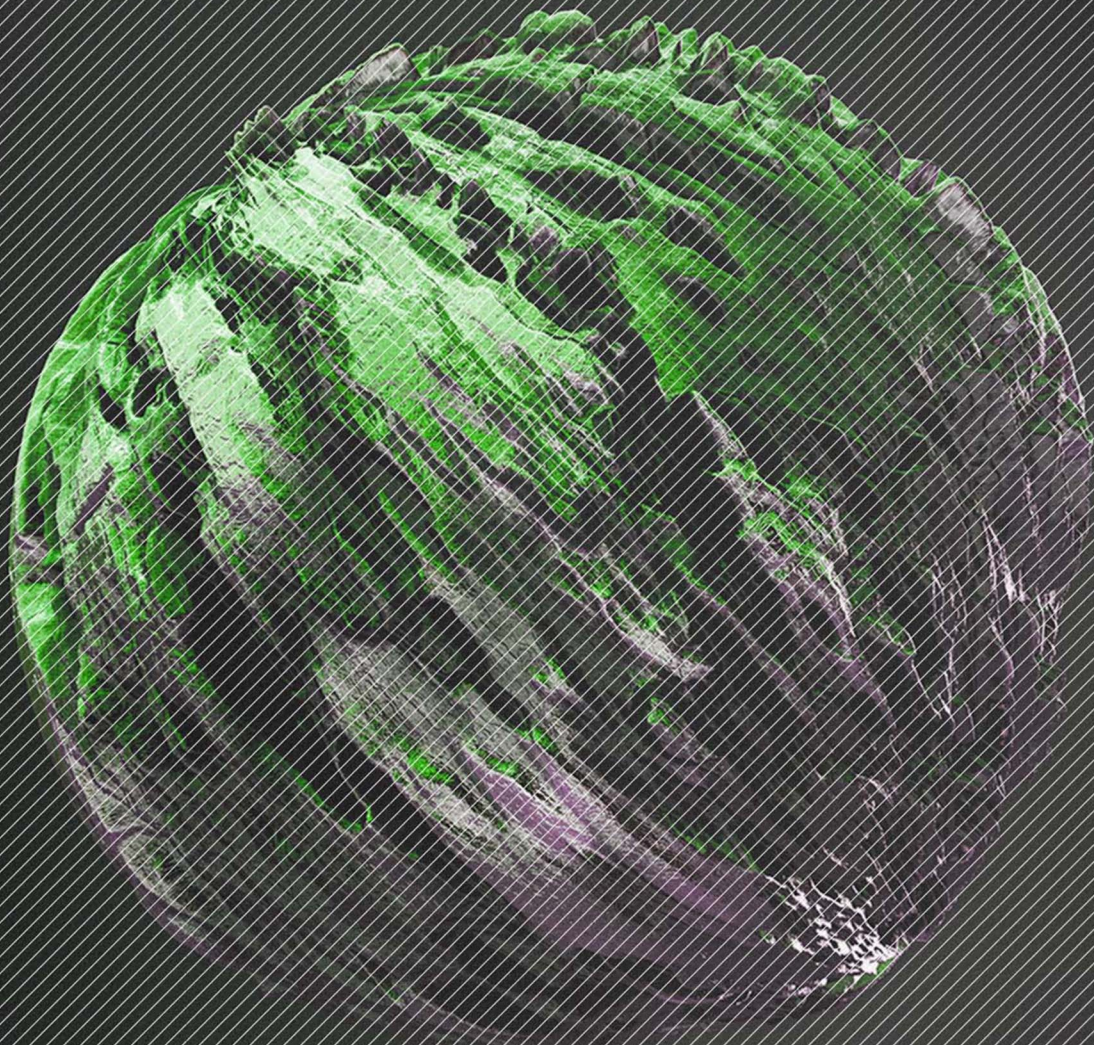




СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Периодический научный сборник



2016 № 8-4
ISSN 2413-0869

ПО МАТЕРИАЛАМ XVII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 АВГУСТА 2016 Г.

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 8-4

Периодический научный сборник

*по материалам
XVII Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 августа 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 8-4

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-65905 от 06 июня 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

Адрес редакции: 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)** по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

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.

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

По материалам XVII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 августа 2016 г.).

Редакционная коллегия

Духно Николай Алексеевич, директор юридического института МИИТ, д.ю.н., проф.

