

АКТУАЛЬНЫЕ МИРОВЫЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

в трёх частях

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 30 ИЮНЯ 2017 Г.

2017
ЧАСТЬ 2



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

АКТУАЛЬНЫЕ МИРОВЫЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 30 июня 2017 г.

В трех частях
Часть II

Белгород
2017

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАН (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МАН, академик РАН, Почетный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибов Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород)

А 43 Актуальные мировые тренды развития социально-гуманитарного знания : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 июня 2017 г.: в 3 ч. / Под общ. ред. Ж. А. Шаповал. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. – Часть II. – 172 с.

ISBN 978-5-9500429-5-9
ISBN 978-5-9500429-7-3 (Часть II)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Актуальные мировые тренды развития социально-гуманитарного знания», состоявшейся 30 июня 2017 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам социологии, политологии, педагогики, психологии.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли научное рецензирование (экспертную оценку) членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001
ББК 72

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ» | 6 |
| <i>Клопот Е.А., Мамедзаде М.Х.</i> СОВРЕМЕННЫЙ СПОРТ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ | 6 |
| <i>Клопот Е.А., Мамедзаде М.Х.</i> ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОГО КЛИМАТА АЗИИ..... | 8 |
| <i>Кокомбаев К.С.</i> ОБЩЕСТВЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЫРГЫЗСКОЙ МОЛОДЕЖИ..... | 11 |
| <i>Кокомбаев К.С.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И ФАКТОРЫ ПОВСЕДНЕВНОГО БЫТИЯ..... | 18 |
| <i>Терюшева С.А., Трифонова А.С., Курбатов А.В., Налимова В.И.</i> МОНИТОРИНГ ОЦЕНКИ СТЕПЕНИ ТЕХНОГЕННЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ ЖИТЕЛЯМИ г. КАЛИНИНГРАДА | 29 |
| <i>Энфиаджян А.С. (Арам Энфи)</i> МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ КРИЗИС СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ И НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ РОССИИ | 33 |
| СЕКЦИЯ «ПОЛИТОЛОГИЯ» | 38 |
| <i>Жеребкин М.В.</i> ПРАВОСЛАВНАЯ ВЕРА КАК ДУХОВНАЯ СКРЕПА РУССКОГО НАРОДА И ГОСУДАРСТВА..... | 38 |
| СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» | 45 |
| <i>Апалькова Н.В., Борисова Г.Н.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 45 |
| <i>Аржанова Е.А.</i> ИГРА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ | 48 |
| <i>Белькова Ю.Н.</i> ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 52 |
| <i>Бурцев Е.С., Бурцева Э.М.</i> СТРУКТУРА ПРОГРАММЫ КРУЖКА «ОСНОВЫ РОБОТОТЕХНИКИ» НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ АРДУИНО ДЛЯ ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ | 54 |
| <i>Вишневецкая Н.В.</i> К ВОПРОСУ О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ..... | 59 |
| <i>Демьяненко М.В., Козьменко С.А., Баринова Н.В., Пенкина Н.И.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 61 |
| <i>Дудар Л.И., Румянцева Е.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ | 68 |
| <i>Емельяненко С.А., Мочалова Л.Н., Шлай Е.В.</i> ОЗВУЧИВАНИЕ ВИДЕОРЯДА КАК ПРИЕМ РАЗВИТИЯ ПОЛИЛОГА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 71 |

| | |
|---|-----|
| Жучкова И.А., Ибрагимова Э.З., Межина А.В., Курсаков А.В. СПЕЦИФИКА ВНЕУРОЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ | 76 |
| Забавникова Т.Ю. ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... | 82 |
| Забанова Л.Е., Хобракова Л.М. ОЛИМПИАДЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДИ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ | 85 |
| Иванова Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАРИННЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ | 89 |
| Ильин А.Е. СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 92 |
| Кондратьева Т.С. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СКЛОННОСТЬ МОЛОДЁЖИ К ПОТРЕБЛЕНИЮ АЛКОГОЛЯ . | 95 |
| Кузьмина О.В., Грекова Н.С. ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА С РАЗНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ..... | 99 |
| Кузьмина Р.И. НЕОСОЗНАННАЯ АКТИВНОСТЬ МОЗГА В СВЕТЕ ИДЕЙ Я.А. ПОНОМАРЕВА | 103 |
| Кузьмина Р.И., Аблаева Л.Р. ПОРТРЕТ ВТОРОКЛАСНИКА-ГРАЖДАНИНА..... | 107 |
| Кулипанова М.В., Радюкова И.А., Куропаткина О.И., Гамова Е.Н. СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ | 111 |
| Куприянова А.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРИМЕНЯЕМЫЕ НА ЗАНЯТИЯХ В СТУДИИ «ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ» ... | 114 |
| Кусакина Е.А. СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫХ ДЕСТРУКЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА..... | 117 |
| Майоркина И.В., Сергеевич А.А., Сухорукова И.А. РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (НА ПРИМЕРЕ СПОРТИВНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ)..... | 121 |
| Невструева Т.Х., Мехедова К.С. КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОВЕРИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ | 126 |
| Петрушова М.В. ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 132 |

| | |
|---|-----|
| Пчелкина М.Е. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ | 135 |
| Смирнов П.Ю. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА | 138 |
| Солтубащова А.Р., Син Е.Е., Мурзаibraимова Б.Б. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ | 141 |
| Сулима Т.В. ЭКЗОГЕННЫЕ И ЭНДОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ..... | 146 |
| Тимонова Е.И., Дрёмова Н.Б. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ ИНВАЛИДОВ..... | 150 |
| Туев Ш.Ш., Холов А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ | 153 |
| Фильченкова И.Ф., Краснопевцева Т.Ф. КРИТЕРИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК ОСНОВА МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ | 157 |
| Черненко В.В., Богатырев В.Г. К ВОПРОСУ ЗАВИСИМОСТИ ВИДОВ МОТИВАЦИИ И УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИМОРФИЗМА ГОЛОВНОГО МОЗГА | 160 |
| Чуб А.С. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ДИСКУССИИ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА | 162 |
| Шевченко А.А. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ МУЖСКОГО И ЖЕНСКОГО ПОЛА | 165 |

СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

СОВРЕМЕННЫЙ СПОРТ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Клопот Е.А.

студент, Ростовский государственный экономический университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Мамедзаде М.Х.

студент, Ростовский филиал Российской таможенной академии,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье анализируется вопрос о современном состоянии спорта и его влиянии на общественную структуру. Рассматриваются проблемы, а также попутно даются возможные пути реализации государственной политики в области физического воспитания и спорта.

Ключевые слова: спорт, физическая культура, экстремальные виды спорта, коррупция, допинг.

Очень часто приходится слышать то, что спорт является единственным фактором, прямо влияющим на сохранение и укрепление человеческого здоровья. Нет смысла спорить по этому поводу, да никто и не пытается, ведь польза от занятий физическими упражнениями очевидна, но нужно понимать то, что спорт не является основополагающим моментом в формировании здоровья, это всего лишь один из большого числа факторов, которые составляют ЗОЖ. На здоровье человека помимо занятий спортом оказывает влияние наличие вредных привычек, режим дня, экология, качество продуктов питания, наследственность и тд. В связи с этим глупо говорить о важности лишь только спортивной составляющей. Стоит заметить, что существует множество случаев с летальным исходом молодых спортсменов, которые не выдержали высоких нагрузок. Так, например, прямо во время матча по хоккею остановилось сердце выдающегося спортсмена Алексея Черепанова. А ситуации, когда биатлонисты и лыжники по окончании своей дистанции просто падают и умирают, стали уже привычными в мире спорта [1].

В любом виде спорта всегда есть место риску и большим нагрузкам на организм: как психологическим, так и физическим. Нередки случаи, когда спортсмены готовы ради победы пойти на любые меры, начиная от приема запрещенных препаратов и заканчивая нанесением ущерба своим соперникам. Стоит отметить и то, что в последнее время количество экстремальных видов спорта (скутеры, квадроциклы, фристайл и тд) очень быстро растет, вытесняя классические и привычные всем легкую атлетику, гимнастику, фигурное катание.

Но ведь невозможно наложить запрет на все эти опасные спортивные направления, нельзя ограничивать человека в познании своих собственных физических возможностей, особенно если учитывать тот факт, что часто полная концентрация помогает многим людям избежать возможной опасности. И вполне закономерность: легче справиться со сложной ситуацией человеку, обладающему большими физическими способностями. В таких случаях спортивная деятельность облегчает выход из проблемных ситуаций, именно по причине этого каждый самостоятельно должен решить для себя, насколько высокая спортивная планка необходима.

Частичным разрешением проблем, касающихся противоречий между здоровьем и спортом, может стать улучшение правил в соревновательных процессах, качественное техническое оснащение спортивных залов, совершенствование инвентаря и медконтроля, повышение качества профессиональной подготовки тренерского состава. Но даже и с учетом этих моментов вопрос «здоровье и спорт», на мой взгляд, остается без ответа.

В качестве еще одного противоречия можно выделить тот факт, что спорт стал молодеть. Посмотрите на результаты чемпионатов по спортивной и художественной гимнастике, фигурному катанию: рекордных достижений добиваются подростки! Так, например, М. Филатова, Л. Мухина, Ю. Липницкая добивались в свои 14 лет престижных наград! То, что маленькие спортсмены могут участвовать в спортивных соревнованиях, а также же, собственно, и побеждать в них не вызывает никаких споров, спорные моменты начинаются там, где имеет место быть подготовке таких юных людей без учетов их возрастных особенностей [4].

Ребром стоит и тот факт, что не спорт выбирается для детей, а, наоборот, дети для спорта, и, по моему мнению, подобная система отбора лишь усугубляет ситуацию: для ребенка это становится целым психологическим испытанием, многие не выдерживают и вовсе забывают про спорт высших достижений. Те методы и особые технологии, которые были отработаны на взрослых, не могут использоваться на подростках без их адаптации на юношеский контингент, ведь в противном случае говорить о так называемом спортивном долголетии такого юного спортсмена будет неуместно. Это извращает суть спорта, портит спортсменов физически и морально.

Можно выделить еще одну противоречивую проблему, которая буквально подрывает основу спорта. Это хорошо отлаженная система договорных побед, они обговариваются далеко от спортивных залов, стадионов и площадок – в кабинетах или номерах управленцев. «Соревновательность» вытесняется коррупцией, особенно значительно проявление этого фактора в игровых видах спорта: многие исследователи заявляют, что продаются даже чемпионаты. Это, естественно, оказывает влияние на моральные установки спортсменов, а про зрелищность таких соревновательных игр и говорить нечего. Именно поэтому приходится видеть зачастую пустые трибуны и разочарованных болельщиков. А все почему? Профессиональный спорт ведь, как и эстрада, располагает большим объемом денежных потоков. Но даже несмотря на это, борьба с продажностью игр и судей обязательно должна регулярно проводиться [3].

Нельзя не упомянуть про фармакологическую составляющую спорта, ведь именно там складывается отнюдь не самая приятная ситуация. Применение допинга началось в 70-80-е годы и быстро распространилось по всем видам спорта. Вопрос о допинге неоднозначно воспринимается общественностью. Безусловно, допинг обеспечивает зрелищность любой игры, но как насчет гуманности? Здесь ведь речь идет о чести, и борьба разворачивается не между спортсменами, а меж фармакологами, ведь именно они конкурируют друг с другом: кто же удачнее сможет «накачать» спортсмена? И стоит признать, что в современных спортивных условиях, где каждый ради победы готов на все и вся, решение данной проблемы вряд ли возможно [2].

Нужно понимать, что допинг – это не практика врачей в частном порядке, это хорошо обдуманная совокупность научно-медицинских приемов.

Но с другой стороны, нельзя отрицать то, что любому спортсмену нужны силы для восстановления от нагрузок, особенно если дело касается спорта высших

достижений, ведь после многочисленных тренировок организм не может быстро прийти в норму без поддержки фармакологических препаратов. Иными словами, если не применять допинг для поддержания физического тонуса, то мало кто сможет проводить регулярные тренировки в олимпийских объемах, к тому же отрицательные результаты многократных нагрузок неизбежно сказываются на психическом и физическом здоровье. В связи с этим многие задаются вопросом: почему людям, которые занимаются экстремальными видами деятельности (например, космонавты или шахтеры), не запрещается принимать фармакологические препараты для восстановления своих сил, а спортсменам подобное грозит исключением из соревнований. В настоящее время поднимается вопрос о легализации допинга под предлогом увеличения сопротивляемости организма к внешним нагрузкам, напряжению и вирусным болезням.

Почти каждая игра в спорте высших достижений не может обойтись без допингового скандала, что ставит работу специальных организаций, осуществляющих борьбу с использованием запрещенного в спорте препарата, под сомнение. Необходимо также отметить, что все те спортсмены, что были пойманы на приеме таких средств, могут попрощаться с будущим чемпионом, ведь таким надолго закрывают все двери в мир большого спорта.

Итак, для того, чтобы решить обозначенные выше проблемы, необходимо проводить комплексное улучшение качественной составляющей научно-образовательной сферы в спорте. Спортивная культура должна привлекать новые ресурсы для пропаганды и привлечения людей в всеобщее спортивное сообщество.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Спорт без допинга: фантастика или неотвратимость? / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №3. – 30 с.
2. Гайл В.В. Краткая история физической культуры и спорта: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Уральский государственный технический университет – УПИ, 2006. – 67 с.
3. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Лубышева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2010. – 272 с.
4. Понкин И.В., Соловьев А.А., Понкина А.И. Коррупция в спорте // Вестник Екатеринбургского института. № 3 (27). 2014. – 34 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОГО КЛИМАТА АЗИИ

Клопот Е.А.

студент, Ростовский государственный экономический университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Мамедзаде М.Х.

студент, Ростовский филиал Российской таможенной академии,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Авторы статьи исследуют тему физической культуры в странах Азии. Анализируются преимущества и недостатки осуществления спортивных программ; уделяется внимание путям реализации государственной политики в области физического воспитания и спорта азиатских государств.

Ключевые слова: спорт, физическая культура, Азия, история развития спортивной культуры.

Рассмотрение основополагающего фундамента данного феномена относительно российских видов спорта, имеющих явную тенденцию сдачи позиций, есть вещь значительная и крайне важная, потому что Россия – государство не только европейское, но и азиатское. По причине этого целесообразно будет задаться вопросом: «Почему Азия существенно преуспевает в спорте, показывая при этом прогрессивные тенденции развития всей спортивной системы страны и раз за разом выполняя прорывы в этой области?».

Ответ на него очевиден и не вызовет сложностей: секрет успешности азиатских держав состоит в сохранении и сбережении своих культурно-социальных начал и отказа от слепого копирования западных веяний. Фактов можно привести множество: например, успешное развитие спорт Китая получил из-за частичного заимствования опыта системы тренировочной подготовки Русского Союза, который, к слову, позабыт на сегодняшний день в нашей стране. В Корее вплоть до трети XX века не существовало властных органов, которые проводили и использовали грамотные политические инструменты в сфере физического воспитания [1].

Если сослаться на глобальные результаты крупных соревнований и Олимпийских игр, где кстати Корея держит место в 10-ке самых сильных, то выяснится: недюжинный успех страны и социальные общественные оживления народа в области спорта представляют собой благодатный результат грамотного управления и корректной политики державы. В спортивной жизни корейцев основополагающее значение имеет КАЛС – Корейская Ассоциация Любительского Спорта. Корейская политика направлена на обучение физической культурой в школах, в общественных слоях; и так называемый элитный вид спорт. Логично будет упомянуть следующие виды спортивного воспитания учащихся школ: обязательная; добавочная (предполагает тех, кто желает приобрести более глубокие знания); спортивная (предусматривает внеучебные занятия); отбор на спортивные соревнования (нацелена в основном на учащихся с внушительными спортивными задатками). Осуществляются не только индивидуальные, но и общественные ориентиры в области спортивного воспитания. Внушительный успех Кореи можно заметить во времена Сеульских Олимпийских Игр: соревнования поставили страну на почетное место на спортивной мировой арене, показав ее тем самым всему миру, потому как мало кто знал или догадывался о таком обширной корейской культуре спорта. Содействию в признании посодествовали не только спортсмены, журналисты, но и, конечно же, болельщики. Важное значение в освоении общественного благополучия Кореи имеет адекватная оценка населением своего здоровья и положительного влияния на него физической культуры [2].

Для того, чтобы проанализировать характерные черты управленческой системы физического развития и воспитания в Японии необходимо изучить и рассмотреть организацию и строение государственных методов регулирования и развития физической культуры в стране в послевоенный период, изучить процесс развития и принципы ее распространения национальными органами и общественными институтами. Так, в стране восходящего солнца создали план, затрагивающий спектр развития спортивных отношений. Он предполагал учреждение и формирование специальных ассоциаций, союзов и комитетов (так, в 1946 году были созданы ассоциации для любителей), написание законов, регулирующих спортивные ас-

пекты жизни, организацию благоприятной почвы для проведения интернациональных соревнований, а именно – Олимпийских игр, основополагающее теоретическое обоснование физической культуры, применение разнообразных социально-экономических и научных разработок в сфере спорта (уделили большое внимание «состоянию спорта» в школах и университетах). Стратегический план по развитию физической культуры у японцев предполагает обеспечение страны совокупностью условий, которые удовлетворяли бы все потребности и нужды населения в ЗОЖ, например, создание спортивных зон, осуществление пропаганды положительного влияния физической культуры. Пропаганда ЗОЖ стала сильнее сразу после создания и принятия соответствующего закона («О мерах по развитию спорта») в 1961 году физической культуры, в нем были определены основные пути по организационным моментам в формировании и создании кадров, семинаров, научно-исследовательских работ в сфере спорта и туризма. Каждый гражданин следовал определенному негласному правилу: «Заниматься спортом, когда и где угодно», а уже в середине 70-ых годов из Европы в Японию приходит слоган «спорт для каждого». В то же время создается союз профессиональных и независимых органов спортивного самоуправления и демократических организаций [1].

История развития спортивной культуры в Китае неразрывно связана с пятью стадиями в развитии государства. Первая стадия (с 1930-ых по 1948 годы) заметно отличается военным уклоном. Физическая культура представлялась одним из нескольких методов битвы с империализмом в Японии, как эдакое средство правой защиты. Вторая стадия (с 1949-ых по 1956 годы) основывается на системном развитии разных видов спорта в обществе, а третья (с 1956-ых по 1965-ые годы) – с образованием спорта, нацеленного на достижение высоких уровней. Четвертая стадия (1970-е годы) связывается с возникновением элитарных видов спорта для исключения вероятности неудач в национальных соревнованиях. Пятая стадия (1980-е годы) ознаменована становлением элитарного спорта и признания китайцев мировой общественностью в качестве спортивного народа [1].

Если говорить об Олимпийских играх, то необходимо указать, что Олимпийское движение пришло в Китай наравне с культурой Запада под конец XIX века, лишь с возникновением китайской народной республики в 1949 году, спорт начал развиваться на национальном уровне. В середине 50-ых годов китайские спортсмены в первый раз добиваются немалых успехов. Китайцы не желают отказываться от типичных идеалов Олимпийских игр, даже из-за отдельных противоречий между Китаем и Международным олимпийским комитетом. Китай создал крепкую и надежную основу, пропагандируя и всячески способствуя развитию на огромной территории державы массового спорта. В 1979 году китайский народ становится частью «олимпийской семьи», с этого момента начинается совершенно иной этап развития физической культуры в государстве. Через пять лет КНР принимает участие в Олимпийских играх, а в Москве уже в 2001 году президент Международного олимпийского комитета объявляет, что Олимпиада 2008 года будет проводиться в Пекине [4]. В 1985 году происходит восстановление дружеских отношений между Китаем и СССР, в связи с этим в поднебесную начинают звать экспертов из Союза для проведения спортивных лекций и консультаций по физической культуре, а спортивных тренеров – для участия в многообразных спортивных объединениях. На сеульских Олимпийских играх 1988 года китайские спортсмены смогли взять 28 медалей, из которых золотых было 5, и занять одиннадцатое место в неофициальном командном зачете.

Итак, изучая и анализируя состояние спортивного развития крупных стран Азии, следует упомянуть такие главные моменты. Страны оказывают большую активную помощь и поддержку развитию физической культуре и спорту. Происходит соединение персональных и национальных интересов в качестве единой основы государственной системы спортивного воспитания. Заметна крепкая связь с культурой, менталитетом и традициями, национальными особенностями, укладом жизни общества. Очевидно присутствие популяризации физической культуры и спорта. Это позволяет не только воспитывать чемпионов, но и улучшать здоровье нации. Физическая развитость есть синоним работоспособности и счастливой жизни, именно она помогает поддерживать жизненный тонус и активную жизнедеятельность. Следовательно, смело можно сказать, что физическая культура и спорт в условиях спортивного климата азиатских держав развивается бурно и динамично.

Список литературы

1. До Кеон Ву (Do Keon Woo). Управление физкультурой в странах Дальневосточной Азии: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 36 с.
2. Пасюков П.Н. Физкультура и спорт как фактор сохранения государственной культуры сахалинских корейцев // Историко-культурное и спортивно-прикладное развитие государственных видов спорта в РФ: опыт регионов: материалы всерос. науч.-практ. конф. – Якутск, 2009. – С. 205-215.
3. Пасюков П.Н. Восток-Запад: диалог культур (анализ региональных спортивных связей на Дальнем Востоке России) / П.Н. Пасюков. – Челябинск: Изд-во УралГАФК, 2000. – 167 с.
4. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н.Платонов. – Киев: Олимп, литература, 2004. – 808 с.

ОБЩЕСТВЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЫРГЫЗСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Кокомбаев К.С.

заведующий кафедрой теологии,
Кыргызский государственный университет им. И.Арабаева, Кыргызстан, г. Бишкек

Уровень духовности выступает основой повседневной жизнедеятельности личности, определяя позитивность содержания системы общественных отношений. Политическая и социально-экономическая трансформация кыргызского социума, подвергла значительному изменению традиционных жизненных устоев молодежи. В силу сложившихся исторических, морально-нравственных ценностей и традиций, менталитета, экономических и социальных условий, кыргызская молодежь оказалась в некой дезориентированности перед сложной дилеммой выбора социально-культурных ориентиров. Креативность личности, основанная на конвергентности морально-этических норм социально-культурного образа жизни, сопровождающиеся высоким уровнем образованности, является востребованным фактором современного социума.

Ключевые слова: трансформация, социум, ценности, традиции, инновации, конвергентность.

Политическая и социально-экономическая трансформация кыргызского социума с периода приобретения суверенитета и независимости, подвергла значительно-

му изменению традиционных жизненных устоев молодежи. Наблюдаемые в настоящее время некоторые неотвратимые изменения в социальном окружении, системе ценностей определяют характер нового типа социализации личности. Динамика изменений отражает ступенчатость развития общественного сознания, в которой инновационная мобильность внешнего воздействия отличает нынешний этап. Известный российский социолог Питирим Сорокин утверждал, что каждое общество и соответствующая ему культура должны пройти некоторые ступени, прежде чем родится новая культурная система и новое ценностное сознание [7, с. 425].

В этом отношении вопросы развития молодого поколения кыргызстанцев, особенностей взаимодействия в социуме, его ценностных ориентаций и досуга приобретают возрастающее значение. Их значимость исходит от роли и места молодежи в процессе социального взаимодействия, от ее мотивационных, формирующих как личность ориентиров, выраженные в идее, веровании, нормах поведения и т.д. Воспринимаемые личностью как ценность, их позитивность способствуют единению определенной массы, как действенный инструмент социального сплочения разрозненных индивидов [5, с. 537], определяют характер межличностных отношений. Как социально-культурный регулятор человеческой деятельности, данные ценности воздействуют на индивидуальное, групповое, массовое поведение, способствуя формированию социального климата в системе общественных отношений. Следовательно, качественный анализ ценностей, которыми руководствуется молодежь, является необходимым условием для определения состояния обыденного сознания личности, характера образа жизни, доминанта активно-инициативной или же пассивно-инертной мотиваций ее действий в социуме.

Назревший глубокий общественный кризис периода демократических преобразований отразился на ценностных ориентациях личности, подвергая постепенной морально-психологической трансформации социального климата. Массированное нашествие различных западных (вещизм, потребительство, эгоизм) и иных (регионализм, национализм, религиозный анархизм) моделей развития, не приемлемых для кыргызского социума, вызвало проблему несовместимости с морально-этическими нормами традиционализма. Существенная и некоторая безвозвратная потеря в кыргызском социуме и особенно в молодежной среде традиционно значимых социально-психологических, нравственных норм личностного формирования предопределила кризисность духовного развития подрастающего поколения. Деморализация личности, проявление озлобленности, черствости, интолерантности и в целом асоциального поведения людей приняли угрожающие тенденции в социуме.

В силу сложившихся нелегких социально-психологических и морально-нравственных условий, кыргызская молодежь оказалась в ситуации дезориентированности в сложной дилемме инновационных приоритетностей. Молодежь, оказалась пассивным преемником осуществляемых правящей элитой коренных изменений, и вовлеченной в кризисную социально-политическую жизнь эпохи перемен. Морально-психологический климат в социуме не мог оставлять молодежь равнодушным реформам и быть безучастной в важных преобразовательных процессах. Ориентируясь на отдельных лидеров политического истеблишмента, известных личностей, формальных и неформальных лидеров, кыргызская молодежь подверглась дальнейшему, разноректорному морально-психологическому воздействию.

Согласно данным государственного статистического наблюдения молодежь страны к 2009 году составляла 2 067 435 человек, или более 48% от общего числа населения [3]. В процессе внутренней миграции молодежи из отдаленных районов

в город Бишкек, обусловленной различными мотивациями, трансформировался образ жизни сельского населения, психология мигрантов и в свою очередь бишкекчан. Молодежь, покидая привычную для себя социальную среду (село, провинциальные центры) оказывалась в новой, иной среде без главного морально-психологического ориентира в лице отца, матери, родственников, сельчан, которые непосредственно влияли на социализацию личности. Основная их масса, ощутив некую личностную свободу, становилась легко подверженной заманчивым, соблазнительным сторонам инновационно урбанизированной столичной среды. Способность понять в такой ситуации новую среду, безболезненно перенять в свою повседневную жизнь заманчивые стороны социального окружения, была весьма проблематичной. Исходя из индивидуальных способностей мигрирующей молодежи, и возможности адаптированности обыденного, стереотипного сознания к иной среде, сопровождался процесс отречения от общинных устоев поведения.

Сельская молодежь, наиболее ориентированная традиционным ценностям и нормам поведения была вынуждена принять некие инновационные формы урбанизированной, высокомобильной среды. Оказавшись в новой для себя, материально-вещной и культурно-психологической среде, молодежное сознание трансформировалось. И в то же время, благодаря своей многочисленности, молодежь трансформировала среду пребывания. Для мигрантов предстала иная материально-вещная среда (здания, автотранспорт, памятники культуры, одежда и т.д.) и культурно-психологическая среда (нравы, поведения, мобильность и т.д.), определяющие характер социализации личности [2, с.21]. Дальнейшее их взаимодействие с инновационными формами разноликого, мозаичного, и в тоже время дифференцированного социума вызвала амбивалентность в поведенческой деятельности молодежи. В большей степени тенденциозность пассивного слияния молодежи со средой пребывания, а также пассионарность в действиях отдельных индивидов и групп обуславливали конформизм в молодежном поведении и конвергентность жизнедеятельности трансформирующего социума. Однако, пассионарность в социальном окружении традиционной кыргызской молодежи, не имела широкого распространения, и стремление к лидерству всегда уступало общинному равенству и уважительной подчиненности авторитетным личностям.

Основная масса нынешней кыргызской молодежи подвержена конформизму, что отражается на некотором равнодушии к происходящим событиям, к каким-либо идеалам (кроме родителей), несмотря на осознанное и даже неукоснительное следование за той или иной харизматичной личностью. В частности, согласно данным национального опроса Кыргызстана за 20006 год, героями нашего времени из числа исторических личностей, персонажей, известных людей, в 19% отмечен Манас, по 10% – Чингиз Айтматов и Исхак Раззаков, 9% – Курманжан датка, тогда когда лишь некоторые политические лидеры упоминаются в 3% и ниже [4, с.446].

Ориентированность молодежи на лидеров (практически из старшего поколения) не имеют реальных оснований безупречной им преданности, так как прагматичность каждой из категорий населения не принижает собственных достоинств. Скорее это результат безынициативности, инертности самой молодежи, и внутренней ее разобщенности, исходящие из превалирования в кыргызском социуме региональных интересов. Проявление инертности, пассивности исходят из традиционных моральных устоев, стереотипности сознания самого народа, когда обязательное следование неким выработанным правилам предрешало действие человека. Доказательством является частое использование молодежи политическими лиде-

рами в реализации своих прагматических интересов. При проведении различного рода акций, массового недовольства молодежь была потенциальной силой в руках политического истеблишмента, который в итоге не обеспечивал адекватную защиту молодежных интересов, способствуя деморализации молодого сознания.

Зачастую, приверженность к традиционным моральным устоям, сдерживающая индивидуальную активность молодежи, не позволяет адекватно оценить суть своего социального окружения, собственной роли в преобразованиях. Такой точки зрения придерживаются более 54% молодых респондентов, когда лишь около 30% кыргызстанцев все же ориентированы оптимистичному взгляду, несмотря на нелегкую ситуацию в морально-психологическом климате кыргызского социума. А также, небольшая, но активная, инициативная часть кыргызской молодежи, около 15% (по данным опроса) стремится к высоким идеалам, полагая осуществить прогрессивные изменения в государстве при своем непосредственном участии в реформах. Поддерживая совместное действие на основе четкой дисциплины, кыргызская молодежь подтверждает социальную значимость единства народа, каждого человека, во взаимообусловленной закономерности: «Я нуждаюсь в других, а они – во мне и в каждом человеке» [1, с. 351].

Во многом настроения пессимизма и равнодушия у подавляющего большинства кыргызской молодежи также вызваны наличием «второй реальности» – телевидения, интернета, где существует некий особый мир, всецело втягивающий молодое сознание. Широкое их распространение в молодежной среде, отличающиеся от окружающей действительности, формирующие представление массы об образцах разноликого западного и иного мира, инновационные технологии играют существенную роль в формировании ценностей молодежи. Трансформируя существующие в быту традиционные нормы морали, высокомобильное информационно-повествовательное, рекламно-развлекательное пространство всецело окутывает массовое молодежное сознание, занимая немалое время подрастающего поколения. В результате, кыргызская молодежь подверженная виртуальному миру, оказывается не только преемником, но и непосредственным сподвижником инноваций, практически не осознавая свою причастность к трансформации и конвергентности социума.

Традиционные ценности морали и нравственности воспринимаются кыргызской молодежью неоднозначно (данные социологического опроса студентов в 2007 г.), и на определенных этапах развития социума они несколько утрачивают свою ценность, видоизменяются. Или же, по мнению 30% респондентов, они приобретают зачастую характер анахронизмов, придерживаться которых не приемлемо в нынешней ситуации. Например, моральный принцип: «Карынын созун капка сал», т.е. слово старца-напутствие для молодца. Данное напутствие, утратило свою значимость, предопределяющее инертность, пассивность молодого поколения, не соответствующая принципам современного, индивидуализированного общественного бытия. Нынешняя молодежь более информирована, чем старшее поколение, обладая своей мобильностью и возможностью быть в гуще событий через инновационные технологии. В то же время, значительную роль сыграла участвовавшая практика использования властями дежурных аксакалов (старейшин) в политических интригах, порочащих мудрое поколение. Однако, большинство молодежи (47%) считают, что моральные нормы не подвержены влиянию времени и всегда актуальны в жизнедеятельности человека, что подтверждается бытованием традиционной межпоколенческой морали: «Коп жашаган билбейт, Копту коргон билет».

т.е. много знает не тот, кто много прожил, а тот, кто много видел. В свою очередь, около 10% молодых респондентов утверждают, что с течением времени многие традиционные нормы морали обретают особую актуальность, не только не противореча нынешним реалиям, но и особо ориентируя человеческое поведение к активному действию. В частности: «Заманын бору болсо – бору бол», т.е. Среди волков жить – по-волчьи выть.

Морально-этические ценности в кыргызском социуме продолжают играть существенную роль в молодежной среде, несмотря на усиливающийся натиск глобализационной цивилизации. В условиях трансформации социума усвоение человеком социального опыта, накопленного культурой и цивилизацией, является насущной потребностью общества. Благодаря исторической преемственности, главным условием социализации выступает ценность обучения и воспитания, которая из поколения в поколение, обеспечивает непрерывность развития социума. Постепенно, в процессе передачи социального опыта, последующее поколение вырабатывает присущие его эпохе модели познания, характера межличностных отношений, не противоречащих предыдущей. Внедряя более совершенные морально-этические нормы в социуме, совершенствуется сам процесс передачи социального опыта, где особо востребованной становится инновационная активность молодежи. Направленная на формирование новых социальных структур и отношений, соответствующих вызовам времени, молодежная инициатива выдвигается на передний план при внедрении инновационных технологий. В этой связи жизнедеятельность молодежи как особой социально-возрастной группы общества, ее уровень знаний и активность позиции непременно связывается на эффективности обеспечения преобразований.

Преобразование и совершенствование общества на основе формирования и развития своего инновационного потенциала, предопределяет непосредственное участие молодежи в системе государственного управления. Следовательно, правильное определение роли инициативности молодых кыргызстанцев и особенностей ценностной ориентации в их социальном поведении, тесно связано с уровнем образования и включенностью молодежи в интеллектуальную среду. Образовательная деятельность, наиболее благоприятствует социализации креативной личности, ее интеграции в современное общество с обеспечением высококвалифицированной, профессиональной подготовки молодежи и позитивной самореализации. Образовательная самооценочность молодежной жизнедеятельности, активность и инициативность реально способствуют самодостаточности личности, должной самореализации в социуме. В то же время, образовательный уровень и инициативная активность молодежи не всегда имеет позитивные последствия, когда образование без воспитания становится опасным явлением.

Социальная конвергентность, обусловленная слиянием традиционного и инновационного в кыргызском социуме выражается в неодинаковой степени. Историческая преемственность поколений, предопределяя интегрирующую роль традиционных норм в поведенческой деятельности основной массы молодежи, в некоторой степени не позволяет широкому внедрению инновационных элементов в социуме. Соотношение ценностей сохранения традиции и инициативности в сознании молодых кыргызстанцев проявляется с одной стороны, в их готовности наследовать и воспроизводить адекватные социальной реальности модели деятельности, с другой – создавать и апробировать новые социальные нормы и образцы поведения. Инновационная активность молодежи не обретает массовый характер, что объясня-

ется недостаточностью материального дохода, образовательного и социально-профессионального статуса.

В процессе внедрения и тем более реализации инноваций молодежь встречает неоднозначную реакцию в социуме, когда недопонимание основной массы порождает проблематичность новаторских предложений. Особенно это проявляется в разработке значимых для государства инновационных молодежных программ, не принятых во внимание, руководящей правящей элитой и политическим истеблишментом. Пассивное участие, и тем более безучастие кыргызской молодежи в международных молодежных программах и форумах не позволяет интегрироваться в более широкое образовательное и культурное пространство. Широкое привлечение молодежной инициативы в деле управления социумом, их непосредственного участия в масштабе государства программах, могло способствовать прогрессивной занятости молодежи, расширению спектра инновационных разработок и проектов. Целеустремленность и индивидуальная активность личности, основанная на конвергентности морально-этических норм социально-культурного образа жизни, сопровождающиеся высоким уровнем образованности, является необходимым условием современного социума.

Повышение образовательного потенциала кыргызской молодежи должно быть поддержано государством, как одно из важных концепций молодежной политики переходного периода. Образовательная стратегия, направленная на поощрение и всесторонней поддержке личностной инициативности человека, будет эффективным рычагом прогрессивного развития социума. Она должна быть призванной обеспечить востребованность молодых кадров на рынке труда высокотехнологичного, трансформирующего мира. Тем не менее, развитие человеческого потенциала в современных условиях Кыргызстана осуществляется в классической, мобилизационно-инерционной форме, нежели модернизационно-новаторской.

В республике, образовательную деятельность в 1990 году осуществляли 9 вузов и 58,8 тысяч студентов, готовящих специалистов по советской системе обучения. С крушением единого советского образовательного пространства количество учебных заведений резко увеличилось, и к началу 2008 года вузов было уже 49 единиц, в которых обучаются более 250 тыс. студентов [6, с. 32-33]. Практически каждый 25-й житель нашей страны являлся студентом, это один из наиболее высоких показателей в мире. Однако, обучение в учебных заведениях в основном продолжало чтить традиции фундаментальной советской системы образования, но только по форме. Традиционное обучение, осуществляемое по классической методике, предполагающее активность преподавателя-лектора и пассивность студента-слушателя, исключала инициативность последнего. Тем самым, монотонная учебная деятельность занимала основное активное время студента и изначально делала студенческую молодежь безынициативным. Пассивное пребывание молодежи, самих преподавателей в студенческой аудитории и минимальный уровень предлагаемых и получаемых знаний не особо волновало участников образовательного процесса. Инициативность студентов погашалась и в досуговое время, когда основным занятием могли быть развлекательно-увеселительные заведения или же интернет. Отсутствие государственных молодежных центров, клубов и заведений, направленных на развитие инициативности, лидерских качеств, коммуникабельности отражается на не должной занятости и уровне девиации молодежи страны. Студенческая молодежь, в большей степени предоставленная самому себе, социализировалась под воздействием сверстников, сокурсников, собеседников и весьма проблематичной – через социальную сеть интернета.

Количественный рост учебных заведений не отвечал качественной подготовке студентов, и не была разработана стратегия идейно-воспитательной работы с молодежью. Эти недостатки сказались на деятельности республиканской системы образования, на неэффективности принимаемых программ в учебных заведениях, беспринципной организации вступительных испытаний и низком уровне подготовки специалистов. Практически, это проявилось на ценностных ориентациях студенческой молодежи, исходящих из предоставленных возможностей получения высшего образования. Совокупность целей пребывания студентов в высшем учебном заведении подчеркивает нынешнее состояние вузовского образования Кыргызстана. В основном кыргызская молодежь тенденциозно ориентирована на получение высшего образования, для приобретения модной профессии (юрист, экономист, менеджер, дипломат, психолог и т.д.). В то же время, в большинстве случаев студенты не особо утруждают себя на достижение глубоких знаний. Стремление к высшему образованию по результатам опроса молодых респондентов у 40% исходит от желания быстрого продвижения по служебной лестнице. Также, молодежь ориентирована учиться в вузе ради заманчивости студенческого образа жизни, что отмечено у более 57% опрошенной молодежи. Весь этот спектр ценностных ориентаций отражается на слабой подготовке безынициативного, социально не зрелого, политически не подкованного молодого поколения.

На сегодня в Кыргызстане на 1 млн населения насчитывается около 20 вузов, и ежегодно получают дипломы около 50 тысяч выпускников. Образовательный уровень населения Кыргызстана, и в целом человеческий потенциал является стратегически важным условием прогрессивных преобразований в стране. Высокий уровень образованности дает реальные возможности интеграции в мировое социально-экономическое, политическое и культурное пространство в современный глобализационный период. Важнейшим геополитическим фактором стала распространенность иностранных языков и их востребованность у граждан Кыргызстана для участия в международных проектах, программах. В этом отношении интеграционная роль русского языка в кыргызском полиэтническом социуме начала терять главенствующие позиции, уступая английскому, немецкому, китайскому, арабскому и т.д. языкам. Несмотря на то, что с момента распада СССР количество граждан Кыргызстана, знающих русский язык, несколько уменьшается, тем не менее, статус языка, как официального, удерживает высокий уровень. Востребованность русского языка в полиэтническом социуме остается быть жизненно важным, требуя главной стратегической линии государства, практического участия России в обеспечении всесторонней поддержки.

Список литературы

1. Альбер Камю. Бунтующий человек. М., 1990. С. 415.
2. Бороноев А.О. Основы этнопсихологии. СПб., 1990. С. 21.
3. Данные Департамента по делам молодежи при Министерстве труда, занятости и миграции Кыргызской Республики на конец 2009 года.
4. Кыргызстан. Год перемен. Материалы и документы. Бишкек, 2006. С. 450.
5. Лоусон Т., Геррод Д. Социология А-Я. Словарь-справочник. М., 2000. С. 605.
6. Молодежь: стратегический ресурс Кыргызстана // Молодежная программа ООН-ПРООН. Бишкек, 2008.
7. Сорокин П.А. Человек, Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов; Пер. с англ. М: Политиздат, 1992.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И ФАКТОРЫ ПОВСЕДНЕВНОГО БЫТИЯ

Кокомбаев К.С.

заведующий кафедрой теологии,

Кыргызский государственный университет им. И.Арабаева, Кыргызстан, г. Бишкек

Этнокультурный образ жизни кыргызов обусловлен природой их повседневного бытия при коллективном способе производства и общинной организации социума. Социальная организация и постоянное, взаимно заинтересованное действие идентичных социальных субъектов в рамках рода, племени, нации обеспечивали сохранность этносоциума. Историческая преемственность, как связующая нить, обеспечивает непрерывность социально-культурного развития с уникальным колоритом ценностей, выраженных в традиционных обычаях, нравах, морально-этических нормах.

Ключевые слова: этнос, образ жизни, менталитет, самосознание, традиции, обычаи, нормы.

Этнокультурный образ жизни кыргызов, обусловленный природой их общественного строя, способами производства, типами господствующих производственных отношений, сыграл определяющую роль в становлении ментального, стереотипного мировосприятия и самосознания кыргызов. Благодаря традиционному хозяйственному укладу, связанному с кочевым скотоводством, сформировалась психологическая особенность, когда кыргызы все живое в своем окружении воспринимали в органической зависимости. Это наиболее ярко отражается в бытовании у кыргызов тенгрианства (верования в духов природы, идентификации себя с природными явлениями, в священности определенных видов флоры и фауны и т.д.). К тому же, в нелегких природно-климатических условиях, при кочевом образе жизни, кыргызы не могли выжить без позитивных механизмов согласия и консенсуса, без коллективного способа и общинной организации.

В повседневной жизни, благодаря позитивному созерцанию своего естественного окружения, кочевник безболезненно воспринимал любые природные явления, определяя их частью собственного бытия. Поэтому, кыргыз по природе не был предрасположен к риску, так как он всегда находился в нем и принимал суровые условия кочевого образа жизни и невзгоды как веление тенгри (духов природы). Об этом гласит в благословении Манаса, (устное творение народа), имеющего особое социализирующее значение, где отчетливо отражается традиционный, суровый образ жизни кыргызов:

«Энеси суу кыргыздын, атасы тоо кыргыздын».

Ала-Тоо бойлоп көчкөн эл, малын карга жайган эл.

Таш жазданып көнгөн эл, талашып салкын шамалды.

В переводе означает:

Вода- мать кыргыза, отец его – горы.

Кочевье ему – Ала-тоо просторы,

Пас он скот на снегу, знойный ветер покоряя.

Камень под голову стелил, порой отдыхая.

Обращаясь к основам номадизма, казахский исследователь Э.Шакенова также отмечает о том, что кочевник не отделен от природы, всегда находясь внутри нее [14, с. 83-84]. В этом ракурсе интересно также суждение кыргызского исследо-

вателя номадизма А.Урманбетовой, которая считает, что в образе жизни кочевника определяющую роль играет стремление постигать даль мира, рассматривая себя в единстве с ним, не отделяя и не противопоставляя [13]. Аналогичное утверждение дает и отечественный исследователь А.И.Токтосунова, считая что «главной характеристикой кочевого сознания выступает пространственность мышления как созерцания бытия» [12, с. 222]. Об этом гласит традиционная кыргызская народная поговорка «Көрүнгөн тоонун алысы жок», т.е. в переводе означает «не так далека созерцаемая гора». Особенностью номадического самосознания было восприятие категории расстояния, соизмеряемой понятием «чакырым», т.е. расстоянием голосовой слышимости, и время определялось в трех измерениях – утро, полдень, вечер. Кочевник ориентировался на восход и закат солнца, т.е. на выгон скота на пастбище и сгон во временное стойло, как наиболее важный, активный период хозяйственной жизнедеятельности. Остальное время не особо требовало обязательного следования, не считая время доения животных, которое также определялось не по часам.

Природно ориентированное пространственное и временное созерцание окружающего мира, безусловно, стало этнической особенностью самосознания кыргызов, что проявляется в образе жизни и по сей день. Динамика развития хозяйственной деятельности народа отражает особенности образа жизни народа на разных этапах общественного развития. Хозяйственная деятельность, род занятий, навыки и привычки, система поведения и т.д. являются социально сформированными в условиях динамичного, эволюционного перехода кыргызов от сезона к сезону. Стремление к согласованным действиям в общине, готовность строго следовать указаниям старейшины, обеспечивали циклический жизненный уклад кочевого общества и его зависимость от природно-климатических условий. Сложности адаптации к климатической и пространственной среде определили многие представления, навыки, ценности и отношения к природным явлениям [3, с. 9]. Безусловно, зависимость от изменчивых природно-климатических условий требовала строгого следования определенным правилам. Правило цикличности перекочевки состояло в выборе соответствующего времени, правильного маршрута следования, места сезонного оседания и т.д. Главным правилом были обязательная взаимная поддержка, распределение роли каждого члена общины и согласованное, коллективное действие трудоспособной части населения кочевой социальной организации.

Социальная организация и взаимодействие, как постоянное, взаимно заинтересованное действие идентичных социальных субъектов (кочевых общин), обеспечивала некую защиту и сохранность кыргызского этносоциума. Российский исследователь В.А. Тишков этничность трактует как форму социальной организации культурных различий, а саму этническую общность понимает как группу людей, обладающих общей исторической памятью, ассоциирующих себя с особой географической территорией, и демонстрирующих чувство групповой солидарности [11, с. 40]. Поэтому, уровни идентичности, как важный признак этноса, отражаясь в сознании людей, сопряжена с историческими традициями, общностью происхождения, сопровождающиеся связью с «родным языком» и «родной землей».

Историческое, эволюционное развитие способствовало постепенному усложнению внутренней организации этносоциума и трансформации образа жизни людей. Кочевое самосознание человека в процессе расширения контактов с представителями «других» племен, этнических групп и т.д. ценностным фактором стало воспринимать идентичность и различие тех или иных черт и образа жизни в целом.

Именно образ «своего» этноса, свойственный ему культурный облик, язык и другие характерные ценности отражали эмоционально-выраженную основу поведенческой реакции и ментальности кыргыза. Ментальность массового самосознания, как этническая сущность кыргызского общества, отражает и характер социальной организации, в которой традиционные, символически значимые факты и события формируют смысловую основу этнокультурного образа жизни и факторов определяющих идентичностей. Исторически сложенная социальная организация, сознание и культурный облик народа определялась уровнем самосознания, исходя из системы общих ценностей и интересов. Д.Джунушалиев [5, с. 267] ценности у кыргызов связывает с общностью интересов, касающихся самоорганизации общества. При этом он выделяет значимость принципов трайбализма, распространенных почти на все сферы жизни рода, целью которых видит:

- В обеспечении жизненного благополучия, самобытности, самостоятельности и целостности рода;
- В регулировании хозяйственных, имущественных, семейных, межгрупповых, межличностных отношений;
- В воспитании дееспособного поколения.

Принципы и правила трайбализма, составляли основу организационной, управленческой, хозяйственной, воспитательной, судебно-правовой деятельности кыргызских племен, исходящих из традиционных общинных, групповых ценностей взаимодействия и взаимопомощи. Уровни идентичности имели особое идеологическое значение, где «тууганчылык» (родство), журтчулук (этническая общность), коншулук (соседство), ынтымак (сплоченность) и т.д., определяли основу трайбализма. В такой традиционной, родоплеменной группе каждое действие одного из членов является для других членов высоко информативным примером подражания и обязательной социальной нормой коллективного общественного поведения, закрепленной обычаями. Значение обычаев, норм и правил повседневного бытия, влияло на принципы социальной организации кыргызов. И чем больше эмоциональное значение традиционных обычаев, тем сильнее оно сказывалось на желании старшего поколения внедрить его в умы подрастающего поколения. В условиях отсутствия письменности, основные правила общественного поведения были сформулированы образно, кратко и сущностно: в виде пословиц, поговорок, преданий, передавались от поколения к поколению, шлифовались общественной практикой и временем. Они составляли сгусток народной мудрости, касались всех сторон жизни общественного сознания кыргызов [4, с. 259].

Элементы культурного и социального наследия, передающиеся из поколения в поколение и сохраняющиеся в течение длительного времени, определяют фактор самобытности, включая традиционные механизмы, как обычай и обряд, и более дифференцированные и подвижные элементы: ценности, нормы, общественные институты. Традиционной формой социальной организации кыргызов выступают родовые или айльные общины, образованные на основе семейно-родственных групп и природной склонностью к альтруизму, лежащие в основе идентификаций. Альтруистичность кыргыза имела значимую эффективность при взаимодействии индивидов и сохранения традиционной социальной организации, стереотипных представлений о собственной и групповой обособленности. Трайбализм, исходящий из традиционной формы социальной организации, стал значимой характерной чертой кыргызов, сохранившейся от прошлого образа жизни народа. Из-за неразвитости производственных отношений родоплеменная организация диктовала осо-

бые, коллективистские правила общежития, и соответствующая родоплеменная идентичность подчиняла индивидов общинным ценностям. При этом, роды являлись субъектами коллективной общности на землю, организации материальной взаимопомощи и физической взаимозащиты, имея своих предводителей, адаптируя в свой состав новых членов.

Традиционный кочевой и полукочевой образ жизни народа с экстенсивным скотоводством, являющееся основным видом хозяйственной деятельности кыргызов, зависел от процесса последовательного передвижения из низколежащих горных долин в высокогорные пастбища. Погодные условия зачастую преподносили многие трудности, способствуя, закреплению в подсознании кыргызов обращения за помощью к духам природы. Кыргызы, пребывая в отдаленных горных долинах оказывались в зоне риска, и полагались на помощь и благому содействию сверхъестественных сил и поговаривали: «кудайдын бергенин көрөбүз», т.е. на все веление бога. Стереотипность кочевника позитивно воспринимала некое новое явление (природное, социальное) как важный этап, как добрый цикл самой жизни. Об этом свидетельствуют бытование традиционных обрядов и обычаев, поведенческая реакция человека на внешние факторы.

Добрым ознаменованием для кыргыза, являлось неожиданное прибытие гостя «конок айтып келбейт», когда вместе с ним его дом будто бы наполнялся новым, благим содержанием. Традиционная кыргызская народная пословица гласит: «үйгө канча бут кирсе, ошончо кут кирет» – «сколько стоп войдет в дом, столько благ содержится в нем». Во-первых, незнакомец воспринимался как посланник бога «кудай конок» и пользовался снисходительностью и уважением у хозяев, которые не расспрашивали о нем, пока гость сам не рассказывал о себе и куда держит путь: «Ат сурашуу ызааттан, сөз сурашуу сүнөттөн», - говорится в народе. Во-вторых, в знак уважения единожды прибывшего гостя в обязательном порядке резали какую-либо живность (овцу, ягненка, козу или по крайней мере козленка). Возвышение гостя, нескрываемое желание угодить ему трапезой зачастую в ущерб себе, своей семье, были делом чести для хозяев, определяя основу межличностных отношений кыргызов.

Хлопоты об уютном пребывании гостя (особенно старца-аксакала) и последующее его мнение о хозяевах имели главенствующее значение в становлении стереотипного поведения и закладывали основы особого гостеприимства. Ч.Валиханов, глубоко знавший быт, культуру кыргызского народа не раз отмечал положительные психологические особенности кыргызов: «Гостеприимство (святые гости, как у горцев), уважение их как святых, почтение к старикам составляет их добродетель». Наглядным примером является особое отношение к путнику (путникам), проходившему (проезжавшему) рядом с кочевьем, когда пришелец добровольно, и нередко по настоянию хозяев, должен был вкушать хлеба или какого-либо угощения. О гостеприимстве, как характерной черте кыргызского народа, свидетельствуют и мнения других русских путешественников, в частности Г.С.Загряжского, Семенов-Тяньшанского, И.И.Гейера [8, с.214], которые выражая свое восхищение гостеприимству кыргызов, подчеркивали не только их долг, но и честь.

Именно кочевое гостеприимство заложило основу бытования у кыргызов традиционного обычая «нан оос тий», т.е. «отведай хлеба», привнесенного посредством социально исторической памяти, в нынешний период общественной жизнедеятельности. Путники могли без приглашения войти в жилище кочевника (осев-

шего ранее), с целью отведать угощения, поделиться новостями с хозяином и, передохнув, двигаться дальше к месту своей кочевки. Таким образом, вырабатывалось некое негласное правило перекочевки и возможность обмена информацией между людьми. Ограниченность контактов и отношений с другими людьми порождала некую нужду в общении с окружающими, тем самым укреплялась общность коллективных интересов, стоящих выше, чем личные. Отзывчивость, проявление сочувствия друг другу в сложных ситуациях стали нормой поведения людей. Семенов-Тяньшанский отмечал, что слабая информированность стимулировала такую черту национального характера кыргызов, как любознательность. Об этом также информирует Е.Грум-Гржимайло, отмечая, что кыргызы «любопытны и, пожалуй, любознательны, если хотите, любят слушать рассказы ...».

С постепенной трансформацией традиционного кочевого образа жизни и с последующим переходом к оседлости корректировались поведенческие реакции и социальные роли людей. В частности, обязательный визит гостя без приглашения, как социальная норма, несколько терял свою значимость с постепенной оседлостью. Однако, элементы традиционного гостеприимства не утрачивались в повседневной жизни. Бытование ныне укоренившейся стереотипности, не исключало и настоящего приглашения путника в юрту (дом) отведать хозяйского угощения, даже если человек забежал на минутку к соседям, хозяева ему предлагают по крайней мере, вкусить хлеба. Об этом свидетельствуют традиционные нормы гостеприимства в отдаленных сельских районах и практики открытого порицания путника, не удосужившегося вниманием хозяев. Такое пренебрежение вызывало некий упрек в адрес путника и подчеркивал уровень невоспитанности человека, недостаточность к нему отцовского внимания. Это нередко приводило к обиде и открытому обвинению путника: «Сен атанын баласысынбы?», «Сен кыргыздын баласысынбы?», или же к иноэтничному представителю «Сен мусулман баласысынбы?» т.е. «Ты отцовский сын?», «Ты сын кыргыза?», «Ты сын мусульманина?». Фактор социально-психологической несовместимости двух сторон мог способствовать некоторой замкнутости хозяина, ожидавшего интересного собеседника в лице неожиданного гостя.

Исходя из социально-психологической ситуации и поведенческой реакции взаимодействующих индивидов, можно определить особую значимость любого гостя, как носителя новой информации и собеседника для кыргыза. Воспринимаемое, как неадекватное, поведение путника давало возможность хозяевам идентификации его по отношению к своей этносоциальной организации. Отражаясь на дальнейшем характере межличностных и межгрупповых отношений и факторах социальной идентичности, усложнялся процесс социализации, обретались нормы, ценности, социальные роли, моральные качества представителей социальных групп.

Содействуя индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в значимых ситуациях, фактор идентичности на уровне родоплеменных отношений расширялся значимостью этнокультурной идентичности. Однако, почитание коллективистских традиций и обычаев, связанных с семейно-родственными отношениями способствовали упрочению консерватизма, круговой поруки в общественной жизни в форме трайбализма. Д.Джунушалиев утверждает, что кыргызский трайбализм отличала внутриплеменная, чаще внутриродовая объединительная способность, и определяющим фактором родоплеменной идентичности отмечает семейно-родственные группы кыргызского типа «бир атанын балда-

ры», который играет, особенно в глубинке, весьма важную роль во время похорон, поминок и свадеб [5, с. 268].