Васильев Федор Петрович, профессор МИИТ, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

Кондрашихин Андрей Борисович, профессор кафедры экономики и менеджмента, Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» в г. Севастополе, д.э.н., к.т.н., проф.

Тихомирова Евгения Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, д-р пед. наук, проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ

Алиев Закир Гусейн оглы, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики к.с.-х.н., с.н.с., доц.

Стариков Никита Витальевич, директор научно-исследовательского центра трансфера социокультурных технологий Белгородского государственного института искусств и культуры, к.с.н.

Ткачев Александр Анатольевич, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

Шаповал Жанна Александровна, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	6
<i>Задойко А.В., Соколов Е.С., Шилина С.А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОМ ФОКУС-ГРУППЫ СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ И ПОСЛЕДСТВИЙ ДЕПОПУЛЯЦИИ	6
<i>Романенко В.В.</i> СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕЖДУНАРОДНЫХ МИГРАНТОВ И ПРОБЛЕМЫ ИХ АДАПТАЦИИ В РОССИЙСКОМ СОЦИУМЕ	12
<i>Чуринов И.Д.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	16
СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	20
<i>Алиев Т.И.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВОИНОВ ПОГРАНИЧНИКОВ РОССИИ	20
<i>АнфEROва Е.А.</i> О ПРОБЛЕМАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	24
<i>Булгакова Е.Г.</i> ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ	26
<i>Вакульчик В.С., Мателенок А.П.</i> СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	29
<i>Воронова Н.В., Базарбаева Т.А., Муканова Г.А., Темирбаева К.А.</i> РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	32
<i>Галицких Е.О.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	35
<i>Гашикова А.О.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ЧЕРЕЗ ПОЗНАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА.....	40
<i>Джабраилов А.Л., Ярычев Н.У.</i> ФИНСКИЙ И ЯПОНСКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ	43
<i>Дробышева О.А.</i> ТЕОРИЯ ИНВЕСТИРОВАНИЯ Р. СТЕРНБЕРГА И СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВУ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА.....	46
<i>Иванова О.Е.</i> МЕТОД ДРАМАТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В СОШ.....	48
<i>Ильченко С.В.</i> ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КЛЮЧЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	51
<i>Кабанов А.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС	54
<i>Калекин А.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	58

Калинина Е.С., Крюкова М.С. РОЛЬ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ.....	64
Карачевцева И.Н., Астафьева И.И., Черных О.М. ЗАДАЧИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	67
Комарова Ю.А. УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ: ПРЕДМЕТНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ.....	70
Лабутин Н.Г. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРОГРАММНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	73
Мартыненко Н.М. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПРИКЛАДНОГО ОЛИМПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ.....	75
Мартыненко Н.М. СОДЕРЖАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ПРИКЛАДНОГО ОЛИМПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА	79
Мокрашова Л.Н. УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В 11 КЛАССЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	83
Муравьев Г.В. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ-МОРЯКОВ	89
Петрова Е.Ю., Князева Л.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	93
Петрова Л.Н. К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	96
Пешикова Н.А., Поленова О.А. ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	99
Рыжкова Н.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ И ПЕРЕЖИВАНИЙ Я-САМОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	101
Садыкова Р.Х. ЭЛЕКТРОННЫЙ КОНТЕНТ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ВЫСОКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	104
Севостьянова А.А., Карачевцева И.Н. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	107
Синякова М.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	109
Солодовникова Л.Е. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	116
Степанова О.А. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	119

Фалеев А.Н., Свиридова Е.М. НОРМАТИВНЫЙ ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД.....	121
Фалеев А.Н., Сафиева Р.З. О КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ОБРАЗОВАНИИ.....	123
Худенко В.Н., Симонова А.А., Персичкина Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИИ В СРЕДЕ ГЕОГЕБРА В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ	125
Черненко В.В., Богатырев В.Г. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТЕНОВ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЯХ.....	128

СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОМ ФОКУС-ГРУППЫ СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ И ПОСЛЕДСТВИЙ ДЕПОПУЛЯЦИИ

Задойко А.В.

бакалавр 2 к. направления «Социология», ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского», Россия, г. Брянск

Соколов Е.С.

магистрант 1 к. направления «Социология»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»,
Россия, г. Москва

Шилина С.А.