Именно в рамках традиционной кыргызской семьи, в силу ее консервативности, сохранились этнокультурные особенности образа жизни народа, имеющие социальную значимость и в настоящее время [6, с. 264]. Патрилокальная семья кыргызского общества «түтүн» (очаг), далее атанын уулу, т.е. поколение сыновей с общим предком, чаще до седьмого колена, характеризуясь многодетностью, всегда приветствовалась, поддерживалась обществом. Особое значение придавалось сыновьям, как добытчикам, защитникам и основной трудовой силе. Семья, не имевшая сыновей, тем более детей, была в приниженном положении и объектом недоброй критики со стороны окружающих. Все это делает человека весьма чувствительным к тому, как он выглядит в глазах окружающих, побуждает его оценивать свое поведение, сопоставлять себя с другими людьми.

Поэтому, у кыргызов обязательной нормой было рождение сына, которого ждали с волнением, и немало примеров, когда женщина вынуждена была рожать каждый год, тем самым увеличивая количество детей. Появлением на свет мальчика роженица обретала некий морально-психологический и конечно социальный статус, а глава семьи – собственную значимость в социуме. В случае не реализованных ожиданий, кыргызы нередко усыновляли детей своих братьев, иногда сестер, для того чтобы в доме был наследник.

В многодетной семье каждый ребенок, кроме самого младшего (кенже), зачастую избалованного (эрке), является одновременно воспитуемым и воспитателем. Данная особенность способствует ответственности старших детей за уход и воспитанием младших, обязанностью быть примером для подражания. Тем самым, одновременно исполняя роль воспитателя и воспитуемого, средний по возрасту ребенок, через собственное «Я» ощущает каждый статус, укрепляя в семейном быту власть авторитета старшего члена семьи (брата, сестры, родителей и т.д.). Относительно строгая регламентация в системе семейного воспитания и организация хозяйственно-бытовой деятельности всегда были ориентированы на высокую значимость личностного авторитета. Авторитет, поддержанный непосредственным практическим опытом, влиял на уровень конформизма масс, подкрепляя значимость коллективистского самосознания. Об этом свидетельствует бытование традиционной кыргызской пословицы: «аганы көрүп ини өсөт, эжени көрүп синди өсөт», т.е. младшему – старший брат пример для подражания, для младшей – старшая сестра. Главное в этом принципе семейного воспитания выступала социальная норма, когда при подражании к старшим, окружающим приветствовалось сдержанность, податливость, покорность и не выделяться из массы.

Принцип беспрекословной подчиненности авторитету старшего члена семьи, старейшины (аксакалу) рассматривался как обязательная социальная норма в традиционном кыргызском социуме. В процессе определенного соблюдения в традиционном социуме не писаных норм и правил наиболее действенные из них укреплялись в подсознании масс, в которых существенную роль играет первичная ячейка общества. Семейное воспитание и традиционные нормы поведения, выработанные на протяжении длительного исторического времени, играя социализирующую роль, наложили глубокий отпечаток в характере кыргызов, определяя его социальную значимость. Социально значимым явлением следует выделить сам процесс социально-психологического формирования кыргыза в традиционных условиях образа жизни, подвергающих личность конформизму.

Исходной причиной конформизма следует выделить традиционные условия пребывания детей в младенческом возрасте, в котором происходит начало становления личности. В традиционной кыргызской семье младенец вынужден оставаться ограниченным в индивидуальной активности. Для молодой матери, всецело обремененной хозяйственно-бытовыми делами, (под наблюдением свекрови) спокойствие своего дитя позволяло поддерживать жизненный тонус большой семьи. Желаемое спокойствие дитя обеспечивалось традиционными методами ухаживания, где важным компонентом выступают свойства и особенности традиционной детской колыбельной кровати «бешик». В бешике младенец на протяжении длительного времени пребывает крепко привязанным к кровати, обхватом груди, рук, ног, полностью ограничиваясь в движении, в зависимости от внешнего окружения. Такое ограниченное положение, влияло на личностно физиологическое, эмоциональное и интеллектуальное развитие, способствуя укреплению социально пассивной жизненной позиции.

Движения ребенка, являясь выражением внутреннего состояния организма, дают информацию окружающим людям о его насущных, жизненно важных потребностях. Неподвижность положения в бешике ограничивала радиус внешней видимой, ощущаемой среды, тем самым, не особо развивая мировосприятие ребенка, вынужденного неподвижно ощущать, как приятные, так и терпеть не приятные ощущения от внешнего воздействия (живых организмов, температуры воздуха, физических тел и явлений и т.д.) эмоционально выражая свое зависимое положение. Поэтому для ребенка самым ожидаемым было время контакта с людьми, особенно с матерью, когда он, высвобождаясь из бешика, получал временную свободу, возможность общения и оглядеться по сторонам. Постепенное привыкание к имеющимся (ограниченным) внешним раздражителям влияло на становление индивидуальных психологических свойств (рефлекса, инстинкта). Новорожденный ребенок, попадая в мир, от которого пока ничего не зависит, встречаясь с теми, предложенными ему порядками и специфическими условиями (материальными и нематериальными), вынужден терпеть, потом соглашаться, а затем принимать их как норму.

Конформизм у кыргызов, заложенный в раннем детстве, формировал инертность, пассивность, терпимость, и в целом не особое желание кардинально менять свой образ жизни, подчиняясь навязанной извне общественной динамике. Конформизм зиждился в сути коллективистского сознания, подверженной патриархальным нормам общественного бытия, обеспечивая стабильность, устойчивость традиционных норм и правил в образе жизни народа. Патриархальные нормы жизнедеятельности ярко отразились в образе жизни семьи, так и общины, возвышением мужской половины как добытчика. Поэтому, в кыргызской семье количество сыновей определял социальный статус самой семьи и возможность позитивного взаимодействия и взаимоподдержки ее членов. Народная притча: «Агасы бардын, ырысы бар», т.е. имеющий брата – достоин блага.

Однако, закрепившийся стереотип обязательного содействия младшему в хозяйстве, в материальной поддержке со стороны старших нередко породил некое социально-психологическое состояние. Состояние, обозначаемый нами как «синдром кенже» выражено в образе жизни: 1) безответственности и избалованности как «эрке», или 2) ранней возрастной ответственности как «үй ээси» – владелец очага. Именно всесторонняя опека, в первую очередь со стороны дедушки и бабушки, родителей и старших братьев и сестер, способствует постепенной избало-

ванности ребенка, обретении им статуса «эрке», возможность всяческих прав и минимальной, а порой и никакой ответственности. Об этом гласит народное изречение: «Өгүз болгуча торпок пейили калбаптыр», т.е. хоть и вырос, а остался недорослем. Родители, наделяя детей имуществом, закрепленные основами обыденного патриархального права, т.е. «адата», воспитывали в них чувство хозяйственника, способного оценить, сохранить и увеличить родительское добро: «Атанын малы балага опо болбойт».

«Адат», являющийся неписанным законом, позволял младшему сыну получить основную часть имущества большой семьи (дом, убрaнство, утварь, скот, пастбище и т.д.) в наследство. Будучи основным наследником, младший сын ощущает себя в важном для себя статусе «собственника». Новый статус вызывает у «кенже» чувство самостоятельного хозяина и стремление к обособленной жизни без непосредственного влияния родных братьев и сестер. Согласно обычаю, дедушка и бабушка, родители остаются в попечении владельца основного наследственного имущества. Новоявленный хозяин, практически при достижении 12-14-летнего возраста, постепенно обретает собственную ответственность, которая не была для него обязательной, будучи под опекой старших братьев и сестер.

Традиционные обряды и обычаи кыргызов, отражая социальную и имущественную стратификацию в обществе, претерпевают динамичное изменение структуры социума. Согласно нормам обычного права «адат», в половозрастных, межличностных отношениях в семье ценность представляла строгое соблюдение неписаного правила этикета. Нормой во внутрисемейных отношениях выступал традиционный обычай – табу, согласно которому невестка не имела права называть по имени родственников мужа – «тергөө», заменяя их иными терминами. Такого запрета замужние женщины придерживались вплоть до глубокой старости и в дань уважения не называли имена покойных родственников мужа, за них озвучивали опосредованные лица. Тем самым эти женщины обретали должный моральный и социальный статус, заслуживая уважение со стороны всего рода и общины в целом. Данный обряд также бытует в образе жизни населения сельских и отдаленных районов республики.

Традиционная культура поведения, связанная с патриархальной сегрегацией полов, избеганием от прямого общения, религиозными запретами (нормы поведения, запрещающие контакты между категориями родственников), способствовала ограниченности процесса общения в образе жизни семьи. В частности, строгая субординация исключала прямое обращение родителей к молодоженам в ограниченном пространстве внутри традиционного жилища-юрты, избегая конфликта. Об этом свидетельствует кыргызская народная поговорка: «Уугум сага айтам-уулум сен ук, керегем сага айтам – келиним сен ук», т.е. свекровь дочку бранит – невестке науку дает. Кошку бьют, а невестке наветки дают. «Уук» – часть основания юрты в виде слегка изогнутой деревянной палки, а «кереге» – деревянные складные решетчатые стенки уникального и легко транспортабельного кочевого жилища. Несмотря на некоторое ограниченное пространство, имеет конкретные определенные части и предназначения. В одной юрте ютились представители не менее двух поколений, и благодаря негласным правилам, на протяжении многих столетий, сохранялись консервативность, стабильность семьи и родовой общины, должный авторитет старших и уважительное межпоколенческое взаимоотношение.

Внутри юрты заложены традиционная культура кыргызов, жизненная философия, быт, дух, язык, мудрость, творческая мысль и т.д., которые связаны с со-

блюдением четких правил поведения. При входе, левая сторона юрты – мужская часть, где вешались седла, сбруя и одежда добытчика, а правая – женская часть, где находились домашняя утварь и вещи хранительницы очага. Напротив входа, в глубине юрты «төр», т.е. самое почетное место аксакалов (старцев), где расположены самые дорогие вещи. Внутреннее убранство юрты, с женитьбой сына, дополнялся необходимым новым атрибутом в виде занавеса «көшөгө», закрывающего небольшое пространство (спальню) для молодоженов. Практически занавес выполнял социально-психологическую функцию, когда молодая невестка, попадая в чужой семейный очаг, за занавесом могла чувствовать относительный комфорт и легко адаптироваться к новой среде. Впоследствии, занавес «көшөгө» стал традиционно обязательным атрибутом образа жизни и семейно-брачного обряда кыргызов, применяемый для символического отделения молодоженов, занавес натягивается и в современных благоустроенных жилищных условиях, не утрачивая социально-психологическое, адаптационное предназначение, подчеркивая традиционно-инновационное содержание семейного бытия.

Преемственность образа жизни народа в семейной организации является одной из важных аспектов традиционного социально-культурного наследия. Кыргызская семья, обладая некой консервативностью, остается носителем многих особенностей культуры, воплощением традиций, норм и правил взаимоотношений. Благодаря семье осуществляется строгое соблюдение почитания многолетних традиций, связанных с поклонением духам природы, предков, знатных в роду аксакалов. Именно религиозное мировоззрение укрепляется в семье, постепенно распространяясь в общине, обретая более совершенные формы с влиянием внешних факторов.

В образе жизни кыргызов ранние формы религиозного сознания сохранили определенную устойчивость и оказывают влияние на социализацию личности. В частности, на процесс общенациональной идентичности влияние оказало распространение народного ислама, вобравшего в себя совокупность языческих культов, так и законов шариата. Культ духов был тесно связан с шаманством – одной из древнейших форм религиозной деятельности, где употреблялось слово «арбак», и поклонение духам определяло душевное равновесие и добрые намерения. Именно от обязательного почитания и состояния «арбака» – духа, зависело общественно-материальное положение кочевника в мирской жизни. Являясь специфической особенностью традиционной системы кочевой культуры, язычество, в форме тенгрианства смогло сохранить элементы ранних форм религиозного сознания.

Небо, выступая вершиной бытия, является символом святости, символом вечного движения и может быть рассмотрено как одно из свойств традиционной системы мышления. Именно символизм, его системная развитость в пределах сознания и культуры кочевников позволяет высказать идею о возможности влияния на сознание при помощи символов. Дж.Аширалиев, обращаясь к значимости тенгрианства в жизнедеятельности кочевого кыргызского общества, подчеркивает роль социальной памяти, выраженную в различных традиционных культах. В частности, существование культа предков у кыргызов, обязательное знание до седьмого колена, является не только мнемонической традицией, цементирующим фактором образования семьи, продолжения рода и этноса, но и свидетельством обладания устойчивой исторической преемственностью [2, с. 185]. Известный российский социолог Питирим Сорокин справедливо заметил, что каждое общество и соответствующая ему культура должны пройти некоторые ступени, прежде чем родится новая культурная система и новое ценностное сознание [10, с. 425].

Социально-культурное, духовное наследие, доставшееся современникам, не утрачивает свою значимую роль и оказывает свое влияние на общественное развитие, когда сохранение наиболее приемлемых социальных достижений имеет не однозначное видение. Динамика развития образа жизни народа показывает, что социально-психологический облик кыргызов, формировался под существенным влиянием прошлого опыта и новых форм динамической общественной жизнедеятельности. В образе жизни кыргызского народа система народных традиций остается быть важным компонентом в аспекте общезнаковой идентификации.

О значимости традиционных норм бытия свидетельствуют данные исследования, проведенные автором в 2005 и 2011 гг. в столице – г. Бишкеке и его окраинах (новостройках). В полученных результатах отражается динамика определенного роста тенденциозности к традиционным нормам в образе жизни народа. В частности, на вопрос: «Как Вы считаете, традиционный образ жизни народа играет роль в Вашей жизни?» – респондентами было отмечено:

| 2005 г. | | | |
|---------------------|---------|---------|---------------|
| возраст ответ | 18-30л. | 31-50л. | 51л. и старше |
| А. – важную роль | 25,7% | 38,4% | 58,3% |
| Б. – немаловажную | 31,0% | 36,5% | 24,8% |
| В. – незначительную | 29,6% | 15,1% | 11,0% |
| Г. – не играют роли | 13,7% | 9,0% | 5,9% |

| 2011 г. | | | |
|---------------------|---------|---------|---------------|
| возраст ответ | 18-30л. | 31-50л. | 51л. и старше |
| А. – важную роль | 37,4% | 39,2% | 61,3% |
| Б. – немаловажную | 34,5% | 38,6% | 25,9% |
| В. – незначительную | 21,1% | 17,7% | 10,2% |
| Г. – не играют роли | 7,0% | 4,5% | 2,6% |

Согласно данным можно проследить значимость для кыргызов традиций народа, хотя по возрастной категории имеются расхождения, где более устойчивая подверженность значится у старшего поколения кыргызстанцев. Динамика показывает, что к 2011 году процентное соотношение к значимости традиций во взглядах всех категорий вырос, что означает определенную тенденциозность массового сознания к этнокультурным корням.

Историческая преемственность, как связующая нить во временной динамике, обеспечивает непрерывность социально-культурной жизни общества. Духовное наследие кыргызского народа, имея уникальный колорит ценностей, выраженных в традиционных обычаях, нравах, морально-этических нормах и т.д. обладает притягательной силой. Все ценное, что оставляется нашими предками, представляет исходную точку опоры, на которой закладывается твердая почва перспективного роста. Оно должно разумно восприниматься соответствующим поколением, сохраняться и передаваться социумом последующим поколениям на более прогрессивном уровне.

На протяжении веков одни и те же способы трудовой деятельности кыргызского народа переходили в неизменном виде от одного поколения к другому, проводивших всю жизнь на одном, постоянном месте обитания в кругу, одних и тех

же, в основном близких, солидарных с ним людей. Некое постоянство образа жизни не способствовал значимой его модификации, когда принцип коллективизма и круговой поруки не подвергал изменению и сам ритм жизни, отличающийся размеренной инертностью и стабильностью.

Трансформация общественной жизнедеятельности могла быть вызвана радикальными реформами, нововведениями в обществе с корректировкой установленного порядка повседневного бытия. Основу позитивной динамики составляли социально отличающиеся, от прежнего состояния, нормы и правила, принципы самореализации индивида, подчеркивающие инновационные факторы образа жизни.

Существенные коррективы в образе жизни кыргызского народа, трансформирующие традиционное общественное устройство, связаны с последующим периодом общественного развития. Последующее прогрессивное развитие общества зависело от целенаправленного формирования притягательных и успешных образов своего завтрашнего бытия, закладывая системы ценностей, социально желательные поступки и решения.

В этом отношении советский период развития с интернационализацией общественной жизнедеятельности сыграл существенную роль в трансформации образа жизни кыргызского народа, подвергнув значительной ломке, устоявшиеся традиционные нормы и правила с внедрением инновационных параметров.

Список литературы

1. Абрамзон С. М. Кыргызы и их этногенетические и историко-культурные связи. Фрунзе: Кыргызстан, 1990. – С. 82-84.
2. Аширалиев Дж.А. Методологические аспекты изучения номадической культуры. /Кыргызский государственный университет строительства и архитектуры; Дипломатическая академия КР. – Бишкек, 2008. – С. 185.
3. Бороноев А.О. Территориальная ментальность и проблемы социокультурного развития региона // Сибирская ментальность и проблемы социокультурного развития региона. – СПб, 2007. – С. 9-10.
4. Джунушалиев Д. Традиционный общественный строй и культура быта кыргызов. // Цивилизация скотоводов и земледельцев Центральной Азии. – Бишкек, 2005. С. 259.
5. Джунушалиев Дж., Плоских В.М. Трайбализм и проблемы развития... С. 268-269.
6. Джусупбеков А.К. Этническая идентичность номадов. – Бишкек: Илим, 2009. – С. 264.
7. Изменение социально-классовой структуры населения Киргизии в годы строительства и упрочения социализма (1917-1961 гг.). – Фрунзе: Илим, 1989. – С. 370.
8. Русские путешественники и исследователи о киргизах. – Фрунзе: Илим, 1973. – С. 207.
9. Семенов – Тяньшанский. Путешествие в Тянь-Шань. М., 1947. – С. 292.
10. Сорокин П.А. Человек, Цивилизация. Общество. / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов; Пер. с англ. – М: Политиздат, 1992. – С. 425.
11. Тишков В.А. Этнология и политика. – С. 229-230.
12. Токтосунова А.И. Этнокультурная идентичность и диалог в условиях глобализации. – Бишкек, 2007. – С. 222.
13. Урманбетова, Ж.К. Истоки и тенденции развития кыргызской культуры [Текст] / Ж.К. Урманбетова, С.М. Абдрасулов. – Бишкек: Илим, 2009. – 188 с.
14. Шакенова Э. Художественное освоение мира // Кочевники: Эстетика – Алматы, 1993. – С. 83-84.

МОНИТОРИНГ ОЦЕНКИ СТЕПЕНИ ТЕХНОГЕННЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ ЖИТЕЛЯМИ г. КАЛИНИНГРАДА

Терюшева С.А.

доцент кафедры физики и химии, к.х.н.,
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота,
Калининградский государственный технический университет,
Россия, г. Калининград

Трифонов А.С., Курбатов А.В., Налимова В.И.

студенты, Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота,
Калининградский государственный технический университет,
Россия, г. Калининград

В статье дана оценка современной экологической ситуации и степени техногенных рисков и стихийных бедствий жителями г. Калининграда.

Ключевые слова: респондент, экологическая ситуация, техногенные и экологические риски, стихийные бедствия, окружающая среда, социологический опрос, мониторинг.

Мониторинг оценки степени техногенных и экологических рисков жителями г. Калининграда, весьма актуально в наше время.

Одним из показателей состояния окружающей среды является уровень загрязнения атмосферного воздуха.

Источниками загрязнения воздушной среды являются выбросы твердых, газообразных и жидких веществ в результате работы промышленных предприятий, коммунальных котельных, системы печного отопления и автотранспорта.

Следующий показатель состояния окружающей среды – загрязнение воды. Это понижение ее качества в результате попадания в реки, ручьи, озера, моря и океаны различных физических, химических или биологических веществ. Загрязнение воды имеет много причин (населенные пункты, промышленность, тепловое загрязнение и сельское хозяйство).

Воздействие человека на почву – составная часть общего влияния человеческого общества на земную кору ее верхний слой, на природу в целом, особенно возросшее в век научно-технической революции. При этом не только усиливается взаимодействие человека с землей, но и меняются основные черты взаимодействия.

Так как почва и вода тесно связаны друг с другом, следовательно, у них и источники загрязнения одинаковы (рис. 1).



Рис. 1. Экологическая ситуация. Техногенные риски. Стихийные бедствия

Нами был проведен социологический опрос, в котором приняли участие 100 респондентов г. Калининграда и его ближайших микрорайонов (рис. 2-7).

Балтийская государственная академия РФ
Приглашаем Вас принять участие в опросе по оценке экологической ситуации в г. Калининграде

1. Ваш возраст: _____ лет, пол: М ☐ Ж ☐

2. Образование: ☐ Неполное среднее ☐ Полное среднее
☐ Среднее профессиональное
☐ Незаконченное высшее (курсант, студент)
☐ Высшее профессиональное

3. Район проживания: ☐ Ленинградский ☐ Московский
☐ Центральный ☐ Ближайшие пригороды

4. Как вы оцениваете ПО 5-БАЛЬНОЙ ШКАЛЕ современную экологическую ситуацию в Калининграде (в вашем районе)?
☐ На «2» ☐ На «3» ☐ На «4» ☐ На «5» ☐ Затрудняюсь ответить

5. Как вы оцениваете ПО 5-БАЛЬНОЙ ШКАЛЕ защищенность города (своего района) от техногенных рисков и стихийных бедствий?
☐ На «2» ☐ На «3» ☐ На «4» ☐ На «5» ☐ Затрудняюсь ответить

6. Следите ли вы за информацией в прессе на тему экологического, санитарного благополучия нашего города?
☐ Да, постоянно ☐ Да, иногда ☐ Нет

7. Проводятся ли по месту вашей работы (учебы) инструктажи, тренинги, учения по защите в ЧС?
☐ Да, регулярно ☐ Да, изредка ☐ Нет

8. Какие из перечисленных явлений, характерных для города (для вашего района) вызывают у вас наибольшую тревогу? **ВЫБЕРИТЕ НЕСКОЛЬКО ВАРИАНТОВ.**
☐ Сокращение площади зеленых насаждений
☐ Хаотичная, «уплотнительная» застройка города
☐ Некачественная дорожная сеть и организация дорожного движения
☐ Нерегулируемый рост численности автотранспорта
☐ Неисправность ливневой канализации, частые подтопления улиц
☐ Загрязнение воздуха, воды, почвы предприятиями
☐ Наличие стихийных свалок, проблема утилизации мусора
☐ Близость источников мощных электромагнитных излучений (телебашня, антенные поля и т.д.)
☐ Низкая экологическая культура населения
☐ Другое (укажите) _____

Рис. 2. Анкета социологического опроса



Рис. 3. Возраст, пол и образование респондентов г. Калининграда

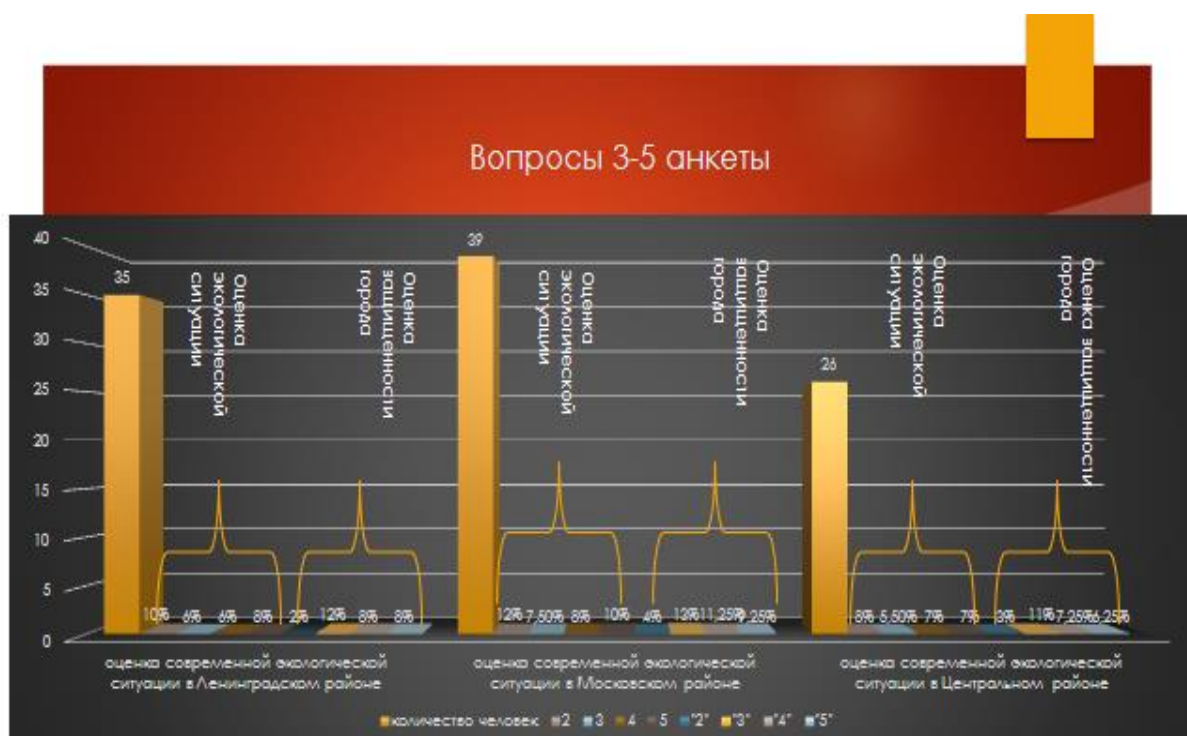


Рис. 4. Район проживания респондентов г. Калининграда. Оценка современной экологической ситуации и защищенности от техногенных рисков и стихийных бедствий жителями г. Калининграда

Вопрос 6 анкеты

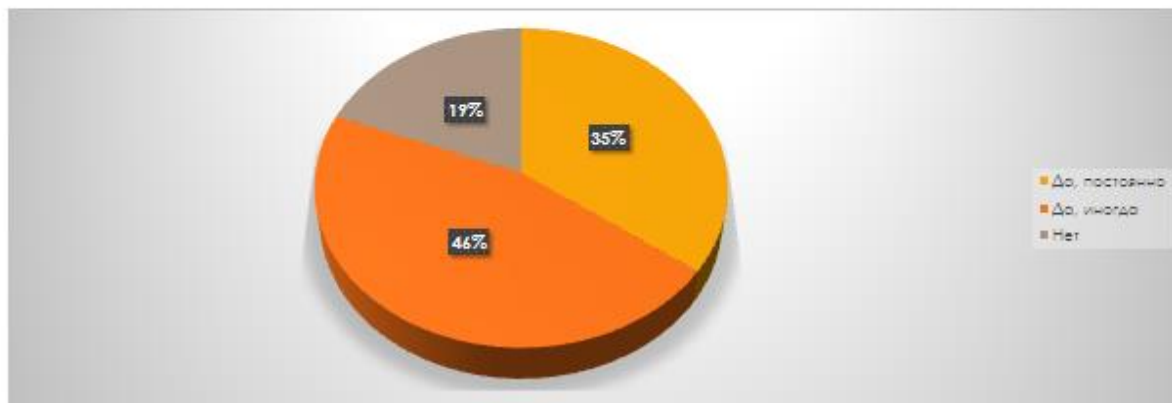


Рис. 5. Отслеживание информации респондентами в прессе на тему экологического, санитарного благополучия г. Калининграда

Вопрос 7 анкеты

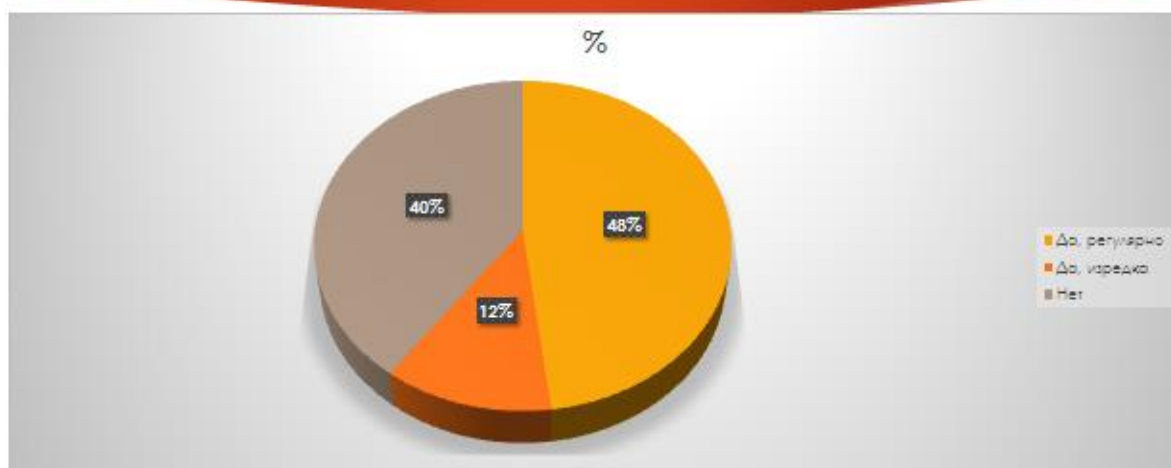


Рис. 6. Проведение по месту работы (учебы) инструктажей, тренингов, учений по защите в ЧС среди респондентов

Вопрос 8 анкеты

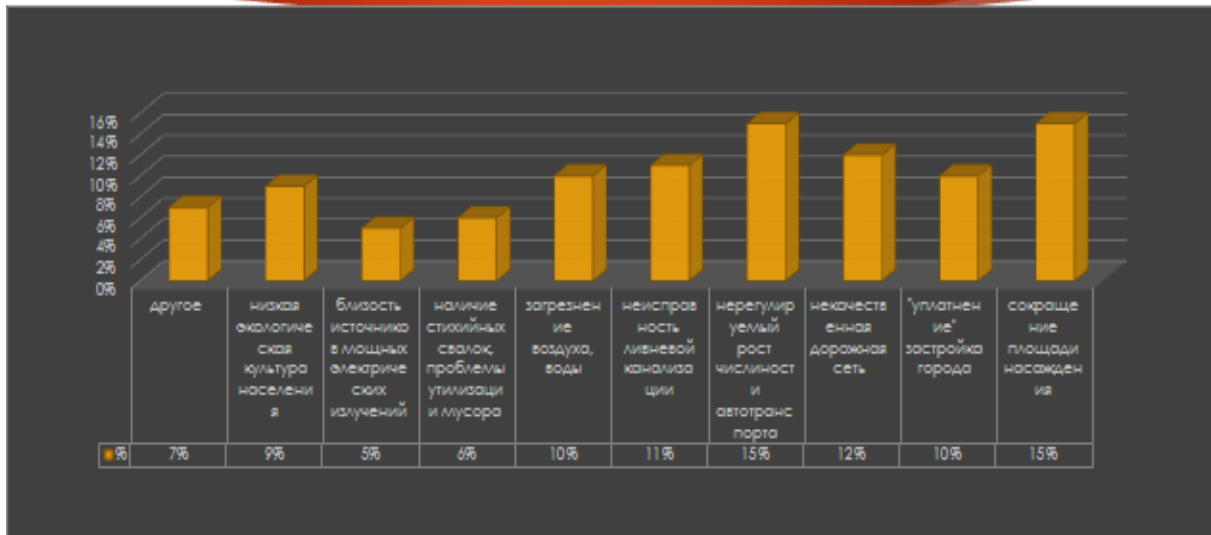


Рис. 7. Явления, характерные для города (района), вызывающие наибольшую тревогу среди респондентов

Благодаря проделанной работе были определены следующие критерии:

- 1) респонденты г. Калининграда оценили современную экологическую ситуацию на оценку «2» по 5-ти балльной шкале;
- 2) респонденты г. Калининграда оценили защищённость от техногенных рисков и стихийных бедствий на оценку «3» по 5-ти балльной шкале;
- 3) московский район г. Калининграда считается самым неблагополучным с экологической точки зрения;
- 4) сокращение площади зеленых насаждений и нерегулируемый рост численности автотранспорта вызывают наибольшую тревогу у жителей г. Калининграда.

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ КРИЗИС СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ И НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ РОССИИ

Энфиаджян А.С. (Арам Энфи)
руководитель Арт-Гуманитарного Центра, Россия, г. Москва

Аргументируется необходимость принятия человечеством новой мировоззренческой парадигмы, онтологически опирающейся на абсолютный приоритет истинных духовных ценностей. Показана всемирно-историческая роль России в подготовке теоретического базиса такой парадигмы. Отмечено ключевое значение в этом процессе новейших научных разработок, основанных на методологическом концепте Теории сущностного кодирования.

Ключевые слова: национальная идея, цивилизационный кризис, теория сущностного кодирования, арт-гуманитарные практики, психология сублимации.

Продолжающиеся сегодня в мире перманентные войны, участвовавшие теракты и всё более агрессивные вспышки насилия, обнажая зловещие «тектонические сдвиги» в мировой геополитике, красноречиво свидетельствуют почти о полной утрате современным «информационным» обществом надлежащих аксиологических ориентиров высшего порядка. А таящиеся во всей этой опасной ситуации угрозы и риски указывают на необходимость принятия людьми новой мировоззренческой парадигмы (НМП), в ноосферной концепции которой высшей целью человеческой жизни будет конститутивно признано подлинное духовное развитие в соответствии с фундаментальными законами мироздания. Генеральным же агенсом и сердцевинной этического базиса НМП призвана стать категория «Совесть» в её инклюзивной трактовке, ибо Высшее управление процессами эволюционного развития земной цивилизации осуществляется именно посредством чистых каналов Со-Вести тех доверенных (посвящённых) людей, которые способны эвиденциально распознавать в сфере эталонных архетипов, фреймоструктур и метаалгоритмов информационного поля Универсума трансцендентлируемые Высшим миром знаковые предписания и директивы.

Чрезвычайную эпистемологическую значимость коренных актантов «Института Совести» признавали все выдающиеся философы Античности, Средневековья и Нового времени. В аспекте же сугубо практическом, «приведением человечества к Совести» занимался основатель «Четвёртого Пути» или, как его называют исследователи, «Пути Совести», легендарный философ-мистик XX века Георгий Иванович Гурджиев, который незадолго до своей кончины в американском госпитале Парижа (1949 г.) пророчески объявил ученикам о том, что начатая им в России работа «по Совести» именно в России и должна будет прийти к своему окончательному логическому завершению. Ну а связан подобный дальновидный прогноз, конечно, с тем обстоятельством, что беспрецедентная этическая поляризация в уникальной среде русской метакультуры всегда была и продолжает оставаться идеальной почвой для построения социальной системы, основанной на принципах Диктатуры Совести [1, с. 16-20].

Да, по своей глубинной природе мы, россияне, выражено идеациональны. Именно поэтому, пытаясь обрести вселенскую справедливость, мы провели у себя социалистический эксперимент и первыми походили в «шинели коммунизма». Без подобных сверхидей и сверхзадач мы просто чахнем и деградируем. Но закладывание этических максим и глобальных социоконструктов в политические схемы, лишённые мотивов высшего порядка, способно привести лишь к идейной самосакрализации профанной власти, к утрате приоритета норм кодифицированного права перед самодержавным произволом административно-олигархического молоха и, в конечном счёте – к «этике» некодифицированного правления по криминальному кодексу.

И поэтому сегодня уже пришло время, когда исповедание Промысла Божьего и несокрушимая вера в Высший Мир должны заменить нам все виды самодержавия истинным «Богодержавием». Подтверждается же данная интенция тем обстоятельством, что исконное значение понятия «Совесть», которое в условиях господства вульгарно-материалистической идеологии крайне исказилось, опрофанилось и обесценилось, удалось раскрыть лишь, прибегнув к революционной инноватике междисциплинарных исследований, проводимых сегодня именно российскими учёными-духовидцами, демонстрирующими высочайшую пассионарность в сфере научно-духовного просветительства.

И действительно, научные открытия последних десятилетий в области нейрофизиологии, психоэндокринологии и психогенетики позволяют идентифицировать совокупность нейропептидных гормонов и других нейромедиаторов в качестве информационного субстрата, способного формировать ситуационные психокоды и транслировать их в геномный аппарат человека. Системное же развитие весьма плодотворной гипотезы о том, что данные психокоды, обладая онтологическим статусом, выполняют роль оценочных маркеров этически обусловленных поведенческих паттернов человека привело к созданию Теории Сущностного Кодирования (ТСК) [2, с. 159-183]. ТСК представляет собой целостную метанаучно-эвристическую доктрину, согласно которой сущностные параметры каждого человека в течение его жизни на физическом плане подвергаются процессу специфичного биоинформационного кодирования, приводящего, кроме всего прочего, к формированию матрицы кодов той потенциально вечной информационной субстанции, которая, в терминологии древних и новых антропокосмологических учений, узнаётся под названием «бессмертная душа человека». При этом, понятие «сущностные параметры» в контексте ТСК определяется как совокупность наиболее значимых для прогресса человечества качеств этической, творческой и познавательной атрибутивности: таких как честь, достоинство, справедливость, креативность, которые в интенциональном ключе находятся «под юрисдикцией» одного из фундаментальных метафизических Законов Мироздания. В адаптивном концепте ТСК этот Высший Управляющий Принцип величается «Законом Совести» и приобретает онтологический статус Универсального Энергоинформационного Закона Бытия, который под тем или иным названием («Закон Неба», «Дхарма», «Дао», «Тора», «Ахкам»), всегда ассоциировался в сознании людей с конгруэнтным ядром этического пласта всех мировых религий и традиционных вероучений как метафорических субститутов Высших Истин [3, с. 286-291].

ТСК следует рассматривать также и в качестве валидного инструмента разработки этически обусловленной и эстетически ориентированной Психологии сублимации со спецификацией на её базе инициализационных методик Арт-Гуманитарных Практик (АГП) [4, с. 161-163]. Понятно, что уже по определению АГП имеют самое прямое и непосредственное отношение к искусству как провидческой форме познания Бытия и постижения Сущего. А «продуктами» АГП являются именно такие произведения художественного творчества, в которых реализован синтез собственно искусства (продуктивной способности воображения), философии (интеллектуальной интуиции) и мистического откровения. Особой же АГП-значимостью обладает работа по созданию тех инновационных форм высокодуховного искусства, которые ассимилируют принцип «ноэматической теургичности» [5, с. 167-172]. По Н.Бердяеву, такая «сверхкультурная» деятельность «творит новое Бытие и Красоту как Сущее», что прекрасно коррелирует с основополагающими принципами Психологии сублимации, придавшей концепту АГП статус коренного института духовной меритократии, всецело отвечающего идейным императивам и глобальным вызовам нашей переходной эпохи [6, с. 5-17].

Именно на этой методологической основе и должны сегодня функционировать в России те по-настоящему инновационные номоэтические институты и центры, архиважная научно-духовная деятельность которых в наиболее адекватной форме ответит на эпохальные идеологические вызовы III Тысячелетия. Кардинальным образом интегрируя и систематизируя общечеловеческое духовно-культурное наследие, подобные футуристические учреждения (Институт танатоэтики, Инсти-

тут социальной семиотики, Арт-Гуманитарный центр, Генетико-духовный реабилитационный центр и другие), аналогов которых в мире никогда не было, призваны выполнять сегодня воистину судьбоносную цивилизационную Миссию по осуществлению в том числе и грандиозного конвергентного прорыва в сфере межнациональных и межрелигиозных отношений.

И вот, используя все эти уникальные методологические инструменты и возможности, нам, россиянам, необходимо сегодня на резко контрастирующем общем фоне тотальной девальвации всех институционально легитимированных ценностей, культурных констант и духовных ориентиров решительно фундировать свою культурную суверенность и своё духовное доминирование, предлагая тем самым заблудшему человечеству вдохновенную идеациональную альтернативу убогим социал-дарвинистским «идеалам» обывательского общества потребления, функционирование которого во многом уже ущербно регулируется порочными механизмами отрицательной селекции.

Да, именно Россия, соединяя в геокультурном измерении политландшафта нового многополярного мира «научно рефлексировующий Запад» и «духовно созерцающий Восток», призвана эффективно реализовывать Евразийский проект построения альтернативной Цивилизации Совести, научно-духовная идеология которой, интегрируя, синтезируя и систематизируя общечеловеческое духовное и культурное наследие, даст беспрецедентно мощный импульс творческому реконструированию теодицейной доктрины «Срединной Традиции», мистически олицетворяющей Мировую Лучезарную Стезю Воинов Света.

Ну а к необходимым для осуществления столь дерзновенной задачи геостратегическим и этноконфессиональным предпосылкам добавляются ещё и провиденциально-мессианские, ибо, как мы уже знаем, высочайшую пассионарность в сфере научно-духовного просветительства ярко и убедительно демонстрируют сегодня именно представители великой русской метакультуры, имманентно мотивированные на подобную одухотворённо-подвижническую деятельность теми высокими идеалами и ценностями, которые фундаментально заложены в их культурном коде. Утверждая духовно-нравственным основанием жизни единство Божественной Истины, Добра и Красоты, эта мессианская деятельность станет ресурсом выживания не только для России, но и для всего человечества, поскольку окажется для него спасением от неизбежной этической деградации в условиях острого дефицита веры в вечную жизнь Духа.

Итак, как мы видим, взяв курс на опережающее инновационное развитие с использованием интеллектоёмких продуктов уникальных венчурных технологий, наша страна получила богоданный шанс оказаться мировым Флагманом на пути духовного возрождения всей человеческой цивилизации. И реализация именно этой её всемирно-исторической миссии как раз и должна сегодня обозначить истинную национальную идею России.

Список литературы

1. Энфи А. Духовный Социогенез: Государство Диктатуры Совести // Международная научная конференция «Проблемы Общественных и Гуманитарных Наук» / Центр Гуманитарных Исследований «Социум». М., 2015 г.
2. Энфи А. Теория сущностного кодирования как этический базис мировоззренческой парадигмы III-го Тысячелетия // Сборник научных трудов международной конференции «Валеология и эниология III-го тысячелетия». Ялта; Симферополь, 2007.

3. Энфи А. Философские аспекты Теории сущностного кодирования: инновационные стратегии в контексте междисциплинарных исследований // Сборник материалов Всероссийской научной конференции «Современная философия в России: междисциплинарные исследования в контексте традиций и инноваций». Омск, 2014.

4. Энфи А. Семантика Психологии Сублимации: Арт-Гуманитарный аспект. Доклад на Всероссийской психологической конференции с международным участием «Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни», Ростов-на-Дону, 2014 // Москва. «Кредо», 2014 г. 284 с. ISBN 978-5-91375-062-4

5. Энфи А. Sublimation psychology: Essence Coding Theory and Sympho-electronic music as tools for deep psychotherapy in art-humanitarian practice // Психология и Психотехника. – 2014 г. № 2. DOI: 10.7256/2070-8955.2014.2.10893

6. Энфи А. Арт-гуманитарный центр как легитиматор институтов меритократии // Современные исследования социальных проблем – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2014. №3 (19).

СЕКЦИЯ «ПОЛИТОЛОГИЯ»

ПРАВОСЛАВНАЯ ВЕРА КАК ДУХОВНАЯ СКРЕПА РУССКОГО НАРОДА И ГОСУДАРСТВА

Жеребкин М.В.

профессор кафедры истории, краеведения и методики преподавания истории,
доктор политических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
Россия, г. Ялта

История Российского государства убедительно свидетельствует: во все времена страна тогда успешно преодолевала трудности, в первую очередь внешние натиски недружественных сил, когда внутри Отечества было взаимопонимание между слоями общества, между народом и властью. И ровно наоборот. Многие века внутренней спланивающей силой общества была православная вера. Особое значение церковь играла в период Древней Руси, а также во времена собирания земель в единое государство со столицей в Москве.

Ключевые слова: вера, православие, митрополит, патриарх, папа римский, католицизм, противостояние.

Существует много домыслов и вымыслов как вокруг принятия христианства князем Владимиром, так и последующего крещения древнерусских земель. Но независимо от их достоверности очевидна объективная потребность князя в религии, которая помогала бы ему создавать государство.

Целью настоящей статьи является анализ взаимоотношений государства и церкви в период становления Древнерусского государства Киевская Русь, его распада, формирования русской государственности на северо-восточных землях Руси и создания единого централизованного государства со столицей в Москве.

Актуальность исследованию придает характер взаимоотношений современной России с западными державами, в основе которых небывалое глобальное и всестороннее давление на нашу страну. Экономические санкции, финансовые ограничения, военный натиск, информационная война, попытки дипломатической и гуманитарной изоляции нашей страны – все это действует одновременно и мало признаков того, что ситуация в ближайшее время переменится к лучшему. В этих условиях, на наш взгляд, для отражения натиска западных сил недостаточно только улучшения оборонных возможностей государства. Крайне важны сплоченность населения, единение граждан государства и власти, то, что получило название духовные скрепы общества. В рассматриваемый период такими скрепами была религия – православная вера, которая помогала нашим далеким предкам преодолевать вызовы своего времени. Изучим опыт исторического прошлого, он будет нам полезен сегодня.

Историк В. О. Ключевский, анализируя церковный Устав князя Владимира Святого, пишет: «Церковь на Руси ведала тогда не одно только дело спасения душ: на нее возложено было много чисто земных забот, близко подходящих к задачам государства. Она является сотрудницей и нередко даже руководительницей мирской государственной власти в устройении общества и поддержании государственного порядка» [1, с. 201].

Советский и российский историк академик Б. А. Рыбаков, отмечая, что русская церковь играла сложную и многогранную роль в истории Руси XI–XIII веков, делает вывод, что «несомненна польза церкви как организации, помогавшей укреплению молодой русской государственности в эпоху бурного поступательного развития феодализма» [3, с. 298].

В период феодальной раздробленности Руси и княжеских усобиц претерпевает изменение и церковная организация. Уже сыновья Ярослава Мудрого, получив в самостоятельное княжение земли, принялись создавать в них и собственные митрополии или епископства. В понимании удельных князей обладание собственным епископом усиливало независимость их земель, что лишний раз подтверждает роль церкви в жизни государственных или, правильнее сказать в данном случае, полугосударственных образований.

Период татаро-монгольского ига над русскими землями стал наиболее сложным для православной церкви на Руси, как, собственно, и для всего древнерусского государства и народа. Этот исторический вызов был общим для государства и церкви, и преодолевали его как могли вместе князья и духовные пастыри. В этой связи интересен такой факт. В раздробленной и покоренной монголами Руси митрополит киевский Кирилл, занявший этот пост после исчезновения митрополита Иосифа во время захвата Киева войсками хана Батыя, пытался организовать союз двух сильнейших князей древнерусских земель – Александра Невского и Даниила Галицкого через благословение родственного брака дочери Даниила и брата Александра – владимирского князя Андрея Ярославича. Интересен потому, что церковь запрещала родственные браки до шестого колена, но Кирилл пошел на нарушение догматов церкви во имя политической цели – объединить силы двух государств для борьбы с татарским игом. Из этой идеи не получилось, да и не могло получиться практического результата, так как, во-первых, монгольский хан зорко следил за контактами русских князей и всячески пресекал их сближение, а во-вторых, Даниил Галицкий находился фактически в окружении католических государств, что вынуждало его ориентироваться на Запад.

Во второй половине XIII века начался процесс перемещения центра русского православия из южной Руси в северо-восточную, у истоков которого стоял митрополит Кирилл. Он покинул разоренный татарами Киев и сделал своей резиденцией Владимир. Его преемник Максим, хотя и назывался по-прежнему киевским митрополитом, окончательно переехал в столицу Владимиро-Суздальского княжества. После смерти Максима митрополичью кафедру возглавит Петр, который первым среди киевских митрополитов местом своего постоянного пребывания выберет Москву. Он близко сойдется с основоположником московской княжеской династии Иваном Калитой.

После признания в 1339 году митрополита Петра святым Москва окончательно становится духовным центром православного мира. «Преемник Петра Феогност уже не хотел жить во Владимире, поселился на новом митрополичьем подворье в Москве, у чудотворцева гроба в новопостроенном Успенском соборе. Так Москва стала церковной столицей Руси задолго прежде, чем сделалась столицей политической» [1, с. 311]. Это сугубо церковное событие оказало сильное влияние на процесс государственного строительства. Это было двоякое влияние: духовное и материальное. Кафедра митрополита Русской церкви невидимыми нитями соединяла русские земли, в которых и князья, и простые люди привыкали смотреть на Москву как на объединяющий духовный центр.

Особую роль в истории русской церкви и московского княжества, их укреплении суждено было сыграть Алексею, который в 1354 году стал митрополитом Киевским и всея Руси. Отметим важную деталь: Алексей получил утверждение на посту митрополита от константинопольского патриарха при здравствовавшем тогда митрополите Феогносте и по его рекомендации. Это необычное решение отражало существовавшую ситуацию в Киевской митрополии, которую раздирали противоречия во многом из-за того, что князья, владевшие частями некогда единого древнерусского государства, хотели получить собственного митрополита, разрывая тем самым единое православное митрополичье пространство. Потому Константинопольский патриархат хотел обеспечить стабильность в русской православной церкви.

Но стабильности не получалось. В спор вмешался литовский князь Ольгерд, который заявил о нежелании подчиняться московскому митрополиту и попросил константинопольского патриарха учредить отдельную митрополию для земель, которые подчинялись великому литовскому князю. Патриарх не смог отказать литовскому властелину, и в 1356 году для Ольгерда была учреждена особая митрополия. Особую остроту вопросу придавало то, что «Москва не хотела лишаться древнейшей церковной столицы Руси – Киева, Литва не желала считаться с претензиями Москвы» [4, с. 14]. Константинопольский патриарх принял тогда, по его мнению, компромиссное решение: Алексей оставался митрополитом Киевским и всея Руси, Роман получил звание митрополита Малой Руси, но Киев не вошел в его митрополию, а остался в подчинении Москвы.

В 1359 году умер московский князь Иван Красный. Престол занял его сын Дмитрий, которому в то время было девять лет, и который еще не мог реально управлять государством. В этих условиях Великим князем Владимирским стал суздальско-нижегородский князь Дмитрий Константинович, что свидетельствовало об ослаблении возможностей московского князя. В это время московское правительство фактически возглавил митрополит Алексей, первостепенной задачей которого стало возвращение Москве ярлыка на великое княжение.

Митрополит Алексей одновременно активно участвовал в недопущении или ликвидации возникавших княжеских усобиц, преследуя главную для него цель – укрепление московского княжества. Когда возник конфликт между суздальско-нижегородскими князьями-братьями Борисом и Дмитрием, то митрополит использовал своеобразный прием, чтобы призвать к порядку Бориса, не по праву занимавшего нижегородский стол. Он направил в Нижний своего представителя, по неподтвержденным данным это мог быть игумен Сергей, который закрыл в городе все церкви, что помогло установить мир и взаимопонимание между братьями. А чтобы окончательно подчинить Нижний Новгород, была организована свадьба московского князя Дмитрия, которому уже было 16 лет, на дочери нижегородского князя. Отметим, что этот брак оказался счастливым.

Первая половина XV века для Московского княжества окажется не менее конфликтной, чем предыдущее столетие. С новой силой вспыхнут княжеские усобицы, продолжится борьба между Литвой и Москвой, в том числе и религиозная. В конце 1438 года начал работу Флорентийский собор, решения которого вызовут большие перемены в православной церкви Московского государства.

Первопричиной собора стало обращение византийского императора Иоанна Палеолога к римскому папе Евгению IV с просьбой о помощи против турецкого нашествия, которое он не мог сдерживать самостоятельно. Римский папа увидел в

этом проявление слабости Византии и посчитал момент благоприятным для того, чтобы соединить две церкви – римскую католическую и греческую православную – в единую церковь под верховенством папы. Именно при таком условии папа обещал византийскому императору и константинопольскому патриарху военную помощь. Ради спасения страны римские требования были приняты, на римский папа Евгений IV свое обещание не сдержал, да и не мог, если бы даже хотел, потому что его влияние на европейских монархов, которые реально могли бы выделить войска, в то время было невелико. Таким образом, уступки византийского императора и константинопольского патриарха в вопросах веры оказались совершенно напрасными.

От русской православной церкви в работе Флорентийского собора принимал участие митрополит Исидор, который вернулся в Москву весной 1441 года. Здесь уже знали не только об унии, но также и о роли самого Исидора, который на соборе активно выступал за унию и тем самым в значительной мере обеспечил нужное Риму решение. Помимо активности на соборе, Исидор обещал папе привести к унии и всю Русь, за что, видимо, и получил звание кардинала и папского легата. Это были особые почести, оказанные папой Исидору. Историк А. Г. Кузьмин находит вполне обоснованное объяснение такой щедрости, говоря, что «интересовали Рим в это время не столько объедки умирающей Византии, сколько широкие просторы набирающей силы Руси...» [2, с. 221].

Московский князь Василий II распорядился арестовать Исидора и поместить в Чудов монастырь, откуда он сбежал через несколько месяцев вместе со своими учениками. Таким решением Москва не признала Флорентийскую унию, но достаточно долго не могла избрать митрополита самостоятельно. Причин медлительности несколько. Во-первых, не отваживались нарушить вековые традиции поставления митрополита константинопольским патриархом. Во-вторых, этот вопрос Василию II приходилось решать в условиях обострившейся усобицы за великокняжеский престол.

Но поскольку государство не могло долго оставаться без митрополита, то в декабре 1448 года на соборе русских епископов Иона был поставлен митрополитом. С этого времени все последующие русские митрополиты будут ставиться не константинопольским патриархом, а решением соборов епископов русских епархий. Примечательно, что Василий II, воспринимая митрополита вся Руси как пастыря всех древнерусских земель, согласовал поставление Ионы с королем Польши и Великим литовским князем. В результате Иона осуществлял свое пастырское служение и на территориях Литовского княжества.

Но так продолжалось недолго, поскольку в ситуацию вмешался папа римский, для которого распространение своего влияния на западные русские земли было в числе непреходящих приоритетов. В 1458 году папа поставил митрополитом Литвы униата Григория, одного из учеников Исидора, бежавшего с ним ранее из Москвы. Литовские епархии теперь стали подчиняться не московскому митрополиту Ионе, а Григорию.

В истории русской православной церкви 1458 год – особый, рубежный. Если до этой даты православный митрополит осуществлял духовное руководство пастырой на всех древнерусских землях, включая и те территории, которые после монголо-татарского нашествия оказались под властью литовского или польского государства, то теперь произошел окончательный раздел русской митрополии на Московскую и Литовскую. Если до этой даты даже в периоды, когда на какое-то время

возникали отдельные митрополии Литовская или Галицкая, все равно на всех древнерусских землях была единая православная церковь со своими традиционными учениями и обрядами. Даже если возникали распри между правителями Московского и Литовского княжеств, между митрополитами этих государств или кандидатами на этот высший духовный пост, то над ними стоял православный Константинопольский патриарх, который предпринимал меры по сохранению церковного единства на огромных древнерусских пространствах.

Флорентийская уния и последовавшие за ней, во-первых, поставление на древнерусские земли, находившиеся тогда в подчинении Литвы, митрополита-униата, а во-вторых, избрание в Москве русскими епископами собственного митрополита без ведома Константинополя и привели в итоге к разделу общего духовного пространства на два противоположных мира: русский православный и западный католический. Но еще примечательнее другое: Киевская православная митрополия была разделена не решением Константинопольского патриарха, который имел на это право, а указом папы римского Каликсты III, который, как мы понимаем, не руководил православной церковью. Более того, польскому королю Казимиру IV предписывалось арестовать московского митрополита Иову.

После монголо-татарского нашествия две части древнерусского государства с середины XIII века попали в зависимость от иностранных держав: восточные древнерусские земли оказались под монголо-татарским игом, западные – под властью литовских и польских правителей. Казалось бы, одинаковое несвободное состояние. Но с точки зрения сохранения исконной православной веры две части древнерусского мира оказались в принципиально разном положении. Монгольские ханы на протяжении длительного времени, когда восточные русские земли находились в их власти, не вмешивались в вопросы веры и языка, они были веротерпимы и лояльны. Свою власть они ограничивали лишь выдачей русским митрополитам ярлыков, как и русским князьям.

Иное дело на западных русских землях. Если в первоначальный период, когда Великое литовское княжество было русским по составу населения, то там и государственным языком был русский язык и православные церкви не испытывали никакого притеснения. Положение начало принципиально меняться после Кревской унии 1385 года, когда начался активный процесс окатоличивания православного населения Литвы. После Люблинской унии 1 июля 1569 года, когда Литва и Польша слились и образовали Речь Посполитую, положение русских людей с точки зрения свободного использования веры и языка стремительно ухудшалось из-за преднамеренной политики Польского государства, направленной на вытеснение православия и русского языка. Православная вера подвергалась гонениям со стороны польских католиков, а со второй половины XVI века папа римский попытался еще более агрессивно вмешиваться в дела русской православной церкви.

Русские иерархи отреагировали на кардинальное изменение ситуации в церковном мире. В 1459 году в Москве состоялся специальный собор, на котором русские епископы в письменном виде поклялись признавать только того митрополита, который будет поставлен иерархами русской православной церкви. Этот собор закрепил автокефалию Русской церкви, которая фактически началась с избрания митрополитом Ионы.

В конце XV века происходят важные изменения в общественно-политической и религиозной обстановке в стране. Прежде всего, конечно, это освобождение Московского княжества от монгольского ига. Второе – собственно

собираение разрозненных удельных русских земель и формирование единого государства со столицей в Москве. Эта большая работа была в основном проделана великим князем Иваном III.

У Ивана III новое понимание самого себя и государства российского выразилось в его новых титулах, когда он начинает именоваться в такой величественной форме: «Иоанн, Божиею милостью государь всея Руси». Новые пышные титулы, разумеется, вводились не для того, чтобы потешить самолюбие великого князя, за ними видится большой государственный смысл. Даже в том, что теперь Иван именуется не Иваном, а Иоанном, очевидно стремление возвысить статус государя. До какой высоты возвысить? Вот главный вопрос. Разумеется, до божественной, до недостижимой высоты для всех остальных земных существ.

Когда германский император Фридрих III предложил Ивану III выдать свою дочь замуж за его племянника и пообещал за это королевский титул московскому князю, то последний посчитал такую честь недостойной его нового статуса. В ответе императору едва ли не прочитываются высокомерные нотки московского властителя: «А что ты нам говорил о королевстве, то мы Божиею милостью государи на своей земле изначала, от первых своих прародителей, а поставление имеем от Бога, как наши прародители, так и мы. ... а поставления как прежде ни от кого не хотели, так и теперь не хотим» [1, с. 393]. Очевидно, что новый статус государя и государства – результат совместных трудов в этом направлении как Ивана III, так и митрополита и других высших иерархов русской церкви.

Следующий логический шаг в рассуждениях церковных деятелей того времени – исключительность Русской церкви и Русского государства, идея о том, что Москва – третий Рим, а четвертому не бывать. В конце первой четверти XVI века старец Филофей в письме к московскому князю Василию III отчетливо высказал эту мысль, после чего она увлекает и государя и церковников. Реальное воплощение этих идей станет прочной основой для укрепления власти государя – полновластного правителя Русского государства. Для подкрепления этой идеи примерно в начале XVI века было создано «Сказание о князьях Владимирских», в котором излагается легенда о том, что московские князья происходят по родственной линии от римского императора Августа через его брата Пруса. Киевский князь Владимир Мономах получил царский венец (шапку) с головы византийского императора Константина Мономаха, которым он и был венчан на Русское царство и получил название Мономаха. Авторов этой идеи не смущало даже то, что Константин Мономах умер за 50 лет до вступления на киевский престол князя Владимира.

Как бы то ни было, но проходит не так много времени, и вот уже сын Василия III Иван IV в 1547 году венчается на царство по византийскому обряду, в котором была использована также шапка Мономаха. Этот факт имеет в истории русского государства большое смысловое значение. Русское государство уравнивалось по статусу с Римской империей, называлось теперь Русское царство, а принятие великим московским князем титула царя ставило его выше европейских королей. Для внутригосударственного употребления этот факт ставил царя Ивана выше других русских князей, которых было много. В венчании на царство была процедура помазания Ивана IV миррой, что в переводе с религиозного на общечеловеческий язык означало, что он «избран Богом».

Сделаем выводы. Правители русской земли – великие князья киевские, владимирские и московские – прошли вместе с русской православной церковью долгий путь сотрудничества, в основе которого были усилия по созданию и укрепле-

нию государства. Во взаимоотношениях светской и духовной властей далеко не всегда царили мир, покой и взаимопонимание. Были и острые периоды разногласий и конфликтов, как по распределению полномочий, так и по отношениям к собственности. Но в конечном счете разногласия преодолевались, и совместный труд по установлению порядка как в управлении государством, так и в душах подданных выходил на первое место.

В критические моменты в истории страны, когда перед государством вставали сложнейшие исторические вызовы, русская православная церковь неизменно была на стороне государя и своего народа. Наиболее отчетливо это проявилось в годы великой Смуты, когда существовала реальная опасность полного разрушения государства. Тогда именно патриарх Московский и всея Руси Гермоген своими грамотами поднял на спасение страны народное ополчение и тем самым спас и государство, и православную веру.

Список литературы

1. Ключевский В. О. Русская история. Полный курс лекций в 2 кн. Кн. 1. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 734 с.
2. Кузьмин А. Г. Флорентийская уния и русская церковь / Великие духовные пастыри России : учеб. пособие для вузов, колледжей, лицеев, гимназий и школ / под ред. А. Ф. Киселева. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 496 с.
3. Рыбаков Б. А. Киевская Русь и русские княжества в XII–XIII вв. Происхождение Руси и становление ее государственности. 2-е изд. М. : Академический проект, 2014. – 624 с.
4. Скрынников Р. Г. Государство и церковь на Руси XIV–XVI вв.: Подвижники русской церкви. Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 397 с.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Апалькова Н.В., Борисова Г.Н.

учителя начальных классов,
МОУ «Разуменская средняя общеобразовательная школа № 3»,
Россия, г. Белгород

В статье обоснована разработка модели школьного инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, модель школьного инклюзивного образования.

Реформа образования, происходящая в настоящее время, предполагает масштабную реализацию инновационных подходов к обучению и воспитанию детей.

Одним из них является инклюзивный подход. Совместное (инклюзивное) обучение, признанное всем мировым сообществом, как наиболее гуманное и эффективное, способствующее успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Важным направлением развития инклюзивного образования является реализация мер по созданию в обычных образовательных организациях условий, обеспечивающих возможность для беспрепятственного доступа инвалидов, их пребывания и обучения в образовательной организации. В образовательных организациях создана безбарьерная среда.

Для организаций, реализующих инклюзивное образование, закуплено специальное оборудование для обучения детей с ОВЗ [1].

Развитие инклюзивного образования для данной категории детей становится одним из главных направлений российской образовательной политики. Вместе с тем в настоящее время в качестве приоритетного направления развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается организация их обучения и воспитания в обычных школьных, общеобразовательных и других образовательных учреждениях, совместно с другими детьми.

Реализация в России инклюзивного образования ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.

Таким образом, гражданам гарантируется возможность посещения школьных образовательных учреждений разного вида, независимо от состояния здоровья их детей, хотя фактически дети требуют индивидуального ухода и не могут обучаться в коллективе детей [2].

Инклюзивное обучение организуется для детей-инвалидов, имеющих тяжелые функциональные нарушения, требующие индивидуального сопровождения детей, как в образовательном процессе, так и в повседневной жизни. Для данной категории детей создаются специальные условия.

Инклюзия означает – раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям [3].

Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают наруше-

ния общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения таких детей: "дети с проблемами", "дети с особыми нуждами", "нетипичные дети", "дети с трудностями в обучении", "аномальные дети", "исключительные дети". Наличие того или иного дефекта (недостатка) не предопределяет неправильного, с точки зрения общества, развития.

Потеря слуха на одно ухо или поражение зрения на один глаз не обязательно ведет к отклонению в развитии, поскольку в этих случаях сохраняется возможность воспринимать звуковые и зрительные сигналы сохранными анализаторами.

Таким образом, детьми с ограниченными возможностями здоровья можно считать детей с нарушением психофизического развития, нуждающихся в специальном (коррекционном) обучении и воспитании.

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка, например, у детей третьей и шестой групп), другие лишь сглаживаться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы педагогической работы с ним. Один ребенок с отклонениями в развитии может овладеть лишь элементарными общеобразовательными знаниями (читать по слогам и писать простыми предложениями), другой – относительно не ограничен в своих возможностях (например, ребенок с задержкой психического развития или слабослышащий). Структура дефекта влияет и на практическую деятельность детей. Одни нетипичные дети в будущем имеют возможность стать высококвалифицированными специалистами, другие всю жизнь будут выполнять низкоквалифицированную работу (например, переплетно-картонажное производство, металлоштамповка).

Особенностей в развитии так много и они такие непохожие, что «особые дети» подчас не вписываются в «трафарет» того или иного диагноза. И главная проблема их обучения состоит как раз в том, что все ребяташки абсолютно разные и непохожие, и каждый – со своими странностями и проблемами здоровья. И все же специалисты установили основные проблемы в развитии или диагнозы.

Понятие «инклюзивное образование» (от франц. *inclusif* – включающий в себя) для нашей страны является относительно новым (вошло в обиход в конце 90-х годов). В Федеральном Законе № 273 – ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) инклюзивное образование обозначено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Практика инклюзии возможной благодаря распространению в обществе идей и принципов нормализации.

Инклюзивное образование является средством реализации концепции нормализации. Идеи инклюзии соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указана необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, включение специализированной коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными нуждами.

Для облегчения процесса обучения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической помощи ребенку.

Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные,

особенности, предоставляет возможность быть языковые и другие включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями.

Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование помещений так, чтобы образовательного процесса, (перепланировку учебных они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое).

Применительно к феномену инклюзивного обучения выбор методологии определяется целью, задачами и характером деятельности в его рамках [4].

Сегодня стало понятно, что школа сама должна измениться для того, чтобы стать инклюзивной, ориентированной на любого ребенка с любыми образовательными потребностями. Это сложный процесс, требующий организационных, содержательных, ценностных изменений. Нужно менять не только формы организации обучения, но и способы учебного взаимодействия учеников. Традиция школьного преподавания как трансляции знаний, должна стать специально организованной деятельностью по коммуникации участников обучения, по совместному поиску новых знаний. Профессиональная ориентировка учителя на образовательную программу неизбежно должна измениться на способность видеть индивидуальные возможности ученика и умение адаптировать программу обучения.

Профессиональная позиция специалистов сопровождения должна быть направлена на сопровождение учебного процесса, поддержку учителя на уроке, помощь ученику в овладении программным материалом и способами общения с другими детьми. Инклюзивное образование предполагает целый комплекс серьезных изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя и родителей, в педагогике (педагогическом процессе) вообще. Существует ряд основных трудностей, с которыми встречается школа, реализующая инклюзивный процесс.

Инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в массовые учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Смысл инклюзии – не просто поместить ребенка в обычный класс или группу на часть дня или полный день, а таким образом изменить организацию пространства учреждения, а также учебный процесс, чтобы полностью вовлечь необычного ребенка в социум [5].

Однако инклюзивное образование в России пока носит экспериментальный характер и имеет ряд недостатков. Можно отметить отсутствие специальной подготовки педагогических работников, незнание основ коррекционной педагогики специальной психологии, недостаточное материально-техническое оснащение учреждений.

Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьёзные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное чему должны научиться педагоги массовой школы – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

Список литературы

1. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.
2. Ковалев Е.В. Инклюзивное образование. Выпуск 1. Образовательная инклюзия как закономерный этап развития системы образования / Е.В.Ковалев, М.С.Староверова – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
3. Лубовский В.И., Валявко С.М. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов // Системная психология и социология. 2015. №3(15). С. 38-43.
4. Назарова Н.М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма. Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования. Сборник науч. статей. – М. 2015. С. 42-53.
5. Образовательный проект по разработке и внедрению модели инклюзивного образования детей с разными возможностями.

ИГРА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аржанова Е.А.

студентка Института педагогики и психологии образования,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

В статье рассматривается потенциал использования игры на уроках английского языка в аспекте достижения сформулированных в ФГОС НОО образовательных результатов. Особое внимание уделяется возможностям игры для формирования социальной компетенции младших школьников и обучения их грамматике английского языка. Приводятся результаты проведенного опроса учителей английского языка.

Ключевые слова: игра, младшие школьники, обучение английскому языку, социальная компетенция младших школьников, обучение грамматике английского языка.

Одним из важнейших принципов государственной политики в области образования является повышение эффективности педагогического процесса. Современному российскому обществу требуется всесторонне развитая личность, способная

критически мыслить, самостоятельно принимать решения и творчески подходить к любому делу. Согласно положениям деятельностного подхода, качества, навыки и умения человека формируются в практической деятельности. Значительным потенциалом для развития обозначенных выше качеств и умений обладает игра.

Игра относится к ведущим для детей видам деятельности, является способом переработки полученных из окружающего мира знаний. Именно оптимальное использование игры является одним из факторов повышения эффективности педагогического процесса. Правильно подобранные игры способствуют эффективному решению образовательных, воспитательных и развивающих задач, формированию личностных, метапредметных и предметных результатов освоения образовательной программы начального общего образования. Л. С. Выготский в своей работе обосновывает значимость игры для младших школьников [1, с. 31-42].

Раскроем потенциал использования игры на уроках английского языка в начальной школе в контексте современных требований к начальному образованию. Изучение обозначенных во ФГОС НОО личностных результатов позволило нам сделать вывод о том, что важнейшей задачей является формирование социальной компетенции младших школьников. Играя, дети приобретают навыки необходимых действий взрослой жизни, применяют свои знания и умения на практике, учатся пользоваться ими в разных условиях. Игра – это самостоятельная деятельность, в которой ребёнок вступает в общение со сверстниками, что, несомненно, способствует процессу социализации личности младшего школьника. Игра вызывает определённые эмоциональные переживания, которые оставляют глубокий след в сознании ребёнка и способствуют формированию социального опыта, навыков коллективной жизни. Хочется отметить, что развитие навыков коллективной жизни является одной из ведущих задач, стоящих перед начальной школой. Начиная обучение, ученики младших классов представляют собой несформированный детский коллектив, что впоследствии мешает им полноценно включиться в образовательную деятельность. Также нельзя не сказать о том, что и учителю работать с такой «группой» детей достаточно сложно. На значимость особенностей взаимодействия учащегося с окружающими (учителем и другими учениками) в обучении указывает А.В. Межина, выделяя социальный аспект успешности учебной деятельности младших школьников [2]. Следовательно, мы можем сделать вывод, что игра оказывает положительное влияние на целостный процесс обучения, имеющий двусторонний характер (учитель и ученик).

Современные классы, как и российское общество в целом, интернациональны по составу, для части учащихся русский язык не является родным, что может вызывать у них трудности в общении со сверстниками и учителем, а также – трудности учителя в формировании классного коллектива как малой социальной группы. Данная особенность обуславливает внимание ученых к проблеме «интеркультурного образования» [3]. Английский язык не является родным для подавляющего большинства учащихся, что позволяет поставить всех в равные условия, стирая языковые границы в ситуации общения, которая предоставляется детям в процессе игровой деятельности. Кроме того, игры (в частности, ролевые) позволяют учащимся осваивать навыки поведения в типичных ситуациях общения (например, как сделать покупку, как вести себя за столом и т.д.), что наряду с коммуникативными навыками необходимо для социализации личности.

Игры также способствуют достижению метапредметных результатов обучения. Проиллюстрируем сказанное на примере игры на угадывание: один учащийся

описывает предмет, а остальные должны его угадать, задавая дополнительные вопросы. Данная игра способствует формированию целого ряда метапредметных результатов: умения использовать речевые средства для решения познавательных и коммуникативных задач (при описании предмета, при формулировании дополнительных вопросов); владение логическими действиями анализа, синтеза, обобщения; готовности слушать собеседника (иначе не сможешь отгадать) и др.

Актуальной задачей является изучение возможностей игры для достижения предметных результатов освоения дисциплины "Иностранный язык". Обращаясь к коммуникативному подходу, в процессе обучения иностранному языку необходимо сформировать умение общаться на этом языке, или говоря иными словами, коммуникативную компетенцию. Важно отметить, что общение фокусируется не только на передаче и приеме информации, но и на регулировании отношений между партнерами, установлении различного рода взаимодействия, на способности оценить, проанализировать ситуацию общения. Никитенко З. Н. указывает на важность «коммуникативной оправданности»: подкрепляя каждое необходимое для закрепления упражнение игровым мотивом, учитель помогает ребёнку осознать, что он делает (цель речевого действия, ориентирующая его на функцию грамматического явления) и для чего (мотив речевого действия) [4, с. 185].

Использование различных игр на уроке иностранного языка способствует овладению языком в занимательной форме, развивает память, внимание, сообразительность, поддерживает интерес к иностранному языку, учитывает возрастные особенностей, влияющие на изучение иностранного языка – как справедливо отмечает Ю.И. Апарина, младшие школьники нуждаются в движении, у них доминируют наглядный и деятельностный метод при обучении иностранным языкам, они не боятся рисковать и совершать ошибки [5, с. 226-227].

Поскольку потенциал игры в обучении иностранному языку является достаточно обширной темой, на данном этапе мы решили ограничиться изучением особенностей использования игр для обучения младших школьников грамматике английского языка.

М. Ф. Стронин приводит классификацию игр, среди которых он выделяет грамматические и творческие игры. Грамматические игры направлены на обучение употреблению речевых образцов, содержащих грамматические трудности, в естественной для их (образцов) употребления ситуации. Цель творческих игр – способствовать дальнейшему развитию речевых навыков и умения творчески их использовать [6].

В рамках нашей работы будем понимать под грамматическими играми все игры, которые могут быть использованы в обучении грамматике иностранного языка. С целью выявления игр, которые могут быть использованы для обучения младших школьников грамматике английского языка, мы изучили ряд методических пособий [7, 8]. Для удобства использования данных игр мы самостоятельно создали их рабочую классификацию:

1) По цели использования:

- игры, направленные на тренировку грамматического материала;
- игры, направленные на применение грамматического материала.

2) По форме:

- парные игры;
- групповые игры.

Также мы выделили две основные позиции, которые может занимать учитель во время игры: "организатор" и "играющий".

С целью выявления особенностей и трудностей применения игры в обучении младших школьников грамматике на уроках английского языка нами было проведено анкетирование учителей (в исследовании приняло участие 10 учителей со стажем работы от 2 до 18 лет) и беседа с методистом школы. Результаты опроса показали, что все учителя используют грамматические игры на своих уроках; большинство учителей (80 %) регулярно используют игры при обучении младших школьников грамматике (на каждом втором уроке). 30% опрошенных учителей всегда занимают роль играющего вместе с учащимися, 70% чаще – роль организатора игр. При отборе игр для обучения младших школьников грамматике педагоги опираются на следующие критерии: возраст и индивидуальные особенности учащихся; время, требуемое на проведение игры, соответствие игры тематике урока; простота правил игры; новизна и смена видов деятельности. Учителя отмечают, что парные и фронтальные игры целесообразно применять на этапе тренировки грамматического материала, а групповые – на этапе применения грамматического явления. Среди основных трудностей респонденты указали разный уровень подготовленности детей, сохранение дисциплины во время игры. Дополнительные трудности также создает тот факт, что грамматический материал на уроках английского языка вводится раньше по сравнению с русским языком.

С целью выявления современных и апробированных путей преодоления указанных трудностей мы обратились к методисту ГБОУ Гимназии № 1748 «Вертикаль», в ходе консультации с которым получили рекомендации по повышению эффективности использования игр на уроках английского языка:

- необходимо использовать наглядные пособия (опоры), демонстрирующие употребление тренируемой грамматической структуры;
- по возможности объединять учащихся в меньшие подгруппы с целью увеличения количества произнесённых грамматических структур одним учащимся;
- развивать самоконтроль учащихся: учитель постепенно всё меньше и меньше принимает участие в игре, предоставляя возможность учащимся самим замечать и исправлять ошибки друг друга;
- использовать игры, соответствующие знаниям и возможностям учащихся;
- стараться сделать обучение в процессе игры незаметным для учащихся.

Проведенная работа позволила нам сделать выводы о том, что использование игр на уроках английского языка способствует формированию личностных, метапредметных и предметных результатов освоения младшими школьниками образовательной программы. В частности, игра содержит потенциал для социализации младших школьников, формирования коммуникативных, логических, регулятивных действий. Проведенное практическое исследование позволило выявить особенности применения учителями игр при обучении младших школьников грамматике английского языка, обозначить трудности и пути их преодоления.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. Межина А.В. Педагогические условия повышения успешности учебной деятельности младших школьников на основе эмоционально-волевой саморегуляции // Начальное образование. 2011. № 3. С. 43-45.
3. Тавдгиридзе Л.О. Современные школы и мультикультурное образование // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик.

Материалы Первой международной конференции. – М.: МГПУ; Языки народов мира 2016. С. 548-553.

4. Никитенко З.Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования. – М.: Прометей, 2013. 288 с.

5. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики: межкафедральный сборник статей. – М.: МГПУ, 2013. С. 223-231.

6. Сатюкова А. А., Фоминых М. В. Современная классификация игр (на основе теории М. Ф. Стронина) // Молодой ученый. 2016. №7. С. 71.

7. Wright A. at al. Games for language learning. 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 193 p.

8. Gerngross G. at al. Teaching grammar creatively. – Cambridge: Helbling Languages, 2010. 267 p.

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белькова Ю.Н.

студентка первого курса магистратуры направления подготовки «Педагогическое образование», Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Научный руководитель – зав. кафедрой физической географии и геоэкологии Курского государственного университета, канд. пед. наук, доцент Лукашова О.П.

Экологическое образование по-прежнему остается актуальной темой в образовательном пространстве Курской области.

Ключевые слова: экологическое образование, культура, Курская область.

Экологическое образование в большинстве современных школ направлено на ознакомление детей с живыми организмами, их разнообразием, приспособлением к среде обитания, взаимосвязями между собой. Такой подход не отражает в полной мере современные проблемы загрязнения окружающей среды, которые непосредственно влияют на состояние всего живого. Обострение экологической ситуации, низкий уровень экологической культуры обучающихся требует уделять более пристальное внимание вопросам сохранения окружающей среды, способности предвидеть последствия своих действий [1, с. 17].

Формирование экологической культуры, прежде всего детей, является актуальной задачей общества, так как без нее невозможной будет реализация программы экологического развития общества [2, с. 160].

Экологическая культура предполагает знание закономерностей развития природы и общества, понимание необходимости беречь природу, умение прогнозировать, предвидеть последствия своего вмешательства в природные взаимосвязи. Человек, владеющий экологической культурой, правильно ориентируется в вопросах взаимоотношений общества и природы, не допускает действий, приводящих к загрязнению и разрушению природной среды [3, с. 170].

Содержание экологического образования комплексно. Оно включает идеологические, научные, нравственно-эстетические, личностно-мировоззренческие и практические аспекты. Для их реализации в школьном курсе географии сложились

более благоприятные условия, чем в других предметах. Последнее объясняется прежде всего тем, что цели и задачи географического и экологического образования тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга [4, с. 47].

Проведено анкетирование с учениками Беловской СОШ, Песчанская СОШ Беловского района Курской области. Всего анкетированием охвачено 8 учителей и 22 ученика.

В анкетировании участвовали учителя географии, биологии, русского языка, литературы, иностранного языка. Анализ результатов анкетирования показал, что большинство учителей считают, что нужно прививать учащимся экологическую культуру. Педагоги включают в свою работу научно-исследовательскую деятельность; организация и проведения экологических акций, мероприятий и др. Но, к сожалению, они не всегда находят поддержку со стороны региональных органов управления образования, и другие учителя не считают, значимым экологическое воспитание школьников.

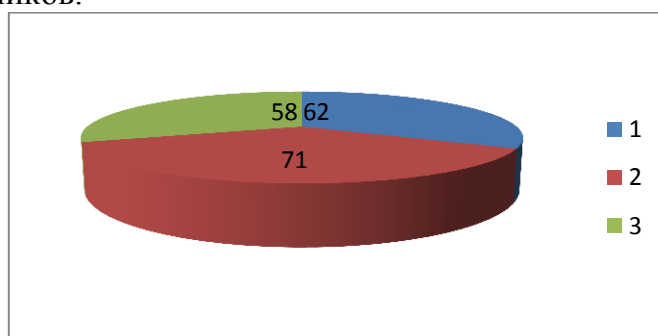


Рис. 1. Отношение учителей к экологическому образованию

Анкетирование проводилось с учащимися 8-11 классов Беловской СОШ, Песчанская СОШ Беловского района Курской области. Анализ результатов анкетирования показал, что обучающихся с низким уровнем экологической деятельности меньше, а число со средним и высоким уровнем увеличивается.

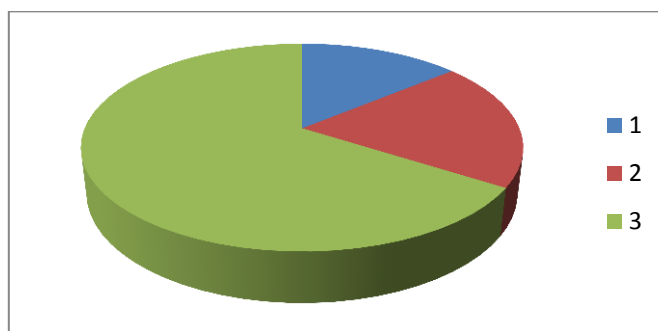


Рис. 2. Уровень экологической деятельности учащихся

Анкетирование показало, что:

1. Экологическое образование выступает залогом устойчивого развития, именно поэтому важно обращать внимание школьников на экологические проблемы.
2. Учителя вызывают заинтересованность и активность у учащихся в экологической деятельности.

Список литературы

1. Бондаренко В.Д. Культура общения с природой, М.: Агропромиздат, 1987. 174 с.
2. Литвинова Л.С., Жиренко О.Е. Нравственно – экологическое воспитание школьников. М.: 5 за знания, 2007. 208 с.

3. Флеенко А.В. Возможности педагогического эксперимента в экологизации школьной географии // Инновационные практики в деятельности педагога: материалы III Областного Форума инноваторов, 8 окт. 2008 г. Томск, 2008.

4. Экологическое образование школьников / под ред. И.Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. М.: Педагогика, 1983. 160 с.

СТРУКТУРА ПРОГРАММЫ КРУЖКА «ОСНОВЫ РОБОТОТЕХНИКИ» НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ АРДУИНО ДЛЯ ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ

Бурцев Е.С.

техник по обслуживанию ВТ,
МБОУ «Школа № 166», Россия, г. Казань

Бурцева Э.М.

канд. пед. наук, доцент каф. «Психология и педагогика профессионального образования», Казанский государственный энергетический университет;
учитель математики и информатики, МБОУ «Школа № 166», Россия, г. Казань

В статье рассматривается структура и состав программы внеурочной деятельности для детей 4 класса. Описаны основные разделы программы их основные компоненты. Выделены результаты каждого раздела и курса в целом.

Ключевые слова: робототехника в школе, Arduino, кружок, внеурочная деятельность, техническое творчество, информатика, программирование.

В ведущих странах мира разработаны государственные программы по развитию робототехники. Правительство определяет стратегические цели, формирует структуры для их реализации и программы с государственным и частным финансированием. Например: Великобритания – RAS 2020 Robotics and Autonomous Systems, Франция – проект под названием «Инициативы Франции в сфере робототехники» (France Robots Initiatives), Нидерланды – национальная стратегическая программа развития робототехники (Dutch Robotics Strategic Agenda – Analysis, Roadmap & Outlook), США – «Национальная робототехническая инициатива – НРИ» (National Robotics Initiative), Южная Корея – «Специальный закон о содействии разработке и поставке интеллектуальных роботов» (Intelligent Robot development and distribution promotion Act), Япония – «Революция роботов» [1].

Ряд приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации (безопасность и противодействие терроризму, информационно-телекоммуникационные системы, рациональное природопользование, энергоэффективность) включает работу в области робототехники (указ президента РФ от 7 июля 2011 г. N 899 [2]).

На данный момент в нашей стране появляются все новые и новые клубы любителей робототехники. Занятия ведутся, в основном, на базе конструктора Лего и платформы Arduino. Один из таких клубов любителей робототехники создали авторы статьи в г. Казани на базе школы № 166 Советского района.

Во-первых, мы уже можем использовать интернет – магазины **бытовых роботов** (пылесосы, роботы для мытья, роботы для отдыха и комфорта, роботы для охраны, роботы для животных, роботы для приусадебного хозяйства), **роботы игрушки** (животные, рыбы и насекомые; на колесах и гусеницах, роботы человеко-

подобные и необычные). Во-вторых, у каждого школьника присутствует, как минимум, один смартфон для игры и общения в социальных сетях. Мало кто из школьников представляет из каких деталей состоит робот, как он работает и как его собрать и научить новому. При этом каждый ребенок демонстрирует невероятную тягу уже сейчас собрать своего робота. Одно слово «робототехника» вызывает огромный интерес.

Наша задача состоит в том, чтобы показать основные элементы, применяемые в робототехнике, познакомить с основами программирования и этапами сборки. Для того, чтобы на выходе, воспользовавшись полученными знаниями и умениями ребята могли собирать своих «маленьких помощников».

Для ребят 9-11 лет нашей школы был разработан курс «Основы робототехники», который базировался на проектах от Амперки [3], набора конструктора «Матрешка» [4] и конструктора «Микроник» [4]. Курс «Основы робототехники» рассчитан на занятия по две пары в неделю (136 часов в учебном году) и включает в себя три раздела: электричество, основы программирования, программирование на Arduino IDE.

Раздел электричество – знакомство с такими понятиями как электричество, электрический ток, напряжение и сопротивление. Изучение основных электронных компонентов из которых состоят более сложные устройства, их условные обозначения. Сборка схем осуществляется на макетной плате для монтажа без пайки. Применение макетной платы позволяет проверить, наладить и протестировать схему, а также быстро внести изменения и тут же проверить результат. Для питания собранных схем используются батарейные блоки с рабочим напряжением не более 9 В. Ведется рабочая тетрадь.

Индивидуальная работа учащихся с радиоэлементами развивает мелкую моторику, внимание, аккуратность, память, умение работать по предложенным инструкциям.

По завершению раздела ребятам предстоит выполнить собственный проект, который будет состоять из уже знакомых элементов, но отличаться от выполненных на уроках. Ребята делятся на группы по два-три человека. Наступает этап проектирования, на котором представляется название проекта и краткое описание, перечень и количество необходимых деталей. Это нужно, чтобы ребята не отклонялись от поставленной цели и довели дело до результата; формирует у ребят такие качества личности, как ответственность, целеустремленность, нацеленность на результат, умение доказать свой выбор. На этапе сборки проявляется умение распределять обязанности, планировать свои действия с общим замыслом, добиваться коллективного результата. Ученики могут пользоваться помощью учителя. После того, как проект собран следует его презентация, защита. После подсчета набранных баллов выделяется группа победителей, которая награждается призами. В роли экспертов выступают сами ребята и учитель. Учитель ребятам предлагаются критерии и шкалу для оценивания проектов. Свой проект разработчик не оценивает. Защита проектов позволяет развивать словарный запас, навыки общения, умения излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений. Примерное содержание раздела «Электричество» представлено ниже (табл. 1).

Завершая данный раздел, ребята познакомились с основными радиоэлектронными компонентами, научились собирать простые проекты по схеме, а также читать электрические схемы и собирать собственные.

Таблица 1

Примерное содержание раздела «Электричество»

| № | Примерное содержание раздела |
|----|---|
| 1 | Мировые, российские и городские тенденции в сфере робототехники. Показ видеороликов. Построение структуры курса. Определение основных разделов. |
| 2 | Что такое электричество? Как это выглядит и какой он на вкус. Как его определить и измерить? Техника безопасности и санитарно-гигиенические требования при работе с электроприборами. |
| 3 | Макетная плата. Электрическая схема. Проводники и диэлектрики. |
| 4 | Резистор. Источники питания. Батарейный блок. |
| 5 | Лампа накаливания и светодиод. |
| 6 | Проект «Разноцветные огни». |
| 7 | Проект «Бочонок в цепи». Конденсатор электролитический. |
| 8 | Тактовая кнопка. Принцип работы. Проект «Телеграф. Азбука Морзе». |
| 9 | Проект «Светофор». |
| 10 | RGB светодиод. Потенциометр. Проект «Ночник». |
| 11 | Фоторезистор. Проект «Глупый светильник». |
| 12 | Биполярный транзистор. Проект |
| 13 | Геркон. Проект «Охранная сигнализация». |
| 14 | Проект «Бегущие огни». |
| 15 | Проект «Железнодорожный переезд». |
| 16 | Проект «Волшебные пальцы» |
| 17 | Проект «Рояль» |
| 18 | Керамический конденсатор. |
| 19 | Семисегментный индикатор. |
| 20 | Мотор. Проект «Миксер» |
| 21 | Микросхема. Таймер NE555 |

Второй раздел – основы программирования составлен на основе KODU game lab [5]. Бесплатного программного обеспечения от компании Microsoft. Это визуальный конструктор, позволяющий создавать трёхмерные игры без знания языка программирования. Для разработки игр необходимо создавать игровые миры, в которых будут находиться внедрённые персонажи, и взаимодействовать по установленным правилам. Каждому элементу в этом мире можно написать программу. Программа может состоять из нескольких строк и даже страниц, а каждая команда делится на две части: первая часть – это условие «когда», вторая часть – действие «делать». Этот конструктор позволяет ребятам понять, что такое алгоритм и программа. Примерное содержание раздела «Основы программирования» представлено ниже (табл. 2).

Таблица 2

Примерное содержание раздела «Основы программирования»

| № | Примерное содержание раздела |
|---|--|
| 1 | Понятие алгоритм, программа, команда, оператор |
| 2 | Знакомство с Kodu: установка, интерфейс, настройки, принципы и правила, создание ландшафта, объектов, первая игра. |
| 3 | Новые возможности перемещения и связи объектов. Опции "путь", "родитель" |
| 4 | Дополнительные опции в игре: подсчёт баллов и здоровья, таймер. |
| 5 | Сложное поведение объектов: опция «страницы». |
| 6 | Разработка полноценной игры от «А» до «Я». |
| 7 | Создание собственного проекта |
| 8 | Демонстрация. Подведение итогов |

Завершая этот раздел, ребята создают индивидуальный проект (игра), который также подлежит презентации и защите.

Познакомившись с основами программирования переходим к третьему разделу: знакомству с платой Arduino Uno. Arduino – это открытая платформа, которая позволяет собирать всевозможные электронные устройства. Arduino будет интересен креативщикам, дизайнерам, программистам и всем пытливым умам, желающим собрать собственный гаджет. Устройства могут работать как автономно, так и в связке с компьютером. Всё зависит от идеи. Платформа состоит из аппаратной и программной частей; обе чрезвычайно гибки и просты в использовании. Для программирования используется упрощённая версия C++, известная так же как Wiring. Разработку можно вести как с использованием бесплатной среды Arduino IDE, так и с помощью произвольного C/C++ инструментария. Поддерживаются операционные системы Windows, MacOS X и Linux [4].

Для Arduino IDE появился инструмент Ardublock. Ardublock это графический язык программирования для Arduino, предназначенный для непрограммистов и простой в использовании. Применение инструмента позволяет значительно облегчить программирование детям на начальном этапе знакомства с платформой. Программирование осуществляется простым перетаскиванием нужных блоков из одной части экрана в другую.

Дальнейшее обучение строится на базе разработанных уроков от компании Амперка. Примерное содержание раздела «Программирование на Arduino IDE» представлено ниже (табл. 3).

Таблица 3

Примерное содержание раздела «Программирование на Arduino IDE»

| № | Примерное содержание раздела |
|----|---|
| 1 | Начало работы с Arduino. |
| 2 | Проект «Маячок» |
| 3 | Проект «Маячок с нарастающей яркостью» |
| 4 | Проект «Светильник с управляемой яркостью» |
| 5 | Проект «Железнодорожный переезд» |
| 6 | Проект «Светофор» |
| 7 | Проект «Терменвокс» |
| 8 | Проект «Музыкальная шкатулка» |
| 9 | Проект «Ночной светильник» |
| 10 | Проект «Пульсар» |
| 11 | Проект «Бегущий огонек» |
| 12 | Проект «Пианино» |
| 13 | Проект «Миксер» |
| 14 | Проект «Кнопочный переключатель» |
| 15 | Проект «Светильник с кнопочным управлением» |
| 16 | Проект – игра «Кнопочные ковбои» |
| 17 | Проект «Секундомер» |
| 18 | Проект «Комнатный термометр» |
| 19 | Проект «Метеостанция» |

Завершая этот раздел, ребята создают проект в группах по 2-3 человека, который также подлежит презентации и защите.

Результаты работы можно разделить на:

Личностные результаты – это сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений учащихся к себе, другим участникам образова-

тельного процесса, самому образовательному процессу, объектам познания, результатам образовательной деятельности. Основными личностными результатами, формируемыми при изучении данного курса, являются:

- понимание роли физических процессов в современном мире;
- готовность к повышению своего образовательного уровня и продолжению обучения;
- способность и готовность к общению и сотрудничеству со сверстниками и взрослыми в процессе образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской, творческой деятельности.

Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе внеурочных занятий способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в других жизненных ситуациях. Основными метапредметными результатами являются:

- владение умениями самостоятельно планировать пути достижения целей; соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности, определять способы действий в рамках предложенных условий, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; оценивать правильность выполнения учебной задачи;
- владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;
- владение основными универсальными умениями: постановка и формулирование проблемы; поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска; структурирование и визуализация информации; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Предметные результаты включают в себя: развитие интереса учащихся к робототехнике и информатике; формирование первоначальных представлений о физической сущности электромагнитных явлений природы, видах материи (вещество и поле), овладение понятийным аппаратом и символическим языком раздела электричество в курсе физики; наблюдения физических явлений; проведения опытов, простых экспериментальных исследований, прямых и косвенных измерений с использованием аналоговых и цифровых измерительных приборов; понимание неизбежности погрешностей любых измерений; понимание физических основ и принципов действия (работы) механизмов, бытовых приборов, овладение основами безопасного использования естественных и искусственных электрических и магнитных полей; развитие умения планировать в повседневной жизни свои действия с применением полученных знаний об электрических явлениях с целью сбережения здоровья.

Список литературы

1. Тенденции развития робототехнических систем. Роботы и робототехника. URL: <http://robot-russia.ru> (дата обращения: 28.06.2017).
2. Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 29.06.2017).
3. Проекты. Амперка. URL: <http://wiki.amperka.ru/> (дата обращения: 30.06.2017).
4. Готовые наборы. – Амперка. URL: <http://amperka.ru/product/> (дата обращения: 30.06.2017).

5. KODU game lab. URL: <https://www.microsoft.com/en-us/download/details.aspx> (дата обращения: 30.06.2017).

6. Методические и информационные материалы для подготовки и проведения урока час кода 5- 10 декабря. URL: <http://www.coderussia.ru/hoc2014.html> (дата обращения: 5.12.2014).

7. Ardublock – графический язык программирования для Arduino. – Микроконтроллера – это просто! URL: <http://easymcu.ucoz.ru/>. – (дата обращения: 30.06.2017).

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ

Вишневская Н.В.

магистрант, Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

В статье рассмотрены вопросы, связанные с изучением сленговой лексики в учебных заведениях с целью овладения коммуникативной компетенцией, освещаются вопросы значимости изучения данного пласта лексики, субъекте обучения и базе преподавания, проблемах подготовки методического обеспечения и реализации включения сленговой лексики в образовательный процесс.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, сленг, молодежный сленг, дополнительное образование, высшее профессиональное образование.

Несмотря на то, что современная методика обучения иностранным языкам в целом направлена на формирование коммуникативной компетенции, существует противоречие, связанное с реальной способностью студентов беспрепятственно понимать язык разных социальных, профессиональных, возрастных групп и тем фактом, что пласт нестандартной лексики (включающий в себя в том числе и сленг) практически не изучается. Проблема заключается в том, что без знания сленга невозможно полное понимание иностранных коммуникантов в различных ситуациях, особенно ситуациях бытового общения. Ознакомление учащихся со сленговой лексикой также помогает им впоследствии понимать язык СМИ, произведений современной литературы и кинематографа [1, с. 74].

Одной из причин низкого уровня понимания сленга обучающимися, на наш взгляд, является отсутствие методического обеспечения. Созданию практических разработок по данной теме, возможно, препятствовало отношение научного сообщества к сленгу: данный пласт лексики считался сниженным и поэтому не требующим изучения, несмотря на то, что на протяжении многих лет сленгизмы использовались, в частности, молодежью, довольно широко.

Однако на современном этапе в обучении языку большое внимание уделяется личности, интересам и целям учащихся (в рамках антропоцентрической парадигмы), а главной целью обучения языку является общение с его носителями, в том числе и обиходно-повседневное, чаще всего включающее в себя сленг.

Существует несколько вопросов, которые важно учитывать при подготовке лексического материала, содержащего сленг. Прежде всего, необходимо определить, для какой аудитории преподавание сленга будет наиболее актуальным, а в каких случаях изучение данного пласта лексики должно быть исключено. Видится, что наиболее продуктивно будет обучение сленгу учащихся старшего школьного и студенческого возраста.

Во-первых, обучающиеся данной возрастной группы смогут оценить возможные последствия чрезмерного употребления сленга. Во-вторых, они, как правило, являются активными пользователями сети Интернет и целевой аудиторией популярных фильмов, сериалов, телевизионных шоу, интернет-сайтов, в том числе сайтов по поиску предполагаемых коммуникантов, говорящих на иностранном языке. Для них сленг является наиболее актуальным, и они в наибольшей степени мотивированы на его восприятие.

Помимо этого, важным вопросом является то, где должно осуществляться преподавание сленга. Мы считаем, что целесообразнее всего включать материалы, содержащие сленг, в образовательный процесс, осуществляющийся в условиях дополнительного образования. Система дополнительного образования, за исключением специальных курсов по подготовке к экзаменам, в целом, направлена на приобретение обучающимися практических навыков использования иностранного языка (ИЯ).

В данной системе стратегия обучения изменяется, ориентируясь на общественные запросы. Сейчас главной целью обучения ИЯ является способность и готовность каждого обучающегося успешно осуществлять коммуникацию в профессиональной и бытовой сфере. Как было сказано выше, без знания сленга, составляющего большую часть разговорной лексики, общение с носителями языка (как правило, со сверстниками – молодёжью, школьниками, студентами), может вызывать ряд трудностей. К тому же, в рамках дополнительного образования осуществляются программы по подготовке подростков к обучению за рубежом, например, по программам студенческого обмена. Им важно чувствовать уверенность в том, что они смогут обосноваться в новом иноязычном коллективе и не испытывать трудностей в общении с ровесниками.

В качестве субъекта изучения сленга стоит рассматривать также и студентов языковых вузов, обучающихся в рамках межкультурной парадигмы. В первую очередь, сленг – средство выражения мнения о событиях и процессах, которые происходят в стране, мире и обществе в целом, культурных, политических, социальных явлениях и традициях [2, с. 314]. (Об этом свидетельствуют новые сленговые образования, появляющиеся после таких событий – например, глагол ‘to trump’ (‘to bluff your way into a job position you are severely unqualified for’) [3], возникший в американском варианте английского языка после победы на президентских выборах Дональда Трампа). На этом основании можно сделать вывод о том, что в использовании сленга широко представлен культурный компонент, что представляет интерес в рамках изучения иностранного языка в языковом вузе.

Помимо этого, существует ряд проблем, связанных с обучением сленгу. Во-первых, сленг – наиболее динамический пласт лексики любого языка. Ряд выражений, особенно связанных с социальными, политическими явлениями быстро выходит из употребления, их место занимают новые лексические единицы. Это вызывает трудности при разработке материалов – они должны постоянно изменяться. Однако с использованием Интернет-ресурсов в ходе занятий и при разработке материалов можно решить данную проблему.

Во-вторых, существует сложность с выборкой лексических единиц для материалов. Сленг широко представлен в английском языке и необходимо грамотно подбирать именно те языковые единицы, которые являются самыми широко используемыми и не имеют негативных коннотаций. Для решения этой проблемы в первую очередь следует выбрать одну из разновидностей сленга, например, молодёжный или студенческий сленг, сленг Интернет-общения. Различные Интернет-

словари сленга предлагают список наиболее популярных слов и выражений, относящихся к сленгу (WordSpy [6], Slang.org [5], The Online Slang Dictionary [4]).

Для дальнейших исследований стоит затронуть тему того, должно ли обучение сленгу быть направлено только на рецепцию, либо также на воспроизведение. По нашему мнению, основная часть обучения должна быть направлена именно на восприятие сленга – это обеспечит максимальное понимание студентами речи носителей языка, не перегружая при этом их собственную речь сленговыми выражениями, которые в речи не носителей языка во многих случаях являются неуместными. Конечно, часть заданий, по нашему мнению, должна быть направлена на воспроизведение – во-первых, для лучшего понимания слов на слух важно научиться их правильно произносить, во-вторых, без заданий на письменное или устное воспроизведение данной лексики не произойдет полного запоминания изученного материала.

Помимо этого, важно решить, должен ли сленг изучаться отдельно, когда целью занятия считается «овладение сленговой лексикой», либо комбинироваться с лексикой нейтрального стиля. Нам кажется, что сленговую лексику следует включать в уже существующие программы в виде дополнительных заданий к различным лексическим темам – в данном случае преподавателю проще всего будет подстроиться под любой УМК и производить необходимые изменения в материалах – добавлять новые слова и т.д.

Итак, студенты, дополнительно изучающие сленг на занятиях по английскому языку с большей вероятностью овладеют коммуникативной компетенцией в полной мере и не будут испытывать трудности в общении с носителями языка. Важно учитывать вышеописанные факторы для того, чтобы обучение проходило наиболее эффективно.

Список литературы

1. Вильк, Г. Роль сленга в процессе обучения русскому языку в польскоязычной аудитории / Г. Вильк // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2012. – №4. – С. 73-74.
2. Тарева, Е.Г. Лингводидактические основания обучения студентов студенческому сленгу / Е.Г. Тарева, Н.В. Полянская // Язык и социальная динамика. – 2013. – №13-1. – С. 313-316.
3. Urban Dictionary.URL: <http://www.urbandictionary.com/> Дата обращения: 08.06.2017.
4. The Online Slang Dictionary. URL: <http://onlineslangdictionary.com/> Дата обращения: 08.06.2017
5. Slang.org. URL: <http://slang.org> Дата обращения: 08.06.2017.
6. WordSpy. URL: <http://www.wordspy.com> Дата обращения: 08.06.2017.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Демьяненко М.В., Козьменко С.А., Баранова Н.В., Пенкина Н.И.
воспитатели, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №15 Дружная семейка»,
Россия, г. Белгород

Данная статья будет полезна молодым педагогам, которые начинают свой профессиональный путь. Ребенок познает мир через игру, которая является ведущим видом деятельности в раннем дошкольном возрасте. Играя с детьми, необходимо учить их общаться

друг с другом, так как отсутствие умения строить отношения со сверстниками часто приводит к трудностям общения, вызывает эмоциональное неблагополучие дошкольников, затрудняет процесс адаптации к новым условиям жизни. И в этой статье говорится о том, какие условия необходимо создать для развития навыков общения со сверстниками у младших дошкольников в игровой деятельности.

Ключевые слова: развитие, игровая деятельность, общение, психолого-педагогические условия, психологический климат.

В младшем дошкольном возрасте зарождается и интенсивно развивается общение детей со взрослыми и сверстниками. Опыт первых отношений со сверстниками во многом определяет его взаимоотношения с другими людьми, обогащает жизнь малышей новыми впечатлениями, является источником положительных эмоций, облегчает вхождение ребенка в детский коллектив, служит качественной основой развития новых форм общения между детьми.

Работа воспитателя, направленная на развитие общения детей со сверстниками, предполагает решение следующих задач:

- создание условий для возникновения и поддержания у детей интереса к сверстникам;
- создание благоприятной обстановки в группе;
- стимулирование эмоциональных контактов между детьми;
- организация разных форм взаимодействия малышей.

Для побуждения детей к общению со сверстниками следует использовать самые разные ситуации их жизнедеятельности: режимные моменты, свободную игру, групповые занятия, специально организованные игры. Воспитатель должен стараться организовывать общение между детьми в течение всего дня. Хорошее настроение малышей, расположение их друг к другу нужно поддерживать с момента прихода в детский сад. С этой целью следует предложить малышам поздороваться друг с другом, называя каждого ребенка по имени, обратить внимание детей на то, как они красиво одеты, как умеют снимать курточку и сапожки и пр. Желательно также ввести ритуал прощания детей перед уходом домой, предлагая ребенку сказать сверстникам «до свидания», помахать ручкой. Укладывая детей спать, следует побуждать их желать друг другу спокойного сна.

Для поддержания интереса детей друг к другу можно использовать различные игровые приемы: чтение потешек, пение песенок, упоминая в них имя каждого малыша.

Для того чтобы дети учились лучше понимать друг друга, для возникновения чувства общности со сверстниками, важно обращать внимание ребенка на других малышей, объясняя, что у них тоже есть глазки, ручки, что они умеют так же говорить, бегать, играть [2, с. 38].

С самого раннего возраста необходимо воспитывать у малышей уважительное отношение к другим детям, независимо от национальности, особенностей личности и поведения. Этому способствует чтение сказок разных народов и рассматривание иллюстраций к ним. Хорошо, если в группе имеются куклы – представители разных народов.

Контакт взглядов – один из важных компонентов человеческого общения. Дети, не умеющие и не желающие общаться, очень редко смотрят в лицо и особенно в глаза друг друга. Их внимание сосредоточено в основном на том, как сверстник играет, поэтому малыши часто не запоминают детей в группе, не узнают их, у

них не складываются избирательные привязанности. Для привлечения внимания детей друг к другу целесообразно организовывать такие ситуации, в которых воспитатель, разговаривая с одним малышом, привлекает к нему внимание других детей, предлагая посмотреть ему в глаза, назвать его по имени. Но нельзя насильно заставлять малышей общаться друг с другом [6, с. 102].

Хорошим приемом, сближающим детей, является совместный просмотр детских работ: рисунков, фигурок из пластилина, построек из кубиков и пр. При этом взрослый должен обязательно похвалить каждого ребенка, побуждая других малышей похвалить сверстника.

Созданию доброжелательных отношений между детьми способствуют также совместное рассматривание детских фотографий, беседы о родителях малышей, празднование детских дней рождений, изготовление несложных подарков для именинника [4, с. 84].

Необходимым условием поддержания добрых отношений между детьми является привлечение их внимания к эмоциональному состоянию друг друга. Следует побуждать детей радоваться вместе со сверстником, проявлять сочувствие, жалость. При этом нельзя принуждать малышей, заставлять их делать что-то против воли, отрывать от занятий.

Сближению детей может способствовать организованное воспитателем совместное наблюдение за различными событиями и явлениями, естественно возникающими в течение дня (разглядывание рыбок в аквариуме, наблюдение за тем, как умывается кошка на дорожке за окном, как птичка вьет гнездо на дереве, как едет машина, идет дождик, гуляют дети и пр.). Воспитатель может предложить нескольким детям вместе понаблюдать за тем или иным явлением, задать вопросы, ответить на вопросы малышей. Если дети уже умеют говорить, следует попросить их рассказать сверстнику об увиденном [1, с. 108].

Первые контакты между детьми часто осложняются тем, что малыши не умеют учитывать интересы и состояния друг друга, порой воспринимают сверстника как неодушевленный объект, ссорятся из-за игрушек, «борются» за внимание к себе взрослого. Негативный опыт взаимодействия детей создает в группе напряженную эмоциональную атмосферу, у некоторых малышей это может вызвать стойкое нежелание общаться с ровесниками.

Ссоры между детьми могут иметь разные причины, главными из которых являются стремление ребенка к общению со взрослым и желание обследовать предмет. На первых порах малыш часто воспринимает сверстника как «помеху» в реализации этих стремлений или как объект, интересный для исследования. В тех случаях, когда дети пытаются что-то делать вместе, у них не хватает навыков взаимодействия.

Чаще всего, когда дети ссорятся из-за игрушки, взрослые прибегают к дисциплинарным мерам воздействия: ругают, требуют вернуть игрушку владельцу или отнимают ее у обоих детей, если дело доходит до драки – растаскивают или наказывают малышей. Такие способы воздействия, хотя и позволяют быстро прекратить ссору, вместе с тем не исчерпывают конфликт. Дети могут надолго затаить обиду, что, как правило, приводит к последующим агрессивным действиям, отказу от общения со взрослым и сверстниками. В результате малыши приобретают негативный опыт разрешения конфликтных ситуаций, а в группе устанавливается напряженная эмоциональная атмосфера [2, с. 93].

Воздействия взрослых только тогда могут быть по-настоящему эффективны, когда они направлены на обучение детей позитивным способам разрешения конфликтов. Воспитатель может:

- отвлечь внимание ребенка другой игрушкой, интересным занятием или предложить ему такую же игрушку;
- организовать совместную игру с игрушкой, вызвавшей конфликт;
- помочь детям установить очередность в игре с игрушкой.

Выбирая тот или иной способ улаживания конфликта, воспитатель должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей (умение играть, пользоваться речью, принимать правила очередности), а также степень эмоциональной напряженности ситуации. В достаточно спокойной ситуации целесообразно предложить детям совместную игру или установить очередность действий. При этом необходимо объяснить детям, что нельзя обижать друг друга, а нужно уметь договариваться. Взрослый должен помочь им обсудить ситуацию, сформулировать свои желания, договориться. Если же конфликт перешел в драку, дети вряд ли услышат увещевания взрослого, и тогда его действия должны быть более решительными. Он может встать между детьми, протянуть между ними руку и спокойно и твердо сказать, что запрещает им драться. Если драку прекратить не удастся, воспитатель может отобрать игрушку, ставшую причиной раздора, и предупредить, что не отдаст ее, пока дети не договорятся между собой.

В рамках личностно-ориентированного взаимодействия педагог должен придерживаться следующих правил при разрешении детских конфликтов:

- избегать директивных высказываний, требующих от ребенка действий по прямому указанию (например, «Отдай куклу», «Не обижай Катю», «Играйте вместе»);
- не унижать ребенка («жадина», «злюка» и пр.);
- применять тактичные приемы поддержки слабого и обиженного ребенка и способы воздействия на более сильного и агрессивного;
- использовать косвенные способы, побуждающие ребенка высказать свои переживания и желания (например: «Ты хочешь сказать... Очень важно сказать...»);
- тактично интерпретировать переживания обиженного ребенка, помогая детям лучше понять состояние друг друга и договориться (например: «Я думаю, Катя расстроена. Правда, Катя? Вы обе хотите играть с одной куклой. Как же теперь быть?»);
- использовать запреты лишь после исчерпания других способов разрешения конфликта;
- запрет должен быть сформулирован в такой форме, которая позволяет детям договориться между собой (например: «Я не разрешаю играть с этой машинкой, пока вы не договоритесь») [3, с. 85].

Для сближения детей, организации их совместной деятельности, поддержки положительных взаимоотношений следует использовать разнообразные игры. Выделяют четыре этапа в развитии общения детей, в соответствии с которыми воспитатель организует те или иные виды совместных игр.

На первом этапе происходит становление субъектного отношения ребенка к сверстнику. Ключевая роль здесь принадлежит взрослому, который должен выделить и показать субъектность другого ребенка, его привлекательность, сходство между детьми, их общие возможности.

На втором этапе развивается эмоционально-практическое взаимодействие, наиболее типичное для детей раннего возраста. Такое взаимодействие помогает малышу пережить чувство общности и сходства с равным ему сверстником. На этом этапе важная роль принадлежит взрослому, который начинает игру, является образцом правильных действий и создает положительную эмоциональную атмосферу.

Третий этап подготавливает ребенка к принятию роли и ролевому общению со сверстниками. Дети раннего возраста еще не умеют самостоятельно брать на себя ту или иную роль, придумывать воображаемые ситуации, предполагающие ролевое взаимодействие друг с другом. Вместе с тем с помощью взрослого они могут включиться в воображаемый контекст и принять новую смысловую ситуацию (в играх с простыми правилами, хороводных играх). Все это подготавливает детей к сюжетно-ролевой игре, которая является ведущей в дошкольном возрасте.

На четвертом этапе начинает развиваться совместная предметная и продуктивная деятельность детей, в ходе которой они изготавливают различные поделки (рисунки, аппликации, фигурки). Подобная деятельность предполагает ориентацию на действия и интересы партнера, учет его активности и результатов действий. Поэтому данный этап возможен только после того, как дети научатся воспринимать субъектность друг друга [7, с.202].

Основываясь на выделенных закономерностях, игры и занятия, направленные на развитие общения между детьми, можно разделить на шесть групп. Каждая из них вносит специфический вклад в становление положительных взаимоотношений между детьми.

Игры в парах способствуют становлению субъектного эмоционально-положительного отношения к сверстнику, формированию потребности в общении. Эти игры особенно важны для детей 3-4 года жизни и тех малышей, которые впервые пришли в детский сад и не имеют опыта взаимодействия со сверстниками. Целью игр в парах являются привлечение внимания ребенка к сверстнику, формирование чувства общности. Все это чрезвычайно важно для возникновения субъектных отношений между детьми. Эти игры основаны на непосредственном взаимодействии детей без использования предметов. Они содержат ярко выраженный эмоциональный компонент, побуждают ребенка подражать действиям партнера. В центре их находится взрослый, который предлагает малышам повторять за ним те или иные движения и звуки, поочередно обмениваться ими или воспроизводить их синхронно. Находясь между детьми, взрослый является центром ситуации, как бы дирижирует совместной игрой и одновременно является ее участником [5, с. 75].

Совместные игры нескольких детей требуют от них большей собранности и самостоятельности. Они помогают малышам пережить чувство общности, воспитывают у них умение вступать в эмоционально-практическое взаимодействие с группой сверстников.

Совместные игры должны строиться на простых, хорошо знакомых детям движениях. Такие игры приучают ребенка внимательно наблюдать за действиями других детей, повторять их, прислушиваться к сверстникам и взрослому, согласовывать свои действия с действиями ровесника [8, с. 45].

В ходе игры взрослый предлагает малышам вместе выполнить какое-нибудь действие (попрыгать, поднять ручки, присесть, похлопать в ладоши, покружиться и др.), побуждает их подражать действиям друг друга. В дальнейшем игру можно усложнить, предлагая малышам по очереди выходить в центр круга и самостоя-

тельно придумывать новые движения, которые будут повторять другие дети. Можно попросить малышей передать по цепочке какое-нибудь действие (погладить, обнять, назвать по имени стоящего или сидящего рядом сверстника и т.п.).

Необходимо поддерживать инициативу ребенка, если он сам пытается затеять игру со сверстниками, предоставлять детям больше свободы в организуемых играх. Но очень часто дети настолько увлекаются беготней, что перестают видеть друг друга. Не допуская перевозбуждения малышей, воспитатель должен мягко предложить им более спокойное занятие.

Таким образом, следует соблюдать баланс между подвижными, эмоционально насыщенными и более спокойными играми, в которые удобно играть сидя на ковре или за столиком. К таким играм относятся пальчиковые игры, в которых дети также могут подражать друг другу. Их можно организовывать в любое время дня, чередовать с подвижными играми. Пальчиковые игры помогут воспитателю занять всю группу детей, сидящих за столом в ожидании обеда или полдника. Эти игры нравятся детям и очень хорошо успокаивают их [9, с. 34].

Развитию совместной деятельности способствуют и хороводные игры, созданные по образцу народных игр и построенные на основе сочетания простых повторяющихся движений со словом. Они предполагают синхронность движений и физический контакт участников. Одновременное многократное повторение действий объединяет детей, удовлетворяя их потребность в подражании. В хороводных играх создаются оптимальные условия для развития у ребенка умения согласовывать свои действия с действиями партнера. Хороводные игры исключают конкуренцию между детьми. По своему характеру они близки к играм-забавам. Хороводные игры приобщают малышей к образцам народного поэтического творчества. Сочетание движений со словом помогает ребенку осознать и осмыслить содержание игры, что, в свою очередь, облегчает выполнение действий. Воспитателю эти игры помогают завоевать симпатию детей, их доверие и разумное послушание. В хороводные игры можно включать мелодичные стихи и песни детских поэтов и композиторов.

Подобные игры обогащают коммуникативный опыт детей. Общаясь друг с другом в такой форме, они учатся выражать свои эмоции, сопрягать действия, «договариваться» на языке действий, чувствовать состояние сверстника.

Для развития игрового взаимодействия детей желательно организовывать такие игры с правилами, в которых малыши по очереди берут на себя центральную роль. Ведущий должен действовать перед другими детьми, чувствуя на себе их внимание. В ходе таких игр дети не только овладевают элементами ролевого поведения, но и учатся преодолевать робость, внутреннее напряжение, возникающее у некоторых малышей, когда они оказываются в центре внимания.

Особую группу игр, способствующих развитию общения между детьми, составляют совместные игры с различными предметами и игрушками. Часто дети раннего возраста бывают так поглощены игрой с предметами, что совершенно не замечают сверстника. Малыши еще не умеют играть друг с другом, ссорятся из-за игрушек, отнимают их друг у друга. Но тот факт, что игрушки часто служат помехой к взаимодействию детей, не означает, что предметы должны быть исключены из сферы их общения. Очень важно создавать ситуации, сочетающие предметные игры и общение сверстников [11, с. 69].

Для того чтобы избежать ссор, в совместных предметных играх должен участвовать взрослый, задачей которого является обучение детей и помощь им в

распределении игрушек, координации и согласовании действий. При этом воспитатель должен следить не только за последовательностью выполнения игровых действий, но и организовывать общение детей по ходу их выполнения: называть малышей по именам, привлекать их внимание к действиям партнера, его желаниям, предлагать помощь, хвалить, вместе радоваться полученному результату. Совместные со взрослым и интересные детям занятия помогают малышам видеть в сверстнике не соперника по борьбе за право обладания игрушкой, а партнера по игре [10, с. 68].

В ходе совместных предметных игр можно прятать игрушки, играть в мяч, собирать и разбирать пирамидки, делать различные постройки из кубиков (домики, дорожки, поезда и др.), песка, выкладывать фигурки из деталей мозаики и колец пирамидок, изготавливать бусы для кукол, рисовать на больших листах бумаги и т.п. Для того чтобы детям было интересно играть в такие игры, действия с предметами лучше всего включать в сюжет.

С малышами, которые уже знакомы с некоторыми сюжетами процессуальных игр, можно организовывать совместные игры с куклами и другими игрушками.

Таким образом, специальные игры и занятия, способствующие развитию общения детей со сверстниками, должны составлять неотъемлемую часть жизни группы, стать привычными и желанными для малышей. Такие игры можно проводить в перерывах между режимными моментами, на прогулке, во время свободной игры детей, на физкультурных и музыкальных занятиях.

Список литературы

1. Акулова О. В. Образовательная область «Социализация. Игра». Как работать по программе «Детство»: учебно-методическое пособие / науч. ред.: А.Г. Гогоберидзе. – СПб. «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. – 176 с.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М., Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В.Рубцова. – М., 1996.
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143с.
4. Коджаепирова Г. М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: 2001. – 176 с.
5. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: (Общие и возрастные особенности). – Минск, 1996.
6. Лисина М.И. Возникновение и развитие непосредственно-эмоционального общения с взрослыми у детей первого полугодия жизни // Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М.: Педагогика
7. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 304 с.
8. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г.Рузской. – М., 1999.
9. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М., 1998.
10. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: учеб. пособие для студ. Пед.учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
11. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 336 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Дудар Л.И.

преподаватель, Краевое государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Краевой колледж предпринимательства»,
Россия, г. Пермь

Румянцева Е.В.

ст. воспитатель, Краевое государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Краевой колледж предпринимательства»,
Россия, г. Пермь

В статье рассматривается применение квеста как педагогической технологии в воспитательной работе колледжа. Использование квест-игры позволяет создать условия для формирования общих компетенций, развития творческого потенциала студентов и их готовности действовать в ситуации неопределённости и ответственности за принятие решений.

Ключевые слова: педагогическая технология, квест-игра, общие компетенции.

На современном этапе развития образования перед педагогическими работниками среднего профессионального образования одной из основных задач воспитательного процесса является – развитие общих компетенций будущих специалистов.

Педагогические работники «Краевого колледжа предпринимательства» (г. Пермь) руководствуются ведущей целью воспитания, которая провозглашает идеал всесторонне развитой личности и предполагает органическое единство интеллектуальных, физических, нравственных, эстетических, профессиональных качеств личности будущего специалиста. Реализуя новые образовательные стандарты, педагогические работники ведут поиски педагогических технологий, которые помогут готовить студентов к современным условиям конкуренции. На наш взгляд, одной из таких современных педагогических технологий является квест.

В основе представления о понятии педагогической технологии заложена «идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего и воспитательного циклов» [1, с. 101].

Вопрос использования квеста как педагогической технологии, в методической литературе определяется авторами, как технология, совмещающая «в себе элементы и мозгового штурма, и тренинга, и игры» [5].

Другие исследователи определяют квест «как интеллектуальный вид игры», делая акцент на том, что «участники должны быстро адаптироваться в новых условиях, принимать решения в самых неожиданных ситуациях» [2, с.4].

Квест технология (англ. «quest» – поиск, игра-загадка) разработана профессором Университета Сан Диего (США) Берни Доджем в 1995 году как способ организации поисковой деятельности в учебном процессе, при которой обучающимися используется информация из интернет-источников. В современных условиях квест становится новой практикой социальной коммуникации, новым видом активного отдыха для молодёжи. Компьютерные игры в стиле квест достаточно широко распространены, однако в последнее время из виртуального мира квесты стремительно проникают в реальный мир [2].

Лечкина Т.О. указывает на особую воспитательную ценность квест-проектной деятельности [3, с. 12], в результате которой воспитывается личная ответственность; уважение к культурным традициям, истории, краеведению; формируется культура межличностных отношений и толерантность; стремление к самореализации и самосовершенствованию; здоровьесбережение и здоровьесозидание.

Сокол И.Н. [4, с. 138-139] предлагает классификацию квестов, которые различаются: – по форме проведения (компьютерные игры-квесты, веб-квесты, QR-квесты, медиа-квесты, квесты на природе, комбинированные); – по режиму проведения (в реальном режиме; в виртуальном режиме; в комбинированном режиме); – по сроку реализации (краткосрочные; долгосрочные); – по форме работы (групповые; индивидуальные); – по предметному содержанию (моноквест; межпредметный квест); – по структуре сюжетов (линейные; нелинейные; кольцевые); – по информационной образовательной среде (традиционная образовательная среда; виртуальная образовательная среда).

В рамках данной статьи мы бы хотели поделиться опытом применения квест-игры, как педагогической технологии, в системе воспитательной деятельности «Краевого колледжа предпринимательства».

На этапе проектирования квеста, помимо выбора темы и формулирования проблемной задачи, была разработана сюжетная линия из серии «путешествие», т.е. определение этапов маршрута, выбора заданий, подчинённых единой цели, а также системы подсказок (помощников).

Модель квест-игры «Дзержинский – Ленинский» представляет собой технологический цикл из последовательных этапов (рубежей).

Цель краеведческого квеста «Дзержинский – Ленинский»: создание условий для формирования общих компетенций, развитие творческого потенциала студентов через патриотические чувства к родному городу и Родине. Задачи: воспитательная – привить любовь к «малой» родине – родному району и городу; показать, как история родного города неразрывно связана с Российской Федерацией; образовательная – проверить и углубить знания студентов по истории районов (Ленинского и Дзержинского), города Перми и Российской Федерации; развивающая – развивать навыки студентов к самостоятельному изучению истории родного города, развить навыки решения викторин; развитие умения работать в команде.

Организаторы изначально закладывали разные маршруты следования, чтобы участники не встретились. Это помогло избежать следующей ситуации: скопления команд на одной станции.

Игроки делятся на 8 команд, определяют командира, который берёт на себя ответственность в спорных ситуациях или при затруднении в работе команды. В каждой команде 5 участников. Команды выполняют различные тематические задания, которые различаются по уровню сложности. На каждом этапе за правильно выполненные задания команда получает определённое количество баллов. После заполнения маршрутного листа ведущий и его помощники вручают команде конверт с фрагментом кадра из кинофильма.

Пройдя все испытания, команды собираются в месте финиша (старта). Складывают изображение из фрагментов, которые получены на станциях и у них должен получиться кадр из кинофильма о Великой Отечественной войне. Так же команда должна узнать фильм и сказать его название, режиссёра.

Жюри игры определяют победителя квеста. Проходит вручение грамот командам.

Маршрут квест-игры «Дзержинский Ленинский» в мае 2016 года состоял из 8 рубежей: «Год кино»; «Мемориальная доска «Н. В. Крисанов»; «Памятник А.С. Попову»; «Монумент «Героям фронта и тыла от благодарных потомков»»; «Аллея звезд»; «Бюст Ф. Э. Дзержинский»; «Памятник доктору Ф.Х. Гралю»; «Герои – победители».

Для примера рассмотрим реализацию некоторых общих компетенций в процессе квест-игры «Дзержинский – Ленинский».

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей профессии. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием и повышением квалификации.

Участие студентов в квесте мотивирует заняться самообразованием и изучением истории малой Родины, заставляет задуматься о значении профессиональных устремлений прошлых поколений и тех побед, которые были достигнуты благодаря этим усилиям.

Следующий пример охватывает две общих компетенции:

ОК 5. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами. Брать на себя ответственность за работу членов команды и результат выполнения задания.

ОК 6. Соблюдать деловой этикет, культуру, и психологические основы общения, нормы и правила поведения. Использовать методы и средства делового общения.

Команда игроков определяет стиль общения в зависимости от задания рубежа, соблюдает этические нормы общения, т.е. уважает мнение других участников игры и организаторов. Участники квеста аргументируют свою позицию, делегируют право нести ответственность за принятие решений и коллективно обсуждают различные ситуации.

В заключении необходимо отметить, что положительный момент краеведческой квест-игры состоит в популяризации достопримечательностей двух районов города, где находится колледж. Настоящий сценарий построен на исторических и культурных фактах Пермского края и Российской Федерации.

Как педагогическая технология квест способствует формированию общих компетенций, готовит студентов действовать в ситуации неопределённости и ответственности за принятие решений, происходит социализации студентов.

Список литературы

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
2. Кичерова М.Н., Ефимова Г.З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf> (дата обращения: 12.12.2016).
3. Лечкина Т.О. Технология «квест-проект» как инновационная форма воспитания // Наука и образование: новое время. 2015. – 1 (6). – С. 12-14.
4. Сокол И.Н. Классификация квестов // Молодой ученый. – 2014. – №6 (09). – С. 138-140. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moloduyvcheny.in.ua/files/journal/2014/6/89.pdf>.
5. Щелина С.О., Чудакова А.О. Квест как технология изучения детской литературы // Мировая словесность для детей и о детях: Материалы Международной научно-методической конференции 23 июня – 27 июня 2014 года. – Москва, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://av.moi-portal.ru> (дата обращения: 30.01.2017).

ОЗВУЧИВАНИЕ ВИДЕОРЯДА КАК ПРИЕМ РАЗВИТИЯ ПОЛИЛОГА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Емельяненко С.А., Мочалова Л.Н., Шлай Е.В.
магистранты, Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Архангельск

В статье представлены результаты исследования особенностей полилога детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также методика обучения полилогу с использованием приема озвучивания видеоряда.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, полилог, озвучивание видеоряда.

Полилог – одна из форм речи, разговор между несколькими лицами. Термин возник при исследовании коммуникативных свойств языка как добавление к термину «диалог», частично совпадая с ним по содержанию [1].

До недавнего времени полилог не выделялся как отдельная форма речи, он рассматривался как частный случай диалога. Именно по этой причине полилог стал приковывать к себе интерес лингвистов. Ранее ученые выдвигали гипотезы о том, что полилог это сумма маленьких диалогов или монологических высказываний. Все эти исследования проводились в рамках стилизованной речи, театральных текстов, сценариев конференций, сейчас исследования полилога смещаются в сторону разговорной речи [8].

Известный лингвист Э. Б. Яковлева [6, 7] занималась углубленным исследованием полилога. Эмма Яковлевна формулировала понятие полилога как самостоятельной формы речи и отстаивала право полилога существовать вне диалога.

Структура полилога является сложным вопросом, на основе работ Э. Б. Яковлевой можно в общих чертах представить структуру полилогического общения. Полилог, так же, как и диалог, состоит из реплик – коротких частей речи коммуникантов. Такие реплики воссоединяются, образуя тем самым полилогические или диалогические единства.

Полилогические единства подразделяются на простые и комплексные. К простым полилогическим единствам относятся полилоги с тремя участниками, у каждого из которых по одной реплике. Комплексные полилогические единства создаются тремя различными вариантами: усилиями более трех коммуникантов; общением трех коммуникантов, произносящих более одной реплики; полилогами, имеющими две или более подтем.

С точки зрения количественности, по количеству участников полилог может быть представлен трилогом, тетралогом, пенталогом, гексалогом, гепталогом и так далее коммуникации именуются по названиям греческих цифр. По количеству реализуемых в репликах тем полилог может быть двутематичным или политематичным. Количество реплик в полилоге может быть минимальным, это три реплики, любое число реплик более трех является максимальным.

Ролевые отношения в полилоге представлены следующим образом: в центре находится модератор, в большом ролевом поле интерпретатор, а на периферии остальные участники. Модератор – ключевая фигура в полилоге, остающаяся активным на протяжении всей беседы, своего рода «катализатор» полилога. Интерпретатор – основной разработчик, заданной темы, он разворачивает и развивает ее. Интерпретаторы занимают большую часть времени в длительности полилога.

Остальные участники выполняют пассивные роли слушателей, наблюдателей. Рядовые участники могут меняться ролями, их активность подвижна.

При изучении полилога необходимо учитывать не только языковые, но и экстралингвистические факторы. К ним относятся: вербальные, интонационные, мимико-жестикуляционные и ситуативно-предметные. Все эти факторы делают полилог ярким, полным экспрессии и вносят больший смысл в эту форму речи.

Необходимыми условиями для возникновения любой разговорной речи выступают: спонтанность, непринужденность, неподготовленность, непосредственность и неофициальность. Сущность спонтанной речи в том, что она порождается непосредственно в процессе говорения, когда планирование и продуцирование речевого акта осуществляется одновременно, притом, что замысел разворачивается в связное высказывание в один момент времени. Важной чертой полилога является его автоматизированность. Она выражается в способах выражения содержания высказывания. По этой причине полилог богат заготовленными фразами, клише, шаблонами ситуаций общения [7].

Таким образом структурными компонентами полилога являются:

- Очередность реплик коммуникантов;
- Невербальные компоненты (различные виды жестов, мимика, движения);
- Речевая активность (инициальная поддержка);
- Удержание темы;
- Распределение ролей в общении.

Для овладения полилогом необходимо прочное умение ребенка использовать в речи диалог. Изначально на диалог ребенка выводит взрослый, формируя диалогическую модель «взрослый-ребенок». Взрослый учит ребенка соблюдать структуру диалога, чередованию реплик, проявлению инициативы, поддержанию или смене темы [4].

Первые попытки диалога возникают к годовалому возрасту, но в большинстве случаев он неуспешен из-за отсутствия ответной реакции со стороны ребенка. Более полным диалог становится к двум годам. После двух лет в диалогической речи появляется стойкая двухсловная фраза. К трехлетнему возрасту у детей формируется диалогическая модель «ребенок-ребенок», благодаря взаимодействию со сверстниками, в основном игровому [5].

Примерно в 4-5 лет появляются реплики-переспросы. Они служат как просьба разъяснения, уточнения сказанного. Реплики-переспросы служат для развития модели диалога «вопрос-ответ». К 5-7 годам у ребенка хорошо развиты вопросно-ответные диалогические отношения, на основе которых может возникать полилогическая речь [5].

Данных о развитии полилогической речи у дошкольников с ОНР практически нет, тем не менее, опираясь на работы Н.Н. Трауготт, Л.М. Чудиновой В.А. Ковшикова, исследовавших диалогическую речь данной категории детей можно предполагать, что, учитывая несформированность языковых систем у детей с ОНР, их полилогическая речь будет отличаться своеобразием. [2, с. 36], [3]. Это своеобразие будет выражаться в следующих особенностях: несоответствие уровня развития диалога возрасту; частое нарушение последовательности высказывания; недостаточная информативность; неустойчивость группировки, а также трудности поддержания беседы; лексико-грамматическое своеобразие речевых высказываний.

Учитывая вышесказанное, нами было проведено исследование особенностей полилога у старших дошкольников с ОНР III уровня. В эксперименте приняли уча-

ствие 20 дошкольников 5-6 лет с ОНР III уровня и 20 дошкольников того же возраста с нормальным речевым развитием.

Методика исследования включала в себя следующие задания:

1. Составление полилога в рамках заданной темы. Детям предлагалось смоделировать разговор трех игрушечных персонажей на заданную тему.
2. Составление полилога на свободную тему. Детям предлагалось смоделировать разговор трех игрушечных персонажей на свободную тему.
3. Наблюдение полилога в совместной деятельности (рисование на общую тему). Время ограничено 10 минутами. Ребенку необходимо озвучивать каждый свой шаг.

Все полилоги детей были записаны и проанализированы по следующим критериям: соблюдение очередности при коммуникации; степень активности коммуникантов; использование невербальных компонентов; инициативность; удержание темы; распределение ролей в общении (модератор, интерпретатор, рядовой участник); лексико-грамматическое оформление высказывания.

Для определения уровня сформированности полилогической речи введем балльную систему, в которой выраженность критерия оценивается в 2 балла, частичная выраженность в 1 балл, отсутствие выраженности критерия в 0 баллов. В соответствии с баллами обозначим уровни: высокий, средний, ниже среднего и низкий.

Высокий уровень (12-14) баллов – полное, самостоятельное, логическое изложение материала; точность, полнота использования лексики; наличие правильно оформленных предложений; интонационная выразительность; активность ребенка в общении, проявление им интереса; понимание инструкции с первого раза; удержание темы; выбор роли общения в соответствии с ситуацией.

Средний уровень (8-11) баллов – отдельные неточности в высказывании; единичные аграмматизмы; небольшие затруднения в воспроизведении фразы и вступлении в общение; инициатива ослаблена; требуется незначительная помощь взрослого при вступлении; недлительное удержание темы; выбор роли общения в соответствии с личностными характеристиками.

Уровень ниже среднего (4-7) баллов – неточности, затруднения в воспроизведении текста; аграмматизмы, помощь в виде подсказок; ребенок участвует в общении чаще по инициативе взрослого, сам активности не проявляет; редко пользуется невербальными средствами общения; невнимателен, отсутствует интерес; частое соскакивание с темы, ее быстрое истощение.

Низкий уровень (0-3) балла – неумение реализовать поставленную задачу, отказ от выполнения заданий.

Данные, полученные при обследовании детей старшего дошкольного возраста, представлены в таблице (таблица), где ОНР – дети с общим недоразвитием речи, НРР – дети с нормальным речевым развитием.

Таблица

Уровни сформированности полилога по всем сериям заданий

В процентах

| Уровни развития | 1 задание | | 2 задание | | 3 задание | |
|-----------------------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|
| | ОНР | НРР | ОНР | НРР | ОНР | НРР |
| Высокий уровень | 0 | 50 | 0 | 40 | 0 | 40 |
| Средний уровень | 25 | 50 | 20 | 40 | 15 | 40 |
| Уровень ниже среднего | 50 | 0 | 55 | 20 | 45 | 20 |
| Низкий уровень | 25 | 0 | 25 | 0 | 40 | 0 |

Таким образом, в ходе проведенного констатирующего эксперимента нам удалось выявить особенности полилогической речи детей с общим недоразвитием речи:

- Невысокая активность коммуникантов;
- Сопровождение или замена реплик невербальными компонентами;
- Сниженная инициатива вступления в полилог;
- Косвенное отношение реплик к теме;
- Редкие аграмматизмы в оформлении высказывания;
- Трудности в образовании полилога параллельно с другим видом деятельности.

В последнее время появился новый прием формирования полилогической речи у детей: озвучивание видеоряда. При наличии видеофрагмента с нужным количеством персонажей дети озвучивают их, тем самым создавая полилог. Можно выделить несколько педагогических условий, выполнение которых обеспечит эффективность данного приема. Это следующие условия: наличие видеофрагмента, в котором присутствует три и более персонажей; соответствие видеофрагмента возрастным особенностям детей; предварительная работа по ознакомлению с речевыми шаблонами полилогической речи;

Работа по формированию полилога была организована поэтапно. На первом этапе главной целью стала подготовка детей к предшествующей работе. Первое занятие было посвящено знакомству с приемом озвучивания. Детям было продемонстрировано несколько коротких видеороликов с животными, издающими характерными звуками. Так же были использованы неречевые и имитированные звуки в видеоотрезках для того, чтобы представление детей об озвучивании было шире, чем реплики героев. Дети также пробовали свои силы в играх, упражнениях и заданиях в элементарных постановках русских народных сказок «Репка» и «Колобок».

Дальнейшая работа на этом этапе предполагала знакомство детей с шаблонными фразами, выражающими настроение, эмоциональное состояние, желание, согласие или отказ. В заданиях прорабатывались необходимые в полилоге фразы, например, «Скажи, пожалуйста», «Спасибо», «Мне очень интересно», «Как тебя зовут? Давай играть», «Мне нравится ...». Для работы использовались картинки с изображениями эмоций, а также ситуативные и сюжетные картины.

Второй этап эксперимента – основной. Содержание этапа представлено ниже: знакомство с мультфильмом «Смешарики» и его героями. Выбор именно этого мультфильма, обусловлен тем, что он поддерживается Министерством культуры РФ в рамках проекта «Мир без насилия». После просмотра нескольких серий, дети выразили свои симпатии в отношении героев. Также внимание детей было обращено на реплики героев, на то, как они говорят и какие речевые шаблоны используют.

Далее было предложено проиграть небольшие сценки по 2-4 реплики, представляя своего героя, в рамках ситуации, заданной педагогом. Дети упражнялись в изолированном произнесении реплик, сначала составленных вместе с педагогом, потом пробовали составить их самостоятельно. После составления реплик дети проигрывали представленные эпизоды из видеоотрезка.

После этого было организовано знакомство с правилами работы с диктофоном. Детям предлагались задания на составление полилога из трех реплик, по одной от каждого коммуниканта, с одновременной записью на диктофон. Далее каждому ребенку необходимо было увеличивать количество реплик, по две, по три, затем по четыре от каждого коммуниканта.

Последнее задание основного этапа представляло собой непосредственное озвучивание видеоряда, в нашем случае мультфильма. Каждый ребенок оперировал

диктофоном, записывая все сказанное, детям предлагалось просмотреть видеоотрывок из мультфильма «Смешарики», подобранный таким образом, чтобы дети озвучивали тех героев, за которых говорили ранее. Свои реплики при последующем озвучивании, они записывали на диктофон, параллельно опираясь визуально на видеоряд без звука. Далее детям был предоставлен видеоотрезок с такими героями, которых он ранее не озвучивали. После его просмотра, звук был выключен. Перед детьми встала та же задача: озвучить героев мультфильма, опираясь на просмотр видео без звука. При этом каждый ребенок все свои реплики записывал на диктофон. После проведения эксперимента реплики детей монтировались на видео.

Третий этап – заключительный. Целью этого этапа выступала контрольная организация полилога в группе детей параллельно с другим видом деятельности. Параллельно с коммуникацией дети производили аппликацию на тему «Смешарики». Во время выполнения аппликации дети осуществляли полилог на свободную тему. Все реплики детей фиксировались на видео.

Для выявления эффективности проделанной работы по формированию полилога у детей с ОНР III уровня проводилось исследование детей по методике констатирующего эксперимента.

Описывая динамику сформированности полилогической речи у детей с ОНР III уровня можно отметить следующие изменения. Дети в большей мере стали преодолевать стеснение и робость при первом вступлении в общение. Так же во время общения, по ходу обучения, возросла инициатива детей к реплицированию. До обучения по формированию полилогической речи, темы полилогов часто терялись в процессе общения. По окончании его, случаи удержания темы на протяжении всего полилога участились. По отношению к невербальным компонентам, полилог детей стал состоять преимущественно из реплик, и слова перестали заменяться жестами, как это иногда случалось ранее. Распределение ролей так же поменяло свой характер в ходе обучения, если в начале обучения роль рядового участника была главенствующей, то в итоге дети орудовали в полилоге и в качестве интерпретатора, и даже модератора. Относительно лексики и грамматики в полилогической речи детей с ОНР III уровня, высказывания имели характерные особенности в счет речевого нарушения детей, но их число значительно сократилось, благодаря прорабатыванию шаблонных фраз и многократному упражнению в полилогическом общении.

Таким образом прием озвучивания позволяет: развивать внимание к собственной речи, а также к речи собеседников; развивать умение задавать вопросы и отвечать на них; учить удерживать тему общения; учить ребенка правильно понимать смысл сказанной фразы; развивать умение поддерживать эмоциональную окраску беседы; следить за правильностью языковых форм.

Список литературы

1. Винокур, Т.Г. Полилог. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 2012. – 685 с.
2. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с ОНР / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2005. – 112 с.
3. Ковшиков, В.А. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков. – М.: Астрель, 2007. – 224 с.
4. Рузская, А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми / А.Г. Рузская. – М.: Просвещение, 2010. – 300 с.
5. Флёрина, Е.А. Разговорная речь в детском саду / Е. А. Флёрина. – М.: Эксмо, 2010. – 393 с.

6. Яковлева, Э.Б. Полилог – третья форма речи. Журнал «Известия высших учебных заведений» Поволжский регион. Гуманитарные науки. – № 1. – 2007. – С. 48-56.
7. Яковлева, Э.Б. Озвучивание текста как средство достижения понимания читаемого. // Организация учебного процесса по иностранным языкам ВУЗе: Сборник научных статей. СамГТУ. – М., 1999. – С. 68-81.
8. Якубинский, Л.П. О диалогической речи. Избранные работы: Язык и его функционирование. – М., 1986. – 272 с.

СПЕЦИФИКА ВНЕУРОЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Жучкова И.А., Ибрагимова Э.З.

учителя иностранного языка, ГБОУ школа №854, Россия, г. Зеленоград

Курсаков А.В.

директор, ГБОУ школа №854, Россия, г. Зеленоград

Межина А.В.

к.п.н., доцент, Московский городской педагогический университет,
Россия, г. Москва

Работа посвящена фасилитативным методам развития творческих способностей школьников во внеурочной проектной деятельности на иностранном языке.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, технология обучения.

Одной из самых эффективных личностно ориентированных технологий в образовательной системе является метод учебного проекта. Его можно охарактеризовать как способ организации деятельности учащихся, построенный на принципе саморазвития, творческой активности личности. В ходе проектной деятельности у обучающихся формируется такой стиль мышления, который позволяет объединить теоретические знания и практические умения. На основе этого возможно создание такого продукта (проекта), который способствовал бы раскрытию, развитию и реализации творческого потенциала личности. В этом смысле можно говорить о формировании у школьников проектного мышления. Такой тип мышления предполагает отношение к предложенным задачам как к проектам, где результат важнее, чем процесс. Для осуществления цели могут быть выбраны любые методологические средства. Учащийся волен во взаимодействии с учителем свободно выбирать информацию, выдвигать любые гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Как «педагогический феномен» метод проектов появляется в конце XIX-XX века в США. Джон Дьюи (1859-1952), американский философ и педагог, теоретически осмыслил и предложил академический вариант метода проектов. Он предложил строить обучение основываясь на личных интересах детей, чтобы у последних было ясное понимание цели и заинтересованности в получаемых знаниях. Иными словами, проблема которая лежит в основе проекта должна быть личностно-значимой [2, с. 120]. В. Киллпатрик строил педагогический процесс как значимую деятельность ребенка в социальной среде, обогащающей жизненный опыт учащегося, выделял 4 вида проектов: производительный, потребительский, проблемный и проект-упражнение [4, с. 6].

В России идея проектного обучения возникает также в начале XX века, широко используется в педагогической практике.

Для проектного обучения необходима проблемная ситуация, которую выбирают сами ученики. Детям должно быть интересно самим найти пути ее решения. Важно поставить проблему, чтобы она была привлекательна по формулировке и стимулировала мотивацию к проектной деятельности.

Проектный метод обучения в школьном образовании не должен быть альтернативой классно-урочной системе. Он дополняет образовательный процесс и дает ему новые смыслы и задачи. От классических методов обучения проект отличается тем, что учащиеся действуют самостоятельно, а педагог лишь консультирует, корректирует, фасилитирует деятельность детей.

В современных педагогических исследованиях метод проектов рассматривается как:

- педагогическая технология, цель которой ориентирует на приобретение новых знаний для активного включения в проектную деятельность;
- набор техник и приемов, позволяющих создавать образовательные ситуации, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, и технология сопровождения самостоятельной деятельности учащегося;
- базовая педагогическая технология, позволяющая формировать ключевые компетентности учащихся;
- метод, позволяющий спланировать исследование, конструкторскую разработку, управление и т. д. с тем, чтобы достичь результата оптимальным способом;
- способ эффективного выстраивания какого-либо типа деятельности;
- педагогическая технология, ориентированная не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования);
- комплексный обобщающий процесс рационального сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности, позволяющий комбинировать и соединять формальные знания с практическим опытом [6, с. 40].

Можно заключить, что:

- **метод проектов** – это метод, позволяющий создавать образовательные ситуации, в которых учащиеся ставят и решают собственные проблемы, применяя актуализированные знания, приобретая новые для активного включения в творческую, проектную деятельность;
- **проектная деятельность** школьников – это дидактическое средство развития познавательной, учебной, творческой активности, саморазвития и формирования личностных качеств;
- **технология обучения** – это комплексная система, включающая множество операций и приемов, которые обеспечивают содержательные, процессуальные аспекты обучения.

Таким образом, **проектную технологию** можно определить, как систему операций и приемов развития познавательной, учебной, творческой активности, саморазвития и формирования личностных качеств посредством проектной деятельности.

Для выполнения проекта необходимо представлять конечный продукт деятельности, этапы работы и способы реализации. Проектная деятельность может быть поделена на следующие этапы:

1. Поисково-исследовательский этап на котором:

- происходит поиск и анализ проблемы проекта, выбирается тема;
- ставятся цели и задачи;
- происходит планирование проектной деятельности;
- выбор средств и методов реализации поставленных целей и задач.

2. Технологический этап:

- практическая реализация проекта;
- оформление результатов выполняемого проекта в виде презентации.

3. Результативный этап:

- защита проекта;
- подведение итогов выполнения проекта (рефлексия, самоанализ итогов выполнения проекта).

Проектная технология позволяет эффективно овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией, в понятие которой входят социокультурная, языковая, речевая, учебно-познавательная и компенсаторная составляющие. Метод проектов обеспечивает более высокую ступень овладения языковым материалом: повышает лексический запас учащегося и повышает уровень говорения как одного из видов речевой деятельности, поэтому мы говорим о реализации языковой и речевой компетенций. Нельзя не сказать о мотивации учащихся, развития самостоятельности, с одной стороны, и сплоченности коллектива (если делаются групповые проекты), с другой. Особое внимание стоит уделить коммуникативным способностям и личной эмоциональной вовлеченности учащихся при работе с проектной методикой. Это предполагает выражение учащимися собственных точек зрения, эмоций и чувств, включение в реальную деятельность и демонстрацию личной ответственности в ходе подготовки и презентации проекта.

Если объектом обучения в преподавании иностранного языка служит речевая деятельность, то, как всякая деятельность, она должна основываться на коммуникативно-познавательной потребности. Эта потребность также является мотивацией. Соответственно, учитель, как фасилитатор проектной деятельности, должен создавать и сохранять потребность общения на иностранном языке у школьника, участвующего в проектной деятельности.

Проектная деятельность всегда направлена на решение личностно-значимой проблемы и решается она в процессе активной самостоятельной познавательной деятельности, хотя проект часто предполагает коллективную форму работы. Но по своей сути проект всегда направлен на личность. Поэтому проектное обучение подразумевает личностно-деятельностный подход в методике обучения, основанный на идеях П.Я. Гальперина, А.В. Зимней, А.А. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Этот подход «противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного преподавания, пассивности учения школьников, наконец, бесполезности самих знаний, навыков и умений, которые не реализуются в деятельности»

В основе личностно-ориентированной педагогической парадигмы – созидание человека – деятеля, готового интегрироваться в различные экономические и культурные пространства. Каждый участник образовательного процесса проектирует что-то новое, создает свой продукт

Характеристики учебной деятельности таковы:

- направленность на решение учебной задачи. Овладение учебным материалом подчиняется этому принципу;
- в ней осваиваются научные понятия и общие способы действий;

- перед решением задач необходимо овладение общими способами действий;
- такая деятельность несет изменения в самом субъекте. Это происходит за счет активного обучения (действия);
- можно говорить об изменении психических свойств и поведения обучающихся «в зависимости от результатов собственных действий» [3, с. 384].



Рис. Алгоритм фасилитации проектной деятельности школьников

На рисунке представлен алгоритм фасилитации школьников в проектной деятельности на иностранном языке. Проект является одним из успешных методов по развитию творческого потенциала ребенка, базируется на развивающей образовательной среде и реализуется на внеурочных занятиях. Проектная методика ориентирована всегда на самостоятельную активно-познавательную деятельность учащихся при решении лично-значимой проблемы. Организация по методу проектов предполагает превращение каждого учащегося в субъект творческой деятельности, где каждый школьник становится равноправным членом коллектива. Роль учителя также меняется: из авторитарного «взрослого» он превращается в партнера. В проектной деятельности поэтапный процесс развития творческих способностей как система специальных учебных ситуаций. На различных этапах творческой деятельности у детей проявляется: активизация фантазии и воображения, происходит развитие способности к целеполаганию и генерированию новых идей, способность к использованию чужого опыта и переносу знаний в новые ситуации, мотивация к совместной деятельности, сотрудничеству и взаимопомощи, способность к самокоррекции и самооценке. Все это ведет к развитию творческого потенциала ребенка и выражается в гибкости мышления, мотивации к деятельности и адекватной самооценке.

К важнейшим преимуществам проектной деятельности относится изменение роли учителя. Традиционная функция передачи знаний при проектной деятельности становится фасилитаторской. На каждом этапе совместной деятельности учителя и ученика решаются определенные задачи и функции преподавателя как фасилитатора меняются. Функции учителя в процессе выполнения проектных работ заключается в следующем:

- консультирование, помощь в выборе темы, проблемы проектов;
- наблюдение за ходом работы;
- оказание помощи ученикам;
- стимулирование творческой деятельности;
- поддержание благоприятной обстановки в классе;
- создание творческой развивающей среды;
- коррекция деятельности;
- оценка творческой деятельности поэтапно;
- помощь в формировании адекватной самооценки творческих и познавательных возможностей учащихся.

Учитель осуществляет индивидуализированный подход к учащимся. Для этого можно использовать различные по форме, содержанию и уровню сложности задания. Такие задания делятся на несколько групп:

- задания, выполненные по образцу;
- поисковые задания;
- творческие, направленные на создание новых объектов.

Необходимым условием успешной совместной деятельности между педагогом и учеником является установление эмпатийной связи. Эмпатия возникает в процессе взаимодействия личности с другими и характеризуется:

- эмоциональным проникновением, чувствованием состояния собеседника;
- процессом понимания внутреннего мира другого человека;
- фактором межличностного общения, облегчающего коммуникации;
- ведущим коммуникативным свойством, качеством личности педагога;
- условием адекватного восприятия и отражения собеседника в процессе взаимодействия;
- компонентом профессионального общения всех участников образовательного процесса.

Традиционно учебные взаимодействия учителя и ученика можно описать как субъект-объектные, где преподаватель влияет на ученика как на объект. В проектной деятельности возможно выйти на более высокий уровень отношений между учителем и учеником: ученик, воздействует сам на себя и свою деятельность, тогда как учитель становится экспертом исследовательской и творческой деятельности ученика, старается придать деятельности ученика максимум самостоятельности.

Ключевым компонентом технологии взаимодействия становится педагогическая поддержка. Педагог старается найти адекватные способы поддержки творческой деятельности ребенка. Совместный поиск проблемы, разработка траектории творческого разрешения проблемы, активизация творческих возможностей ребенка – наиболее эффективные действия педагога-фасилитатора.

Идея управления в образовании реализуется через систему дидактического-коммуникативного воздействия педагога [8, с. 91].

Закljučается она в следующих действиях педагога:

- проявление любви и заботы к ребенку, что дает возможность ему поверить в педагога и себя;
- подчеркивании достоинств, а не недостатков ребенка, что поднимает самооценку;
- создании положительного эмоционального пространства, а это помогает избежать страха ошибки;
- дидактическое коммуникативное воздействие – это та гибкая форма управления учебной проектной деятельностью, которая эффективно влияет на развитие личности.

Межпредметность в обучении способствует творческому мышлению. Полезно стимулировать понимание связей между предметами в школе, между домом и школой, между пройденным материалом и тем, который изучается в настоящий момент, между информацией из разных источников – из книг или интернета и т.д. В современном обществе огромную роль играет финансовая грамотность. В общем образовании знания в сфере финансовой грамотности на элементарном уровне обеспечиваются курсом обществознания. Значимость этого для подростков определяет их запрос на выражение своих потребностей, идей на иностранном языке. Именно внеурочная самостоятельная деятельность при фасилитирующей поддержке педагога позволяет учащимся не только обрести словарный запас, необходимый для самовыражения в сфере финансовой грамотности, но и успешно выполнить творческий проект в этой сфере. Дружественной средой для такой внеурочной деятельности стал конкурс проектных и исследовательских работ «Oeconomiа», реализуемый по заданию ТЕМОЦЕНТРА Департамента образования г. Москвы в рамках Программы повышения финансовой грамотности населения города Москвы [7]. Впервые участники конкурса собрались в ГАОУ ВО МГПУ 12 февраля 2017 года. Жюри были представлены самостоятельные исследования на иностранном языке, отвечающие на интересующие подростков вопросы:

- какие лампочки сберегают не только энергию, но и семейный бюджет, а какие только называются энергосберегающими в рекламных целях, да ещё и вредят здоровью;
- в какие суммы обходится современным родителям увлечение сына хоккеем, и как можно минимизировать затраты;
- нужно ли сейчас брать ипотечный кредит, или следует подождать;
- в каких условиях можно брать автокредит;
- является ли карта надежным платежным средством;
- какой процент семейного бюджета тратится на развитие одного ребенка в современной России и за рубежом; и на многие другие.

Конкурсу предшествовал консультационный этап с привлечением педагогов ГАОУ ВО МГПУ, докторов наук, профессоров в области экономики и иностранного языка. Их фасилирующее общение с участниками позволило добиться высокого уровня работ, которые по достоинству оценили члены жюри от ТЕМОЦЕНТРА, Центробанка и других авторитетных организаций.

Фасилитативные методы развития творческих способностей школьников во внеурочной проектной деятельности на английском языке обеспечат гармоничность развивающей среды, успешность участников творческих команд и результативность образовательного процесса.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 45с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления – М.: Совершенство, 1997. – 202 с.
3. Зимняя И.Я. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Килпатрик У.Х. «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» (1928) – цит. по «Педагогическая логия. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» / Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование», вып. 4, 2003 – с. 6.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., испр. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
6. Пахомова Н.Ю. Учебные проекты: методология поиска [Текст] // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 41-45.
7. Программа повышения финансовой грамотности населения города Москвы, <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/ekonomika/anonsy/programma-sodejstvie-povysheniyu-urovnya-finansovoj-gramotnosti-naseleniya-i-razvitiyu-finansovogo-obrazovaniya-v-gorode-moskve.html>.
8. Ромашина С.Я., Майер А.А., Межина А.В. Фасилитация развития субъекта образования: Учеб.-метод. пособие. М.: МГПУ, 2010. – 102 с.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] – Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 417 с.

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Забавникова Т.Ю.

доцент кафедры «Высшая математика», канд. пед. наук, доцент,
Тамбовский государственный технический университет, Россия, Тамбов

В статье тезисно рассматриваются подходы к проблеме воспитания иностранных граждан, прибывших в Россию для получения образования.

Ключевые слова: воспитание, эстетическое воспитание, иностранные студенты.

Воспитание – это сложный, многофакторный процесс. Характеризуя его, А.С. Макаренко писал: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – педагоги» [1]. Очевидная значимость воспитательных целей как фактора формирования важнейших качеств личности, преумножалась преподавателями советской школы. На протяжении многих десятилетий воспитательная система, в том числе, многонациональных вузов, формировалась, обретая все новые средства и технологии. Современное же состояние профессионального и довузовского образования в России можно охарактеризовать с точки зрения технократического стиля. К сожалению, воспитание молодых людей, обучающихся в вузах, утратило былую значимость. Для современного специалиста актуальным является наличие не только глубоких знаний в предметной области, но и большого числа различных компетенций, владение аналитическими, информационными, коммуникативными умениями.

Наряду с этим, большинство педагогов считает, что воспитание несет в себе важнейший смысл и потенциал в процессе формирования важнейших качеств личности студента.

Важной составляющей всего воспитательного процесса является эстетическая компетентность – базовая для выполнения профессиональных обязанностей, поскольку позволяет будущему специалисту опираться на систему этических и нравственных ценностей. В среде иностранных граждан, прибывающих в Россию для получения образования, существует необходимость и потребность в эстетическом развитии.

Для более широкого подхода к заявленной проблеме, рассмотрим понятие «воспитание» в различных смыслах. В широком социальном смысле воспитание – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни. В широком педагогическом смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс [2].

В настоящее время система эстетического воспитания иностранных слушателей, как составная часть общей воспитательной системы студентов находится в процессе развития. Основой для определения содержания, форм и методов процесса эстетического и духовно-нравственного образования и воспитания иностранных слушателей можно рассматривать методологические, дидактические и воспитательные принципы. Выделим условия, способствующие реализации духовно-нравственного и эстетического начала в учебной и научно-исследовательской деятельности иностранных студентов. К таковым можно отнести отбор фактического материала, наиболее эстетически выразительных, эмоционально-привлекательных средств; обращение к прекрасным качествам личности выдающихся ученых, деятелей литературы и искусства разных стран; творчески-эмоциональное отношение к предмету преподавания и к студенческой аудитории; умение создавать положительный эмоциональный фон учебных занятий.

Исследователи считают, что возраст от восемнадцати до двадцати лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических качеств личности, становления и стабилизации характера. С этим периодом связано начало всесторонней активности, под которой демографы понимают включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений [3].

Воспитательная система в российских вузах сейчас находится в условиях восстановления, но на факультете международного образования все прошедшие годы ее поддерживали в актуальном состоянии сотрудники кафедр. Только благодаря неукротимой энергии и добросовестному отношению к своему делу, сотрудники факультета сохранили воспитывающую составляющую всего учебно-воспитательного процесса на высоком уровне.

На факультете «Естественнонаучный и гуманитарный» ТГТУ давно и плодотворно занимаются воспитательной деятельностью с иностранными гражданами. Стали традиционными не только внеаудиторные мероприятия, но и учебные занятия, имеющие особую воспитательную направленность. Вектор духовно-нравственного и эстетического воспитания в таких случаях направлен на эмоциональное воздействие и формирование эстетической компетенции. Все подобные мероприятия формируют такие эстетические качества иностранных слушателей как эстетический идеал, эстетическая потребность, эстетическое воображение.

Воспитание студентов в условиях вуза – одно из приоритетных направлений педагогики высшей школы. Оно трактуется как процесс совместной деятельности преподавателей и студентов по формированию у будущих специалистов профессионально значимых личностных качеств. Сущность и глубинный смысл воспитательного процесса заключается в том, что внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания студентов, в том числе иностранных, чтобы найти затем свое выражение в моделях того или иного поведения или способа деятельности [4]. Из общей теории управления известно, что воспитание как управление процессом формирования личности специалиста, включает в себя следующие функции:

- диагностика уровня воспитанности, образованности и развития студента;
- проектирование развития личности специалиста, планирование необходимых воспитательных воздействий;
- организация воспитательных воздействий;
- регулирование и мотивация деятельности личности;
- итоговый учет, анализ результатов воспитательных воздействий, контроль соответствия воспитательных результатов проекту развития.

С позиций системного подхода воспитание студентов представляет собой совокупность таких элементов, взаимосвязанных между собой, как цель, содержание, технологии, формы и методы воспитания, его результаты [4, с. 3].

На личностном уровне система воспитания опирается на комплекс духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. Как для российских студентов, так и для иностранных перечисленные ценности актуальны. Поэтому задачей педагогов, включенных в учебно-воспитательную деятельность, является ведение работы с ориентацией на формирование таких качеств студентов, которые смогут обеспечить развитие перечисленных ценностей. Наряду с этим необходимо предпринимать действия к привлечению студенческой молодежи к саморазвитию и самовоспитанию. В настоящее время довольно обширный выбор средств для достижения воспитательных целей. Например, средства информационно-коммуникационных технологий. Расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов может быть использовано содействием популяризации в информационном пространстве традиционных российских культурных, в том числе эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения.

Так как в узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач, то задача преподавателей, организующих воспитательную работу с иностранными студентами, заключатся в оказании воздействия на различные качества личности, в том числе эстетические, с целью их формирования.

Список литературы

1. Макаренко А.С. Цель воспитания: Учебное пособие / А.С. Макаренко – М.: Педагогика, 1984. 380 с.
2. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – С. 12 Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0221/1_0221-12.shtml (дата обращения 14.06.17).
3. Педагогика и психология высшей школы. Режим доступа: http://krotov.info/lib_sec/shso/71_rost2.html (дата обращения 14.06.17).
4. Яковенко И.М. Воспитательная система вуза как компонент культурно-образовательной среды КамГУ имени Витуса Беринга/ И.М. Яковенко //Педагогика высшей школы Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. –2009. – № 2. – С. 4.

ОЛИМПИАДЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДИ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Забанова Л.Е.

канд. филол. наук, доцент,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры, Россия, г. Улан-Удэ

Хобракова Л.М.

канд. филол. наук, доцент,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры, Россия, г. Улан-Удэ

Авторы рассматривают межвузовские олимпиады по английскому языку как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов. Особое внимание уделяется одному из конкурсных заданий – дебатам, где особенно ярко проявляются коммуникативные умения участников. На основе методики проблемно-ориентированного обучения предлагается алгоритм подготовки команды к этому виду работы.

Ключевые слова: межвузовская олимпиада по английскому языку, иноязычная коммуникативная компетенция, проблемно-ориентированное обучение, коммуникативная задача, дебаты.

Внеаудиторная работа является неотъемлемой частью системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Согласно Словарю методических терминов, внеаудиторная работа – это специально организуемые внеучебные занятия, которые способствуют углублению знаний, развитию умений и навыков, удовлетворению и развитию интересов и способностей [1, с. 45]. Это такие виды внеаудиторной работы как: участие в научно-исследовательской работе, олимпиадах, тематических вечерах, праздниках и конкурсах, подготовка и презентация творческих проектов, разработка экскурсий и т.д. Несомненно, этот вид деятельности носит не только познавательный характер, но и развивает аналитическое, креативное мышление, творческий потенциал студентов, их самостоятельность и повышает мотивацию при решении коммуникативных задач. Одной из форм внеаудиторной работы являются олимпиады по иностранным языкам среди студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений Республики Бурятия.

Цель данной статьи – обобщить опыт подготовки и участия студентов Восточно-Сибирского государственного института культуры в республиканских

олимпиадах по английскому языку последних лет. На протяжении 25 лет олимпиадное движение по иностранным языкам в Республике Бурятия ставит своими задачами:

- повышение качества подготовки будущих специалистов в разных сферах деятельности, владеющих иноязычной коммуникативной компетенцией;
- развитие мотивации студентов к изучению иностранных языков для профессиональных целей;
- формирование и развитие личностных качеств будущих специалистов: трудолюбия, системности, обязательности, упорства и т.д.;
- активизация творческого потенциала студентов;
- воспитание уважения и интереса к иноязычной культуре;
- выявление и поддержка талантливой молодежи.

Олимпиада включает командное и личное первенство. Поскольку ключевой задачей обучения иностранному языку является формирование коммуникативных навыков, основными этапами олимпиады являются:

- дебаты (Debating), в которых участвуют все 5 членов команды, демонстрируя свое умение аргументированно представить свою точку зрения на основе мозгового штурма во взаимодействии с оппонирующей стороной и предложить пути решения проблемы;
- представление диалогических высказываний по заданной ситуации;
- компьютерное тестирование для проверки уровня сформированности навыков чтения и аудирования, знания лексики и грамматики английского языка.

Для успешной организации и проведения предметной олимпиады основополагающим моментом является определение познавательной или проблемной задачи и ее актуальность. При формировании тематики олимпиады организаторы в лице вузов-участников основываются на следующих принципах: 1) связи обучения с жизнью; 2) коммуникативной активности, что предполагает применение студентами практических навыков и умений в ситуациях, приближенных к реальному общению; 3) сочетания групповой и индивидуальной форм работы для выполнения коммуникативных заданий; 4) междисциплинарных связей. Тематика олимпиад последних лет соответствует этим принципам: «Молодежь в гармонии с окружающей средой и миром (Youth in harmony with the environment and world)», «Бросай Интернет – вставай на лыжи! (Give up the Internet – go skiing!)», «Арктический диалог в глобальном мире (The Arctic dialogue in the globalized world)», «Молодежные инициативы (Youth initiatives)», «Перспективы и вызовы для молодежи в современном мире (Perspectives and challenges of youth in the global world)».

В процессе подготовки команды к коммуникативным видам деятельности весьма актуальным является принцип проблемно-ориентированного обучения (Task-based Learning), широко распространенный в западной лингводидактике. Проблемно-ориентированное обучение требует от педагога целенаправленной работы, которая включает:

- 1) формулирование проблемы, которая должна быть реальной и представлять интерес для студентов (driving a question/challenge);
- 2) определение того, что необходимо знать студенту для ее решения (content and skills, knowledge and concepts);
- 3) поиск (inquiry), т.е. выдвижение идей и способов их представления, их интерпретация, предполагающая некоторую степень самостоятельности и автономности студента;

- 4) использование интерактивных технологий (*incorporating technology*);
- 5) презентация речевого продукта (*publicly presented product*) предполагает совершенствование знания языка, коммуникативных навыков, способности принимать решения на основе анализа разнообразных аутентичных источников;
- 6) оценка конечного продукта на основе разработанных критериев и шкал как педагогом, так и студентами [2, 3].

Без сомнения, проблемно-ориентированное обучение имеет ряд преимуществ: более глубокое понимание определенных понятий, проблемной ситуации, формирование учебных и познавательных привычек, необходимых в любом виде деятельности, развитие мотивации и умений обучаемых. Подготовка к олимпиаде дает возможность участникам целенаправленно и осознанно работать над лексическим и грамматическим материалом, концентрируясь на конкретной тематике. Особую значимость приобретают так называемые умения XXI века, а именно: развитие критического мышления, способности к сотрудничеству и кооперативному общению, работе в команде.

На этапе выполнения заданий, предваряющих основное изложение (*pre-task activities*), преподаватель может предложить разнообразные по типам задания (по Н.С. Прабу) для развития коммуникативных навыков: деятельность по информированию собеседников, предполагающая кодирование и декодирование сообщений (*information-gap activity*); деятельность по извлечению новой информации путем инференции, дедукции, приведения доводов, понимания причинно-следственных связей и т.д. (*reasoning gap activity*) и, наконец, работа по определению и выражению личностных предпочтений, чувств, отношения к данной ситуации с помощью фактуальных аргументов в поддержку своего мнения во время обсуждения проблемы или опровержения точки зрения оппонировавшей стороны (*opinion gap activity*) [4]. Педагог выступает в роли инструктора, консультанта, тьютора, наблюдателя во время работы обучаемых в парах или в команде. В частности, одной из задач педагога является ознакомление участников команды с критериями оценивания, среди которых выделяются: *содержание* (соответствие аргументов теме, их глубина, доказательность, разнообразие и оригинальность, логика и последовательность изложения, стилевое оформление речи); *структура* (структурированность, динамика построения выступления всеми участниками команды, соблюдение регламента); *способ* (культура речи, поведения, артистичность); *языковое оформление* (лексика, грамматика, произношение, взаимодействие с оппонентом, управление дискурсом).

Остановимся более подробно на подготовке к конкурсному заданию – дебатам, представляющей многоэтапный процесс: сбор информации посредством глобальной сети Интернет, проработку оригинальных текстов, анализ и обработку данных на основе перевода и обсуждения. Рассмотрим конкретный пример по теме «Youth and Technology»: *In the current global world, the possibility of cyberterror is an ever-growing threat. This House believes that additional investing in IT companies engaged in developing effective security systems to insure a high level of information protection to top governmental institutions and commercial corporations is a matter of urgency.* /Угроза кибертеррора становится все более актуальной в современном глобальном мире. Правительство считает, что необходимо срочно инвестировать дополнительные средства в ИТ компании, занимающиеся разработкой высокоэффективных средств защиты информации для учреждений высшего эшелона власти и коммерческих корпораций. Прежде всего, необходимо пояснить, что такой

вид работы предполагает групповую деятельность на основе распределения ролей. Участники одной команды играют следующие роли: модератора, спикера Палаты, члена Палаты, лидера Оппозиции, члена Оппозиции. Модератор должен ввести в курс обсуждаемой проблемы, внимательно следить за ходом обсуждения и своевременно предоставлять слово всем участникам, анализировать, обобщать и делать выводы. Задачами спикера и члена Палаты являются сформулировать точку зрения правительства относительно проблемы, выдвинуть аргументы в ее пользу. Цель Оппозиции – предоставить контраргументы, ставящие под сомнение или опровергающие точку зрения правительства, и предложить свой вариант решения ситуации.

В процессе подготовки студенты-участники выдвигают разные идеи, самые интересные из которых – в основе решения ситуативных задач. Студенты демонстрируют творческий подход к решению поставленных коммуникативных задач, предлагая пути решения обсуждаемой проблемы. В этой связи актуальными становятся их аналитические способности: поиск, анализ, систематизация необходимой информации и т.д. На первый план выходит такая стратегическая составляющая коммуникативной компетенции, как умение начать обсуждение, аргументировано поддержать, высказать свою точку зрения, опровергнуть мнение оппонента, завершить диалог или полилог на основе достижения консенсуса и т.д., а также дискурсивная – способность понять сообщение и интерпретировать его по отношению ко всему дискурсу. Педагог помогает студентам структурировать собственно устный дискурс на основе системы коммуникативных упражнений на инициирование дискуссии, ее поддержание или опровержение с помощью аргументов и т.д. Знание этикета, традиций, образа жизни на основе анализа аутентичных материалов англоязычных стран – необходимое условие при выборе обучаемыми стратегий и тактик речевого поведения в соответствии с ситуацией (социокультурная составляющая).

В нашем примере, спикер и член Палаты представляют факты, подтверждающие актуальность обсуждаемой проблемы, а именно, необходимость инвестирования в систему защиты информации правительственных учреждений и коммерческих корпораций (хакерские атаки, как следствие, финансовые потери, утечка секретной государственной, военной информации, дело Джулиана Ассанжа, Эдварда Сноудена, и т.д.). Контраргументами Оппозиции являются экономический кризис, дефицит денежных средств, первоочередное решение социальных задач, инвестиции в оборонный комплекс и т.д. Немаловажна роль модератора в обсуждении выдвинутых аргументов за и против, поскольку достижение консенсуса – основная задача полилога. Работая в группе, студенты анализируют представленный материал и определяют его значимость для дебатов. Конечно же, наиболее сложным этапом является предъявление конечного речевого продукта, в котором каждый участник должен не просто говорить, а выстраивать свою речь и речевое поведение в соответствии со своей ролью и с вышеизложенными критериями оценивания. В процессе подготовки к дебатам особое внимание следует обратить на заключительный этап – оценку вклада каждого участника в общий успех.

В заключение хотелось бы отметить: наш опыт участия в республиканских олимпиадах подтверждает, что данный вид внеаудиторной работы является весьма эффективным для повышения мотивации студентов к изучению английского языка, раскрытия их интеллектуального, творческого и личностного потенциала, развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Словарь методических терминов [Текст]. – М., 2005. – С. 45.
2. What is Project Based Learning (PBL)? [Электронный ресурс]. URL: <http://bie.org/about/whatpbl> (дата обращения: 10.06.2017).
3. Why is Project-Based Learning Important? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edutopia.org/project-based-learning-guide-importance> (дата обращения: 13.06.2017).
4. Prabhu N.S. Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАРИННЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Иванова Е.А.

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

Научный руководитель – к.п.н., доцент Тарарухина Н.Н.

В статье об использовании старинных задач рассматривается, как сохранить у учащихся интерес к математике. Развитие мышления учеников является одной из основных целей всего процесса обучения математике. Именно обучение математике включает в себя для этого значительные возможности, которые обусловлены особенностями самого предмета изучения – основ математической науки.

Ключевые слова: задача, старинная задача, математика, обучение, развитие мышления.

Многokратное увеличение информации, появление дополнительных источников, как средства массовой информации, стимулируют современных педагогов задуматься над тем, как сохранить у учащихся интерес к математике.

Развитие мышления учеников является одной из основных целей всего процесса обучения математике. Именно обучение математике включает в себя для этого значительные возможности, которые обусловлены особенностями самого предмета изучения – основ математической науки.

Математическое образование вносит свою лепту в формирование общей культуры личности человека. Определенные мышления, развития воображения, логику, все это создает изучение математики. Все выше сказанное формулирует актуальность темы.

Важную функцию в формировании учебно-воспитательного процесса выполняют задачи. В преподавании математики они выступают и средством обучения, и целью обучения учеников. В ходе решения задач совершенствуется прикладная и творческая стороны мышления. Но, одновременно, при организации процесса обучения следует использовать то ценное, что накоплено в педагогике и психологии по вопросам развития мышления человека.

Развитие мышления учеников при решении старинных задач должно проходить целенаправленно. Развитие мышления должно неразрывно связываться с основными задачами воспитания и обучения, и на текущем этапе математического образования огромное значение для этого имеет создание учебно-познавательной деятельности учеников. На важном месте в обучении, с целью активизации учебно-познавательной деятельности, стоят старинные задачи. Следует отметить, что в методике воспитания и обучения математики все еще не сформировалась система

применения подобных задач, но педагоги используют их на уроках, а чаще вне урока. То есть, возникает противоречие между необходимостью развития мышления учеников в обучении с применением старинных задач, и отсутствием целенаправленной постоянной работы по использованию старинных задач в процессе обучения.

Поэтому необходимо рассмотреть понятие «старинная задача», основные ее функции, а затем проанализировать несколько примеров «старинных» задач.

В психолого-педагогической научной литературе можно выделить разные подходы к понятию «задача». Данные подходы едины по определению проблемной ситуации как источника задачи и значительно отличаются по характеристике места и роли субъекта в данной ситуации.

Исследование, которое провел Л.М. Фридман, привело его к мысли о том, что «...проблемные ситуации образуются из следующих составляющих: действующего субъекта – С, объекта его деятельности – О, преграды (затруднения) на пути реализации его деятельности – П». Субъект начинает анализировать возникшую проблемную ситуацию. В ходе этого анализа получается выявить все составные компоненты проблемной ситуации, их взаимосвязи, особенности заговоздки и ее вид. Результаты проведенного анализа человек выражает на некоем языке, зарождение и развитие задачи следует рассматривать в виде модели проблемной ситуации, куда попадает человек в процессе своеобразной деятельности, а сама задача *рассматривается как знаковая модель проблемной ситуации, которая выражается с помощью знаков искусственного или естественного языков*».

Здесь задачу понимают в виде объекта мыслительной деятельности, которые содержит требование практического преобразования или же ответа на теоретический вопрос путем отыскания условий, которые позволяют на основе построения системы данных, связанных едиными категориями и законами, выявить отношения между неизвестными и известными ее элементами, и, таким образом, получить некоторый новейший результат.

Значительной характеристикой типа задач, с которыми учащиеся ознакомились еще в начальной школе является то, что они «полностью определены», то есть ясно и четко описаны на подходящем каждой ситуации языке. Чаще всего это математический язык. Но большая часть задач, с которыми сталкивается субъект в реальной жизни, не являются полностью определенными.

Если говорить о решении задач, в том числе старинных, есть возможность выделить их следующие функции:

- постановка проблемы (Что необходимо найти в этой задаче?),
- введение новых, ранее неизвестных, понятий (Решение системы линейных уравнений),
- повторение изученного материала и его закрепление,
- контроль за уровнем усвоения,
- стимулирование интереса к изучению математики (или же конкретной темы),
- практическое применение изучаемых знаний и т.д.

Одновременно с этим выделим развивающие функции решения подобных задач:

- развитие умственных способностей учеников,
- формирование у учащихся математического и научно-теоретического мышления.

Важным средством для создания у учеников глубокой заинтересованности к историческим сведениям, предмету математики, является постановка перед ними некоторых проблемных задач, а именно, старинных задач. На данных задачах как раз и лежит вводно-мотивационная функция. На этом этапе старинная задача только ставится, и тогда весь процесс изучения темы осуществляется и организуется как процесс разрешения поставленных проблемных задач.

Конкретизирующая и иллюстративная функция. Ученики знакомятся с разнообразными математическими понятиями, историческими событиями, сведениями. Данные понятия представляют собой абстрактное и распространенное отражение реальных процессов и явлений, их неповторимых свойств. Для того, чтобы ученики постигли и глубже осмыслили сущность понятий, их смысл, следует конкретизировать иллюстрировать эти понятия достаточным количеством примеров старинных задач.

Использование и применение математических закономерностей. Использование систем старинных задач, за счет решения которых ученики глубже овладевают изучаемыми математическими закономерностями и убеждаются в их практической значимости.

Формирование математических навыков и умений. Все подобные умения (устные и письменные, процентные вычисления, измерения примитивных величин, сопоставление их между собой и т.д.) формируются не только путем решения специальных примеров, но и в основном, за счет решения нестандартных задач, в данном случае старинных.

Рассмотрим некоторые примеры задач из сборника старинных задач В.Д. Чистякова:

Задача Магницкого (из «Арифметики»)

Один человек продавал жеребца за 156 рублей. Купец, приобретая, подумал, что этот конь не достоин такой высокой цены. Тогда продавец порекомендовал ему другую «куплю». “Если тебе кажется, что плата этому коню велика, купи только гвозди для подков, а коня же возьми бесплатно. Гвоздей в каждой подкове по шесть, и за один гвоздь дашь мне одну полушку. За другой гвоздь – две полушки, а за третий – копеечку и так все гвозди купи”. Купец же видя столь малую цену и, желая коня получить бесплатно, обещал выплатить эту плату, думая заплатить не более 10 рублей за гвозди. Проторговался ли купец?

Решение:

Покупатель действительно проторговался, он за 24 подковых гвоздя должен был уплатить $1+2+2^2+2^3+2^3+2^4+\dots+2^{23}$ полушек, что составляет 41787 руб. $3\frac{3}{4}$ коп.!

Задачу можно дать в 9 классе при введении темы “Геометрическая прогрессия. Сумма n первых членов геометрической прогрессии”. При разборе на уроке этой задачи вспомним арифметические методы решения задач, приходим к новому методу решения – по формулам. В условии встречаем старое слово – полушка (серебряный монетный номинал – четверть копейки). И получаем представление о цене товаров того времени, интересным оказывается то, что в подкове у жеребца 6 гвоздей. Здесь же можем перебрать в памяти из истории социально-экономического строя того времени, как особый социальный слой, занимающийся торговлей в условиях господства частной собственности. Купец осуществляет покупку товаров не для личного потребления, а для последующей продажи с целью получения прибыли, т.е. выполняет функции перекупщика между производителем и потребителем или между производителями различных видов товаров.

Данная задача была издана в первом на Руси учебнике по математике “Арифметике”, до создания которого все знания передавались из уст в уста. Автор Л. Ф. Магницкий (1669-1739) был преподавателем Математико-навигационной школы, которую организовал Петр I, восхищавшийся его знаниями.

Задача Пифагора

Сумма любого числа последовательных чисел, начиная с единицы, есть точный квадрат.

В школе Пифагора: эта задача решалась геометрически. Единица представлялась в виде квадратов, а последовательные числа – “гномонов”, т.е. фигур Г-образной формы, которые состояли из нечетного числа квадратов (единиц). $1+3=4=2^2$, $1+3+5=4+5=3^2$, $1+3+5+7=9+7=16=4^2$ и т.д.

Алгебраически эта задача решается очень просто. Последовательность нечетных чисел, начиная с единицы, представляет собой арифметическую прогрессию $1, 3, 5, 7, \dots, (2n+1)$. Число этой прогрессии равняется $n+1$. Сумма всех членов прогрессии будет $S=(n+1)^2$.

Список литературы

1. Глейзер, Г.И. История математики в школе. Пособие для учителей: IV-VI кл. / Г.И. Глейзер. – М.: Просвещение, 1982. – 239 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 712 с.
3. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
4. Чистяков, В.Д. Старинные задачи по элементарной математике / В.Д. Чистяков. – Минск: высшая школа, 1978. – 204 с.
5. Щукина, Г.И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника / Г.И. Щукина – М: Педагогика, 1975. – 352 с.

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ильин А.Е.

ст. преподаватель кафедры иностранных языков, канд. пед. наук,
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
Россия, г. Чебоксары

В статье рассматриваются основные компоненты системы, которая может успешно применяться в процессе обучения иностранному языку для вооружения студентов-бакалавров неязыковых факультетов педвуза необходимыми для успешной профессиональной деятельности знаниями и развития необходимых профессиональных и личностных качеств обучающихся и которая в целом способствует совершенствованию процесса профессионально-личностного развития будущих учителей в вузе.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, иностранный язык, студенты-бакалавры, педагогический вуз, обучение иностранному языку.

Организация педагогического процесса в высшей школе с использованием положений компетентностного подхода определяет одной из основных целей выс-

шего профессионального образования формирование профессионально подготовленной компетентной личности, имеющей прочные знания в области избранной профессии, обладающей определенным набором профессиональных компетенций и необходимых профессионально значимых личностных качеств и за счет этого имеющей возможность успешно решать профессиональные задачи различной сложности [3]. Значимость компетентного подхода повышается в связи с переходом от традиционной к личностно-ориентированной парадигме образования и по причине того, что обществу нужны активные, компетентные профессионалы, способные к творческой преобразующей деятельности с использованием современных достижений науки, стремящиеся к профессиональному росту и самосовершенствованию. В этом отношении не являются исключением и завтрашние выпускники педагогических университетов, для которых уровень профессионально-личностного развития, сформированный в процессе подготовки в вузе, является залогом будущей профессиональной успешности.

По нашему мнению, иностранный язык является одной из дисциплин, обладающих значительным потенциалом в плане профессионально личностного развития студентов. Анализ литературы позволяет нам представить профессиональную компетентность студентов-бакалавров неязыковых факультетов педвуза как определенную «субъектно-профессиональную структуру», включающую когнитивный компонент, куда мы относим общие и специальные знания студентов, составляющие теоретический фундамент их профессиональной компетентности, деятельностный компонент, включающий профессионально значимые умения и навыки студента, а также личностный компонент, или профессионально значимые качества личности будущего педагога.

Профессионально ориентированная система обучения иностранным языкам способствует совершенствованию процесса профессионально-личностного развития будущих учителей, т.к. в ходе ее использования происходит вооружение студентов знаниями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности; развиваются профессионально-значимые личностные качества студентов; совершенствуются профессионально значимые коммуникативные качества обучаемых, а также формируются профессионально значимые умения и навыки.

Первым из компонентов этой системы должны выступать задачи обучения, среди которых мы выделяем: вооружение студентов важными знаниями, непосредственно относящимися к сфере профессиональной деятельности, развитие в процессе изучения иностранных языков профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей, развитие профессионально-значимых умений и навыков студентов, а также развитие профессионально-значимых свойств и качеств и придание личности обучающихся профессиональной направленности.

Следующим компонентом системы являются педагогические принципы. В нашем случае это будут общедидактические и лингводидактические принципы, а также принципы контекстного обучения, используемые для повышения эффективности процесса профессионально-личностного развития студентов-бакалавров в процессе обучения иностранным языкам. Среди них можно выделить принцип системности, связи теории и практики, принцип проблемности обучения, принцип диалогического общения и взаимодействия, принцип единства обучения и воспитания и др.

Следующим важным элементом являются основные направления работы по развитию профессиональных и личностных качеств будущих учителей в процессе

изучения иностранных языков, где в соответствии со структурой профессиональной компетентности обучающихся нами выделяются теоретическая, личностная и деятельностная подготовка.

Не менее важными элементами, отражающими сущность и содержание системы профессионально-личностного развития студентов педвуза, являются выбранные формы аудиторной и самостоятельной работы, а также необходимые методы и средства обучения и воспитания. Нами были выбраны такие формы аудиторной работы, как практические занятия, различные формы текущего и промежуточного контроля, зачеты, экзамены и др.

Эффективность процесса профессионально-личностного развития студентов неязыковых факультетов педвуза в ходе изучения иностранных языков повышают следующие формы самостоятельной работы студентов: подготовка к практическим занятиям и различным формам контроля; научно-исследовательская работа, подготовка к конференциям, дискуссиям, круглым столам и др. [2]. Практика работы в высшей школе доказала, что данный аспект профессиональной направленности в обучении иностранным языкам является эффективным средством развития таких качеств, как работоспособность и трудолюбие; целеустремленность и исполнительность; дисциплинированность и ответственность и др., являющихся важными составляющими личностного компонента профессиональной компетентности будущих учителей.

Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе с использованием компетентностного подхода предусматривает в том числе смещение акцента от традиционных форм к использованию активных методов обучения, которые позволяют не только передать обучающемуся необходимые теоретические знания, но и сформировать у него в процессе подготовки в высшей школе нужные для профессиональной деятельности компетенции [1]. В связи с этим среди методов обучения мы особо выделяем методы развития профессионально важных умений и навыков обучающихся, к которым относятся дискуссионные, проблемные, игровые, имитационные, коммуникативные и др., а также методы стимулирования активности студентов в процессе познавательной деятельности: проблемные, эвристические, исследовательские, интерактивные и др. [4]. Не менее важны средства обучения и воспитания, к которым кроме традиционных (научная и справочная литература, дидактические материалы, печатные материалы СМИ, наглядные пособия и др.) также относятся активные (необходимые компьютерные программы, интернет-ресурсы, аудио- и видеоматериалы и др.) и технические средства обучения (персональный компьютер, мультимедийные проигрыватели, видеопроекторы и др.).

Анализ научной литературы, а также опыт практической деятельности в вузе показывают, что данная система функционирует наиболее эффективно, если:

- 1) преподаватели иностранных языков формируют у студентов положительную мотивацию к изучению дисциплины и профессионально-личностному развитию в процессе подготовки в вузе;
- 2) в процессе обучения иностранным языкам предпочтение отдается активным методам обучения;
- 3) преподавание иностранных языков ведется с акцентом на усиление профессионально-практической направленности обучения;
- 4) преподавательский состав проходит периодическую профессиональную подготовку к работе по формированию и развитию профессионально значимых личностных качеств будущих учителей;

5) своевременно осуществляется мониторинг уровня профессионально-личностного развития студентов-бакалавров неязыковых факультетов педвуза по выбранным критериям и показателям, по мере необходимости корректируется содержание процесса обучения иностранным языкам.

Вышеуказанные элементы системы в своей совокупности будут способствовать такому уровню профессионально-личностного развития студентов педвуза, который определит высокую степень их подготовленности к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Золотцева, В. В. Система активных методов обучения и развитие профессиональной компетентности / В. В. Золотцева, Л. Н. Козлова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 28-31.

2. Ильин, А. Е. Моделирование процесса профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления с использованием потенциала иностранных языков / А. Е. Ильин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2014. № 1 (81). – С. 137-143.

3. Максимова, О. Г. Формирование у студентов педвуза профессионально-значимых качеств личности учителя в условиях модернизации образования / О. Г. Максимова // Проблемы подготовки будущих специалистов в условиях модернизации образования : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чувашский госпедуниверситет; ЧИЭМ СПбПУ, 2013. – С.3-6.

4. Матухин, Д. Л. Использование активных методов в обучении устному иноязычному общению / Д. Л. Матухин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 104-109.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СКЛОННОСТЬ МОЛОДЁЖИ К ПОТРЕБЛЕНИЮ АЛКОГОЛЯ¹

Кондратьева Т.С.

студентка, Мурманский арктический государственный университет,
Россия, г. Мурманск

Статья посвящена влиянию различных стилей семейного воспитания на формирование склонности к потреблению алкоголя у молодёжи. В статье рассматриваются определённые факторы, приводящие к развитию девиантного поведения. В статье на основе анализа воспитания в семье показано, как влияет предпочтение определённого вида опеки на формирование у личности склонности к потреблению алкоголя.

Ключевые слова: девиантное поведение, алкоголизация, зависимое поведение, созависимость, родительско-детские отношения, воспитание.

Алкогольная зависимость в России с каждым годом молодеет. По данным опросов большинство ребят 12 – 14 лет уже пробовали алкоголь.

Распространённость употребления алкоголя среди молодёжи и несовершеннолетних на протяжении многих лет продолжает оставаться одной из ведущих со-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Мурманской области в рамках научного проекта № 17-16-51002 или «The reported study was funded by RFBR and Government of the Murmansk region according to the research project № 17-16-51002».

циально значимых проблем нашего общества, определяющую острую необходимость организации решительного и активного противодействия.

По данным специалистов рост зависимости в России в 2016 году обусловлен ухудшением условий жизни:

1. Человек, чувствуя себя не защищённым и не уверенным в завтрашнем дне, ищет выход в алкоголе.
2. Снимая стресс и напряжение таким способом, он получает искусственное успокоение.
3. Доступность алкоголя только подталкивает к «решению проблемы» именно таким способом [1].

Известно, что причина потребления молодыми людьми алкоголя чаще всего лежит в сфере родительско-детских отношений. Так, Гриценко А.В. выделяет 4 основные группы факторов, способствующих развитию девиантного поведения в целом и алкоголизации в частности:

- нравственная незрелость личности: отрицательное отношение к обучению; низкий образовательный уровень родителей; отсутствие социально одобряемой активности и социально значимых установок; узкий круг и неустойчивость интересов, отсутствие увлечений и духовных запросов;
- нарушенная социальная микросреда: неполная семья; алкоголизм в семье; низкий образовательный уровень родителей и неправильное семейное воспитание;
- индивидуально-психологические особенности личности;
- индивидуально-психологические и нервно-психические аномалии личности [3].

Именно родители служат источником эмоционального тепла и поддержки, являются первым образцом и примером для подражания, моделью взаимоотношений с другими людьми, а также воплощением лучших личностных качеств.

В неблагополучных семьях взрослые не уделяют должного внимания ребёнку, и он начинает искать поддержки и утешения вне семьи, среди сверстников, с помощью спиртных напитков.

Ряд специалистов считают зависимое поведение «симптомом семьи». Именно в семьях с неправильным воспитанием растут дети с заниженной самооценкой, отсутствием внутренних барьеров и запретов. Нарушения в воспитании часто выражаются как гипер – или гипоопека.

1. Гиперопека («Кумир семьи») – чрезмерная забота о детях, стремление родителей окружить ребёнка повышенным вниманием.
2. Гипоопека («Золушка», «Ежовые рукавицы») – эмоциональное отвержение ребёнка своими родителями, предоставление ребёнка самому себе.

Влияние родителей на своих детей является самым значимым и сильным, разрушение семейных отношений делают личность более восприимчивой к отрицательным воздействиям более широкого социального окружения [4].

Заинтересовавшись этой проблематикой, на базе кафедры психологии Мурманского арктического государственного университета (МАГУ) нами было проведено исследование с целью выявления стиля семейного воспитания на формирование склонности молодых людей к употреблению алкоголя. Исследование проводилось с помощью следующих методик: Склонность к зависимому поведению (автор В.Д. Менделевич); Родителей оценивают дети (авторы И.А. Фурманова и А.А. Аладыгина). Выборка составила 23 человека в возрасте от 19 до 21 года.

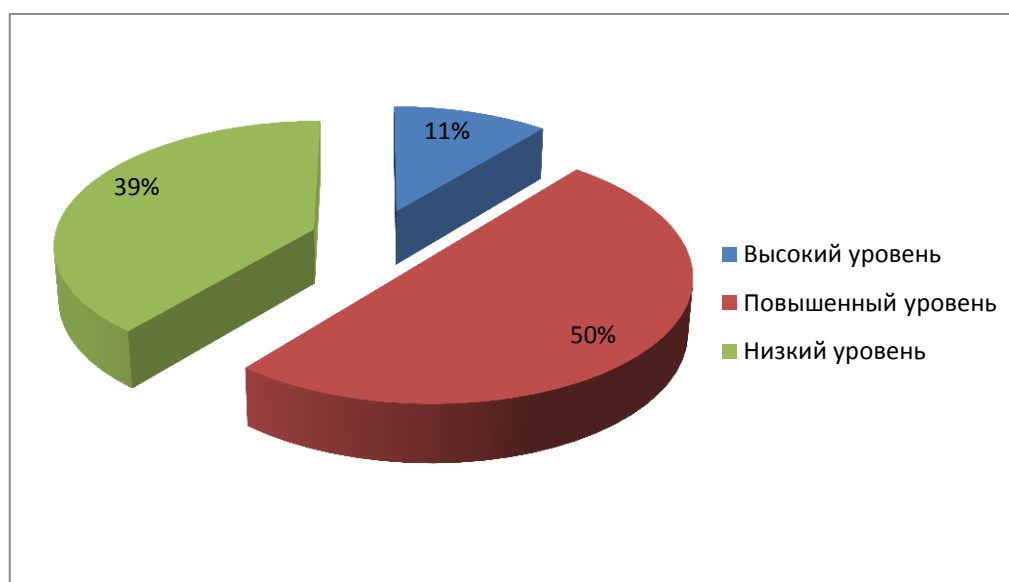


Рис. 1. Общий показатель уровня склонности к алкогольной зависимости

Таким образом, мы получили следующие результаты: низкий уровень склонности к алкогольной зависимости составил 39%, признаки повышенной склонности к употреблению алкоголя – 50%, признаки высокой вероятности зависимого поведения – 11%.

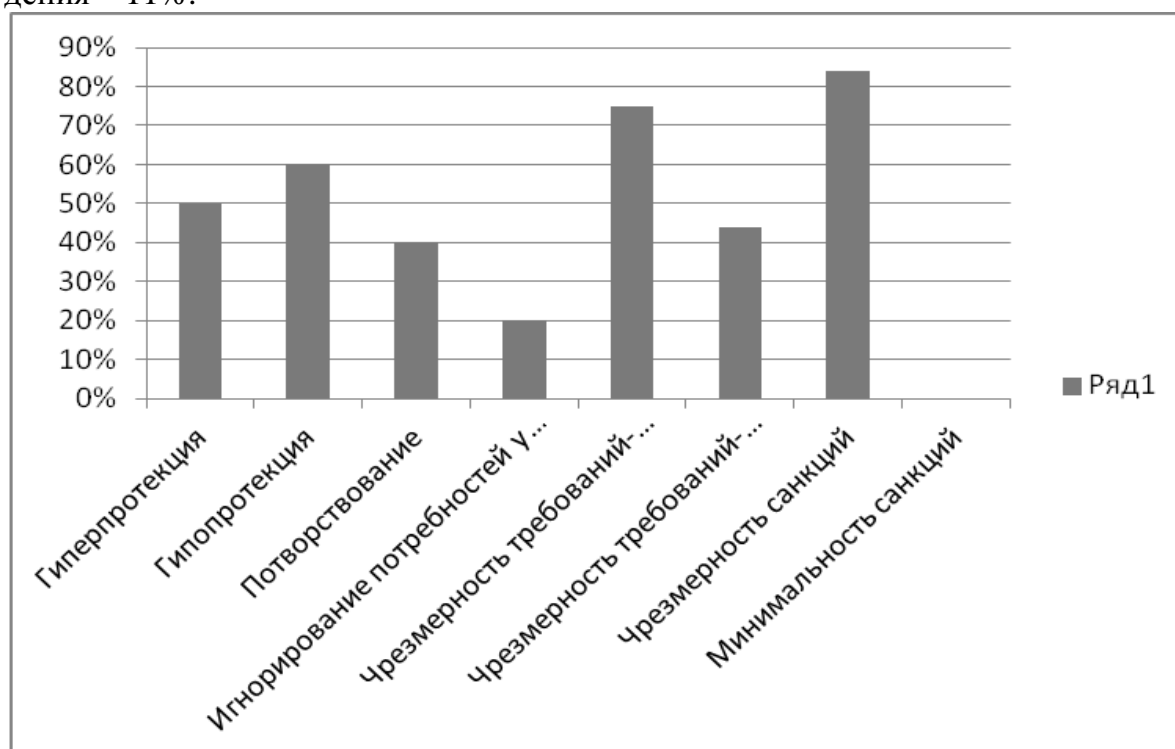


Рис. 2. Показатели выраженности факторов

Следует отметить, что у людей, входящих в группу с низкой вероятностью развития зависимости от алкоголя, в семейном воспитании гиперпротекция и гипопротекция имели почти одинаковые средние показатели. Такая шкала как потворствование находилась на границе с нормой. Требования – запреты и требования – обязанности имели средние показатели, санкции отличались чрезмерностью. Также характерен такой показатель как предпочтение в ребёнке детских качеств.

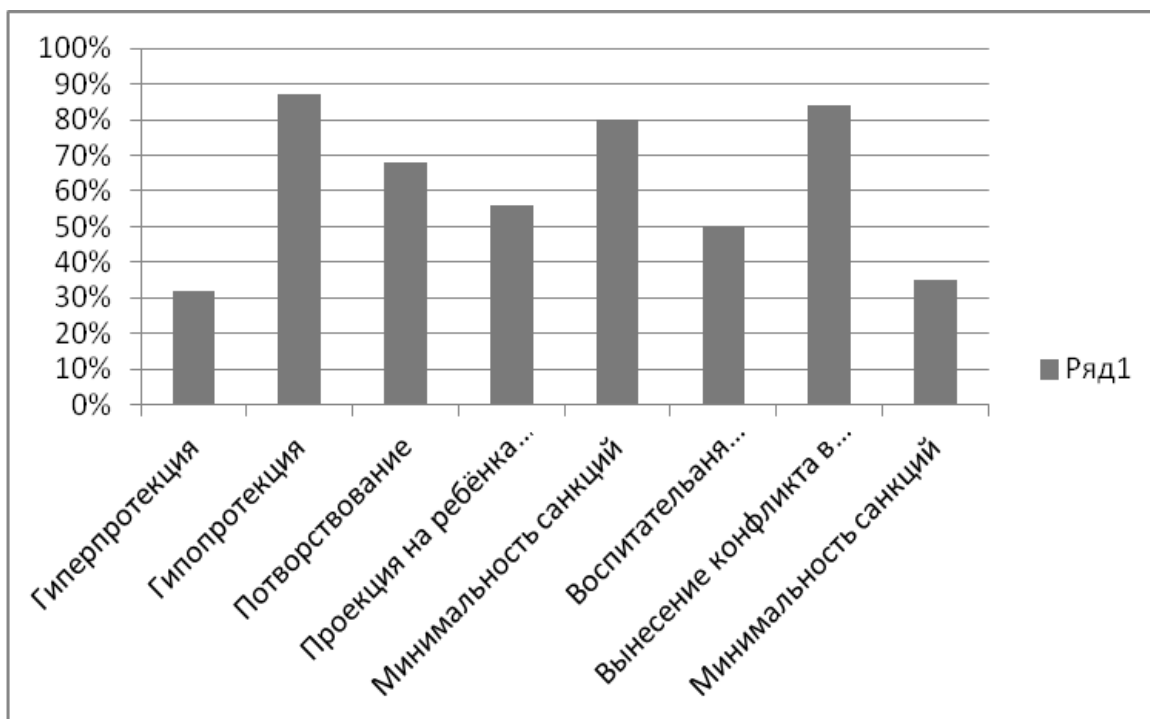


Рис. 3. Показатели выраженности факторов

Признаки повышенной склонности к употреблению алкоголя коррелируют со следующими данными: преобладание определенного уровня протекции, проекция на ребёнка собственных нежелательных качеств, потворствование выходит за границы нормы, воспитательная неуверенность родителей, которая влечёт за собой неопределённость в установлении требований – запретов (они характеризуются хаотичностью), минимальность санкций, вынесение конфликта в сферу воспитания.

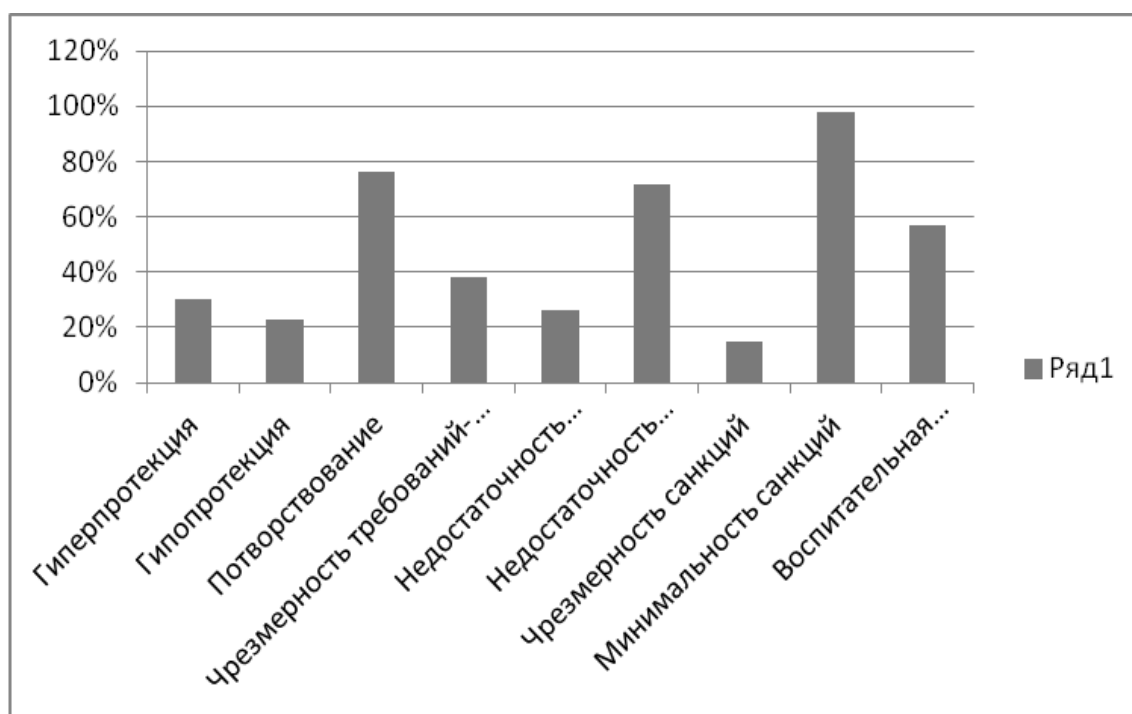


Рис. 4. Показатели выраженности факторов

Признаки высокой вероятности развития зависимого поведения можно связать со следующими показателями теста: одинаковые средние показатели гипопро-

текции и гиперпротекции, потворствование за границей нормы, чрезмерность требований – обязанностей, недостаточность требований – запретов, минимальность санкций, воспитательная неуверенность родителей.

На примере нашего исследования подтвердилась мысль о том, что предпочтение того или иного вида опеки может привести к формированию определённой типа отклоняющегося поведения (в данном случае – алкогольная зависимость). Потворствование, как качество личности родителя, также не несёт в себе ничего положительного для воспитания сильного, самостоятельного человека. Более того, при потворствовании велика вероятность развития в ребёнке черт созависимости, а созависимость впоследствии в зрелом возрасте влечёт к формированию других форм девиантного поведения.

Список литературы

1. URL: <http://kaknepit.ru/zavisimost/alkogolizm-v-rossii-statistika-2015.html> (дата обращения: 30.01.2017).
2. Визель, Т.Г. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты [Текст] / Т.Г. Визель // Монография – Тула, 2007. – 341 с.
3. Данилова, З.А. «Девиантное поведение в молодежной среде»; Рос.акад.наук, Сиб. Отд-ние, 2008.
4. Менделевич, В.Д. Клиническая психология: учебное пособие [Текст] / В.Д. Менделевич. – М.: «МЕДпресс-информ», 2008. – 432 с.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА С РАЗНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ

Кузьмина О.В.

кандидат психологических наук, доцент,
Уральский государственный экономический университет, Россия, г. Екатеринбург

Грекова Н.С.

студентка 2 курса Строительного института,
Уральский федеральный университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина,
Россия, г. Екатеринбург

Умения адаптироваться к социально-психологической среде выступает одной из важных характеристик личности студента. В статье представлены результаты эмпирического исследования, устанавливающего различия в стратегиях адаптационного поведения у студентов колледжа, имеющих разную мотивационную направленность. Приводятся данные о существовании корреляционных связей между показателями социально-психологической адаптации студентов колледжа и их мотивационной направленностью. Полученные данные помогут преподавателям и кураторам групп выстраивать взаимодействие со студентами.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивационная направленность студента, социально-психологическая адаптация, адаптационные стратегии поведения.

Проблема адаптационных ресурсов студенческой молодежи привлекает внимания специалистов разных отраслей знаний. Нестабильность социальных процессов, происходящих в обществе предъявляют повышенные требования к личности.

Человек должен умело адаптироваться, с одной стороны, изменяться под воздействием внешне обусловленных социальных требований, с другой стороны, сохранять устойчивое равновесие, проявляющееся в основополагающих внутренних установках и убеждений. Сегодня в науке, как отмечают А.А.Баранов, А.А.Реан, формируется новое понимание психологической адаптации, проявляющееся в отходе от трактовки адаптации как пассивного приспособления к среде [3]. Адаптация – это приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с его требованиями и с собственными потребностями, мотивами и интересами [1]. Успешная адаптация приводит у самоактуализации и самореализации в реальной социальной среде.

В качестве побудительной силы, направляющей активность личности, ее деятельность, выступают мотивы. За объективно абсолютно одинаковыми поступками, действиями могут стоять совершенно разные причины. В настоящее время проведено много исследований доказывающих обусловленность качества учебной успеваемости обучающихся их способностями и развитием учебной мотивации. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабоуспевающие студенты отличаются вовсе не уровнем интеллекта, а именно развитием профессиональной и учебной мотивацией [3, 4].

В психологии и педагогики есть отдельные исследования, доказывающие связь уровней адаптации школьников с успеваемостью. Однако, остается не до конца исследован вопрос взаимосвязи в выборе стратегий поведения в проблемных ситуациях социального взаимодействия с мотивами учебной деятельности.

Целью проведенного нами эмпирического исследования явилось изучение особенностей учебной мотивации у студентов, имеющих различные стратегии адаптационного поведения.

Организация исследования

Диагностика стратегий адаптационного поведения осуществлялась с помощью методики «Адаптационные стратегии поведения (АСП)» Н.Н.Мельниковой [1]. Исследование мотивов учебной деятельности у студентов колледжа проводилось с применением опросника «Диагностика учебной мотивации студентов» (А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием корреляционного анализа и вычисление критерия Краскела-Уоллеса. При обработке применялась программа SPSS STATISTICS 17.

В исследовании в качестве испытуемых принимали участие студенты 4 курса Екатеринбургского колледжа транспортного строительства специальности строительство и эксплуатация зданий и сооружений дневной формы обучения в количестве 32 человек.

Результаты исследования

В результате исследования адаптационных стратегий поведения были получены следующие данные (рис. 1).

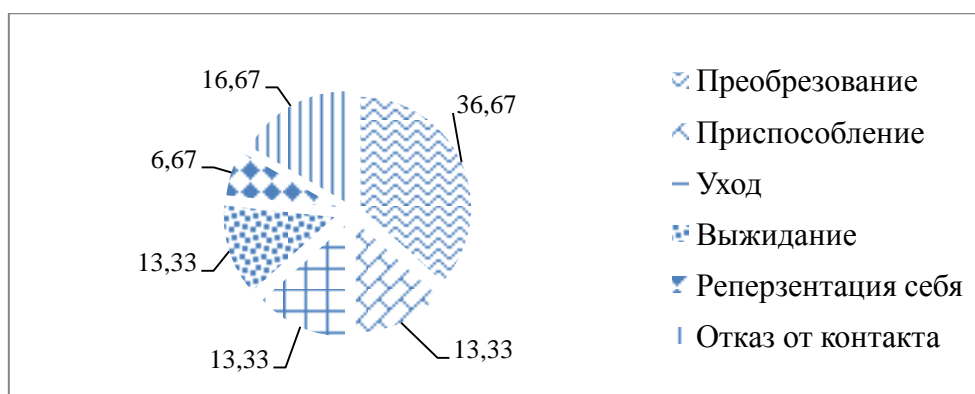


Рис. 1. Показатели выраженности стратегий адаптационного поведения у студентов колледжа (%)

У 36,67% студентов исследуемой группы (большая по численности) доминирует стратегия, направленная на активное преобразование себя и среды. Данные студенты стремятся активно воздействовать на среду или партнера с целью изменить их, «приспособить» к своим особенностям и потребностям. В сложных ситуациях такие студенты меняют отношение к ситуации для снижения фрустрирующего эффекта со стороны среды. При выработке адекватных форм поведения студенты данной группы могут корректировать свои потребности, ценности, формы реагирования на воздействие внешней среды. Можно констатировать, что данные студенты имеют оптимальное адаптационное поведение.

Вторую по численности группу (16,67%) составили студенты с деструктивной адаптационной стратегией, проявляющейся в отказе от контакта со средой. Часто студенты данной группы в сложных ситуациях замыкаются в своем внутреннем мире. Иногда поиск альтернатив реальному миру ищут в собственных фантазиях, в уходе в религиозные, другие философские системы. Возможно подавление отрицательного состояния через применения психоактивных средств (алкоголя, наркотиков).

Самую малочисленную группу (6,67 %) составили студенты, имеющие стратегию, направленную на презентацию себя. Люди с данной стратегией поведения демонстрируют свою позицию. Как правило, здесь отсутствует активность, направленная на изменение ситуации: человек не стремится воздействовать на партнера или пересматривать свою позицию. Данная стратегия частично нарушает общую адаптацию человека.

Умеренная стратегия адаптации проявляется у 13,33% студентов. Люди с данной стратегией поведения пассивно подчиняются среде. Для такого поведения свойственны: пассивное согласие с внешними требованиями, уступчивость, подчинение авторитетам.

Промежуточную позицию занимают стратегии ухода из среды и выживания. Данные стратегии поведения используют 13,33 % студентов. В зависимости от ситуации эти стратегии могут играть как позитивную, так и негативную роль.

Исследование мотивов учебной деятельности позволило сделать вывод о том, что у студентов исследуемой группы доминируют мотивы творческой самореализации и коммуникации (рис. 2).

Студенты стремятся узнать новое, быть уважаемыми людьми. Знания, как они считают, придают им уверенность. Многие стремятся соответствовать социальным нормам. Им не хочется отличаться от сверстников и оказаться в числе отстающих. В минимальной степени у студентов выражены профессиональные и учебно-

познавательные мотивы. Студенты не осознают себя в профессии и не представляют себя в качестве специалиста. Они не мотивированы на сдачу экзаменов на «хорошо» и «отлично», не стремятся приобрести глубокие и прочные знания.

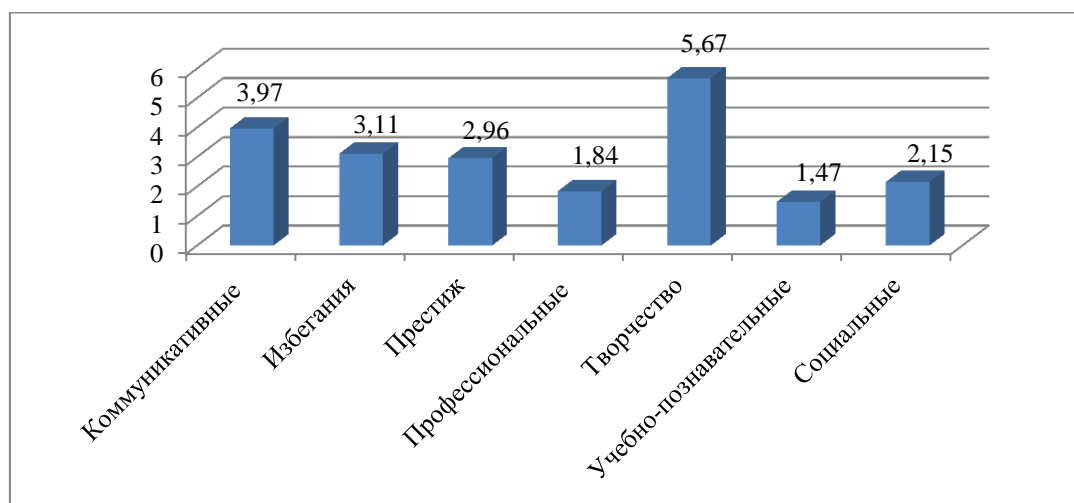


Рис. 2. Показатели учебной мотивации у студентов колледжа (средний балл)

Результаты вычисления критерия Краскела-Уоллеса позволило сделать вывод о практическом отсутствии статистически значимых различий в выраженности учебной мотивации у студентов с разными стратегиями адаптационного поведения (таблица).

Таблица

Статистические различия в выраженности мотивов учения у студентов с разными адаптационными стратегиями

| Мотивы | Комму-ника-тивные | Избегание | Престиж | Профес-сиональ-ные | Творче-ство | Учебно-познава-тельные | Соци-альные |
|---------------|-------------------|-----------|---------|--------------------|-------------|------------------------|-------------|
| Хи-квадрат | 2,65 | 3,16 | 1,42 | 5,66 | 0,93 | 2,25 | 7,86 |
| Уровень знач. | 0,62 | 0,53 | 0,84 | 0,23 | 0,92 | 0,69 | 0,09 |

Студенты с разными стратегиями адаптационного поведения имеют схожие учебные мотивы. Различия проявляются лишь в выраженности одного мотива, появляющегося в социальной направленности. У студентов с стратегией поведения проявляющейся в приспособлении к окружающему миру социальные мотивы выражены намного больше, чем у лиц с другими адаптационными стратегиями поведения.

Корреляционный анализ показал существование связи между мотивами и стратегиями адаптационного поведения. Так, чем ярче проявляется у студентов стратегия, направленная на приспособление к окружающему миру, тем сильнее проявляются профессиональные ($r=0,36$, при $p=0,02$), учебно-познавательные ($r=0,33$, при $p=0,03$), социальные ($r=0,53$, при $p=0,001$) мотивы. При стратегии пассивного подчинения среде для студента важно стать специалистом, успешно сдавать экзамены, быть постоянно готовым к учебным занятиям ($r=0,37$, при $p=0,02$). При реализации стратегии заключающейся в отказе от контакта со средой, проявляющейся в погружении во внутренний мир человека для студента характерен мотив престижа. Студент хочет принадлежать к числу лучших, быть на хорошем счету у преподавателей, добиваться одобрения родителей и окружающих.

Таким образом, выявленные эмпирическим путем закономерности взаимосвязи стратегий адаптационного поведения с учебной мотивацией позволяют раскрыть механизмы регуляции поведения человека. Полученные данные расширяют знания об особенностях учебной мотивации.

Список литературы

1. Краткий психологический словарь / Под общей редакцией А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 2000. 430 с.
2. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.
3. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. 479 с.
4. Судуткина И.А. Мотивация учебной деятельности студентов СПО (реализация практико-ориентированного проекта в рамках функционирования на базе Саранского государственного промышленно-экономического колледжа локальной сетевой экспериментальной площадки. Саранск. 2015. 75 с.

НЕОСОЗНАННАЯ АКТИВНОСТЬ МОЗГА В СВЕТЕ ИДЕЙ Я.А. ПОНОМАРЕВА

Кузьмина Р.И.

профессор кафедры психологии, доктор биологических наук,
Крымский инженерно-педагогический университет, Россия, г. Симферополь

Существуют вечные проблемы творчества – бессознательное, интуиция и инсайт, не присутствующие по отдельности, но которым вместе тесно. Трудно сказать, чему следует отдать предпочтение, но ясно одно, что эти феномены в творчестве уживаются и сосуществуют – одно без другого либо не понятно, либо представлено не полностью. В статье предлагается экстраполяционный подход к дискурсивной модели мышления Я.А. Пономарева, которому в 2015 году исполнилось 95 лет, и которого научная общественность ознаменовала конференцией по ключевым вопросам творчества. В частности, инсайт уже почти столетие как остается одной из основных загадок психологии мышления.

Ключевые слова: бессознательное, интуиция, инсайт, формы бессознательной работы мозга, дискурсивное мышление.

Проблема бессознательного в творчестве многих наук занимает большое место. Даже существует мнение, что если творец вербализует свое произведение, то он его как бы разрушает. Действительно, возникшая мысль должна вырваться, т.е. быть выношенной без работы сознания (ума) – быть инкубированной.

У Я.А. Пономарева инкубация происходит в недрах бессознательного, на интуитивном уровне [8]. Он первый усмотрел в инсайте интуицию. Открытая О.К. Тихомировым, значительно позже, опережающая роль эмоций до осознания задачи в процессе инсайта также подтверждает, что момент понимания наступает до вербализации [10].

Иногда подсознательная работа мозга происходит в состоянии сна или близком ко сну, это как бы сон с открытыми глазами. Гете говорил, что он писал свои стихи в состоянии сомнамбулизма. Установлено, что многие ученые свои открытия

делали во сне (И. Ньютон, Д. Кордано Ф. А. Кукуле, Нильс Бор, Д. Менделеев, Р. Декарт и др.).

По-видимому, близко к этому объяснению находится бессознательная активность духа Августина: «Я не сам думаю, мои мысли думают за меня», а молот Микельанджело Буонарроти держит «посторонняя сила». Наиболее распространенными являются версии творчества – влияние демонической или божественной силы. У Чайковского «внутренний голос», у Моцарта: «Я тут ни при чем!» [6, с. 162].

Таким образом, сознательное и бессознательное участвуют в мыслительном акте, который можно представить как целостный психофизиологический процесс. Выделить что-то одно можно лишь искусственно, путем абстракции. А между тем, они сосуществуют. И требуется современное рассмотрение данной проблемы.

Целью статьи является рассмотрение бессознательных феноменов творчества и выделение ведущего компонента. Существует большая литература по данному вопросу, но имеющиеся сведения противоречивы.

Анализ современных работ, представленных на конференции памяти Я.А. Пономарева по ключевым вопросам творчества, возможно, восполнит недостающие звенья в понимании единства сознательного и бессознательного в мыслительном процессе.

Выделяют три формы неосознанной творческой активности мозга – *надсознание*, интерпретируемое как сверхсознательное («творческая» интуиция), *подсознание* – запретная область и побудитель творчества и *предсознание* – инициатор мысли и неосознаваемый кладезь всего, чем владеет человек. Каждая форма неосознанной активности предполагает взаимодействие с остальными, и понять эти взаимодействия можно только в творческом процессе.

На бессознательном уровне происходит удовлетворение потребностей человека, которые могут быть биологические и социальные. В подсознании работают неосознаваемые регуляторы и побудители творческой активности (операционные установки, стереотипы, автоматизмы). Человек не может проникнуть в подсознание с помощью самонаблюдения, так как это мешало бы его работе. Работа подсознания загадочна, таинственна, такой она и должна оставаться. По мнению *Е.И. Замятина*, подсознание защищает сознание от излишней работы и психологических перегрузок.

Почему положил художник этот мазок или писатель сказал это слово – тайна творчества, и она интуитивна.

А.В. Брушлинский на основе экспериментальных данных настаивает на том, что в творческом процессе всегда взаимодействуют сознательные и бессознательные компоненты.

У *В.Н. Дружинина* мнение другое, он в творчестве бессознательное относит к активной составляющей, а сознание к пассивной. И предлагает различать по этим критериям гениальность талант и одаренность. У *В.Н. Дружинина*: гений – человек, творящий на основе бессознательной активности, причем, бессознательный творческий субъект выходит из-под контроля рационального начала и саморегуляции. Талант творит рационально на основе продуманного плана. Если гений – креатив, то талант – интеллект [6, с. 173].

Критерием творческого акта является уровневый переход. На верхнем уровне организуется творческая деятельность, а на низшем располагаются средства удовлетворения потребности творчества [6, с. 166].

Интуиция – восприятие при помощи процессов, протекающих бессознательно на основе информации из подсознания. Она имеет отношение ко всем сторонам жизни человека, как в научной, так и в повседневной деятельности, но сама едва только начинает изучаться.

Многие бы процессы были по-другому освещены, если бы была построена научная теория интуиции. До сих пор понятие «интуиция» не имеет однозначного определения, как, впрочем, и за рубежом [7, с. 68].

В XX веке наблюдается большой прорыв в объяснении интуиции, и особенно в творчестве, философами: Зигмунд Фрейд – психоанализ; Эдмонд Гуссерль – феноменология; Макс Шелер – философия антропологии; Анри Бергсон – философия интуитивизма; Карл Густав Юнг – коллективное бессознательное.

Психологической теории интуиции нет. Все психические процессы человека должны исследоваться через высшую психологическую функцию – мышление. Пожалуй, только в работах Я.А. Пономарева [8], в недрах проблемы творчества, вызрел механизм движения через закон ЭУС – *этапы* развития, *структурные уровни*, *функциональные ступени*, в результате чего можно обозначить бессознательное как составляющую часть мышления и присутствие в нем интуиции.

Е.П. Ильин, на основании работ Я.А. Пономарева, считает, что интуиция определяется качественным своеобразием интуитивного мышления и полагает, что отличия интуитивного мышления от дискурсивного следует искать в специфических особенностях информационных процессов человека в акте интуиции [7, с. 69].

По свидетельству ученых, интуиция это внутреннее чутьё человека, шестое чувство, божественное руководство – «ангел спаситель, защитник и помощник». Интуицией обладает практически каждый человек на Земле, однако не каждый может ею пользоваться, потому что не каждый прислушивается к ней, поскольку часто интуиция выражается в самой непредсказуемой форме, призванной предупредить человека об опасности.

Можно предположить, что интуиция спасла жизнь каждому человеку на Земле. Обладая наибольшей чувствительностью к интуиции в раннем возрасте, индивид, будучи маленьким, интуитивно действовал в том или ином направлении: он еще не прошел сквозь горнило родительского и школьного воспитания, и его голова свободна от информации.

При взрослении индивид закрывается от голоса своей интуиции. Он не может разобраться, где говорит его внутреннее чутьё, а где просто шальные мысли, приходящие в голову. И часто предпочтение отдаёт зову не своей интуиции, а обычному ходу мыслей.

Логика, разум и интуиция, действуя вместе, могут довести творческую идею до воплощения. Но существует мнение, что интуиции обязаны все творения, все проекты, все созданные человеком до сего дня системы цивилизации. Однако логическое или аналитическое мышление переплетено с интуитивными процессами и не может существовать независимо от них.

Считается, что сознание связано с порядком, а бессознательное – с хаосом. Г. Гельмгольц распознавал такую интуицию и называл ее «художественной», противопоставляя логической. У *Павла Васильевича Симонова* *сверхсознание (творческая интуиция) состоит в рекомбинации впечатлений* [7, с. 72].

Среди психологов распространены два взгляда на интуицию в творчестве. Одно представление – интуиция при решении задач, которые являются неформальными, нечетко выраженными или же неясными. Другое представление – интуиция

как когнитивный или эмоциональный шаг, выводящий субъекта за пределы суждения, принятия решения или научения в целях достижения полного понимания, иногда с эстетической окраской [2, с. 57].

Почему положил художник этот мазок или писатель сказал это слово относится к тайне творчества, и она интуитивна.

Один из самых известных мыслителей иррационализма *Артур Шопенгауэр* (Arthur Schopenhauer) предлагает синтезировать рациональное и интуитивное мышление, так как интуитивное познание возникло раньше логического, и поэтому разум должен основываться на интуиции и дополняться ею.

Необычно эта идея подана Я.А. Пономаревым, как дискурсивное мышление. Существуют абстрактные пределы мышления – интуитивный и логический, которые можно представить как единство сознаваемого и несознаваемого, рационального и эмоционального, прямого и побочного продукта действия. Критерием творческого акта является уровневый переход. На верхнем уровне организуется творческая деятельность, а на низшем располагаются средства удовлетворения потребности творчества [6, с. 166]. Таким образом, имеются вместе две взаимопроникающие сферы, уровень каждого индивида зависят от его способностей действовать в уме, т.е. уровень дискурсивного мышления у каждой личности свой [6, с. 165].

У Я.А. Пономарева инкубация происходит в недрах интуитивного уровня, а осознание проблемы (задачи) при передаче информации от интуитивного уровня к логическому [8; 9], по Д.В. Ушакову, – это уже одаренность [11].

Огоявленская Д.Б., рассматривая природу инсайта, указывает на то, что новое знание, как итог инсайтного озарения, состоит в том, что решение задачи вызревает не в процессе инкубации, а при ее осознании [1, с. 57]. На то же самое указывает и О.К. Тихомиров, говоря об эмоциональном уровне осознания [10].

Разведение творчества и высокого уровня интеллекта концептуально в отечественной психологии встречается лишь у Я.А. Пономарева [Галкина, 2006]. Т.В. Галкина уверена, что в теории Я.А. Пономарева заложена экстраполяция его воззрений, от которых можно перейти от интуиции к инсайту [5, с. 98].

Человек экономит энергию за счет опускания до интуитивного мышления, здесь происходит проигрыш во времени, но экономия энергии, которая, по нашему мнению, потом используется в инсайтном процессе.

Таким образом, можно заключить, что разрабатываемые Я.А. Пономаревым идеи претерпели в процессе его научного творчества серьезную эволюцию (Журавлев, Галкина, 2010; Галкина, 2006; Галкина 2010; Ушаков, 2006; и др.). Анализ трудов Я.А. Пономарева позволяет говорить о широких возможностях экстраполяции его научных взглядов не только на различные области психологии, но и на смежные с ней науки, что обоснованно вызывает большой интерес к трудам ученого.

Будучи многосторонне одаренным человеком, Я.А. Пономарев сфокусировал свое основное внимание на проблемах психологии творчества, сделав эту область своеобразным «экспериментальным полигоном» для создания, апробации и развития своих оригинальных концепций, носящих, как показало время, универсальный характер.

Творчество понимается ученым в самом широком смысле, как механизм развития, развивающее взаимодействие, взаимодействие, ведущее к развитию [8; 9]. В последней работе он пишет «...творчество есть механизм движения» [9, с. 258].

К проблеме творчества можно отнести способности человека действовать «в уме» (СДУ), имеющие значение для регуляции произвольности поведения лично-

сти. Это дает основание говорить о СДУ как о центральном звене психологического механизма решения задач на самооценку. СДУ играет определенную роль в развитии креативности, а также специальных способностей, в частности музыкальных [5, с. 98].

Развивая идеи Я.А. Пономарева, было показано, что в качестве критерия типа решения (инсайтное или алгоритмизируемое) можно использовать объективный критерий инсайта – время (инсайтные задачи решаются чаще всего дольше) [3, с. 77].

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. О природе инсайта // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: Институт психологии РАН, 2015. – С. 53.
2. Валуева Е.А. Роль инкубации в решении задач // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: Институт психологии РАН, 2015. – С. 57.
3. Владимиров И.Ю., Повлищак О.В. Инсайтное решение как результат преодоления фиксированности // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: Институт психологии РАН, 2015. – С. 77.
4. Галкина Т.В. Исследование центрального звена психологического механизма поведения // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН 2006. – С. 31-548.
5. Галкина Т.В. Теория Я.А. Пономарева: возможность экстраполяции // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: Институт психологии РАН, 2015. – С. 98.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2 изд. – СПб.: Питер, 1999. – 347 с.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976.
9. Пономарев Я.А. Перспективы развития психологии творчества. – М.: Институт психологии РАН, 2006.
10. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 272 с.
11. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 680 с.

ПОРТРЕТ ВТОРОКЛАССНИКА-ГРАЖДАНИНА

Кузьмина Р.И.

профессор кафедры психологии, доктор биологических наук,
Крымский инженерно-педагогический университет, Россия, г. Симферополь

Аблаева Л.Р.

магистрант кафедры психологии,
Крымский инженерно-педагогический университет, Россия, г. Симферополь

В статье предложен порядок составления портрета младшего школьника-гражданина и представлен результат его использования во втором классе школы в услови-

ях Крыма. На взятой выборке показано влияние семьи при формировании гражданственности.

Ключевые слова: ученик второго класса, портрет гражданина, экспертная оценка, оценочные шкалы.

Гражданское общество, к которому идет человек, убыстряясь, и сопоставляя настоящие результаты с прошедшими, – неотъемлемая черта времени [3]. Политическая структура государства и ее поддержание невозможны без граждан, обеспечивающих его нормальное существование [2].

При социализации личности принято выделять задачу воспитания гражданина-патриота [1, с. 28]. Естественное начало, заложенное в семье, имеет продолжение во всех институтах общества, и получается как бы уровневая структура этого процесса. Однако всегда ли система достигает своей вершины – в данном случае – воспитания гражданина-патриота, неизвестно.

Обычно особое внимание при воспитании гражданственности обращается на начальную школу, когда ребенок не только все делает, как ему советуют старшие, и особенно родители, но он чувствует уже сам, и понимает, что дружественная коллективная система без его участия может дать сбой. О коллективном и его значении в воспитании можно найти в трудах А.С. Макаренко [8].

Ученик-второклассник является представителем начальной школы. Как объект исследования, он довольно удобен, потому что ребенок еще не оторвался от семьи, но уже привыкает к задачам и условиям школы. Портрет второклассника-гражданина в условиях Крыма на пути к гражданскому обществу неизвестен, поэтому работа актуальна.

Цель статьи рассмотреть процедуру составления портрета личности второклассника-гражданина на выборке Крымской диаспоры.

По предлагаемой теме имеются данные ученых Белоруссии (г. Гродно), полученные на учениках 4 класса, из анализа которых можно выделить последовательные звенья в цепочке исследований [10].

Прежде всего, для установления качества формирования личности школьника-гражданина по определенному плану делаются массовые опросы. С этой целью komponуется состав качественных показателей, т.е. критериев гражданской позиции школьника [10, с. 40]. Именно это и является основной работой по составлению портрета-личности патриота – портрета-гражданина.

Из данных Псковского университета следует [4], что из 209 опрошенных учителей-экспертов для себя выбрали 76 % патриотизм, 66 % педагогов – долг, 57 % – мужество, 36,7 % – уважение, 38,4 % – человечность, 19 % учителей выбрали ответственность. Таким образом, у них на первом месте был патриотизм, а на втором – чувство долга.

По мнению Белорусских учителей-экспертов, у младших школьников гражданская позиция отсутствует и ее надо формировать. Данное положение нами было подтверждено в работе на выборке детей одной из школ г. Симферополя. Была создана анкета отношения учеников к себе, семье, государству, с помощью которой удалось установить особенности личности второклассника в условиях Крыма [6].

Опираясь на Государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [2], мы выделили основные критерии для формирования личности второклассника и заложили их в анкету [6, с. 18].

При опросе детей в свободной форме было подтверждено, что по своей простоте и получению информации анкета составлена правильно: дети раскрывали своими рассказами суть положения в семье, в городе, в стране. Они гордились своим языком, семьей, родителями, родственниками, традициями своей страны, знали государственные символы.

Экспертами школьников, как правило, бывают учителя. Чтобы обеспечить точность портрета-гражданина, экспертам были предложены из словаря психолога [7] в алфавитном порядке тридцать два качества личности, которые подразделялись на свойства личности, относящиеся:

1) к гражданину (патриотизм, долг, ответственность, трудолюбие, сплоченность) и

2) нравственные качества (любовь, уважение, воспитанность, честность, человеколюбие, мужество).

Приведенные примеры характеристик взяты из опытных шкал. Отнесение характеристик к первому или второму пункту довольно условно, и зависит от точки зрения эксперта. При отнесении характеристик к гражданским обычно исходят из мнений ученых. Так, опираясь на данные К. Муздыбаева, «ответственность» можно считать основным кирпичиком здания гражданственности [9]. Следуя концепции А.С. Макаренко, «труд» был отнесен к государственным критериям. Гражданин нового общества, – считал Антон Семенович, – это, прежде всего, человек трудящийся [8].

В результате, был намечен порядок процедур по установлению портрета второклассника-гражданина и проведен опрос детей взятой выборки, в которой было 30 мальчиков и 30 девочек.

Набор и распределение характеристик личности позволяет констатировать, что выбранные шкалы, хоть и составленные по другой методике, не сильно отличаются от известных нам шкал студентов [5].

Выяснили, что понятие «гражданская позиция» учителя-эксперты понимают как отношение личности к государству, что не противоречит имеющимся сведениям [1].

Таблица 1

Экспертные оценки свойств портрета-гражданина мальчиков и девочек (отношение к государству), %

| Мальчики | | | | | | | | | | | |
|----------|----|----|----|----|---|----|---|----|----|----|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | всего |
| 1 | 20 | 10 | 16 | 20 | 5 | 4 | 3 | 11 | 8 | 2 | 100 |
| Девочки | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | всего |
| 0 | 20 | 10 | 7 | 20 | 4 | 10 | 3 | 12 | 10 | 4 | 100 |

Примечание: 1 – воспитанность; 2 – долг; 3 – любовь; 4 – мужество; 5 – ответственность; 6 – патриотизм; 7 – сплоченность; 8 – трудолюбие; 9 – уважение; 10 – человеколюбие; 11 – честность

Как следует из данных таблицы, «долг» и «ответственность» составляют по 20%, и одинаковы у мальчиков и девочек. У мальчиков на втором месте «мужество», а у девочек сплоченность и уважение. Заметим, что как у мальчиков, так и у девочек наблюдались высокие показатели любви, уважения и человечности, относящиеся к моральным характеристикам.

Интересно, что дети не придают значения воспитанности. Думается, такое распределение характеристик как любовь, уважение и воспитанность зависит от

особенностей контингента респондентов. В основном выборку составляли дети татарской диаспоры, в семьях, где почитают старших, берегут традиции семьи, а воспитанность связана с укладом семьи и не требует особого воспитания. Предполагается, что другая выборка по этим показателям дала бы другие результаты.

Для подтверждения своего вывода нами был проведен опрос детей об их отношении к семье. Данные приведены таблице 2.

Таблица 2

**Экспертные оценки свойств портрета-гражданина мальчиков
и девочек (отношение к семье), %**

| Мальчики | | | | | | | | | | | |
|----------|----|----|---|----|---|---|----|----|----|----|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | всего |
| 15 | 13 | 10 | 3 | 15 | 5 | 5 | 11 | 10 | 4 | 9 | 100 |
| Девочки | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | всего |
| 13 | 14 | 12 | 4 | 20 | 4 | 9 | 3 | 13 | 2 | 6 | 100 |

Примечание: 1 – воспитанность; 2 – долг; 3 – любовь; 4 – мужество; 5 – ответственность; 6 – патриотизм; 7 – сплоченность; 8 – трудолюбие; 9 – уважение; 10 – человеколюбие; 11 – честность

Как следует из таблицы 2, у девочек выше «ответственность», у мальчиков «трудолюбие». Так же, как и в таблице 1, высокие показатели уважения, любви. «Воспитанность» у мальчиков вместе с «ответственностью» на первом месте. У девочек «воспитанность» такая же высокая, но на первом месте «ответственность», а на втором «долг», т.е. такие же показатели, как при отношении к государству (сравнить с таблицей 1). Патриотизм в обоих случаях одинаков. Таким образом, «воспитанность» является прерогативой семьи. Предполагается, что все моральные качества, отраженные в шкалах, входят в «воспитанность», в данном случае патриотизм выступает как моральное качество личности.

По данным анкетного опроса можно заключить, что второклассник находится на пути к гражданскому обществу.

Список литературы

1. Бурматова В.В. О соотношении понятий «гражданственность» и «патриотизм» в теории воспитания / Наука образования: сб. науч. ст. Текст. / В.В. Бурматова, И.С. Батракова, Ю.А. Танюхин // Омск, 2000. Вып. 18. – С. 28-37.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы».
3. Гражданское общество. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://allsummary.ru/602-grazhdanskoe-obschestvo-ponyatie-struktura-priznaki.html>
4. Домбек, С.О., Лебедева Н.В. Понимание гражданской позиции будущими педагогами. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://programma.x-pdf.ru/16pedagogika/320455-1-udk-378-dombek-lebedeva-ponimanie-grazhdanskoy-pozicii-buduschimi-pedagogami-state-rassmotrena-suschnost-ponyatiya-gra.php>
5. Кузьмина Р.И., Аблаева Л.Р. О гражданственности студентов университета // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2016. – № 4 (6). – С. 16-20.
6. Кузьмина Р.И., Аблаева Л.Р. О гражданственности учеников второго класса // XX Межд. Науч.-практ. конференция «Актуальные проблемы науки XXI века». 31.03.2017, 2 часть. – С. 32-36. – М.: Cognito ISSN: 5647-2412.
7. Личность. Психологический словарь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=1004

8. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
9. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 2010. – 248 с.
10. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы. – Минск, 2011. – 40 с.

СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Кулипанова М.В., Радюкова И.А., Куропаткина О.И.
воспитатели, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

Гамова Е.Н.
воспитатель, МДОУ «Детский сад №4 «Калинка» комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

В статье духовно-нравственное воспитание становится возможным целостное развитие личности дошкольника. Детский сад призван, в первую очередь, воспитывать в ребенке носителя духовных и культурных ценностей своего народа, глубоко знающего и трепетно относящегося к своей истории, вере и культуре.

Ключевые слова: воспитание, развитие личности, педагог, детский сад, деятельность, форма работы, родители, мероприятия.

Когда человек совершает тот или иной нравственный поступок, то он этим еще не добродетелен; он добродетелен лишь в том случае, если этот способ поведения является постоянной чертой его характера.
Гегель, Георг Вильгельм Фридрих

Духовно-нравственное воспитание личности всегда была одной из актуальных, а в современных условиях оно приобретает особое значение, обеспечивает формирование ее конструктивных отношений с миром, людьми и собой. Только при осуществлении духовно-нравственного воспитания становится возможным целостное развитие личности дошкольника. Кто как не педагог, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей деятельности [3, с. 94]. Именно поэтому детский сад, решая задачи воспитания, должен опереться на разумное и нравственное в человеке, помочь каждому ребенку определить ценностные основы собственной жизнедеятельности.

В данный период происходит формирование духовно-нравственной позиции ребенка, его эмоций, чувств, мышления, социальной адаптации в обществе, то есть, начинается процесс осознания себя в окружающем ребенка мире. Это одна из важнейших сторон многогранного процесса становления личности, освоение растущим человеком моральных ценностей. Оно включает в себя формирование нравственных качеств и способность жить согласно принципам, нормам и правилам морали, когда нравственные убеждения и представления воплощаются в реальных поступках и поведении. Другими словами, духовно- нравственное воспитание ребенка рассматривается как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения, в

результате которого эти образцы становятся регуляторами поведения ребенка, в этом случае он действует ради соблюдения самой нормы как принципа отношений между людьми, а не ради, например, получения одобрения [2, с. 74]. Наше общество нуждается в образованных и нравственных людях; в современном мире маленький человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников как позитивного, так и негативного характера, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на еще только формирующуюся сферу нравственности; вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют дошкольника о нормах поведения, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Ребенок, который может понять и правильно оценить чувства другого человека, в сознание и сердце которого прочно вошли такие понятия, как Доброта, Дружба, Справедливость, Сострадание, Любовь, Щедрость (материальная и духовная) имеет намного более высокий уровень эмоционального развития, коммуникативных навыков, личностного потенциала в будущем, устойчивости в стрессовых ситуациях.

Духовность и нравственность – два понятия, которые тесно взаимосвязаны друг с другом.

Духовность – традиция бережного отношения к самому себе, окружающим людям, окружающему миру, природе, передающаяся из поколения в поколение. *Духовность* – свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными.

Нравственность есть внутренняя установка индивида действовать согласно своей совести и свободной воли – в отличие от морали, которая является внешним требованием к поведению индивида, наряду с законом.

Детский сад призван, в первую очередь, воспитывать в ребенке носителя духовных и культурных ценностей своего народа, глубоко знающего и трепетно относящегося к своей истории, вере и культуре [6, с. 103]. Решение главных задач обучения должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и духовно-нравственными нормами.

Педагогу для решения данных задач требуется не только знания, но и умение направить свою деятельность на духовно-нравственное воспитание воспитанников.

В своей работе, направленной на формирование духовно – нравственного воспитания дошкольников, мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) гармонизация духовно-нравственной сферы личности дошкольников;
- 2) способствовать формированию положительных черт характера (уважение к другим людям, доброта, честность и др.) сначала в игре, затем в повседневной жизни детей;
- 3) формирование отрицательного отношения к проявлению негативных черт характера, учить находить пути их преодоления;
- 4) способствовать полноценному развитию личности ребенка через самовыражение и творчество;
- 5) формирование устойчивой положительной нравственной самооценки ребенка, воспитание желания и готовности помогать другим людям;
- 6) развитие чувства МЫ, нравственности, доброжелательного отношения к окружающим.

Только, опираясь на систему тесного взаимодействия с педагогами и родителями детей, мы содержательно выстроили работу по разработке комплекса развивающих мероприятий, направленных на гармонизацию духовно-нравственной сферы.

Одухотворенный русский язык – душа России, ее святыня, нерушимое историко-культурное достояние. Мы должны показывать детям, что слово дано для правильного общения. Судьба наша в словах, которые мы произносим. Наша будничная речь привычна для нас как дыхание, но она у одних людей наполнена светом, добротой, у других искалечена лукавой лексикой, нецензурной бранью.

Основным инструментом, посредством которого мы направляем и организуем деятельность ребенка, обычно являются задания, которые ставим перед ребенком при чтении и анализе притч, басен, назидательных рассказов; этических бесед. Для их эффективности нужно, чтобы они были внутренне приняты ребенком, от этого зависит правильность выполнения задания [1, с. 56]. Методы достигают цели, когда у детей сформировалась готовность активно включаться в предусмотренную содержанием воспитания деятельность.

Хороший рассказ не только раскрывает содержание нравственных понятий, но и вызывает у дошкольников положительное отношение к поступкам, соответствующим нравственным нормам, влияет на поведение.

Рассказ мы сопровождаем иллюстрациями о живописи, художественными фотографиями, изделиями народных умельцев. Усиливает восприятие и хорошо подобранное музыкальное сопровождение. Немаловажное значение придаем обстановке для беседы. Стараемся, чтобы знания по обсуждаемой теме сохранялись как можно дольше.

Объясняем детям, что жизнь дает не только положительные, но и отрицательные примеры. Обсуждаем поведение литературных персонажей, учимся анализировать последствия неправильных поступков, извлекать правильные выводы, что не только желательно, но и так необходимо в нашей жизни. Вовремя и к месту приведенный негативный пример помогает удержать ребенка от неправильного поступка, формирует понятие о безнравственном поведении и поступке.

Естественно, что воспитание зависит и от личного примера педагога, его поведения, отношения к детям, мировоззрения, деловых качеств, авторитета. Известно, что для большинства дошкольников авторитет педагога абсолютен, они готовы подражать ему во всем. Но сила положительного примера наставника увеличивается, когда он своей личностью, своим авторитетом действует систематически и последовательно. [4, с. 167]. Кроме того, сила положительного воздействия педагога будет возрастать и тогда, когда дети убедятся, что между его словом и делом нет расхождений, ко всем он относится ровно и доброжелательно.

В своей деятельности мы использовали следующие формы работы с детьми:

- 1) индивидуальные занятия с детьми;
- 2) интегрированные занятия;
- 3) совместно с родителями детей создание «Книги Добрых дел» нашей группы;
- 4) обмен между группами «Книгами Добрых дел», презентация детьми своих рассказов;
- 5) беседы с детьми на духовно-нравственные темы;
- 6) проведение выставки «Уроки Доброты» (демонстрация изготовленных детьми поделок, рисунков по мотивам рассказов из серии книг;
- 7) тематические беседы с детьми;

8) посещение храма в городе Валуйки.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления материала считаем создание мультимедийных презентаций. Мультимедийные презентации – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание и интерес ребенка. Обсуждение просмотренных презентаций, в которых затрагиваются вопросы морали, являются богатым источником для выработки этических норм, необходимых в повседневной жизни общества и в жизни детского коллектива. [5, с. 97]. Успешность данного вида деятельности в формировании духовно-нравственных качеств дошкольника зависит от грамотности педагога, разнообразии применяемых технологий.

Родители регулярно привлекаются к проведению мероприятий, что ведет к укреплению престижа семейного образа жизни в обществе, повышение ответственности семьи, отцовства и материнства за рождение, воспитание и благосостояние детей, благоприятных условий воспитания детей и укрепление связей поколений.

Жизнь сложна и каждый день может предложить всякие нестандартные ситуации, и очень важно знать, как проявят в будущем себя наши дети. Всем ли хватит мужества совершить добро?

Не стой в стороне равнодушно, когда у кого-то беда.

Рвануться на выручку нужно, в любую минуту всегда.

И если кому-то, кому-то поможет, твоя доброта, улыбка твоя,

Ты счастлив, что день не напрасно был прожит, годы живешь ты не зря!

Список литературы

1. Богданова О.С., Амосова Р.Г. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. М., 1979.
2. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: (Вопросы теории). – М.: Педагогика, 1989.
3. Гладких Л.П. Основы православной культуры. Курск, 2008
4. Рахимов, А.З. Роль нравственного воспитания в формировании личности. Классный руководитель. 2001 №6.
5. Сенько, В. Г. Воспитание у младших школьников норм поведения (Работа с трудными детьми). – Минск: 1976.
6. Яновская, М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности. Классный руководитель. 2003. № 4.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРИМЕНЯЕМЫЕ НА ЗАНЯТИЯХ В СТУДИИ «ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ»

Куприянова А.Д.

педагог дополнительного образования, Детский дом творчества,
Россия, г. Павловский-Посад

В статье рассматривается вопрос о необходимости развития свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста с целью повышения качества знаний обучающихся. Предлагается подборка игр и упражнений на увеличение объема внимания, улучшение

концентрации, на формирование у ребенка способности переключать и распределять внимание в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: дошкольное образование, подготовка к школе, знания.

В настоящее время дети, которые только начинают учиться в школе, нередко страдают от рассеянности своего внимания. Совершенствовать внимание также важно, как и учить чтению, счету и письму. Внимание проявляется в точном выполнении связанных с ним действий. При этом мыслительные процессы протекают быстрее, а движения выполняются более четко.

Представим себе школьную перемену. Мы слышим естественный шум, но если вдруг прозвучит наша фамилия, то орган слуха сразу различит важную для нас информацию! Что происходит при этом? Возникает концентрация сознания, т.е. внимание. Таким образом, внимание – это концентрация сознания на одном объекте при одновременном его отвлечении от других объектов.

У старших дошкольников сравнительно слабо произвольное внимание. Они не могут длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна. Регулировать внимание они также почти не могут. Однако гораздо лучше у них развито непроизвольное внимание. Все новое, яркое, интересное привлекает внимание детей без всяких усилий с их стороны.

Безусловно, по мере того как расширяется круг интересов ребенка, и он приучается к систематическому учебному труду, его внимание (как непроизвольное, так и произвольное) интенсивно развивается. В связи с этим педагогу следует продумывать специальную работу по организации внимания детей. Необходимо сообщаемый материал делать более разнообразным, изложение – более последовательным. Очень важно умение учителя предложить задание и так его мотивировать, чтобы оно было принято ребенком, иными словами заинтересовать.

Л.С. Выготский подчеркивал, что детское внимание направляется и руководствуется почти всецело интересом, и поэтому естественной причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадение двух линий в педагогическом деле: собственно интереса и тех занятий, которые предлагает учитель как обязательные.

Под развитием внимания подразумевается развитие его основных свойств: объема, устойчивости, переключаемости, распределяемости, концентрации.

Объем внимания – количество символов, которые способен человек воспринять сразу. У дошкольников он не превышает 3 – 4 символов, а у некоторых и еще меньше. В начальной школе при анализе скорости чтения, его низкий показатель говорит именно об уровне развития объема внимания. Маленький объем внимания проявляется и при устном счете. А при решении задач маленький уровень развития объема внимания проявляется в то, что ребенок не может уловить и условие, и вопрос, а улавливает что-то одно.

Устойчивость внимания – концентрация сознания на объекте в течение определенного времени. В дошкольном периоде это время составляет 7-12 мин. Для педагога это означает, что объяснение нового материала не должно длиться более 10 минут.

Переключаемость внимания – возможность отвлечь сознание от одного объекта и переместить его на другой. Переключаемость внимания поддается тренировке легче, чем другие свойства. Для этого из урока в урок педагогу следует регулярно менять виды деятельности и виды заданий. Например: работа у доски и в тетради.

В учебной деятельности важно уметь распределять внимание, т.е. уметь выполнять два и более различных действия одновременно. В основе распределения внимания лежат учебные навыки, а они у детей старшего дошкольного возраста только начинают формироваться. Например, ребенок может прочитать текст, но не может сказать, о чем он, т.к. все внимание направлено на чтение. По этой же причине дети часто не слышат пояснение к той информации, которую демонстрирует педагог на доске.

Распределенность внимания находится в обратной зависимости от другого свойства внимания – концентрированности. Чем больше педагог будет развивать у детей способность одновременно выполнять два вида деятельности, тем менее концентрированным окажется их внимание.

Концентрация внимания – возможность удерживать сознание на одном объекте при наличии отвлекающих факторов. Внимание дошкольника отвлекается любыми посторонними предметами, необычными звуками, поэтому важно создавать привычные условия работы.

При обучении детей грамоте, счету и письму, для лучшего усвоения ими учебного материала нами используются специальные игровые приёмы. Эти приемы помимо познавательного, обучающего эффекта, еще и способствуют развитию основных свойств внимания. Приведем подборку игр на развитие устойчивости и концентрации, игр на тренировку умения произвольно распределять и переключать внимание и др.

Игра «Найди букву». В небольшом тексте нужно, к примеру, во всех словах зачеркнуть букву Б. Когда ребенок освоит этот прием, ему предлагается задание с усложнением: «Зачеркни все буквы «У» и обведи в кружок все буквы «Е». Такие игры способствуют тому, что к концу года ребенок может без труда сориентироваться на тексте по такому заданию: «Обведи в кружок всех рыб с буквой «З», в квадрат всех медуз с буквой «Л» и зачеркни всех попугаев с буквой «П».

Следующая игра «Найди слог» рассчитана на детей читающих. Им предлагается найти в написанных словах слоги «ДО», «РЫ», «МА» и обвести их в кружок.

Аналогичные задачи могут проводиться и на уроках обучения счету, тогда дети будут искать определенные, заданные педагогом, числа. Например, «Найди в таблице цифру, которая повторяется чаще других», «Обведи в кружки число 71».

Игра «Кто лучше запомнил?» – это известные задания на концентрацию внимания и тренировку памяти. Детям показывается картинка в течение 2 минут, затем они рисуют то, что запомнили. Здесь время на запоминание отводится разное в зависимости от выбранного изображения, предмета (это могут быть геометрические фигуры в определенном порядке).

Игра «Найди отличия». Задания такого типа требуют умения выделять признаки предметов и явлений, их детали и владеть операцией сравнения. Детям могут быть предложены определение правильных ходов в обычных лабиринтах; продвижение по лабиринтам; математические игры «Веселый счет», «Измени форму или размер, или цвет».

Упражнение «Выполни по образцу». Это задания на прорисовку повторяющихся узоров. Здесь ребенок выполняет несколько последовательных действий: анализирует каждый элемент узора, воспроизводит его и удерживает последовательность в течение продолжительного времени. При выполнении таких упражнений важно насколько точно ребенок воспроизводит образец (концентрация внимания) и как долго он может работать без ошибок.

Упражнение «Волшебная таблица». Таблица включает в себя пары чисел и букв черного и белого цвета. Дети рассматривают ее и находят по порядку все числа черного цвета от 1 до 12. Все числа белого цвета в обратном порядке от 12 до 1. После этого поочередно ищут числа черного цвета от 1 до 12 и белого от 12 до 1.

Игра «Правая, левая» состоит в том, что педагогом зачитываются слова с согласными на конце. Например, лось, морж, конь, дом. Дети должны в паузах между словами поднимать правую руку, если окончание твердое, левую – если мягкое.

Игра «Счет с помехой». Ребенок называет числа от 1 до 10, одновременно записывая на листе бумаги или доске эту же числовую последовательность, но в обратном порядке: произносит 1, пишет 10.

Подобные регулярные занятия по развитию внимания, включенные в ту или иную деятельность детей, не могут не дать положительных результатов. В результате проведения таких упражнений дети приучаются сосредоточенно работать в течение определенного времени. Внимание становится более целенаправленным, устойчивым и у детей появляется умение правильно его распределять. Главное включать такие упражнения в урок каждый день.

Таким образом, сочетая развивающие упражнения по развитию свойств внимания с учебным материалом, мы можем добиться и повышения качества знаний обучающихся, и повысить мотивацию к обучению, и даже сократить период адаптации при поступлении детей в школу.

Список литературы

1. Волкова Т. Н. Развитие памяти и внимания. – М., 2006.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
3. Завьялова Т.П., Стародубцева И.В. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников. – М.: АРКТИ, 2008.
4. Ольшанская Е.В. Развитие мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения, речи. Игровые задания. – М.: «Первое сентября», 2004.
5. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: Методическое пособие. – М.: Теревинф, 2004.
6. Тихомирова Л.Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребёнка. Младшие школьники. – М.: Рольф, 2000.

СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫХ ДЕСТРУКЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Кусакина Е.А.

доцент кафедры уголовного и уголовно-исполнительного права, канд. психол. наук,
Пермский институт ФСИН России, Россия, г. Пермь

В статье представлена система мероприятий, направленная на профилактику профессиональных деструкций, возникающих в образовательном пространстве вуза. Создание мобилизующей среды для раскрытия потенциала личности, формирование психологической культуры и профессионального самовосприятия позволят избежать психологического стресса и в последующем личностного кризиса. На сегодняшний день существуют личностно-ориентированные технологии преодоления профессиональных кризисов на этапе освоения профессией.

Ключевые слова: профилактика, профессионально-обусловленный кризис, ценностно-смысловая сфера, профессиональное самовосприятие, личностно-ориентированные технологии, стратегия преодоления профессионального кризиса.

Психологическая профилактика профессионально-обусловленных деструкций представляет собой содействие полноценному социально-профессиональному развитию личности, предупреждению возможных кризисов с выработкой рекомендаций по улучшению социально-профессиональных условий самореализации личности. Психологическая коррекция профессионально-обусловленных деструкций в психологической науке понимается как активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение в личностном и профессиональном развитии и гармонизацию личности в целом.

На наш взгляд система профилактики профессиональных деструкций в образовательном пространстве вуза должна начинаться с реализации взаимосвязанных направлений.

Формирование ценностно-смысловой сферы. В образовательном пространстве вуза должны быть созданы условия для целенаправленного формирования жизненных ценностей индивида: познания, здорового образа жизни, активной жизненной позиции, соответствие моральным принципам в обществе и т.д. Вполне адекватные ценности являются основанием для успешного построения траектории своего развития, позволяют личности легче преодолевать ситуативные трудности и профессиональные кризисы.

Создание не только психологически безопасной, но и мобилизующей среды для профессионального развития личности. Такая среда предоставляет личности обучающихся возможности для активизации своих потенциальных способностей и профессионально-важных качеств.

Формирование психологической культуры обучаемых. Психологическая культура является важным фактором профессионального самоопределения, формирования адекватного профессионального «Я-образа», что в свою очередь раскрывает возможности совершенствования себя в деятельности, в начале в образовательной среде, а в последующем в профессиональной.

Формирование профессионального самовосприятия. В рамках организации специальной психотренинговой программы происходит формирование компонентов «я-субъект познания» уточнение, конкретизация и расширение системы знаний о себе; «я-субъект общения» формирование навыков и умений взаимопонимания и взаимодействия и «я-субъект труда» выработка позитивного самоотношения к себе как к профессионалу с адекватным оцениванием своих возможностей и использованием потенциала развития при овладении будущей профессиональной деятельностью [2, с. 110].

Создание специальных условий и программы для перехода личности к самопомощи. Как отмечают Ю.А. Корелякова и Э.Э. Сыманюк, на всем протяжении процесса профессионального становления и развития субъект сталкивается с проблемами и противоречиями, а нередко попадает в кризисную ситуацию. Сходные проблемы и кризисы могут возникать не только при переходе от одной стадии к другой, но и внутри отдельной стадии нередки случаи, когда к концу первого, а чаще на втором курсе у обучаемых может измениться отношение к процессу овладения профессией, так называемый отрицательный синдром второго курса [3, с. 65].

Рассматривая систему профилактики профессиональных деструкций на последующих стадиях профессионального становления основной целью является создание условий, содействующих адекватному и компетентному реагированию личности на трудности во взаимодействии с миром профессии.

Данные условия должны обеспечить, предотвращение ситуаций факторов, вызывающих психологическое напряжение, стрессы, психологические травмы. Анализируя психологические исследования можно определить основные направления и содержание личностно-ориентированных технологий преодоления профессиональных кризисов как на этапе получения профессии, так и дальнейшего самосовершенствования в ней.

1. Повышение социально-психологической компетентности. Проведение с сотрудниками семинаров, тренингов по проблемам психологии личности, ее деструкций, профессиональному становлению и росту, проектированию альтернативных сценариев профессиональной карьеры.

2. Совершенствование способов деятельности и сопровождение профессиональной карьеры (создание условий для профессионального роста, повышение квалификации, инновационная деятельность, индивидуальная технологическая карта профессионального развития).

3. Личностно ориентированная диагностика (определение психологических барьеров профессионального развития сотрудников и повышение аутопсихологической компетентности личности и определение профессионально обусловленных деструкций).

4. Оптимизация психологического климата в организации и межличностного взаимодействия (использование кабинета психологической разгрузки, овладение приемами эмоциональной саморегуляции, формирование корпоративной культуры).

5. Сопровождение профессиональной карьеры на всех стадиях профессионального развития. По мнению Э.Ф. Зеера, комплексный подход к профессиональному становлению специалиста отражается в проектировании личностно-ориентированной карты профессионального развития. Она проектируется в зависимости от целевой установки профессии, должностных обязанностей, квалификации и стажа работы. Исходными данными выступают: должностные инструкции, профессиограммы, профессионально-квалификационные характеристики и компетенция специалиста [1, с. 45].

6. Оптимизация межличностного взаимодействия в коллективе. В связи с тем, что профессиональная деятельность кинолога включает в себя достаточно интенсивный процесс общения, где он принимает на себя несколько ролевых функций, не исключением становится появление ролевого конфликта. Смещение социальных ролей является возможной причиной возникновения профессиональных деструкций.

Особую роль в профилактике профессиональных деструкций играет специально разработанные тренинги. Основное их предназначение – это развитие внутренних ресурсов, личностных качеств, стратегий поведения и совладания с ситуацией. Кроме это, достаточно популярной становится технология, позволяющая раскрывать профессиональный потенциал – коучинг.

Данная технология широко используется в психологической практике как способ поиска собственного решения проблемы. Задачей психолога является помочь личности раскрыть свою стратегию преодоления профессиональных трудностей.

В таблице представлен один из элементов (мысли), программы коучинга, инициирующий активность субъекта, способствующий формированию саногенного (позитивного) мышления.

Таблица

Характеристики активности и пассивности личности

| Активность | Пассивность |
|---|--|
| Возможность решить проблему есть всегда | Нет возможности решить проблему |
| Я могу создавать новые условия | Я жертва обстоятельств |
| Я делаю свободный и осознанный выбор | Я не могу сделать выбор |
| Я не позволю чувствам доминировать | Суждения и чувства властвуют надо мной |
| Я индивидуален | Я как все |

Таким образом, резюмируя вышеизложенное необходимо отметить, что основными направлениями преодоления кризисов профессионально-личностного становления являются:

- повышение социально-психологической компетентности и аутокомпетентности;
- диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления;
- прохождение тренингов личностного и профессионального роста;
- рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста;
- профилактика профессиональной дезадаптации начинающего специалиста;
- овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций;
- тренинги коррекции профессионально-обусловленных деструкций и коучинг раскрытия профессионального потенциала.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М., 2005. – 145 с.
2. Кусакина Е.А. Профессиональное самовосприятие будущих специалистов и психологические пути его совершенствования: монография / Е.А. Кусакина. – Пермь: Изд-во ПИ ФСИН России, 2017. – 184 с.
3. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-методическое пособие / под ред. Л.М. Митиной. – М., 1998. – 98 с.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (НА ПРИМЕРЕ СПОРТИВНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ)

Майоркина И.В.

доцент кафедры физической культуры и спорта,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Россия, г. Омск

Сергиевич А.А.

ст. преподаватель кафедры физической культуры и спорта,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Россия, г. Омск

Сухорукова И.А.

преподаватель кафедры физвоспитания,
Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина,
Россия, г. Омск

В статье рассматриваются возможности спортивного ориентирования в качестве средства адаптивной физической культуры для успешной социализации и реабилитации людей с особыми потребностями.

Ключевые слова: спортивное ориентирование, особые потребности, Трейл-О, поддержка психического развития, доступность, социализация.

Статья 3 Закона об образовании Российской Федерации «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» гласит: «...гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования»;

Статья 5 «Право на образование»: в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [1].

Этот закон предполагает, что независимо от физического и психического развития, человек имеет право получить необходимое ему образование, возможность заниматься своим здоровьем для коррекции нарушений развития и социальной адаптации.

У лиц с особыми потребностями такой возможностью являются занятия физической культурой и спортом. Но используются эти средства недостаточно и не всегда они доступны для данной категории людей.

Одно из наиболее выдающихся событий для людей с ограниченными возможностями в настоящее время – появление новых видов оздоровления и отдыха, которые до этого времени были практически невозможны. Для того чтобы спортом могли заниматься все желающие, видоизменяются правила, учитывающие контингент участников, придумываются новые виды и формы соревнований по виду спорта.

Одним из таких видов спорта является спортивное ориентирование. В нашей стране – это относительно молодой вид спорта, который постоянно развивается и сейчас есть не только ориентирование бегом и на лыжах в лесу, а также ориентирование на велосипедах, на колясках, парковое, городское, пришкольных территориях, «Спортивный лабиринт».

Печатать карты сейчас можно в любом масштабе, доступном для каждого контингента. Масштаб связан с возможностью более подробного описания местности в условных знаках и упрощением «читаемости» спортивной карты. Дистанции в парках города, на городских улицах, пришкольных участках, то есть местах, знакомых участникам делают доступными соревнования и для детей младшего возраста, и для людей, которые хотят только попробовать свои силы в этом виде спорта, любого физического состояния. Тем более что передвигаться по дистанции можно в любом доступном для себя темпе, так как спортсмен решает сам как выбрать путь и как этот выбор реализовать. Можно и шагом пройти дистанцию, но когда видишь свой контрольный пункт (КП) ноги сами бегут. Бегать с ориентированием интереснее и психологически легче, чем просто бежать кросс.

Спортом можно заниматься по-разному. Множество людей занимаются спортом ради удовольствия, которое находят в физических упражнениях и в общении с другими людьми, увлеченными этими же интересами. Другие посвящают спорту все свое время и силы для достижения высоких спортивных результатов. В Омске есть команда спортсменов-ориентировщиков с ограничениями по слуху, среди которых чемпионы мира, заслуженные мастера спорта по спортивному ориентированию среди спортсменов с ограничениями по состоянию здоровья. В настоящее время эта команда уже не участвует в чемпионатах мира, но каждые выходные они соревнуются на омских трассах на равных с остальными ориентировщиками.

Существуют исследования того, как успешнее научить слабослышащих детей ориентироваться на незнакомой местности (Т.А. Федорова, 2011) [2]. Доказана эффективность начального обучения спортивному ориентированию детей с нарушениями слуха при использовании упражнений креативного характера. Интеграция детей с нарушениями слуха в среду здоровых детей благоприятно отразилась на их социальной адаптации.

В 1992 году Международная Федерация ориентирования создала рабочую группу, целью которой было оказание помощи федерациям ориентирования во всем мире в деле объединения людей с ограниченными физическими возможностями для занятия ориентированием и предоставления им возможности в полной мере насладиться всей той радостью, которую может принести занятие этим спортом, возможность общения с природой и друг с другом, радость от преодоления своего недуга и решения интереснейших творческих задач, словом, возможность жить полноценной жизнью.

Намерение заключалось не в организации специальных соревнований для групп этих людей или отдельных лиц, а в разработке специальных форм и методов

занятия ориентированием, которые бы существовали наряду с общепринятыми. Наиболее интересным из предложенных вариантов оказалось точное ориентирование (английский термин «Трейл-О»), названное так в связи с тем, что участник все время находится на тропе или дорожке.

Можно дать следующее определение точному ориентированию: это неограниченное по скорости прохождение определенной дистанции, но за определенное контрольное время, связанное с работой ума, где результат зависит от правильного детального чтения карты и легенды, сопоставления карты с местностью и решения технически сложных задач на каждом контрольном пункте. Участник при этом не должен сходить с дорожки.

В России первая команда лиц с поражением опорно-двигательного аппарата по спортивному ориентированию появилась в Санкт-Петербурге в 90-м году. Тогда же были впервые проведены российские соревнования по спортивному ориентированию среди инвалидов.

В 1996 году в Екатеринбург был приглашен комитет по Трейл-О Международной федерации ориентирования (ИОФ). Он прибыл в полном составе во главе с Анни Бреггинс. Семинар, включавший теоретическую и практическую части, вызвал большой интерес в Свердловской области и подсказал, как работать дальше. Была издана на русском языке книга Анни Бреггинс «Ориентирование по тропам» [3]. С 1999 года стали регулярно проводиться Чемпионаты России: в Екатеринбурге по Трейл-О, а в Пскове по спортивному ориентированию среди инвалидов.

Наше исследование было посвящено изучению влияния применения средств спортивного ориентирования для коррекции и социальной адаптации младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) [4].

Специфика физического воспитания детей с ЗПР заключается в том, что образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи решаются вместе с задачами коррекции недостатков физического и психического развития. Если для здорового человека физические упражнения – средство активного развития и физического самосовершенствования, то для детей с ЗПР – это одно из основных средств коррекции отклонений в их двигательной сфере и психическом развитии, полноценного физического развития, укрепления здоровья и социальной адаптации.

В процессе занятий физической культурой детей с ЗПР должны в единстве осуществляться задачи образования, воспитания, оздоровления и коррекции недостатков умственного и физического развития, нарушений двигательных функций.

Мышечная деятельность в процессе выполнения физических упражнений стимулирует физические процессы, формируя новое функциональное состояние, характеризующееся приспособлением к дефекту, компенсацией нарушенных функций, адаптации вегетативных систем к физической нагрузке, улучшением деятельности сохранных функций.

Основной целью психологической коррекции детей с ЗПР является оптимизация интеллектуальной деятельности за счет стимуляции их психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность. Процесс коррекции должен проводиться в контексте деятельности доступной ребенку (учебная, игровая).

Физическое воспитание детей с ЗПР является эффективным средством реабилитации и социальной адаптации. Именно для этой группы детей занятия физической культурой выступают как фактор улучшения самочувствия, повышения уровня здоровья и физической подготовленности, удовлетворения потребности в

общении и самореализации. Помимо большого двигательного эффекта, занятия физической культурой имеют большое социально-психологическое значение.

Физическое воспитание является рациональной основой интеграции познавательной, психической и двигательной активности. Это приводит к повышению эффективности образовательно-воспитательных и оздоровительных задач. Хочется подчеркнуть, что физическое воспитание в этом контексте все-таки должно быть связано с каким-либо видом спорта, где осуществлялось бы не только обучение двигательным действиям, но также обучение технике и тактике. Особенно это необходимо детям с отклонениями в развитии, для которых важно догнать своих нормально развивающихся сверстников и в физическом и в психическом развитии.

Существуют виды спорта, где максимально развиваются и физические качества, и психические процессы. Но в современной практике тренеры ДЮСШ с большим нежеланием берут в секции детей с ЗПР, в силу их особенностей и требований в работе. Возникает необходимость в подготовке специалистов адаптивной физической культуры и адаптации методик для особенностей состояния детей с отклонениями в развитии.

По нашему мнению, большую часть задач, направленных на социально-трудовую адаптацию детей с ЗПР, возможно решить с помощью применения средств спортивного ориентирования.

Содержание деятельности в спортивном ориентировании составляют как действия, связанные с осуществлением процесса ориентирования (чтение карты, сопоставление с местностью, выбор вариантов движения к контрольному пункту, определение направления движения и расстояний на местности и карте и др.), так и связанные с передвижением спортсмена на дистанции (бег, ускоренная ходьба, преодоление препятствий).

Основная задача ориентировщика – найти оптимальную скорость передвижения, при которой с учетом требований техники ориентирования и физического состояния достигается лучший конечный результат. При этом необходимо учитывать, что непосредственное проявление физических качеств в условиях соревнований обеспечивает спортивную результативность только в совокупности с интеллектуальной деятельностью, направленной на решение технико-тактических задач ориентирования и контроль их выполнения.

Активная умственная деятельность в спортивном ориентировании происходит длительное время в условиях прогрессирующего физического и умственного утомления и, как правило, в ходе отдельных фаз бега по дистанции, связанных с высоким проявлением специальной выносливости, и в момент кратковременной остановки спортсмена, что предъявляет к умственной работоспособности достаточно жесткие требования.

Этими характеристиками спортивное ориентирование отличается от спортивных единоборств и спортивных игр, в которых интеллектуальная деятельность, связанная с тактикой соревнований, как правило, в период относительного снижения интенсивности работы, перед началом очередной тактической комбинации. В процессе выполнения технико-тактических приемов, работают стандартные автоматические навыки, не требующие значительного умственного напряжения.

Ориентировщик на дистанции должен постоянно контролировать свои действия. Малейшее отключение внимания ведет к потере ориентировки, принятию ошибочного решения и ухудшению результата.

Работа с картой на местности предъявляет высокие требования к способности спортсмена правильно и точно оперировать пространственными образами, что позволяет ему правильно идентифицировать соответственные участки карты и местности, адекватно карте представлять местность в районе дистанции, определять и сохранять при движении нужное направление.

Человек, ориентируясь в пространстве, практически имеет дело с тремя основными задачами:

- Выбор направления движения.
- Сохранение направления.
- Конечная цель передвижения.

При ближней ориентации локализация пространственной размещенности окружающих предметов осуществляется восприятием. Если же действие происходит на незнакомой для спортсмена местности, то на основании восприятия составляется представление о ней. Ориентация на местности всегда осуществляется при участии восприятия и представления. Представления возникают на основе практической деятельности, приобретают устойчивость и обобщенность.

Среди представлений, необходимых при ориентировании, выделяют две группы:

- представления о местности – топографические представления;
- представления об изображениях земной поверхности, т.е. о картах.

Под топографическими представлениями принято понимать наглядные образы окружающих нас реальных предметов, а под представлениями карты – их условные обозначения.

Во время «чтения» карты и сопоставления ее с местностью спортсмен мысленно преобразует систему условных знаков карты, выполненных на плоскости, в объемные трехмерные образы местности, и, наоборот, трансформирует воспринимаемые элементы местности в уменьшенные плоские изображения в системе условных знаков. При этом «чтение» карты усложняется тем, что на карте местность изображена при виде сверху, спортсмен же воспринимает местность, глядя на нее сбоку.

КАРТА – это упрощенное отражение реальной местности и чем меньше карта, которую вы хотите начертить, тем больше деталей можно на ней разместить. На картинке Гугл и Яндексa можно увидеть дома и дороги, совсем как настоящие, а также разглядеть деревья, игровые площадки, футбольные поля. Поэтому карта школы и школьного двора может быть хорошо детализирована. Это очень важно, если вы хотите научить ориентироваться. То, что вы видите на местности, отображено на карте. Карта становится правдоподобной, ученики верят тому, что там отображено. Если у вас есть достоверная карта, то ориентирование становится веселым!

Деятельность ориентировщика содержит следующие фазы: получение данных в результате чтения карты и сопоставления ее с местностью; обработка данных; принятие решения (выбор вариантов маршрута, приемов ориентирования); выполнение и контроль действий. Отсюда следует, что для успешного выступления в соревнованиях по ориентированию необходимо иметь хорошую память, высокий уровень развития процессов внимания, оперативного мышления.

С момента получения карты эффективность работы спортсмена обеспечивается повышенной устойчивостью и сосредоточенностью внимания, вместе с тем ему необходимо следить за картой и местностью, выполнять действия по ориенти-

рованию карты, работать с компасом, для чего немаловажное значение имеет способность спортсмена к распределению внимания. На стартовом этапе работают механизмы долговременной памяти: получив карту, ориентировщик вспоминает и мысленно сопоставляет ее с другими, встречающимися на других соревнованиях, припоминает наиболее эффективные технико-тактические приемы.

Решение тактических задач базируется на восприятии и переработке информации, сенсомоторном реагировании и интеллектуальных операциях, характеризующих оперативное мышление. Ориентировочное мышление – это принятие решений на основе рационального мыслительного процесса, на котором, в конечном счете, и основана соревновательная деятельность в ориентировании.

Таким образом, в ориентировании из психических процессов необходимы, а значит, и развиваются во время тренировок и соревнований: восприятие, внимание, память, мышление. Все эти психические процессы необходимо корректировать школьникам с ЗПР, чтобы способствовать успешной адаптации и социализации детей в общественную жизнь.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (редакция от 31.12.2014) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) fgou-vunmc.ru
2. Федорова Т. А. Педагогическая модель обучения спортивному ориентированию детей с нарушениями слуха на основе упражнений креативного характера: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2011. – 186 с.
3. Бреггинс А. (Великобритания) Ориентирование по тропам / А.Бреггинс // Занятия на открытом воздухе для людей с ограниченными возможностями. – Екатеринбург: Типография НПО «Уралсистем», 1990. – 67 с.
4. Майоркина И.В. Средства спортивного ориентирования в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития // Образование и наука. – 2015. – №7 (126). – С. 152-165.

КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОВЕРИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

Невструева Т.Х.

профессор, д-р психолог. наук, доцент,
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

Мехедова К.С.

магистрант, Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Хабаровск

Представлены результаты эмпирического исследования представлений о доверии у студентов. Использование методов психосемантики позволило выделить категориальную структуру представлений студентов о доверии. Выявлены определенные различия в группах студентов разных специализаций (техника, медицина), что дает возможность выделить роль фактора профессионализации в картине мира личности.

Ключевые слова: психосемантика, категории, доверие/недоверие, межличностные отношения, студенты.

Доверие относят к важной составляющей процессов взаимодействия субъектов разных уровней (от личности до государства и нации). Как личностный феномен доверие носит смысловой и ценностный характер, его психологическая сущность – в понимании способов, механизмов, условий взаимоотношений человека с социокультурной средой, включающей его личностные, социальные и профессиональные интеракции.

Несмотря на определенный уровень разработанности проблемы [1, 3] есть необходимость углубления ее различных аспектов. В частности, учитывая особенности выстраивания межличностных отношений в разных возрастных и профессиональных группах, важен психологический диагностический мониторинг изменений уровня субъективно переживаемого доверия. Такого рода мониторинг (во взаимосвязи с другими исследованиями может дать эмпирически обоснованную картину различных аспектов доверия, как важного фактора оценки уровня социально-психологического и личностного «напряжения» в отношении процессов межличностного взаимодействия).

Интерес представляет социально-возрастная группа студенчества (как важной социальной и профессиональной группы), наиболее глубоко отражающая (в силу юношеского максимализма) возможные тенденции кризисов доверия. Исследование частных аспектов проблемы доверия может быть включено в общую эмпирическую базу данных об этом сложном социально-психологическом феномене, в значительной степени определяющем процессуальные и содержательные аспекты межличностных отношений.

Определенные возможности в изучении проблемы доверия как психологического и социально-психологического феномена, содержит психосемантический подход, который позволяет изучить имплицитную систему представлений о доверии как важного интропсихического фактора взаимодействий. Психосемантика, как метод диагностики, включает изучение форм существования значений в индивидуальном сознании (образы, знаковые, вербальные формы и др.). В качестве основного метода экспериментальной психосемантики выступает построение субъективных семантических пространств, являющихся модельным представлением категориальных структур индивидуального сознания [2].

В проведенном нами исследовании для изучения категориальной структуры представлений о доверии были использованы методы психосемантики: ассоциативный эксперимент, авторская модификация методики «Незаконченные предложения» (Т.Х. Невструева).

Вся выборка респондентов была разбита на две группы группа «Т», студенты технических специальностей (обучающиеся на факультетах инженерно-технических специальностей) – 60 человек; группа «М» студенты, получающие медицинское образование – 60 человек. Выборка рандомизирована по возрастному признаку 17-22 года) и социальному статусу (студенты). В качестве стимула в ассоциативном эксперименте были предъявлены понятия «доверие» и «недоверие».

Данные ассоциативного эксперимента были обработаны методом контент-анализа. При обработке и анализе данных были использованы математико-статистические методы: U-критерий Манна Уитни (позволяет оценивать различия, полученные в сравнительном анализе двух групп) и фи-критерий Фишера (позволяет проводить оценку качественных данных).

В качестве единиц анализа выступали слова ассоциации, которые были сгруппированы в основные пять категорий: 1) субъект доверия/ недоверия; 2) образ

доверия/недоверия; 3) жесты доверия/недоверия; 4) внутреннее проявление доверия / недоверия; 5) внешнее выражение доверия/недоверия.

1. Субъект доверия/недоверия. Весь объем ассоциаций, входящий в данную категорию был разбит на три группы: а) люди, связанные кровным родством (мама, папа, семья, брат, сестра, дядя, свекровь и др.); б) люди, не имеющие родственных связей, но находящиеся с испытуемым в близких, дружественных отношениях (друзья, любимый парень, бывшие друзья, друзья, ставшие предателями, бросившая девушка, коллеги и др.); в) люди, не входящие в близкое окружение респондента (незнакомцы, окружающие люди, люди вообще и др.).

2. Образы доверия/недоверия: а) природные объекты (кошки, домашние животные, гроза, дождь, грязь и др.); б) предметы (деньги, трущобы и др.); в) социальные отношения (власть, политика, государство, продавец, полицейский, соперник, и т.д.).

3. Жесты доверия/недоверия: поведенческие ассоциации (объятия, рукопожатия, поступки, приглашения в гости, надежда и др.

4. Внешние проявления доверия/недоверия (взаимопомощь, поддержка, понимание, честность, правда, надежность и др.).

5. Внутренние проявления доверия/недоверия (любовь, искренность, счастье, спокойствие, комфорт и т.д.)

Сравнительный анализ данных, проводимый с использованием статистических методов обработки данных (фи-критерий Фишера), позволил выделить различия в ассоциациях студентов:

А) Группа «Т»: к субъектам доверия студенты относят в первую очередь людей, с родственными связями (семья, мама, папа, родители, брат, дядя, свекровь), а потом друзей. Образ доверия связан с объектами природы (домашние животные, теплая погода, ласковое солнце). Жесты доверия – рукопожатия, объятия, поступки. Внутренне проявления доверия – любовь, счастье, искренность, веселье. Внешним проявлением доверия для студентов группы «Т» являются понимание, честность, правда.

Б) Группа «М»: субъектом доверия являются друзья, любимый парень, семья, родители, родственники занимают вторую очередь по значимости. Образом доверия является социальные отношения (добрые отношения, куратор и др.). К жестам доверия студенты относят приглашение в гости, возможность понадеяться, положиться на человека. Внутреннее проявление – это комфорт, спокойствие, надежность, вера; внешнее проявление – взаимопомощь, поддержка.

Таким образом, содержание категориального пространства представлений студентов о доверии имеет свои особенности по субъекту доверия (родственники – друзья) (*фи-критерий* = 1.96; $p < 0.05$); образу доверия (природные объекты-социальные отношения) (*фи-критерий* = 2.03; $p < 0.05$); жестам доверия (личностные, поведенческие) (*фи-критерий* = 2.20; $p < 0.05$); по внутренним проявлениям (любовь счастье – комфорт, надежность (фи-критерий = 2.13; $p < 0.05$); внешним проявлениям (понимание честность – взаимопомощь) (фи-критерий = 2.13; $p < 0.05$).

Следует подчеркнуть, что объем ассоциаций на понятие «недоверие» был в 1,5 раза больше, чем на понятие «доверие», что можно объяснить особенностью человека отмечать (и запоминать) негативные моменты более часто, чем позитивные. В массиве ассоциаций на стимул «недоверие» выявлены также существенные различия между двумя группами:

А) В группе «Т» к субъектам недоверия относят в первую очередь людей, не входящих в близкое окружение (люди, одинокий человек), затем, это бывшие друзья, бывшая девушка/парень. Образ недоверия, прежде всего, объекты природы – дождь, грязь, серость, плохая погода. Предметы, ассоциирующимися с недоверием – деньги. Социальные образы недоверия соперник, враг, нарцисс, власть. Жесты недоверия – провокация, подвох, предательство и измена. К внутреннему проявлению недоверия студенты относят страх, неуверенность. Внешним проявлением недоверия считают слезы, лицемерие, хитрость, двуличность, нахальство.

Б) Группа «М»: субъектом недоверия являются окружающее общество, незнакомые люди; образы недоверия – гроза, продавец и лжец; жесты недоверия – подстава и обман. С внутренними проявлениями недоверия связаны ассоциации отстраненности, дискомфорта, тоски, уныния; с внешними – грубость, болтливость, любопытство, собирание сплетен, лживость.

Таким образом, содержание категориального пространства представлений студентов о недоверии имеет свои особенности по субъекту доверия (одинокие – незнакомые люди) (ϕ -критерий=1.68; $p<0.05$); образу недоверия (природные объекты – лжец) (ϕ -критерий=3.45; $p<0.01$); жесты недоверия (провокация, обман) (ϕ -критерий=3.68; $p<0.001$); внутренние проявления (страх – уныние) (ϕ -критерий=3.03; $p<0.01$); внешние проявления (лицемерие – болтливость) (ϕ -критерий=4.32; $p<0.001$).

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения», позволил выявить более детальную категориальную структуру представлений студентов о доверии и недоверии. Были предложены вопросы в открытой форме, направленные на определение следующих элементов: характеристики человека, которому можно и нельзя доверять; чувства, которые личность испытывает по отношению к человеку, которому доверяет и не доверяет; ситуации, в которых проявляется доверие или недоверие; способы завоевания доверия и преодоления недоверия; типичные образцы поведения в ситуациях доверия и недоверия и др.:

А) К основным категориям доверия в группе «Т» отнесли «Открытость» (54% студентов связывают доверие со способностью открыться человеку, пожаловаться на свои проблемы, стать человеку ближе); «Уверенность» (34% испытывают уверенность в людях которым они доверяют, в их не болтливости и поступках); «Комфорт» (12% связывают доверие с ощущением комфорта и душевного спокойствия). Категориями недоверия у студентов инженерных специальностей являются: «Дискомфорт» (66% отметили, что осознание недоверия приходит, когда они начинают испытывать душевный дискомфорт и сомнения в правдивости слов); «Неуверенность» (24% связывают недоверие с неуверенностью в партнере, в чистоте его намерений); «Закрытость» (10% отметили, что при недоверии проявляют осторожность в отношениях с людьми, закрываются от людей, ощущают себя в маленьком мирке).

Б) В группе «М» были выделены следующие категории доверия: «Понимание» (для 68% студентов доверие, это полное взаимопонимание); «Надежность» (22% ассоциируют доверие с возможностью полностью положиться на человека); «Тайность» (10% – уверенность, что человек не расскажет секрет). Категории недоверия: «Отсутствие веры» (54% воспринимают человека как недруга, не верят другому – это и есть недоверие); «Скрытность» (28% студентов связали недоверие

с нежеланием открыться перед кем-то, что-либо рассказывать); «Разногласие» (18% отметили разногласия в действиях и словах человека, манипуляции от него).

Анализ выборов студентов в пользу людей, с которыми, они хотят и не хотят общаться проводился по следующим категориям: личностные качества, ценностные ориентиры, когнитивная сфера; межличностная сфера:

А) студенты группы «Т» стараются общаться с людьми, обладающими: – душевной чистотой, добрые и отзывчивые (вклад личностных качеств составляет 35%); имеющие одинаковые ценностные ориентиры и смотрящие с ними в одну сторону (вклад категории «ценностные ориентиры» 24%; с которыми интересно общаться (вклад когнитивной составляющей 12%); открытые для контакта, дружелюбные ко мне, желающие общаться со мной (вклад межличностной категории составляет 29%).

Б) Студенты группы «М» составили следующий портрет человека, с которым они желали бы общаться: это человек обладающий такими личностными качествами, как приятный, веселый, жизнерадостный (38%); старающийся понять и принять меня, не переделывая (26%); который может научить новому (26%); который мне подходит по ценностям (10%).

Сравнительный анализ нежелательных партнеров по общению показал, что студенты выделяют лишь личностные и поведенческие качества. Для студентов технических специальностей это завистливые, злые, черствые люди, которые могут подставить и не желающие идти на контакт. Студенты медицинских специальностей описывают их скользкими, агрессивными, вызывающими антипатию, недружелюбные и конфликтные.

Меньше всего студенты группы «Т» не доверяют людям, которые: лгут (63%), обманывают (34%), когда-то меня подвели (3%). С человеком, которому они не доверяют, стараются не общаться (76%), не иметь общих дел (14%), осторожничают (10%). С человеком, которому доверяют студенты группы «Т» стараются больше проводить времени (68%), чувствуют себя уверенно (22%), делятся новостями о своей жизни (20%). Последствиями доверия для студентов группы «Т», будут чистота отношений (52%), уверенность в себе и завтрашнем дне (36%), радость и счастье (12%). Последствия недоверия: разочарование в человеке (63%), замкнутость (26%), печаль и грусть (11%).

Студенты группы «М», в меньшей степени доверяют людям, которые: не умеют слушать (35%), сплетничают (26%), врут им (20%), не дружелюбны по отношению к ним (19%). С человеком, к которому не испытывают доверие не открываются (65%), не обсуждают свои интересы (21%), не общаются (14%). Студент группы «М» с людьми, которым доверяют «постоянно «на связи» (76%), чувствуют себя спокойно (21%), могут обо всем говорить (3%). Последствиями недоверия для них являются: разочарование в человеке (63%), замкнутость (26%), печаль и грусть (11%), обида (46%), агрессия, конфликты (31%), боль, грусть (23%). Студенты группы «М» позитивными последствиями доверия, считают спокойствие (44%), дружба (18%), счастье (12%), удовлетворенность от общения (12%), позитивное настроение (12%).

Легкость общения в интернете студенты группы «Т» объяснили анонимностью общения (64%), отсутствием «картинки» собеседника (22%), возможностью игнорировать собеседника без последствий (14%). В отличие от них, только 50 % выборки студентов группы «М» отметили легкость общения в Интернете, объясняя это временной паузой в даче ответа.

Общими представлениями о доверии для студентов обеих групп:

- связи доверия и счастья, по их мнению, они являются синонимами (63%), одно вытекает из другого и наоборот (27%), доверие – это кирпич, на котором строится счастье (10%);

- в установлении связи недоверия и страха: недоверие вызывает страх (49%), они синонимы (46%), одно вытекает из другого (5%).

Исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Смысловая структура представлений о «доверии» отражает многоаспектность феномена «доверия» как установочного компонента, определяющего меру безопасности (доверия/недоверия) в отношении к себе и другим.

2. Имплиcitная структура конструкторов «доверие» и «недоверие» включает следующие элементы: субъект доверия, образ доверия, жесты доверия, внутреннее состояние и внешнее проявление доверия. Содержание каждого элемента преломляется ввиду профессиональных особенностей студентов.

3. Профессиональная направленность студентов, оказывает определенное влияние на содержание категориального пространства представлений о доверии/недоверии. Студенты технических специальностей в большей степени обращают внимание на личностные качества человека при выборе партнера по общению, они же и являются главным звеном при отказе от общения с человеком. Для студентов медицинских специальностей принципиальное значение имеют поведение другого человека по отношению к ним самим.

4. Профессиональный «отпечаток» накладывается на представления студентов о людях, которым можно и нельзя доверять, о ситуациях, вызывающих доверие/недоверие, на поведение с людьми, которым можно и нельзя доверять.

В соответствии с задачей выявления фактора профессиональной направленности в особенностях переживания чувства доверия и его имплицитного образа были выбраны системы будущей профессиональной деятельности «человек-техника» и «человек-человек». Такая выборка, в силу специфики выбранных профессиональных ниш (т.е. первичных различий по профессиональной самореализации), которые в той или иной степени определяет личностную картину отношения к миру, может проявить определенные различия. Мы не склонны однозначно утверждать, что именно фактор профессиональной специализации играет доминирующую роль в имплицитной структуре представлений о доверии, однако полученные данные выявили его возможное влияние на изучаемый феномен. Следует иметь ввиду реципрокность личностных и профессиональных факторов в таком явлении, как доверие.

Список литературы

1. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 464 с.
2. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 482 с.
3. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 264 с.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Петрушова М.В.

ст. преподаватель кафедры КИСЭРиИИТ,
Самарский государственный экономический университет, Россия, г. Самара

Современное общество требует от будущих специалистов способность принимать оперативно решения в стандартных и нестандартных ситуациях, способность организовать эффективно собственную деятельность, способность осуществлять использование и поиск информации, а также владеть информационной культурой, оценивать и анализировать информацию с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, доступность, трудозатраты, электронное обучение, дистанционное обучение.

Актуальность тематики формирования профессиональных компетенций у студентов среднего звена определяется тенденциями развития современного общества и системы образования. Трудная задача ставится перед сотрудниками в сфере среднего профессионального образования по формированию у учащихся общих и профессиональных компетенций, которые представляют собой целостную систему универсальных навыков, знаний, умений, и опыта самостоятельной деятельности. Современное общество требует от будущих специалистов способность принимать оперативно решения в стандартных и нестандартных ситуациях, способность организовать эффективно собственную деятельность, способность осуществлять использование и поиск информации, а также владеть информационной культурой, оценивать и анализировать информацию с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Благодаря внедрению в учебный процесс электронного обучения, осуществляемого за счет применения информационных технологий, возможно формирование и расширение коммуникативной и информационной компетенций. Технологии электронного обучения являются личностно-ориентированными и направлены на развитие индивидуальности и профессиональности обучающихся. В настоящее время в условиях обучения среднего звена наблюдается процесс преобладания, над традиционным обучением, современных информационных технологий.

В настоящее время стало очевидно, что электронное обучение появилось в системе образования не временно, а постоянно. У него есть как многочисленные достоинства, так и недостатки (рисунок). При разработке даже одного курса приходится задействовать штат сотрудников, его необходимо не только разместить, но и постоянно поддерживать, вносить изменения. Огромный труд педагогов, так как большой объем информации нужно представить систематизировано, наглядно и доступно. Электронные курсы необходимо и своевременно обновлять.

Учащиеся имеют постоянный доступ к материалам курса из любого места, где есть выход в глобальную сеть. Обратная связь между педагогом и студентом непрерывна, что повышает качество образования. Студент может задавать вопросы по изучаемому материалу не только при личной встрече с преподавателем, но и в любой момент времени. Появляется индивидуальность в процессе образования. Доступность огромного объема учебного материала экономит денежные средства обучающегося на покупку учебно-методической литературы.

| Достоинства | Недостатки |
|---|--|
| эффективное распространение учебного материала | высокая трудозатратность на первом этапе создания учебных курсов для дистанционного обучения |
| непрерывность и доступность информации большому количеству обучающихся | студенты должны иметь обязательный доступ к техническим средствам |
| результаты повышенные при прохождении студентами зачетов и экзаменов за счет наглядности и системности подачи материала | невозможность 100% контроля над знаниями студентов |
| возможность проводить итоговую и промежуточную аттестации с целью объективной оценки знаний | |
| возможность постоянного обновления учебных материалов | |
| эффективная и непрерываемая обратная связь между студентом и педагогом | |

Рис. Достоинства и недостатки электронного обучения

Студент не ограничен последовательностью и продолжительностью изучения учебного материала. Он выбирает сам, то есть адаптирует процесс обучения под свои потребности и возможности. Обучающийся испытывает меньшую тревожность при сдаче зачетов и экзаменов, имеет возможность при подготовке воспользоваться не только лекционным материалом.

В электронном курсе имеется возможность для преподавателя выставлять критерии оценки знаний, по которым в дальнейшем оцениваются знания студента.

Применение информационных технологий для изучения курса позволяют повысить качество и уровень обучения в среднем профессиональном образовании. И преподаватели, и студенты вынуждены изучать новые средства и технологии в информационной среде.

Электронное обучение наиболее эффективно, когда раскрыты основные дидактические принципы обучения: научность, системность, доступность, прочность знаний и т.п. Они выступают основой преподавания.

«Принципы обучения (дидактические принципы) – положения, которые выражают зависимость между целями подготовки специалистов и закономерностями, направляющими практику обучения».

Существуют и специфические принципы свойственны только электронному обучению (принципы базовых знаний, интерактивности, идентификации, индивидуализации, открытости и гибкости, регламентности обучения).

Принцип базовых знаний

Необходимы некоторые стартовые знания (начальный уровень подготовки потенциальных слушателей электронного курса) и программно-техническое обеспечение для эффективного обучения.

Принцип интерактивности

«Особенность этого принципа в СДО состоит в том, что он отражает закономерность не только контактов, студентов с преподавателями, но и студентов между собой. Опыт показывает, что в процессе обучения интенсивность обмена информацией между студентами больше, чем между студентом и преподавателем. Поэтому для реализации в практике электронного обучения этого принципа, например, при проведении компьютерных телеконференций надо обязательно сообщать элек-

тронные адреса всем участникам учебного процесса».

Принцип идентификации

Этот принцип заключен в контроле самостоятельности обучаемого среднего звена, так как электронный курс предоставляет возможность для фальсификации обучения. Поэтому необходимо обязательно вводить меры по безопасности.

Принцип индивидуализации

Этот принцип заключен в мероприятиях по вводу входного и текущего контроля. «Входной контроль позволяет в дальнейшем не только составить индивидуальный план учебы, но и провести, если надо, доподготовку потребителя образовательных услуг в целях восполнения недостающих начальных знаний и умений, позволяющих успешно проходить электронное обучение», а корректировать образовательную траекторию позволяет текущий контроль.

Принцип регламентности обучения

«Часто встречается мнение, что, так как время обучения в электронной среде жестко не регламентировано, то для студента нецелесообразно вводить график самостоятельной работы. Однако, опыт практического показывает, что, наоборот, должен быть жесткий контроль и планирование, особенно для студентов младших курсов».

Электронного обучения обладает множеством достоинств и рядом недостатков. Главный из недостатков, это огромная трудоемкость в создании электронных курсов преподавателем. Достоинств значительно больше, так как электронные технологии в среднем профессиональном образовании позволяют:

- обеспечить эффективное распространение учебного материала;
- обеспечить непрерывность и доступность информации большому количеству обучающихся;
- повысить результаты при прохождении студентами зачетов и экзаменов за счет наглядности и системности подачи материала;
- обеспечить возможность проводить итоговую и промежуточную аттестации с целью объективной оценки знаний;
- обеспечить возможность постоянного обновления учебных материалов;
- обеспечить эффективную и непрерываемую обратную связь между студентом и педагогом.

Список литературы

1. Андреев А.А. Средства новых информационных технологий в образовании: систематизация и тенденции развития. // В сб. Основы применения информационных технологий в учебном процессе ВУЗов. – М.: ВУ, 1995.
2. Гребенюк И.И. Проектирование образовательного процесса современного вуза. [Текст] / И.И. Гребенюк, Д.В. Сурмачев, С.Э. Чехова // Современное образование. Проблемы и решения», Тайланд (Бангкок-Паттайя) 19-30 декабря 2011 г. // Международный журнал экспериментального образования, 2012. – № 1. – С. 8-11.
3. Гребенюк И.И. Техничко-экономические обоснования в дипломном проектировании [Текст]: учеб. пособ. // И.И. Гребенюк, Н.В. Голубцов, О.П. Колышанов, О.В. Фёдоров. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 216 с.
4. Оганесянц Н. Конструктивистские подходы в e-Learning [Текст] // Высшее образование в России. – 2008. – № 9. – С. 125-127.
5. Фёдоров О.В. Инновационная деятельность [Текст]: учебник / О.В. Фёдоров, И.И. Гребенюк, В.П. Романчук. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 514 с.
6. Хортон У. Электронное обучение: инструменты и технологии. [Текст]: учеб. пособ./ У. Хортон, К. Хортон. – М.: КУДИЦ-Образ, 2005. – 308 с.

7. Цыпин И.С. Инновационное развитие регионов России [Текст] // Экономика и управление. – 2007. – № 1. – С. 41-45.
8. Электронное обучение. Рекомендации руководителям библиотечных и информационных служб [Текст]: учебник / Под ред. Мэксин Меллинг. – М.: Омега-Л, 2006. – 486 с.
9. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования [Текст]: учеб. пособ./ Ф. Янушкевич. – М.: Наука, 1986. – 234 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Пчелкина М.Е.

магистрант кафедры педагогики и методик преподавания,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

В статье представлены цели формирования информационной культуры учителя. Приведены организационно-педагогические условия, способствующие повышению информационной культуры педагога. Отмечено значение благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе для профессионального роста преподавателя.

Ключевые слова: информационная культура, организационно-педагогические условия, мотивация, информационные технологии, самообразование.

На современном этапе основополагающими целями становления формирования информационной культуры учителя становятся улучшение профессиональных качеств педагога и педагогическое мастерство; сформированные навыки работы работать в информационно-образовательном пространстве; техника педагогического общения, умение взаимодействовать и работать в команде; стремление к самопознанию и саморазвитию на протяжении профессиональной деятельности; творческий подход в решении педагогических задач, проведение исследовательской работы и эффективное применение теоретических знаний в условиях информационной среды.

Преподаватель, владеющий информационной культурой, способен к формированию методического обеспечения дисциплин нового поколения, его эффективного использования в учебном процессе.

Для того чтобы происходило эффективное формирование информационной культуры преподавателя необходимо, чтобы были созданы организационно-педагогических условий в учебном заведении.

Проведенные исследования в области организационно-педагогических условий, позволяют определить в них следующие составные части:

- мотивировочные условия;
- информационно-коммуникационные условия;
- материально-техническое обеспечение;
- организационные положения;
- научно-методическое обеспечение.

Условия, формирующие мотивационный комплекс учителя способствуют профессиональному росту педагога, его стремлению к повышению квалификации, а также поддерживает нацеленность учителя на ведение научно-исследовательской деятельности. В школе приветствуется и поощряется творческий труд учителя, его

участие в педагогических конференциях и публикации в научных изданиях. Происходит повышение самооценки учителя, преподаватель добивается общественного признания в профессиональной деятельности [1, с.78].

Высокая мотивация учителей стимулирует процесс самообразования, который необходим для становления высокой информационной культуры учителя, что благотворно влияет на углубление знаний в области применения информационных технологий, расширяет кругозор, способствует социализации и адаптации учителя в информационно-образовательной среде, самореализации, обогащению творческого потенциала педагога.

В процессе формирования информационной культуры преподавателя школы самообразование выполняет функции:

- расширение и углубление объема знаний учителя, улучшение эрудиции учителя и повышение уровня его интеллекта в результате самостоятельной поисковой деятельности;

- создание системы мотивационных факторов с преобладанием внутренних мотивов над внешними стимулами как важнейшего условия становления информационной культуры учителя.

Основываясь на функциях самообразования в школах можно использовать разнообразные формы реализации процесса самостоятельного обучения, а именно:

- исследование психолого-педагогической литературы, научных публикаций, изучение передового опыта работы ведущих преподавателей, анализ нормативно-правовой базы профессиональной деятельности;

- регулярное повышение квалификации, в том числе используя именные образовательные чеки, посещение конференций, семинаров, участие в вебинарах, проводимых в сети Интернет, посещение летних школ, организуемых для преподавателей;

- посещение семинаров, педагогических ярмарок, фестивалей, конкурсов и других массовых мероприятий;

- участие в работе методических объединений, творческих лабораторий;

- использование в образовательном процессе новых технологий, таких как проблемное и дистанционное обучение;

- совершенствование критериев работы с информационно-поисковыми системами, локальными и глобальными компьютерными сетями.

Основным результатом самообразования учителя должно стать использование инновационных форм работы со школьниками, применение новых полученных знаний для эффективного решения педагогических задач, повышения уровня информационной культуры учащихся.

Материально-технические условия школы подразумевают создание компьютерного парка, локальной внутришкольной компьютерной сети, доступ электронных вычислительных машин к сети Интернет, наличие организационной техники – МФУ, принтеры, сканеры, обеспечение классов мультимедийными проекторами, создание в школе электронных библиотек, компьютерного читального зала.

Материально-техническое обеспечение является необходимым условием формирования информационной культуры учителя, но не становится достаточным. Для того чтобы компьютерные классы и электронные библиотеки приносили полную отдачу и способствовали становлению информационного образовательного пространства требуется наличие мотивационных и организационных условий

Научно-методические условия школы способны обеспечить научный и исследовательский подход к своей педагогической деятельности с целью повышения профессионального и общекультурного уровня учителя в различных аспектах, в том числе информационного.

Научно-методическое обеспечение включает в себя разработку в образовательном учреждении концепции развития педагогического коллектива. В школе формируется стратегический план развития, осуществляется целеполагание, ставятся задачи, определяются основные направления развития образовательного учреждения, прописываются технологии и методы повышения информационной культуры учителя, указываются планируемые результаты и дальнейшие перспективы.

Для эффективной профессиональной деятельности учителя, реализации творческой и научно-исследовательской работы необходимо, чтобы в школе были созданы благоприятные и стимулирующие организационные условия:

- оптимальная учебная нагрузка преподавателя;
- предоставление методического дня;
- бережное отношение к свободному времени преподавателя (строгая регламентация всех мероприятий);
- материальное стимулирование научно-исследовательской деятельности педагога.

Организационные условия, способствующие формированию информационной культуры учителя, предполагают координацию работы методической службы школы, в которой цели, содержание, формы, методы и средства соотносятся личностными интересами и нуждами учителя, стимулируют процесс самореализации учителя, содействуют в росте профессионального мастерства, настраивают учителя на креативность в реализации образовательного процесса.

Организационные условия исполняются посредством непрерывного обучения педагогических и административных кадров, оптимизации документооборота школы с преобладанием его электронного вида.

Информационные условия позволят школе, коренным образом модернизировать свой технологический базис, перейти к образовательной информационной технологии в широком смысле этого слова и осуществить прорыв к открытой образовательной системе. Для основания, функционирования и совершенствования информационной образовательной среды в рамках школы требуется применение всей системы методического и организационного потенциала, которым обладает образовательное учреждение.

Важным условием повышения информационной культуры учителя является создания благоприятного психологического климата в коллективе.

Социально-психологический климат – это настрой в коллективе, формирующий под воздействием специфической для данного коллектива совокупностью социально-экономических и психологических факторов.

Важным условием формирования информационной культуры учителя является создание комфортного и благоприятного психологического климата внутри образовательного учреждения. Наличие дружественных и уважительных отношений внутри педагогического коллектива положительно влияет на личностный и профессиональный рост учителя, позволяет реализовывать его творческий потенциал и проводить исследовательскую работу. Отношения в коллективе должны строиться на базе терпимости, корректности, вежливости и доброжелательности [2].

Таким образом, реализация всех организационно-педагогических условий в совокупности, может способствовать формированию информационной культуры учителя.

Список литературы

1. Лазарева Л.И. Информационная культура и инновационная деятельность учителя [Текст]: монография / Л.И.Лазарева. – Кемерово: МБОУ ДПО «НМЦ», 2013. – 144 с.
2. Ишмекеева А.К. Факторы формирования и коррекции социально-психологического климата в педагогическом коллективе // Психология, социология и педагогика. 2013. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2013/02/1734> (дата обращения: 26.05.2017).

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Смирнов П.Ю.

учитель русского языка и литературы,
МБОУ «Городищенская СОШ с УИОП», Россия, г. Старый Оскол

В статье рассматривается проблема развития познавательного интереса учащихся средствами уроков русского языка. В работе предложены методические пути решения у учащихся осознания ценности изучения русского языка, представлены методы и приемы, способствующие выработке познавательного интереса в контексте изучения родного языка.

Ключевые слова: мотивация, познавательный интерес, методические приемы, урочная деятельность.

На сегодняшний день интерес остается одним из важнейших мотивов деятельности личности. Интерес – это значимая потребность, которая демонстрирует отношение человека к окружающей действительности. Представители различных направлений в науке приходят к выводу, что интерес – это осознанная потребность личности.

В свете актуальных проблем современной методической науки – привлечение учащихся школы к проблемам изучения родного языка становится центром научно-методических изысканий. В последнее время наблюдается неблагоприятная тенденция в обучении русскому языку в школе: учащиеся не соблюдают языковые нормы, демонстрируют низкий уровень речевой культуры, сдачи выпускных экзаменов в форме ГИА и ЕГЭ. По нашему убеждению, это обусловлено снижением познавательного интереса учащихся на уроках словесности, вызванное традиционным подходом педагогов к организации уроков, отсутствием сформированной мотивационной сферы учащихся.

Мотивация – это целый пласт научного изыскания, интерес к которому не ослабевает на протяжении многих лет. Исследованием мотивационной сферы занимались К. Левин, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, И.В. Имедадзе, А.Н. Леонтьев, А.А. Файзуллаев, Х. Хекхаузен и др. К вопросу исследования мотивации учебной деятельности обращались А.К. Маркова, Н.В. Афанасьева, М.В. Матюхина, Т.А. Саблина Л.П. Кичатинов, В.И. Махновская, О.А. Чувакова, В.С. Юркевич, А.Г. Лидерс и В. Хеннинг и др.

Исследователь Я.Н. Баринаова полагает, что неотъемлемым условием эффективности изучения русского языка являются: определение теоретических основ развития позитивной мотивации к обучению учащихся; выявление совокупности факторов, влияющих на развитие позитивной мотивации к обучению учащихся; разработка эффективной методики развития позитивной мотивации к обучению [1, с. 115].

Структура урока выстраивается с учетом его типа и места в системе уроков. Предполагаемые этапы уроков: организационный момент, развивающие упражнения (к ним можно обращаться на других этапах) на развитие речи, контроль домашнего задания, постановка целей и задач урока, подготовительный этап к изучению нового материала, физкультминутки, введение нового материала, закрепление и повторение материала, подведение итогов урока и оценивание работы учащихся, первичный контроль знаний, задание для самостоятельной работы дома. Развитие познавательного интереса можно повышать благодаря введению элементов занимательности на уроках русского языка.

Особое внимание стоит уделить преподнесению материала: в рамках объяснения новой темы важно использовать неизвестные для учащихся факты.

Известный учащимся материал нужно дополнить малоизвестными деталями. Например, при изучении рода имён существительных в 5 классе можно рассказать о том, что не во всех языках существительные имеют категорию рода. Есть языки, в которых только два рода; есть языки, в которых существительные вообще не имеют категории рода. Для этого вниманию учащихся можно предложить «придумать» какое-нибудь слово. «Перевернем» существительное свеча, получим не существующее в языке слово «ачевс». Подводим к мысли, что род существительных в русском языке определяется чаще всего за счет флексии.

На всех этапах урока можно применять различные занимательные формы обучения: игры, упражнения, состязания, конкурсы, диктанты-молчанки, сигнальные карточки, игры-путешествия, викторины, загадки, шутки [2].

Так, в 5-ом классе для хорошего понимания темы «Одушевленные и неодушевленные существительные» можно использовать рисунки, изображения различных предметов. Учитель загадывает загадку. Учащиеся отвечают: «Это береза». Учитель демонстрирует рисунок, на котором изображена береза. Ребята задают вопрос к слову «береза».

Привнести разнообразие в урок, повысить его познавательное значение, привить любовь и уважение к языку возможно за счет использования в учебной работе произведений устного народного творчества: пословиц, поговорок, сказок, загадок. Разгадывание загадок – не только развлекательный момент, но и развитие образного мышления. Использование в работе загадок повышают смекалку. Разгадывание загадок способствует умению обобщать предметы и явления. Загадки могут повысить методический арсенал учителя при проверке и закреплении изученного материала. В рамках изучения темы «Сложные имена существительные» можно использовать загадки для словарных диктантов.

При изучении темы «Имя существительное» и «Имя прилагательное» можно провести выборочные диктанты с использованием карточек. Учитель читает текст, ребята выписывают только словосочетания «существительное + прилагательное». Один из учеников читает выписанные словосочетания, а все остальные поднимают карточки с буквой, обозначающей род. При такой проверке сразу видно, кто из учащихся затрудняется в определении рода существительных, а поэтому допускает ошибки. Такая работа проводится по проверке усвоения склонения существительных, правописания суффиксов прилагательных.

В целях стимулирования познавательного интереса учащихся целесообразно проводить различные грамматические игры. Например, «Четвертый лишний». Цель игры – среди перечисленных слов найти существительное или прилагательное, а также объяснить, чем оно отличается от других.

В рамках закрепления пройденного материала по теме «Качественные и относительные имена прилагательные» можно использовать игру «Четвертый лишний»: ученики находят «лишние» слова и объясняют их орфограммы. При изучении темы «Сложные прилагательные» проводится игра «Одно слово». Учащиеся получают задание заменить определения из нескольких слов одним прилагательным: «учебное заведение, где готовят будущих педагогов». В игре применяется элемент состязания, отмечается, кто быстрее выполнит задание. При повторении правописания прилагательных с суффиксами -ск, -к используется игра «Родные города». Ученики записывают в один столбец названия городов, а в другой – образованные от них прилагательные: Старый Оскол-Старооскольский; руда – рудный; равнина-равнинный и т.д.

Опираясь на эту же тему можно провести игру «Шар земной». Ребята в один столбик записывают названия известных стран, а в другой – образованные от них прилагательные. Например: Молдова – молдавский; Ирландия – ирландский; Англия- английский и т.д.

В рамках усовершенствования наблюдательности у учащихся при закреплении темы «Качественные и относительные прилагательные» используют игру «Кто заметил?» Ученики фиксируют в свои тетради названия предметов, которые находятся в классе. В одну графу записывают существительные с качественными прилагательными, а в другую – с относительными. Побеждает тот ученик, который зафиксировал около 30 словосочетаний «существительное+прилагательное». Игра «Кто заметил?» развивает внимание учащихся, улучшает речевые навыки.

«Найди по схеме». Все ученики получают раздаточный материал, в котором даны предложения. Учащийся читает свое предложение вслух и находит среди заранее написанных на доске схем ту, которая соответствует его предложению. Учитель зачитывает три предложения, из которых два имеют одинаковую структуру, третье – другое (лишнее). Ученики должны воспроизвести схему предложений одинаковой структуры, а затем зафиксировать «лишнее» предложение, указать, какое оно, объяснить расстановку знаков препинания. Во время изучения темы «Назывные предложения» проводится игра «Свои предложения». За небольшой промежуток времени учащиеся должны составить как можно больше назывных предложений. Например, Утро. Зимний день. Мой дом. Школа. После записи один ученик зачитывает свои предложения, а другие вычеркивают однотипные.

Важно отметить, что использование игр на занятиях не должно стать исчерпывающим методическим материалом, способствующим закреплению знаний, умений и навыков. Арсенал учителя-словесника обладает различными методами и приемами. В частности, группировка и фиксация слов по орфографическим признакам. Ученики записывают под диктовку не в таком порядке, в каком они предлагаются, а дифференцируют по группам, в соответствии с орфографическими особенностями слова. Учащимся даются слова с непроверяемыми безударными гласными. В одну графу записываются слова с безударной гласной «а», а во вторую – с «е», в третью – с «и», в четвертый – с «о».

Подбор однокоренных слов – других частей речи. При изучении удвоенных согласных можно предложить записать слова и подобрать родственные слова другой части речи. *Артиллерия, артиллерийский; грипп, гриппозный.*

Безусловно, представленные методы и приемы не претендуют на исчерпывающее разрешение методической проблемы повышения познавательного интереса учащихся на уроках словесности, но, по нашему мнению, могут быть рекомендо-

ны учителям при подготовке к уроку. Проблема повышения познавательного интереса требует более детального научно-методического освещения.

Список литературы

1. Барина Я.Н. Методика русского языка / учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1994. 215 с.
2. Учебник русского языка для 5-9 классов / учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И.Капинос. – М.: Дрофа, 2012.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ

Солнубацова А.Р.

ст. научный сотрудник лаборатории «Естественно-математических предметов»,
Кыргызская академия образования, Кыргызстан, г. Бишкек

Син Е.Е.

главный научный сотрудник лаборатории «Естественно-математических предметов»,
Кыргызская академия образования, Кыргызстан, г. Бишкек

Мурзаibraимова Б.Б.

ст. научный сотрудник лаборатории «Естественно-математических предметов»,
Кыргызская академия образования, Кыргызстан, г. Бишкек

В предлагаемой статье рассматриваются отдельные аспекты развития познавательных учебных действий учащихся и учителей на уроках физики и математики. Авторами делается акцент на улучшение физических и математических понятий, на исторические связи предметов физики и математики. Основой для развития познавательного интереса может служить связь учебного материала с окружающим миром и происходящими различными явлениями, потребностью учеников в знаниях, а также использование на уроках традиций и предметов быта кыргызского народа. Проблемы поднятые в статье могут заинтересовать учителей физики и математики, студентов старших курсов вузов и методистов.

Ключевые слова: познавательный интерес, логическое мышление, связи физики и математики.

Очень часто на практике мы замечаем, что интерес школьников к физике и математике их сближает. Не случайно когда-то Л.Д. Фаддеев написал, что после описаний явлений все науки приходят к осмыслению фактов и чем ближе она подходит «к своим фундаментальным основам, тем больше в ней математики. Фарадей только ставил опыты. Максвелл уже писал формулу, Ландау-целые учебники» [7, с. 61].

Как отмечает в своих исследованиях М.Г. Исагаджиева в последнее время многие практики основной акцент делают на познавательный интерес, который выражен в предметной области и выражен расположением учащегося к учению, к познавательной деятельности [2, с. 32].

Среди многих подходов, направленных на совершенствование учебного процесса в школе, идея формирования познавательных интересов, является одной

из самых приоритетных. Познавательным интересом называют избирательную направленность личности, обращенную к определенной области познания и самому процессу овладения знаниями. Своеобразие познавательного интереса состоит в стремлении ученика углубиться в суть познаваемого предмета, что во многом способствует развитию логического мышления [8, с. 9] (рисунок).

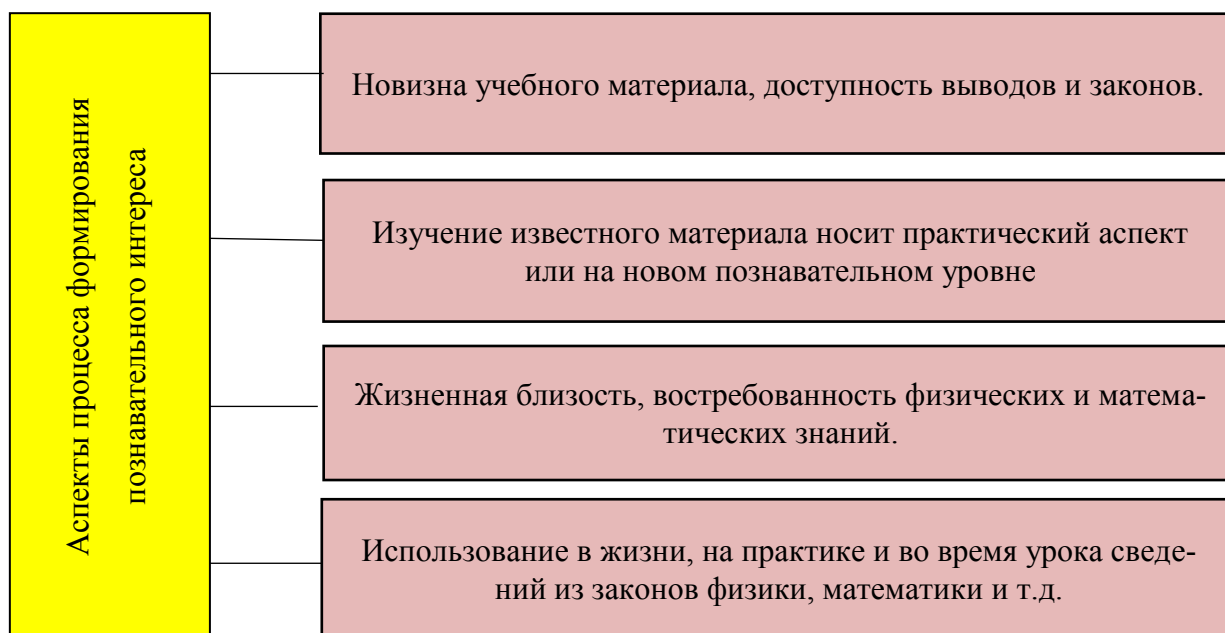


Рис.

Формирование основных физических и математических понятий осуществляется в ходе многократного повторения или его применения. Приучение к экспериментированию, проверке на опыте высказанных учителем положений и собственных догадок формирует у учащихся умения исследовательской работы.

Исследователи школьного образования Борода Л. Я. и Борисова А. М. отмечали, что интерес – это один из важных инструментов, побуждающий учащихся к более глубокому познанию предмета, развивающий их способности [1, с. 39].

Важнейшим стимулом развития интереса к учебному предмету является возможность видеть новые, более глубокие стороны прежних знаний.

Познавательный интерес будет иметь прочную основу для развития только тогда, когда связь между содержанием учебного материала и его назначением в жизни найдет постоянное место в системе уроков.

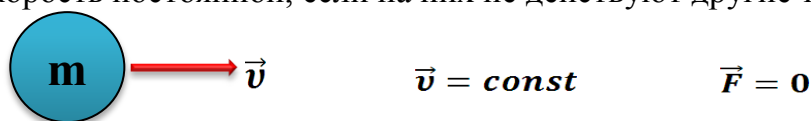
К.Д.Ушинский подчеркивал, что «внутренняя занимательность преподавания основана на том законе, что мы внимательны ко всему тому, что ново для нас, но не настолько ново, чтобы быть совершенно незнакомым и потому непонятным; новое должно дополнять, развивать или противоречить старому, словом, быть интересным, благодаря чему оно может войти в любую ассоциацию с тем, что уже известно» [11].

Знаменитый итальянский ученый Галилео Галилей (1564-1642) впервые опубликовал закон движения тел в 1632 г. Явление сохранения тела при отсутствии внешних воздействий называется инерцией. Явление инерции наблюдается при резком торможении автомобиля. Пассажир по инерции продолжает двигаться вперед с прежней скоростью.

Основу кинематики составляют различные примеры механического движения тел. На практике для нахождения координат и скорости тела в любой момент

времени обычно необходимо сначала определить неизвестное ускорение тела. Ускорения тел возникают при их взаимодействиях между собой [9, с. 16].

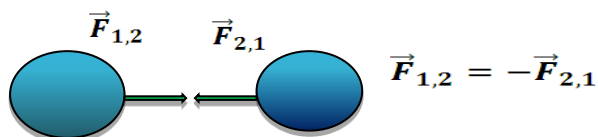
Первый закон Ньютона (или закон инерции): Существуют такие системы отсчета, относительно которых поступательно движущиеся тела сохраняют свою скорость постоянной, если на них не действуют другие тела.



Второй закон Ньютона: Сила, действующая на тело, равна произведению массы тела на сообщаемое этой силой ускорение:



Третий закон Ньютона: Тела действуют друг на друга с силами, направленными вдоль одной прямой, равными по модулю и противоположными по направлению.



Силы, возникающие при взаимодействии двух тел, всегда имеют одну природу. Если, например, Земля притягивает Луну силой тяготения, то равная по модулю и противоположно направленная сила, действующая со стороны Луны на Землю, также является силой тяготения [9, с. 14-15].



Национальную игру «аркан тартыш» можно использовать для развития познавательного интереса учащихся в изучении третьего закона Ньютона.

В природе и технике, кроме поступательного и вращательного движений, часто встречается еще один вид механического движения – колебания.

Совершают колебания ветви дерева на ветру и маятник в часах, поршень в цилиндре двигателя внутреннего сгорания, и земная кора во время землетрясения, струна гитары и поверхностный слой воды на море. Общий признак колебательно-

го движения во всех этих примерах-точное или приблизительное повторение движения через одинаковые промежутки времени [9, с. 19-21].

Механическими колебаниями называют движения тел, повторяющиеся точно или приблизительно через одинаковые промежутки времени.

Различают два вида: свободные и вынужденные колебания. Силы, действующие между телами внутри рассматриваемой системы тел, называют внутренними силами. Силы, действующие на тела системы со стороны других тел, не входящих в эту систему, называют внешними силами.

Свободными колебаниями называют колебания, возникающие под действием внутренних сил.

К примеру, изучение механического колебания в VII классе пробудить познавательный интерес к этой теме возможно приведя пример, колебание качелей, как вид национальной игры- «селкинчек», колебания качелей-селкинчек относиться к свободным колебаниям. Также важно использовать межпредметные связи с математикой. Можно попытаться выяснить, почему стол или табурет на трех ножках бывает устойчивее, чем на четырех. В этом случае привлекается знания математики, в частности представление о том, что четыре произвольно взятые точки могут не лежать на одной плоскости. Для устойчивой опоры достаточно трех. Этот факт является лишним поводом для разговора о языке, которым «говорит» физика, языке математики [8, с. 9-10].



По мнению исследователя В.М. Тихомирова «Обучение математике преследует различные цели, но главное они ведут к интеллектуальному развитию, ориентации в окружающем мире возбуждают интерес к науке и исследованию, готовят к пониманию законов научного мировоззрения» [5, с. 55].

Межпредметные связи активизируют познавательную деятельность учащихся, побуждают мыслительную активность в процессе переноса, синтеза и обобщения знаний из одного предмета в другую.

По мере накопления знаний учащиеся должны понимать, что «Физика-это изучение мира, а математика-изучение всех возможных миров» (Ш.Яу).

По словам П.А.М. Дирак «Математик играет в игру, где он сам изобрел правила, тогда как физик играет в игру, правила, которой задаются природой». Поэтому эти правила становятся интересным для математики и физика [7, с. 62].

Наиболее тесные межпредметные связи имеют курсы физики и геометрии. Геометрия наряду с физикой, позволяет активно развивать познавательный интерес учащихся VII-VIII классов [8, с. 11].

Изучение физики создает значительный резерв времени и позволяет постоянно осуществлять межпредметные связи, что в настоящее время практически невозможно сделать, изучая курс физики базового уровня.

При изучении геометрии в VIII классе урок иллюстрируется примерами. К примеру, кыргызская национальная юрта – «боз уй». Элементы прямоугольника, ромба, квадрата вюрте – составляют строение самой юрты, как предметы крепления. На примере юрты на уроках создается межпредметная связь физики.

Вопросы, формулируемые на уроках учителем, как учебная задача, должна по мнению Г. Ф. Трубина вызывая активный интерес учащихся, иметь теоретическую или практическую актуальность [6, с. 61].



Окружностью называется фигура, состоящая из всех точек плоскости, находящихся от данной точки на данном расстоянии.

Вызывая у учащихся познавательный интерес, они самостоятельно узнают:



Изучение ранее физической геометрии помогают учащимся глубоко понять процессы механические колебания физических тел и осознать связь математики и физики в повседневной жизни [10, с. 327].

Так к основным требованиям к учебным программам исследователь С. И. Карпов предлагает включить изучение широких тем на основе интереса детей, их повышенного стремления к обобщению, ориентации и интереса к будущему [3, с. 24].

Закключение. Таким образом развитие познавательного интереса у учащихся школы тесно связан с содержанием учебного материала, который представляет учитель (учебник) или другой источник. Поэтому материал должен нести в себе не только ценную информацию (с позиции науки), но и быть доступным в понятиях, проблемным по содержанию и востребован ученикам. Все это усиливает не только значимость учебного материала, но и их достоверность.

Список литературы

1. Борода Л. Я., Борисова А. М. Некоторые формы работы по привитию интереса // Математика в школе. – 1990. – №4. – С. 39-41.
2. Исагаджиева М. Г. Динамика развития познавательного интереса в системе УНГО // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – №10. – С. 32-33.
3. Карпова С. И. Модель образовательного учреждения для работы с одаренным детьми // Педагогика. – 2011. – №7. – С. 20-27.
4. Син Е. Е. Проблемы естественно научного и математического образования в школе: практический аспект // Вестник КГУ им. И. Арабаев Спецвыпуск. – 2014. – С. 285-288.
5. Тихомиров В. М. О математике и ее преподавание в школе. // Математика в школе. – 1990. – №4. – С. 39-41.
6. Трубина Г. Ф. Роль предпрофильного и профильного обучения в профессиональном самоопределении учащихся // Педагогика. – 2014. – №9. – С. 59-63.
7. Щербаков Р. Н. Математическая культура учащегося // Педагогика. – 2013. – №4. – С. 57-65.
8. Физика в школе. Научно-методический журнал 2009. №5. – С. 9-11.
9. Кабардин О. Ф. Физика: учебное пособие для учащихся. – №3. – М.: Просвещение, 1991. – с.14-15, 19-21, 214-215.
10. Математика: Школьный курс. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. С. 327-329: ил. – («Универсальное учебное пособие»).
11. texts.news/.../istoriya-obrazovaniya-pedagogicheskoy-mysli.html

ЭКЗОГЕННЫЕ И ЭНДОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Сулима Т.В.

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются внутренние и внешние факторы развития зависимого поведения. Представлены результаты исследования по данной проблеме, которое направлено на проверку предпосылок, о том, что зависимое поведение обусловлено эндогенными и экзогенными факторами.

Ключевые слова: фактор, зависимое поведение, исследование.

В современной России проблема зависимого поведения является одной из самых острых и сложных социальных проблем. «Зависимость» принадлежит к числу относительно новых для отечественной науки терминов. Зависимости – это сложный, тугой узел, в котором завязано все: медицинский аспект (медико-биологический, биохимический, физиологический и др.), психологический аспект, социальный, экономический, социально-культурный, культурологический и другие аспекты. Зависимости – проблема сложная и многоуровневая. Не все проявления зависимостей достаточно хорошо изучены. Проблемы зависимостей воспринимаются большинством людей обывательски поверхностно, а это приводит к ошибочным представлениям о легкости решения этой проблемы или вовсе заставляет представлять ее как неразрешимую [5].

Наше исследование направлено на проверку предпосылок, о том, что зависимое поведение обусловлено эндогенными и экзогенными факторами. Исследование предполагает изучение психологических особенностей личности, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, а также социальных факторов формирования данных зависимостей.

В проведении исследования, мы определили следующие задачи:

1. Выявить индивидуально-типологические особенности личности с алкогольной и наркотической зависимостью (гендерные особенности, тип темперамента, доминирующий инстинкт, конституциональные особенности личности).
2. Определить степень влияния эндогенных факторов на формирование и развитие алкогольной и наркотической зависимостей.
3. Определить степень влияния экзогенных факторов (защитные механизмы).

В исследовании приняли участие пациенты наркологического диспансера. Общее количество испытуемых – 112 человек. Для исследования эндогенных факторов мы использовали следующие методики:

1. Опросник Гарбузова В.И. «Выявление доминирующего инстинкта» направленного на определение ведущих инстинктов, лежащих в основе типологии индивидуальности. Автор предлагает следующие шкалы: эгофильный, генофильный, альтруистический, исследовательский, доминантный, либертофильный, дигнитофильный типы инстинктов, которые раскрывают особенности поведения и направления личности.

2. Методика Гребневой В.В. «Выявление типа темперамента» направлена на определение типа темперамента личности.

3. Методика Кречмера Э. «Диагностика психосоматического типа личности» направлена на изучение единства психического, физического и биологического в человеке. Данные параметры диагностируют конституциональные особенности: пикник, атлетик, астеник.

4. Методика С. Бем «Выявление гендерных особенностей». Методика была предложена Сандрой Бем для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности. Опросник содержит 60 утверждений (качеств), на каждое из которых испытуемый отвечает «да» или «нет», оценивая тем самым наличие или отсутствие у себя названных качеств.

Для исследования экзогенных факторов мы использовали опросник Келлермана-Плутчика «Выявление защитных механизмов». Данный опросник предназначен для выявления вида психологической защиты, преобладающий у респондента.

Использование перечисленных методов позволяет осуществить исследование психологических особенностей личностей, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость.

Анализ результатов по выявлению доминирующего инстинкта (Опросник Гарбузова В.И. «Выявление доминирующего инстинкта») показывает определение ведущих инстинктов, по следующим шкалам: эгофильный, генофильный, альтруистический, исследовательский, доминантный, либертофильный, дигнитофильный, которые раскрывают особенности поведения и направления личности. Для более глубокого результата, мы взяли показатели трех доминирующих инстинктов у каждого респондента. Анализируя полученные данные, мы можем констатировать, что:

1. У алкогольно и наркозависимых преобладают завышенные показатели по шкале альтруизм (68%) и сохранение семьи и рода 56%. Это свидетельствует о том, что для данной категории опрошенных характерна доброта, отзывчивость, способность к сопереживанию. Они не склонны к агрессии. Для них характерно замещение понятия «Я» понятием «Мы».

2. Низкие показатели 28% мы наблюдаем по шкале «сохранение достоинства» и «доминирование», это свидетельствует о том, что у зависимых людей низкая сопротивляемость авторитаризму, в наименьшей степени выражены такие качества как гордость и самоуважение. Они не отличаются способностью прогнозировать события, самокритичностью, не ставят четко цели, ведомы и зависимы от решения большинства.

Проводя анализ результатов по выявлению типа темперамента (Методика Гребневой В.В. «Выявление типа темперамента») нами получены следующие результаты:

1. Склонность к зависимому поведению больше выражена у холериков (70%) и сангвиников (72%). По нашему мнению, это объясняется их неусидчивостью, подвижностью, быстрой сменой настроения, активными формами поведения.

2. Низкие показатели 24% у меланхоликов, что продиктовано внутренней наполненностью, творческой активностью.

Анализ диагностики психосоматического типа личности (Методика Кречмера Э.) выявил следующие результаты:

1. 64% опрошенных относятся к атлетическому типу личности. Это свидетельствует о том, что нереализованность и несостоятельность активности личности, отсутствие подвижного образа жизни может привести к уходу в зависимость.

2. Наименьшие показатели 8%, наблюдаются у пикников. Коммуникабельность, любовь к социуму, легкость во взаимодействии с людьми компенсируют проблемы данного типа личности.

На основе данных, полученных в ходе проведения методики «Выявление гендерных особенностей» (С. Бем), мы можем констатировать, что:

1. Высокие показатели по шкале «маскулинность» – 44% указывают на то, что склонность к зависимому поведению может быть выражена у людей, для которых не реализованы такие характеристики, как самоуважение, самоактуализация, самореализация, устойчивость в социальных контактах.

2. Низкие показатели алкогольной и наркотической зависимости наблюдаются у фемининного типа личности – 24%.

Таким образом, проанализировав результаты исследования эндогенных факторов, мы можем сделать вывод о том, что более всего подвержены к зависимому поведению сангвиники (72%), холерики 70%, соматоники (атлетики 64%), маскулинные (44%) и личности с выраженным исследовательским (68%) и генофильным (56%) инстинктами.

Для исследования экзогенных факторов мы использовали опросник Келлермана-Плутчика «Выявление защитных механизмов». Результаты данного позволили нам сделать следующие выводы:

1. Высокие результаты по шкале «Интеллектуализация» 34% и «Отрицание» 30%, свидетельствуют бессознательной попытке оправдать, объяснить свое неправильное или абсурдное поведение, построение приемлемых моральных и логичных обоснований, отрицание какого-либо события как «неправды».

2. Защитные механизмы «Реактивные образования» (2%) и «Вытеснение» (4%) свидетельствуют о непроизвольном удалении неприятных и недозволенных желаний, мыслей, чувств, переживаний в тех или иных ситуациях из сознания в область бессознательного. Защитный механизм «Реактивные образования» предполагает принятие человеком чувств и поступков, противоположных тем, что были вытеснены, с целью еще большего их подавления.

Согласно результатам исследования, выявляется предрасположенность к химической и эмоциональной зависимостям относительно их типа темперамента, доминирующего инстинкта, конституциональных и гендерных особенностей, а также механизма психологической защиты.

Анализ результатов исследования дает неограниченные возможности психологам и педагогам помочь изменить систему эспектаций (ожиданий), перестроить комплекс личностно значимых целей, избрать принципиально новые – здоровые, эффективные, гармоничные – стратегии реализации собственных желаний. Определяет необходимость освоения искусством управления собой, преодолев инфантильную склонность к незрелым самооправданиям, представляющим собой нечто иное, как различные формы психозащиты.

Список литературы

1. Айвазова А.Е. Психологические аспекты зависимости / А.Е. Айвазова – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 120 с.
2. Геронимус И.А. Влияние ценностно-смысловой сферы личности на процесс профессионального самоопределения / И.А. Геронимус // Ценностные трансформации в психологии отношений: теория, социальная практика и перспективы. Владимир: «Собор», 2010. – 165 с.
3. Короленко И.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / И.П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В М Бехтерева 1991. – № 1. – С. 8-15.
4. Кучеренко В.В. Измененные состояния сознания: психологический анализ / В.В. Кучеренко, В.Ф. Петренко, А.В. Госохин // Вопросы психологии. 1998. – № 3. – С. 70-78.
5. Кук В.В. Что привезла лошадка? / В.В. Кук // Радуга. – 2002. – №4. – С. 4-9.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ ИНВАЛИДОВ

Тимонова Е.И.

специалист по МСЭ, невролог, канд. мед. наук,
ФКУ «ГБ МСЭ по Курской области» Минтруда России Филиал №13,
Россия, г. Курск

Дрёмова Н.Б.

зав. кафедрой педагогики, д-р фарм. наук, профессор,
Курский государственный медицинский университет, Россия, г. Курск

Современные виды медицинской, профессиональной и социальной реабилитации инвалидов-психически больных позволяют пациентам укрепить психическое здоровье и выполнять общественные функции в меру своих возможностей.

Ключевые слова: пациенты-инвалиды, психически больные, реабилитация, пациент-центрированная помощь.

В числе актуальных проблем здравоохранения на всех этапах развития общества стоят вопросы психического здоровья населения, оказания высокоэффективной психиатрической помощи больным и медико-социальная поддержка инвалидов по нозологиям психопатологии [1].

Эпидемиологические исследования психической заболеваемости последних десятилетий, к сожалению, выявляют некоторые положительные тенденции роста, обусловленные, по мнению многих экспертов, комплексом социальных, биологических и других факторов. К ним также относят стрессовые условия на работе, гендерную дискриминацию, социальное отчуждение, нездоровый образ жизни, риски насилия, нарушения прав человека.

Так, Европейское региональное бюро ВОЗ (Копенгаген) констатирует, что ежегодно психические расстройства в Европейском регионе затрагивают 25% всего населения, что подчёркивает актуальность данной проблемы. Разработан Европейский план действий по охране психического здоровья на 2013-2020 гг., в котором намечены действенные меры по его укреплению и повышению психического благополучия населения [7].

ВОЗ придает большое значение психическому здоровью: оно рассматривает его как: «состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и внести свой вклад в свое сообщество». В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и его эффективного функционирования в социуме [8].

Следует отметить, что в социологических исследованиях современных пациентов, проведённых в Курском государственном медицинском университете (проф. Дрёмова Н.Б. с соавт.) в 2016 г., установлены самооценки участников опроса (400 респондентов) различных видов здоровья, в частности социального – 3,96 баллов (по 5-ти балльной школе), физического – 3,76, психического и общего – 3,8 [3]. Современные пациенты считают свое социальное здоровье почти хорошим, остальные виды здоровья они оценивают между удовлетворительно и хорошо. Оценки психического здоровья и общего оказались равными. В связи с этим, обществу

важно не только защищать и укреплять психическое благополучие граждан, но также и решать проблемы лиц с определёнными психическими расстройствами.

Цель настоящего исследования – анализ форм медико-социальной реабилитации психически больных людей, имеющих инвалидность по данной нозологии, на региональном уровне.

В структуре инвалидности в Курской области, обусловленной психоневрологическими заболеваниями, выделяют органические поражения головного мозга – 43%, олигофрения и шизофрения занимают примерно равные доли по 28%, остальные 2% приходятся на другие патологии.

При назначении инвалидности медико-социальная экспертиза (МСЭ) учитывает следующие основные виды стойких расстройств психоневрологических функций организма: нарушения сознания, ориентации, интеллекта, личностных особенностей, внимания, памяти, эмоций, мышления, умственных функций речи, познавательных функций высокого уровня, языковых и речевых функций, сенсорики и др.

Эксперты определяют пациенту категорию жизнедеятельности с учётом его способностей, таких как самообслуживание, передвижение, ориентация, общение, самоконтроль поведения, трудовая деятельность.

Таким образом, при установлении инвалидности основным фактором является степень нарушения здоровья, сопровождающееся физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными дисфункциями и патологиями, которые препятствуют взаимодействию инвалида с окружающей средой и тем самым мешают его участию в жизни общества.

В соответствии с результатами МСЭ устанавливается степень нарушения функций организма, оценивается клинический, трудовой и социальный прогноз пациента.

В новом столетии произошли значительные перемены в подходах к поддержке психического здоровья. Для его укрепления создан значительный ассортимент лекарственных средств, позволяющих проводить лечение и профилактику психических расстройств. Для адаптации и создания условий более активного участия в жизни общества определённый контингент психических больных получает трудовые рекомендации. В содержании трудовой рекомендации указываются факторы и условия труда, специальные требования по организационно-технической и эргонометрической адаптации рабочего места применительно к особенностям патологии инвалида [4].

Начиная с 1995 г. когда был принят Федеральный закон №181-ФЗ от 24.11.95 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», для каждого пациента-инвалида разрабатывается комплекс программ реабилитации, которые рассматриваются как система и процесс полного и частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной и профессиональной деятельности [2].

Наше государство гарантирует инвалидам проведение таких реабилитационных мероприятий, как: восстановительные (протезирование, реконструктивную хирургию, санаторно-курортное лечение), профессиональную ориентацию (обучение, образование, содействие в трудоустройстве), социально-средовую, педагогическую, культурную, бытовую адаптацию. Пациенту-инвалиду выдаётся индивидуальная программа реабилитации или абилитации инвалида (ИПР) с учётом оценки состояния здоровья и степени ограничения жизнедеятельности. В ИПР инвалида выделяют три направления программ, в т.ч. программы медицинской, профессиональной и социальной реабилитации.

Медицинская реабилитация предназначена для восстановления или компенсации нарушенных функций человека до социально значимого уровня.

В процессе профессиональной реабилитации осуществляется обучение, психологическая коррекция, профессионально-производственная адаптация с целью оценки пригодности инвалида к определённой профессии и дальнейшего трудоустройства [5].

Наиболее важным для жизнедеятельности инвалида является социальная реабилитация, т.к. именно от нее зависит восстановление способностей пациента к самостоятельной общественной и семейно-бытовой деятельности. Содержание программы социальной реабилитации включает обучение самообслуживанию, информирование и консультирование, адаптационное обучение семьи пациента, рекомендации по организации жизни инвалида в быту. Также определяются наиболее развитые функции и способности пациента, которые помогают подобрать ему подходящий вид общественной или семейно-общественной деятельности.

В таких ситуациях используется психотерапия, психологическая коррекция и консультирование, обучение социальным навыкам, общению, независимости [2].

Социализация психически больных пациентов-инвалидов признаётся экспертами в качестве оптимальной, так как сохраняет для них естественное социальное окружение и способствует интеграции их в общество с учётом индивидуальных возможностей каждого. Таким образом, основные задачи современной психосоциальной реабилитации заключаются в повышении социальной компетентности психически больных пациентов, что способствует уменьшению их стигматизации и дискриминации.

Согласно статистическим данным, инвалиды по психическим заболеваниям нуждаются в медицинской – 98% от всего контингента, социальной – 80%, профессиональной – 58% реабилитациях, а 38% требуется обучение жизненным навыкам.

Одним из ведущих трендов в отечественном здравоохранении последних лет является внедрение и развитие так называемой пациент-центрированной помощи (Patient-Centered Care, PCC), базирующейся на персонализации медицины. PCC представляет собой инновационный подход к планированию, предоставлению и оценке медицинской помощи, основанный на безусловно выгодном партнёрстве между представителями здравоохранения, пациентами и семьями пациентов [6].

Выделяют ряд характеристик PCC, в частности это – уважение предпочтений и ценностей больного, эмоциональная поддержка, физический комфорт, информирование с обучением и коммуникацией, вовлечение семьи и друзей. Перечисленные признаки PCC созвучны с указанным выше содержанием медицинской, профессиональной и социальной реабилитации пациентов-инвалидов, что позволяет констатировать внедрение в программы реабилитации этого контингента больных современных организационно-коммуникационных технологий. Примером может служить подготовка ИПР. Вместе с тем, в качестве перспективных мероприятий для психически больных-инвалидов можно рекомендовать внедрение таких форм сервисного сопровождения, как консультационные и информационные сервисы, традиционные школы пациентов, комплексные программы поддержки пациентов, повышение приверженности к терапевтическим назначениям врачей и т.п.

Обладая таким сопровождением, пациенты-инвалиды могут повысить уровень знаний о своей патологии и лечении, что способствует увеличению комплаентности и формированию навыков самоконтроля. Безусловно, ожидать такие эффекты от инвалидов всех психопатологий нет возможности, но тому контингенту,

для которого понимание и выполнение этих мероприятий по силам, оно позволит улучшить качество жизни.

Список литературы

1. Голдобина О.А., Трешутин В.А. Система охраны психического здоровья и повышения эффективности психиатрической службы на региональном уровне. – Новосибирск: Наука, 2005. – 259 с.
2. Давлетшин И.З. Сравнительный анализ первичной инвалидности вследствие психических расстройств и реабилитация инвалидов среди городского и сельского населения Республики Татарстан, обслуживаемых филиалом-бюро №9 «ФГУ ГБ МСЭ по Республике Татарстан» (2007-2009 гг.) // <http://mfvt.ru> [дата обращения 20.06.2017].
3. Дрёмова Н.Б., Соломка С.В. Современный пациент: взгляды на болезнь; проблемы общества и лекарственные средства // Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход: мат. VI Всерос. конф. с межд. участ. (Курск 08-09.12.2016) – Курск: КГМУ, 2016. – С. 70-76.
4. Дымочка М.А., Андреева О.С. Основные требования к созданию специальных рабочих мест для трудового устройства инвалидов // Медико-социальные проблемы инвалидности. – 2013. – №1. – С. 11-17.
5. Старобина Е.М., Гордиевская Е.О., Кузьмина И.Е. Профессиональная ориентация лиц с учётом ограниченных возможностей здоровья. – М.: Форум, Инфра-М, 2013. – 352 с.
6. Таратухин Е.О. Пациент-центрированная медицина. Новая реальность // Российский кардиологический журнал. – 2016. – №9(137). – С. 79-83.
7. The European Mental Health Action Plan 2013-2020. Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 2015. – 19 с.
8. Investing in mental health: evidence for action. – Женева: ВОЗ, 2013. – 36 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Тусев Ш.Ш.

ассистент кафедры высшей математики и информатики,
Таджикский горно-металлургический университет, Таджикистан, г. Бустон

Холов А.А.

ст. преподаватель кафедры технология программирование и компьютерной техники,
Таджикский университет технологии и инновационного менеджмента,
Таджикистан, г. Душанбе

В статье рассматриваются вопросы формирования информационно-коммуникационной грамотности личности студентов. Информационно-коммуникационной грамотности позволяет студентам осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности, духовное саморазвитие и обеспечение социальной стабильности. Это является одним из приоритетных задач профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная грамотность, студент, образования, личность, воспитание, профессиональная подготовка.

Развитие образования протекало достаточно интенсивно. Рукописная переписка текстов, низкая скорость и продуктивность этого процесса пришли в несоот-

ветствие с ускорившимся темпом жизни эпохи Изобретение книгопечатания – тиражирования текстов с помощью специальных машин позволило передавать знания, социальный опыт большому количеству людей одновременно.

Уже в XVIII в. появились первые результаты начавшегося в Европе промышленного переворота, имеющего в своей основе переход от ручной ремесленной техники мануфактур к крупной машинной индустрии. Усложнение техники и технологии, освоение пространства в результате колонизации отдаленных регионов, развитие производственных связей как начальный этап капитализации общества привели к следующей фазе информационного кризиса – кризису информационных средств. Потребность в информации для решения множества производственных и социальных проблем была весьма высока, а скорость ее трансляции оставалась на уровне предыдущих веков.

Практическое использование электрической энергии стало основой преодоления этого кризиса, базой для создания новых видов связи: телеграфа (русский изобретатель П.Л. Шиллинг в 1832 г. создал первый клавишный телеграфный аппарат), телефона (американский ученый А.Г. Белл в 1876 г. сконструировал первый телефонный аппарат), и радио (1895 г. русским ученым А.С.Поповым был построен первый радиоприемник), изобретение которых стало настоящей революцией в информационных процессах и предпосылкой формирования нового этапа информационно-коммуникационной грамотности личности.

Научно-техническая революция XX века, последовавшая за промышленной революцией XVIII-XIX веков, сопровождалась многократным усложнением технологий, создаваемых конструкций, машин и резким увеличением количества связей, возникающих в производственной деятельности людей.

Уже в первые послевоенные годы в мире возник некий информационный тупик. Для того чтобы продвинуться в развитии техники, в создании новых машин и управлении производством, человеку было необходимо переработать такое количество сведений, которое явно выходило за рамки его возможностей, если бы он продолжал использовать традиционные способы работы с информацией.

Технической базой новых коммуникаций стало развитие микроэлектроники и вычислительной техники. В конце 40-х годов под Киевом в Феофании была организована лаборатория, которую возглавил инженер С.А.Лебедев, в которой и была создана первая в нашей стране электронная вычислительная машина, в Соединенных Штатах Америки ЭВМ появились практически в то же время. Основным заказчиком американских инженеров, так же и у нас в стране, была ракетная техника и различные оборонные отрасли.

На грани 70-х и 80-х годов произошел еще один скачок. Появились персональные ЭВМ, или ПЭВМ, которые ознаменовали рождение четвертого поколения машин. Появились машины, свободно уместящиеся на письменном столе, в кейсе.

Научно-техническая революция, начавшаяся на пороге нашего века, стремительно меняет характер и структуру производства, место и функции человека в нем, образ жизни и быт, приводит к повышению роли информации в развитии всех сфер социальной действительности. Интенсивное наращивание информации, ускоренный обмен достижениями способствует решению экономических и производственных задач, порождают в то же время проблемы и противоречия, характерные для всех стран и регионов мира, для человечества в целом [5, с. 34].

Прежде чем начать вести разговор о формировании информационно-коммуникационной грамотности у студентов, необходимо понять сущность данно-

го понятия и дать как можно более точное его определение, для чего необходимо провести анализ научной литературы.

Понятие «информационно-коммуникационной грамотности» стало основой формирования целого направления комплекса научных исследований. Подходы к этой проблематике впервые обозначались в 70-е – 80-е годы в различных областях науки: философии и науковедении, информатике и семиотике, психологии и кибернетике, искусствоведении и социологии, библиотековедении и библиографоведении. Основная тенденция, которая просматривается в динамике формирования нового исследовательского направления, связана с его многоаспектностью: информационно-коммуникационной грамотности рассматривается не только как феномен развития и широкого распространения новых электронных средств обработки информации, но и как своего рода деятельности инфраструктура, охватывающая все стадии развития человека [4, с. 5].

Информационно-коммуникационной грамотности в широком смысле сыграла большую роль в развитии цивилизации, т. к. ее активный характер способствовал практически-преобразующей деятельности человека.

Информационно-коммуникационной грамотности в узком смысле – это уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения потребности людей в информационном общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки и передачи информации. В то же время это и деятельность, направленная на оптимизацию всех видов информационного общения, создание наиболее благоприятных условий для того, чтобы ценности грамотности были освоены человеком, вошли органично в его образ жизни. Информационно-коммуникационной грамотности создается не сама по себе и не ради себя самой, она выступает инструментом в руках человека для всестороннего развития, выявления его творческих дарований. Информационно-коммуникационной грамотности включает в себя такие моменты, как необходимый и достаточный объем сведений, их оптимальная избыточность, высокие эстетические достоинства, социальная значимость, познавательная, морально- нравственная ценность и др. Таким образом, ядром информационно-коммуникационной грамотности является информационная деятельность людей. Эта деятельность проявляет себя как двойственный процесс: с одной стороны, это пользование накопленной и производящейся информацией, а с другой – ее создание и закрепление на различного рода материальных носителях. Тогда информационно-коммуникационной грамотности проявляется как умение использовать информационный подход, анализировать информационную обстановку и делать информационные системы более эффективными [3, с. 4-5].

О.В. Краснова [2] понимает под информационно-коммуникационной грамотностью личности подсистему личности, обеспечивающую должный уровень следующих процессов ее жизнедеятельности:

- 1) генерация зрелых личностных смыслов и, тем самым, формирование адекватной и динамичной картины мира грамотности;
- 2) эффективный информационный обмен, обеспечиваемый сформированностью ряда информационных умений: оценки полезности и истинности получаемой информации; отбора личностно значимой информации, поиска необходимой информации, в том числе о методах ее переработки; коммуникативных языковых умений (восприятия и передачи); информационно-психологической самозащиты;
- 3) постоянно высокий уровень инфопотребности;

4) выработка и совершенствование индивидуально-эффективных способов сохранения и усвоения информации;

5) информационная психогигиена (экология) – саморегуляция информационных процессов в соотношении их с актуальным состоянием организма;

6) информационная нравственность, регулирующая вопросы доступа к чужой информации, использования информации для конкретных целей или целей давления на личность, ограничения доступа других к полезной информации.

Очевидно, в содержание понятия «информационно-коммуникационной грамотности» можно включить и такие необходимые процессы и умения, как способность к концентрации внимания на предмете, способность к логической и ценностной обработке информации, способность увидеть новые комбинации свойств в отражаемых явлениях, т.е. способности творческого восприятия-переработки информации.

Анализ позволяет выделить три основные составляющие информационно-коммуникационной грамотности. Это: информационная инфраструктура как система, позволяющая потребителю получать необходимую ему информацию в нужное время и в нужном месте; видеоряд как система информационных механизмов, позволяющих придавать индивидуальным образцам поведения и действия публичный характер и на этой основе формировать общие ценностные ориентации общества; и, наконец, мета образование, это символам информационно-коммуникационной грамотности, объективированная реальность, созданная человеком и вместе с тем действующая независимо от отдельных индивидуальных устремлений тех или иных личных качеств.

В.В. Зыков [1] приводит следующее определение информационно-коммуникационной грамотности – это умение человека использовать соответствующим образом весь набор информационных технологий в своей повседневной деятельности. Она становится сегодня неотъемлемой частью грамотности общества.

Таким образом, формирование информационно-коммуникационной грамотности сегодня следует рассматривать как одну из приоритетных задач профессиональной подготовки будущих специалистов. За время обучения в вузе студенту необходимо овладеть информационно-коммуникационной грамотности применительно к сфере своей профессиональной деятельности. При этом высокий уровень информационно-коммуникационной грамотности становится залогом успешности этой деятельности и во многом определяет её эффективность.

Список литературы

1. Зыков В.В. Основы информационной культуры / Министерство общего и проф. образования РФ. – Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 1999. 26 с.
2. Краснова О.В. Информационная основа развития личности: к обоснованию информационного подхода в воспитании. – Пенза, 2002. 41 с.
3. Мирзоев А.Р. Дидактические основы подготовки студентов вузов Таджикистана к использованию информационно-коммуникационных технологий. – Душанбе: РТСУ, 2014. 298 с.
4. Шарипов Ф.Ф. Интегрированное обучение: проблемы, поиски, размышления. В 2-х частях. Душанбе: Маориф, 1999, 200 с.
5. Шарипов Ф.Ф. Педагогические особенности формирования информационной культуры студентов при изучении курса информатики: дисс. к. п. н. – Курган-Тюбе: РТСУ, 2008. 175 с.

КРИТЕРИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК ОСНОВА МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ

Фильченкова И. Ф.

доцент кафедры общей и социальной педагогики, канд. пед. наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

Краснопевцева Т. Ф.

старший преподаватель кафедры психологии и
педагогики дошкольного и начального образования,
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье подчеркивается необходимость разработки критериально-диагностической базы оценки вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. Обоснованы критерии вовлечения в инновационную деятельность. Определены показатели по каждому критерию и методики их оценки.

Ключевые слова: инновационная деятельность, вовлечение, критерии вовлечения в инновационную деятельность, мониторинг.

Актуальность проблемы вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность определяется потребностями общества в инновационно активном преподавателе вуза. Педагогическая целесообразность вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза как компонента инновационного менеджмента в вузе обусловлена государственным и социальным заказом. Разработанная нами модель вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза содержит технологический компонент в виде совокупности технологий: технология организации инновационной среды вуза; технология формирования личностно-профессиональных ресурсов в вузе; технология консалтинга [1].

Реализация технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза требует разработки критериально-диагностического инструментария для оценки уровня вовлечения. В основу разработки критериев и показателей легли основные подходы к пониманию и разработке критериев научной педагогики (В.П.Беспалько [2], А.Я.Найн [3], А.М.Новиков [4]). Немаловажной для нашего исследования явилась теория психологических барьеров деятельности Р.Х.Шакурова [5].

В качестве результативного компонента модели вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность мы рассматриваем *проявление инновационной активности преподавателей в инновационной среде вуза, выраженное в инновационной направленности, инновационной продуктивности, самореализации в инновационной деятельности* [1]. Исходя из этого, в качестве критериев вовлечения преподавателей в инновационную деятельность можно определить:

- 1 – инновационную направленность преподавателя вуза;
- 2 – инновационную продуктивность преподавателя вуза;
- 3 – самореализацию преподавателя вуза в инновационной деятельности.

Для определения уровней вовлечения необходимо выделить показатели и индикаторы уровней по каждому критерию. С целью формулировки показателей определим атрибутивные признаки критериев.

Для инновационной направленности преподавателя вуза таким признаками, на наш взгляд, являются:

- наличие мотивации достижения при осуществлении инновационной деятельности;
- готовность к осуществлению инновационной деятельности и стремление к самосовершенствованию, включающую мотивационно-творческую направленность личности, креативность, профессиональные качества и индивидуальные особенности, позволяющие эффективно осуществлять инновационную деятельность;
- отсутствие дефицитов ценности инновационной деятельности, информации о необходимых ценностях и возможностях получения к ним доступа в данной ситуации, т.е. отсутствие ценностно-информационных барьеров.

Для инновационной продуктивности преподавателя вуза в качестве атрибутивных признаков мы определим:

- публикационная активность преподавателя по итогам реализации инновационной деятельности;
- выбор инновационных продуктов, демонстрирующий его уверенность выполнения этой деятельности;
- отсутствие дефицита структурированной информации, плана действий и сформировавшейся цели собственной инновационной деятельности, т.е. отсутствие структурно-информационных барьеров;
- отсутствие дефицита операционных и когнитивных знаний о предмете инновационной деятельности, т.е. отсутствие предметно-образовательных барьеров.

Признаками самореализации преподавателя вуза в инновационной деятельности, по-нашему мнению, являются:

- демонстрация достижений реализации инновационной деятельности, признании этих достижений средой;
- удовлетворенность преподавателя инновационной средой вуза;
- соответствие результата деятельности заданным в программе требованиям, т.е. отсутствием барьеров рассогласования.

Исходя из перечисленных атрибутивных признаков, мы сформулировали показатели по каждому их выделенных критериев и определили методики измерения (таблица). В совокупности указанные в таблице методики позволят оценить уровень вовлечения преподавателей в инновационную деятельность по наиболее значимым для исследования показателям.

Таблица

**Критерии и показатели вовлечения преподавателей вуза
в инновационную деятельность**

| № п/п | Критерий | Показатели | Методики оценки |
|-------|------------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Инновационная направленность | Наличие мотивации достижения | Диагностика мотивации достижения А.Мехрабиана |
| | | Уровень готовности к участию в инновационной деятельности | Диагностическая карта «Оценка готовности преподавателя к участию в инновационной деятельности» |
| | | Средняя оценка ценностно-информационных барьеров инновационной деятельности | Диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|--|
| 2 | Инновационная продуктивность | Публикационная активность преподавателя | Индекс Хирша |
| | | Самооценка выбора инновационных продуктов | Матрица самооценки выбора инновационных продуктов |
| | | Средняя оценка структурно-информационных барьеров | Диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности |
| | | Средняя оценка предметно-образовательных барьеров | Диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности |
| 3 | Самореализация в инновационной деятельности | Позиция в рейтинге научно-педагогических работников | Анализ изменения позиций в рейтинге НПР |
| | | Удовлетворенность инновационной средой вуза | Анкета удовлетворенности инновационной средой |
| | | Средняя оценка барьеров рассогласования | Диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности |

Критериально-диагностическая база оценки эффективности вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза способствует повышению качества диагностических средств и процедур в системе непрерывного профессионального образования, обогащая методологию эмпирического педагогического исследования. Разработанные технологии и диагностические процедуры оценки эффективности вовлечения в инновационную деятельность реализованы для мониторинга эффективности инновационных проектов в практике Нижегородского государственного педагогического университета имени К.Минина, а также при повышении квалификации, как управленческого персонала, так и научно-педагогических работников вуза.

Список литературы

1. Фильченкова, И.Ф. Модель вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность [Текст] // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 4. № 1. С. 94-99.
2. Шакуров, Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности [Электронный ресурс] // Вопросы психологии, 2001, №1 // http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107776344&archive=1120045907&start_from=&ucat=& (дата обращения: 22.03.2016 г.)
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]/ В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1993. – 192 с.
4. Найн, А. Я. Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели [Текст]/ А.Я. Найн, Л.М. Кустов. – Челябинск, 1994. – 76 с.
5. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития [Текст]/ А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

К ВОПРОСУ ЗАВИСИМОСТИ ВИДОВ МОТИВАЦИИ И УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИМОРФИЗМА ГОЛОВНОГО МОЗГА

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье представлены результаты исследований о зависимости между уровнями мотивации достижения успеха, уровнями учебной мотивации и результатами успешности обучения на примере ряда учебных дисциплин у обучаемых с различными типами функционального диморфизма головного мозга.

Ключевые слова: личность, мотивации достижения успеха, учебная мотивация, успешность обучения, правополушарное мышление, левополушарное мышление, межполушарная специализация, типология функционального диморфизма головного мозга, критерий независимости Спирмэна, тест МУН.

Хочется отметить тот факт, что авторы работы [1] ставят знак равенства между эффектом влияния мотивации достижения успеха и учебной мотивации на успешность обучения. Данное положение, возможно, является правильным, если верно мнение Гордеевой Т.О., что мотивация достижения проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться, возможно, лучших результатов в области, которую он считает важной [3].

По мнению ряда исследователей, индивидуальные различия в стилях учения обусловлены сосуществованием некоторого суперизмерения, полюса которого могут быть проинтерпретированы в терминах межполушарной специализации: на одном полюсе находится правополушарное мышление (переработка информации осуществляется в виде синтеза и одновременной интеграции разных воздействий), тогда как на другом – левополушарное мышление (логическая, последовательная форма обработки информации) [6]. Авторы Р. Данн, К. Данн и Г. Прайс определили стили учения как способность учащегося взаимодействовать со своим образовательным окружением, которую следует рассматривать в качестве алгоритма поведения, формирующегося на основе действия пяти факторов, одним из которых являются эмоционально-волевые свойства ученика (настойчивость, мотивация, ответственность) [6]. Таким образом, можно сделать вывод, что индивидуальные различия в мотивации так же можно проинтерпретировать в терминах межполушарной специализации.

Американский психолог П. Торренс выделяет четыре типа функционирования мозга – «левополушарное» («Л»), «правополушарное» («П»), «смешанное» («СМ»), «равнополушарное» («Р»). «Смешанное» – отличает то, что «включает» то или иное полушарие случайным образом, «равнополушарное» – оба полушария партнерствуют без доминирования. С нашей точки зрения предлагаемая им типология функцио-

нального диморфизма головного мозга (ФДГМ) не совсем корректна. В работе [7] нами была предложена и рассмотрена типология ФДГМ, основанная на принципе субаддитивности. В частности мы «разбили» степень возможной выраженности функций «Л», «П», «Р» на 5 групп от бесспорно ниже среднего до бесспорно выше среднего. Таким образом, обозначение для типов типологии ФДГМСА может выглядеть так: НС/С/НС, что в свою очередь означает: степень выраженности функции «Л» – ниже среднего (НС), степень выраженности функции «П» – средняя (С), степень выраженности функции «Р» – ниже среднего (НС) [7].

Для проверки гипотезы (H_0) о независимости между уровнями мотивации достижения успеха определяемой тестом МУН [1], уровнями учебной мотивации, определяемой с помощью теста из работы [4] и результатами успешности обучения по ряду учебных дисциплин у обучаемых с различными типами ФДГМ, мы воспользовались критерием независимости Спирмэна [2]. Результаты проверки H_0 представлены в таблице. Уровень значимости отвержения $H_0 - \alpha$ (односторонний критерий) нами выбран равным 0,05 согласно рекомендаций автора работы [5].

Таблица

Результаты проверки гипотезы о независимости между успешностью обучения по ряду учебных дисциплин и уровнями видов мотивации

| № п/п | Типы ФДГМ | Виды мотивации | Учебная дисциплина | Объем выборки | Значение коэффициента корреляции Спирмэна, R | Уровень значимости отвержения (H_0), α |
|-------|-----------|----------------------|--------------------------|---------------|--|---|
| 1 | НСНСНС | Мотивация достижений | Математика | 230 | 0,097 | 0,07 |
| | | | Физика | 231 | 0,087 | 0,09 |
| | | | Начертательная геометрия | 229 | 0,2 | 0,001 |
| 2 | НСНСНС | Учебная мотивация | Математика | 146 | 0,188 | 0,01 |
| | | | Физика | 74 | 0,24 | 0,02 |
| | | | Начертательная геометрия | 67 | 0,165 | 0,09 |
| 3 | БННСР | Мотивация достижений | Математика | 180 | 0,06 | 0,22 |
| | | | Физика | 181 | 0,164 | 0,013 |
| | | | Начертательная геометрия | 176 | 0,056 | 0,23 |
| 4 | БННСР | Учебная мотивация | Математика | 114 | 0,29 | 0,0005 |
| | | | Физика | 66 | 0,397 | 0,0 |
| | | | Начертательная геометрия | 59 | 0,37 | 0,0018 |
| 5 | НСНСР | Мотивация достижений | Математика | 173 | 0,089 | 0,12 |
| | | | Физика | 173 | 0,066 | 0,19 |
| | | | Начертательная геометрия | 170 | 0,105 | 0,08 |
| 6 | НСНСР | Учебная мотивация | Математика | 113 | 0,14 | 0,06 |
| | | | Физика | 54 | 0,12 | 0,19 |
| | | | Начертательная геометрия | 56 | 0,19 | 0,08 |

Анализ результатов, представленных в табл. 1, позволяет сделать вывод, что причины, обуславливающие мотивацию достижения успеха и учебную мотивацию, имеют разную природу, следовательно, мнение авторов работы [1] по всей видимо-

сти, неверно. Кроме того, наличие или отсутствие зависимости различных видов мотивации и успешности обучения, обусловлено типом ФДГМ. Данное обстоятельство, в свою очередь усложняет процесс прогнозирования и управления успешностью обучения с помощью мотивации.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001.
2. Боровиков В.П. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер. 2001.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Учебное пособие – М.: Смысл, 2006.
4. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. // Психологическая наука и образование. – 2002. № 2. – С. 96-100.
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2007.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учебное пособие. – М.: ПЕРСЭ, 2002.
7. Черненко В.В., Пряженникова О.А., Богатырев В.Г. К вопросу формирования рационального стиля учения на основе типологии функционального диморфизма головного мозга // Инновационные направления в образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции: в 4 ч. – Ч.3 / под науч. ред. А.С. Белкина; под общ. ред. Т.А. Сутириной, Н.И. Мазурчук. – Екатеринбург: УрГПУ, 2009. – С. 260-266.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ДИСКУССИИ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Чуб А.С.

студент Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет, Россия, г. Архангельск

В статье метод дискуссии рассматривается как один из наиболее эффективных методов активного обучения на уроках английского языка в старших классах. Практика показывает, что применение различных форм дискуссии позволяет не только повысить эффективность обучения иностранному языку, но и сформировать у учащихся навыки социального взаимодействия. Изучение особенностей использования данного метода позволяет педагогу с максимальной пользой реализовывать потенциал УМК, в соответствии с которым он организует свою работу.

Ключевые слова: методы активного обучения, дискуссия, подростки, навыки социального взаимодействия, обучение говорению.

В современной системе образования изучению английского языка отводится особое место. Это связано с той ролью, которую он играет в обществе и мире в целом. Английский язык является языком международного общения, языком науки и культуры. Благодаря знанию языков люди из разных стран могут осуществлять общение друг с другом, расширяя культурные связи и повышая тем самым престиж своей страны в мировом сообществе. Осуществление туристической деятельности также не представляется возможным без знания английского языка. Эти и многие другие функции иностранного языка приводят к повышению требований к уровню знаний изучающих английский язык.

В этих условиях педагоги, преподающие английский язык, вынуждены разрабатывать более эффективные методы изучения языка, которые позволят не только значительно улучшить качество подготовки учащихся, но и пробудить в них интерес к самостоятельному изучению и применению английского языка в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Так, на смену традиционным методам обучения, которые уже долгое время существуют в мировой педагогической практике, приходят активные методы обучения. Эти методы призваны активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся, мотивировать их к изучению английского языка, обеспечить для этого благоприятный эмоциональный фон в ходе занятий.

Ориентация на практическое применение знаний, полученных в процессе изучения английского языка, побуждает учащихся активно развивать языковые умения и речевые навыки посредством монологической и диалогической речи. Это обуславливает актуальность использования метода дискуссии в ходе изучения английского языка в старших классах.

Метод дискуссии позволяет с большей эффективностью осуществлять обучение говорению. Говорение представляет собой форму устного общения, в ходе которой происходит обмен информацией, устанавливается контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в зависимости от целей говорящего. Таким образом, во время устного общения происходит объединение всех его функций: информативной, регулятивной, эмоционально-оценочной и этикетной [4, с. 190]. Одной из задач современного обучения говорению является формирование вторичной языковой личности, которая способна продуктивно осуществлять процесс социального взаимодействия с носителями иной культуры [5].

Успешность обучения говорению зависит от индивидуально-возрастных особенностей учащихся, от лингвистических и дискурсивных характеристик текстов и от условий обучения [4, с. 197]. Среди этих условий особое внимание уделяется индивидуальным особенностям учащегося. Мышление старшеклассников представляет собой завершающую ступень зрелости, оно становится, с одной стороны, детализирующим, а с другой стороны связывающим, генерализующим, способным работать планомерно и по правилам [2].

Учащиеся старших классов отличаются высоким культурным кругозором, определившимися склонностями и интересами, самостоятельностью и способностью сосредотачиваться в течение длительного промежутка времени. Подростки негативно воспринимают методы обучения, связанные с механическим заучиванием или восприятием материала: в этом возрасте отмечается тенденция к преобразованию информации в более удобную для себя форму. Зачастую отметка уже не является достаточной мотивацией к активизации учебно-познавательной деятельности. Период кризиса подросткового возраста характеризуется стремлением к протесту, поиску альтернативных точек зрения на традиционные вопросы морали и нравственных ценностей. Учащиеся склонны чаще высказывать собственные суждения, спорить и дискутировать [7, с. 51]. Иными словами, у подростков имеется значительная внутренняя мотивация для выражения собственных идей и мыслей.

Дискуссия представляет собой ключевой момент многих форм проведения занятий с применением активных методов обучения. Под дискуссией понимается «метод группового обучения, обеспечивающий активное вовлечение учащихся в обмен мнениями, идеями и соображениями о способах разрешения какой-либо проблемы» [3, с. 75]. По мнению М.Н. Пряхина, дискуссия – «это процедура вырабатки общего мнения, снятия противоречий внутри коллектива» [8, с. 7].

Согласно классификации А.М. Смолкина, дискуссия сама по себе входит в группу неимитационных методов [9]. Однако она может являться составной частью многих других методов активного обучения, поэтому возможен её переход в группу имитационных методов игрового характера. Так, например, игровое проектирование или деловая игра на английском языке подразумевают активное обсуждение учащимися с определёнными ролями заданной проблемы.

Дискуссия диалогична по своей сути – и как форма организации учебного процесса, и как способ работы с содержанием учебного материала. М.В. Кларин отмечает, что её применение «помогает развитию критического мышления, приобщению юных граждан к культуре демократического общества» [6, с. 124]. Важен сопутствующий результат учебной дискуссии – формирование коммуникативной и дискуссионной культуры.

Учебная дискуссия на иностранном языке направлена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и культуры полилогического общения. При этом целью дискуссии является целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, мнениями и суждениями в группе ради поиска истины, которая является объективно известной, но новой с точки зрения учащихся. Таким образом, результат дискуссии уже известен учителю, его основная задача – адекватное управление процессом обсуждения, оказание помощи в формировании выводов и подача нового лексического материала по мере необходимости [10, с. 98].

В ходе дискуссии на иностранном языке осуществляется коммуникативно-обусловленное продуцирование монологических и диалогических высказываний по определённой тематике, что способствует развитию коммуникативной компетенции. Дискуссия создаёт условия для реализации аналитических способностей и критического мышления, поскольку в ходе дискуссии допускаются несовпадающие мнения и предположения по проблеме, высказываются критические замечания. И, наконец, важнейшим результатом применения метода дискуссии является формирование навыков и умений социального взаимодействия: работы в группах, уважения противоположной точки зрения, умения аргументировать, убеждать или приходить к общегрупповому соглашению. Таким образом, дискуссия представляет собой обмен мнениями по определённой тематике, и её структура предполагает: выдвижение и защиту тезиса одними участниками; опровержение данного тезиса и аргументирование своей точки зрения другими участниками [1, с. 84].

Согласно М.В. Кларину, наиболее продуктивной организационной формой учебной дискуссии является межгрупповой диалог [6, с. 138]. Он предполагает разделение класса на малые подгруппы по 5-7 человек, которые затем организуют диалог между собой. Такая организация учащихся в старших классах представляется наиболее рациональной, поскольку учителю легче контролировать процесс обсуждения с точки зрения эмоционального фона, т.е. разрешения возникающих конфликтных ситуаций.

При организации межгруппового диалога происходит распределение учащимися ролей внутри группы: ведущий, аналитик, протоколист и наблюдатель. Ведущий организует обсуждение вопросов, аналитик задаёт вопросы участникам дискуссии, подвергая сомнению их аргументы, протоколист фиксирует все идеи, а наблюдатель оценивает участие каждого члена группы в процессе обсуждения. Сама дискуссия в данной организационной форме проходит следующие этапы: постановка проблемы, разбивка по группам, распределение ролей, обсуждение в малых группах, представление результатов обсуждения перед всем классом, продолжение обсуждения всем классом и подведение итогов.

Анализ особенностей психологического развития учащихся старших классов позволяет сделать вывод о том, что подростковый возраст создаёт множество предпосылок для активного использования метода дискуссии на занятиях по английскому языку. Стремление к творчеству, применению своих навыков и умений с одной стороны, и склонность к протесту, отрицанию традиционных точек зрения на объективные истины с другой, делают возможным и, главное, интересным для самих учащихся процесс обсуждения различных тем на английском языке.

Применяя метод дискуссии в старших классах, педагог ответственен за грамотную организацию процесса обсуждения. Готовясь к дискуссии, учитель должен учесть множество факторов: уровень знаний и опыт учащихся, эмоциональный фон в классе, уровень владения английским языком. При этом его главной целью является вовлечение всех учащихся в процесс обсуждения для повышения эффективности изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Андронкина Н.М. Подготовка и проведение уроков с элементами дискуссии // Обучение иностранным языкам. Материалы для специалиста образовательного учреждения. СПб.: Каро, 2003. С. 81-97.
2. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
5. Каменская О.Л. Вторичная языковая личность – методологическая основа межкультурной парадигмы в лингводидактике // Актуальные проблемы постдипломного профессионального лингвистического образования. Сб. научных трудов МГЛУ. Вып. 440. М.: МГЛУ, 1998. С. 30-36.
6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига, НПП «Эксперимент», 1995. 176 с.
7. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
8. Пряхин, М.Н. Практикум по курсу «Журналистское мастерство». Тема: телевизионная дискуссия. М.: УДН, 1989. 34 с.
9. Смолкин, А.М. Методы активного обучения: Науч. – метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 176 с.
10. Чичерина, Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 232 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ МУЖСКОГО И ЖЕНСКОГО ПОЛА

Шевченко А.А.

Гуманитарно-педагогический институт,
Севастопольский государственный университет, Россия, г. Севастополь

В статье представлены основные результаты эмпирического исследования акцентуаций характера подростков мужского и женского пола; изучены обнаруженные показатели; выявлено противоречие; сформулировано новое эмпирическое предположение; намечены пути решения выявленного противоречия.

Ключевые слова: акцентуации характера, типы акцентуаций, подростки, подростки мужского пола, подростки женского пола.

Актуальность исследования. Акцентуации характера оформляются к подростковому возрасту в связи с особенностями развития личности в данный период (социальные условия, физиологические изменения, которые происходят в организме подростка). Они ярко проявляются в подростковом возрасте на фоне становления личности и исчезают или сглаживаются с взрослением.

Исследование акцентуаций характера у подростков является, безусловно, важным. Если не выявить и не провести психокоррекцию акцентуаций в подростковом возрасте, в дальнейшем они могут значительно осложнить жизнь человеку. При попадании в условия, которые будут обращаться к «местам наименьшего сопротивления» того или иного типа акцентуаций характера, данная черта будет заостряться и вызывать бурную реакцию на событие, которое ее обусловило.

К тому же, некоторые типы акцентуаций характера подразумевают под собой наличие делинквентного поведения, алкоголизации, склонность к суицидальному поведению. Несомненно, подростки с такими типами акцентуаций характера не должны оставаться без внимания.

Более того, следует учитывать факторы индивидуальных различий, обусловленных психофизиологическим фактором пола и социально-психологическим фактором гендера. Сочетание нормативных психофизиологических изменений в подростковом возрасте и социальных требований и установок, предъявляемых различными социальными группами и обществом в целом к подросткам мужского и женского пола, особым образом влияют на развитие личности подростка.

Цель работы: эмпирическим путем изучить характеристики акцентуаций характера у подростков – мальчиков и девочек 13-14 лет.

Основные результаты эмпирического исследования

Эмпирическое исследование акцентуаций характера проводилось на базе среднеобразовательной школы г. Севастополя. Испытуемыми стали 13 подростков 14-15 лет, учеников 9 класса.

Выборку эмпирических материалов составили результаты диагностики респондентов по двум методикам – МПДО (в модификации Ю.А. Парфенова) [6] и «Характерологический опросник Леонгарда-Шмишека» [5;7]. Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков (МПДО) в модификации Ю. А. Парфенова направлен на выявление акцентуаций характера у подростков [5, с. 115-125]. Методика построена на основании ПДО А.Е. Личко [2-4]. «Характерологический опросник Леонгарда-Шмишека» предназначен для исследования особенностей характера и его акцентуаций у детей младшего школьного (с 10 лет) и подросткового возраста [5; 7]. В основе опросника лежит концепция акцентуированных черт личности К. Леонгарда [1].

Полученные результаты сравнивались по двум критериям: 1) показатели каждой из методик; 2) показатели испытуемых подростков мужского пола и подростков женского пола.

1. По методике МПДО (в модификации Ю.А. Парфенова – для подростков), можно судить о наличии следующих типов акцентуаций характера: гипертимный, астено-невротический, лабильный, и смешанных типов – гипертимный и циклоидный, интровертированный и неустойчивый. Результаты эмпирического исследования по данной методике представлены в табл. 1.

**Результаты проведения методики МПДО (модификация Ю.А. Парфенова)
в выборке подростков мужского и женского пола**

| № | Испытуемый | Тип акцентуаций характера(МДЧ) | | | | | | | | | | | Итог |
|----|------------|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|
| | | Г(10) | Ц(8) | Л(9) | А(8) | С(8) | Т(9) | И(9) | В(9) | Д(9) | Н(10) | К(4) | |
| Ж | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Алина Ф. | 9 | 2 | 4 | 5 | 5 | 9 | 2 | 6 | 8 | 4 | 9 | - |
| 2 | Валерия С. | 7 | 2 | 4 | 1 | 2 | 0 | 2 | 4 | 5 | 5 | 1 | - |
| 3 | Мария А. | 10 | 8 | 12 | 7 | 7 | 7 | 7 | 10 | 8 | 6 | 4 | Г,Ц |
| 4 | Дарья С. | 6 | 6 | 8 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 5 | 3 | 4 | - |
| 5 | София П. | 8 | 5 | 7 | 3 | 5 | 5 | 4 | 7 | 8 | 6 | 2 | - |
| 6 | Валерия С. | 3 | 6 | 8 | 6 | 4 | 4 | 8 | 8 | 7 | 1 | 2 | - |
| М | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Данил К. | 11 | 7 | 7 | 3 | 5 | 7 | 8 | 6 | 8 | 8 | 3 | Г |
| 8 | Дмитрий Р. | 4 | 5 | 6 | 2 | 2 | 6 | 8 | 2 | 4 | 6 | 2 | - |
| 9 | Михаил С. | 7 | 2 | 6 | 3 | 2 | 2 | 6 | 2 | 5 | 4 | 2 | - |
| 10 | Илья Б. | 6 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | - |
| 11 | Никита Д. | 10 | 8 | 7 | 11 | 7 | 5 | 5 | 7 | 6 | 8 | 4 | А |
| 12 | Сергей П. | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 1 | 9 | 3 | 5 | 10 | 1 | И,Н |
| 13 | Даниил П. | 6 | 7 | 9 | 6 | 7 | 8 | 8 | 6 | 7 | 4 | 5 | Л |

По данным табл. 1, в выборке испытуемых типы акцентуаций выявлены в 5 случаях: 1 в выборке подростков женского пола (гипертимный и циклотимический) и 4 – мужского (гипертимный, астено-невротический, интровертированный и неустойчивый, лабильный). Сходством между выборками является то, что в обеих выявлен гипертимный тип акцентуации.

Графически распределение выборов акцентуаций, по методике МПДО в модификации Ю.А. Парфенова, в группе подростков мужского и женского пола представлено в рис. 1.

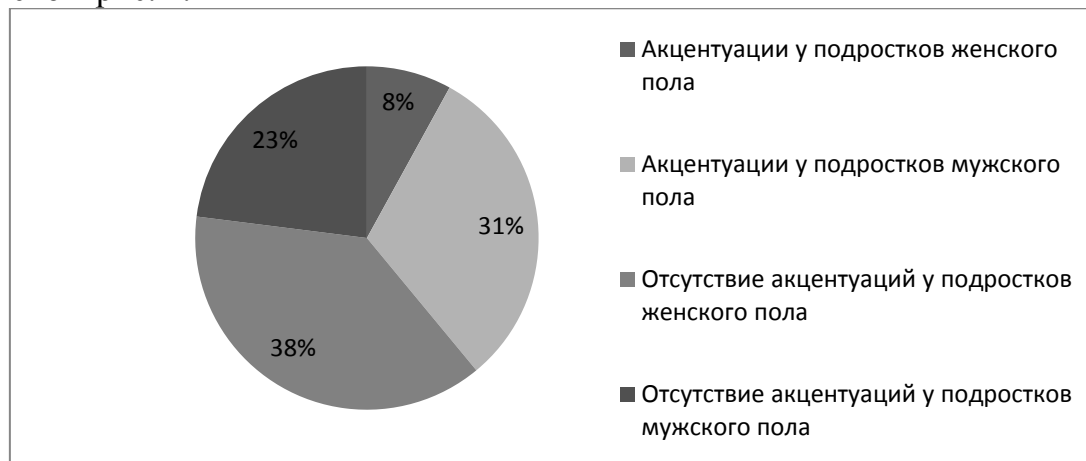


Рис. 1. Наличие акцентуаций в выборке подростков мужского и женского пола (МПДО в модификации Ю.А. Парфенова)

По данным рисунка 1, в группе испытуемых подростков акцентуации выявлены в 8% выборов подростков женского пола и в 31% выборов подростков мужского пола, и не выявлены в 38% выборов подростков женского пола и в 23% выборов подростков мужского пола. По результатам проведения данной методики, у подростков мужского пола выявлено больше выборов акцентуаций, чем у подростков женского пола.

2. По результатам исследований, проведенных с помощью методики «Характерологический опросник Леонгарда-Шмишека», можно судить о наличии следующих типов акцентуаций характера у подростков: гипертимический, эмотивный, аффективно-экзальтированный, и смешанные типы – демонстративно-эмотивный, гипертимно-эмотивный, эмотивно-экзальтированный. Результаты эмпирического исследования по данной методике представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты проведения методики «Характерологический опросник Леонгарда-Шмишека» в выборке подростков мужского и женского пола

| № | Испытуемый | Акцентуации (>15 =Т, >19 =А) | | | | | | | | | | Итог |
|---|------------|------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|
| | | Дэ | З | П | В | Г | Д | Т | Эк | Эм | Ц | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| Ж | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Алина Ф. | 18 | 6 | 18 | 12 | 21 | 9 | 15 | 12 | 18 | 12 | Г |
| 2 | Валерия С. | 10 | 2 | 2 | 12 | 9 | 3 | 12 | 6 | 12 | 12 | - |
| 3 | Мария А. | 20 | 14 | 10 | 15 | 18 | 6 | 9 | 18 | 24 | 15 | Дэ, Эм |
| 4 | Дарья С. | 12 | 14 | 10 | 9 | 12 | 3 | 9 | 12 | 15 | 6 | Эм |
| 5 | София П. | 16 | 14 | 6 | 12 | 21 | 3 | 18 | 18 | 24 | 9 | Г, Эм |
| 6 | Валерия С. | 14 | 14 | 10 | 18 | 9 | 12 | 3 | 24 | 21 | 15 | Эм, Эк |
| М | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Данил К. | 10 | 12 | 9 | 18 | 24 | 9 | 12 | 6 | 15 | 18 | Г |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|----|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 8 | Дмитрий Р. | 8 | 10 | 12 | 12 | 15 | 15 | 9 | 24 | 15 | 15 | Эк |
| 9 | Михаил С. | 14 | 16 | 12 | 12 | 12 | 18 | 6 | 6 | 9 | 9 | - |
| 10 | Илья Б. | 6 | 10 | 2 | 18 | 21 | 6 | 6 | 6 | 9 | 9 | Г |
| 11 | Никита Д. | 6 | 8 | 2 | 12 | 12 | 15 | 9 | 12 | 15 | 12 | - |
| 12 | Сергей П. | 8 | 10 | 6 | 15 | 9 | 18 | 0 | 6 | 9 | 6 | - |
| 13 | Даниил П. | 6 | 12 | 6 | 6 | 6 | 12 | 12 | 18 | 12 | 15 | - |

По данным табл. 2, среди 13 подростков было выявлено 8 человек с наличием акцентуированных черт характера. В выборке подростков женского пола были выявлены гипертимический, демонстративно-эмотивный и эмотивный, эмотивный, гипертимический и эмотивный, эмотивный и экзальтированный типы акцентуаций. В выборке подростков мужского пола были выявлены два случая гипертимического типа акцентуации и один – экзальтированного. Сходством между выборками является то, что в обеих выявлен гипертимический тип акцентуации. В женской выборке преобладает выбор эмотивного типа акцентуации.

Графически распределение выборов акцентуаций, «Характерологический опросник Леонгарда-Шмишека», в группе подростков мужского и женского пола представлено в рис. 2.

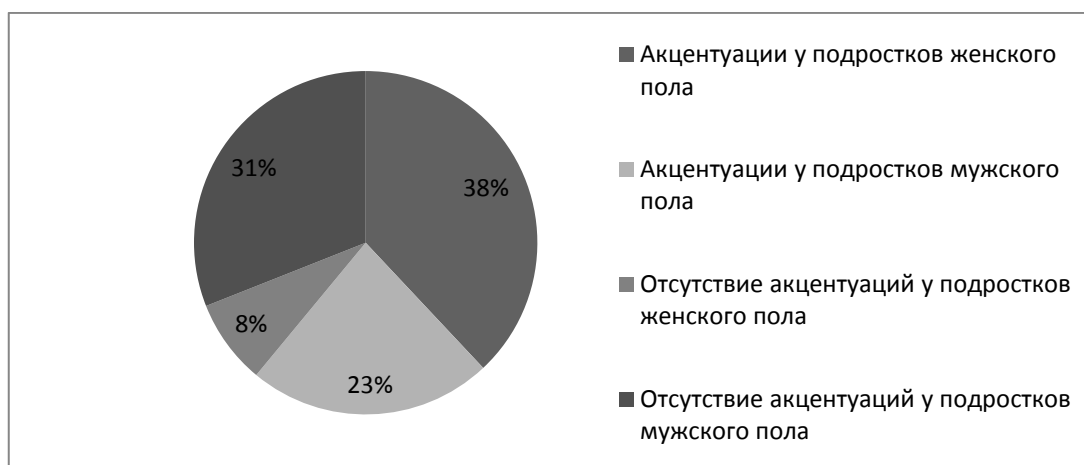


Рис. 2. Наличие акцентуаций в выборке подростков мужского и женского пола («Характерологический опросник Леонгарда-Шмишека»)

По данным рис. 2, в группе испытуемых подростков акцентуации выявлены в 38% выборов подростков женского пола и в 23% выборов подростков мужского пола, и не выявлены в 8% выборов подростков женского пола и в 31% выборов подростков мужского пола. По результатам проведения данной методики, у подростков женского пола выявлено больше выборов акцентуаций, чем у подростков мужского пола.

3. Сопоставительные эмпирические показатели выборки подростков мужского и женского пола, по двум проведенным методикам – МПДО (модификация Ю.А. Парфенова) и «Характерологический опросник Леонгарда-Шмишека», представлены в таблице 3.

**Сопоставительные данные проведения методик МПДО
(модификация Ю.А. Парфенова) и «Характерологический
опросник Леонгарда-Шмишека» в эмпирической выборке подростков**

| № | Испытуемый | МПДО (модификация Ю.А. Парфенова) | | Опросник Леонгарда-Шмишека | | Совпадение |
|----|------------|-----------------------------------|---|----------------------------|-------|------------|
| Ж | | | | | | |
| 1 | Алина Ф. | - | - | Г | - | - |
| 2 | Валерия С. | - | - | - | - | + |
| 3 | Мария А. | Г | Ц | Дэ(И) | Эм(Л) | - |
| 4 | Дарья С. | - | - | Эм | - | - |
| 5 | София П. | - | - | Г | Эм | - |
| М | | | | | | |
| 6 | Валерия С. | - | - | Эм | Эк | - |
| 7 | Данил К. | Г | - | Г | - | + |
| 8 | Дмитрий Р. | - | - | Эк | - | - |
| 9 | Михаил С. | - | - | - | - | + |
| 10 | Илья Б. | - | - | Г | - | - |
| 11 | Никита Д. | А | - | - | - | - |
| 12 | Сергей П. | И | Н | - | - | - |
| 13 | Даниил П. | Л | - | - | - | - |

По данным табл. 3, совпадение показателей по двум методикам обнаружено в трех случаях: 1) в женской выборке подтверждено отсутствие акцентуации у одного подростка (Валерия); 2) в мужской выборке также подтверждено отсутствие акцентуации у одного подростка (Михаил); 3) в мужской выборке подтверждено наличие гипертимного типа акцентуации у одного подростка (Даниил).

Выводы

В результате проведения методики МПДО (модификация Ю.А. Парфенова) в группе подростков мужского и женского пола была выявлена одна акцентуация в женской выборке (гипертимный и циклотимический) и четыре акцентуации в мужской выборке (гипертимный, астено-невротический, интровертированный и неустойчивый, лабильный); в обеих выявлен гипертимный тип акцентуации.

В результате проведения методики «Характерологический опросник Леонгарда-Шмишека» в группе подростков мужского и женского пола было выявлено пять случаев акцентуаций в женской выборке (гипертимический, демонстративно-эмотивный и эмотивный, эмотивный, гипертимический и эмотивный, эмотивный и экзальтированный типы акцентуаций) и три – в мужской выборке (два случая гипертимического типа акцентуации и один – экзальтированного); в обеих выявлен гипертимический тип акцентуации. У девочек в большем количестве представлены выборы вариантов эмотивного типа.

Сопоставление результатов двух методик обнаружило совпадение показателей только в четырех случаях: 1) отсутствие акцентуаций в женской выборке у одного респондента; 2) отсутствие акцентуаций в мужской выборке у одного респондента; 3) акцентуация по гипертимическому типу в мужской выборке у одного респондента. Было выявлено противоречие: по первой методике, больше акцентуаций зафиксировано среди подростков мужской выборки, а, по второй методике, больше акцентуаций зафиксировано среди подростков женской выборки.

Обобщение результатов проведенного исследования привело к выведению

следующего предположения. Вероятно, должны существовать определенные различия в типах акцентуаций характера подростков мужского пола и подростков женского пола. Однако, для проверки данного предположения необходимо, во-первых, увеличить эмпирические выборки количественно, во-вторых, использовать помимо метода тестирования также метод наблюдения. В частности, целесообразно применение методики «Семь радикалов» (В.В. Пономаренко), разработанной в формате метода наблюдения.

Список литературы

1. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев, 1981. – 392 с.
2. Личко А.Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков / А.Е. Личко, Н.Я. Иванов – М.: «Фолиум», 1995. – 64 с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 288-318.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков./ А.Е. Личко. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
5. Методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация Г. Шмишека). Практикум по психодиагностике личности / под. ред. Н. К. Ракович. – Минск, 2002. – 336 с.
6. Парфенов Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / Ю. А. Парфенов, М. Г. Дмитриев, В. Г. Белов – СПб., 2010. – С. 115-125.
7. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики / Н. И. Шевандрин. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 137-140.

Подписано в печать 07.07.2017. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 10,0. Тираж 500 экз. Заказ № 201
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ООО «АПНИ», 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а