доцент кафедры социологии и социальной работы, д-р социол. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского»,
Россия, г. Брянск

В статье рассматривается проблема депопуляции и отношение к ней населения Брянщины – пограничной области, соседствующей с Украиной и Беларусью. С помощью социологического исследования методом фокус-группы проанализированы социальные риски и последствия депопуляции для населения региона.

Ключевые слова: метод фокус-группы, депопуляция, социальные риски, социологическое исследование.

Современный российский социум требует к себе пристального внимания, необходимо его изучение социологическими методами [4], позволяющими находить реперные точки острых социальных рисков, одним из которых, несомненно, является депопуляция. В демографической науке под депопуляцией понимается «процесс, по социальному смыслу обратный развитию; это не какая-либо социальная абстракция, а конкретное представление о прогрессивной направленности естественного движения эволюции населения в сторону роста. Таким образом, депопуляция в демографическом смысле противоположна росту населения. Смертность может не расти, а даже уменьшаться, но если падение рождаемости опережает по темпам снижение смертности, наступает депопуляция» [1].

В работе «Современная информационная политика: императивно-модусная трансформация» отмечается важность информационной осведомлённости населения о социальных рисках, одним из которых является депопуляция: «Виды человека на информацию – оперативную, достоверную, разнообразную – возникают и мутируют в настоящее время с необычайной для социальной формы движения скоростью. Они, в конечном счете, означают свершающийся на глазах переход цивилизации в новую фазу развития – информационное общество, в котором главными продуктами производства становятся информация и знания, а основной чертой – быстрый рост доли ин-

формационных коммуникаций, продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте» [3, с. 86].

Обратимся непосредственно к социологическому исследованию, проведённому одним из авторов данной статьи, а именно Егором Сергеевичем Соколовым [5]. Приведём определение метода нашего исследования: «Метод фокус-группы – это глубинное фокусированное интервью в форме серий групповых дискуссий, в ходе которых участников «фокусируют» на вопросах, интересующих исследователя с целью получения от них субъективной информации. Основной особенностью метода является то, что в групповом обсуждении участники включены в общение с себе подобными, вследствие чего психологические барьеры (обычно разделяющие интервьюера и интервьюируемого в опросных методах) снимаются намного эффективнее, а эмоциональные реакции (влияющие на поведение любого человека в повседневной жизни) проявляются намного ярче» [2].

Для исследования проблем депопуляции и ее возможных социальных рисков в г. Брянске было проведено 2 фокусированных интервью.

Задачи исследования: 1) проанализировать социальные риски и возможные последствия депопуляции в г. Брянск; 2) выявить основные причины развития депопуляции; 3) разработать перечень рекомендаций по снижению социальных рисков и негативных последствий депопуляции; 4) изучить влияние пола респондентов на ответы. Выборка исследования. Было проведено 2 групповые дискуссии (длительностью около 4 часов) с мужчинами и женщинами в возрасте от 18 до 52 лет.

В каждой фокус-группе присутствовало по 12 человек. Беседа начиналась со вступительного слова модератора, где обозначалась актуальность проблемы депопуляции и ее социальных рисков для общества. Затем осуществлялось знакомство с респондентами. После этого модератор переходил к основной части исследования, где задавал участникам фокус-группы вопросы (см. гайд – таблица 1).

Таблица 1

Гайд

№ вопроса	Формулировка вопроса
1	Как Вы относитесь к браку?
2	Основной причиной вступления в брак для Вас является _____
3	Основная причина разводов, по Вашему мнению _____
4	Сколько детей у Ваших родителей?
5	Сколько детей Вы хотели бы иметь?
6	Удовлетворены ли Вы демографической политикой нашего государства?
7	Как Вы относитесь к приросту населения из-за мигрантов?
8	По Вашему мнению, основной прирост населения должен происходить за счет увеличения рождаемости среди коренного населения ил за счет миграции?

Вопросы направлены на выяснение основных оценок респондентов к депопуляции посредством изучения их мнения о таком общественном

институте, как брак, который является основой благополучной семьи, и приросту населения за счет мигрантов.

По результатам исследования, 64% респондентов относятся к браку положительно и считают его важной частью жизни любого человека. 22% опрошенных считают брак ограничителем свободы действий человека, поэтому относятся к нему отрицательно. 8% исследуемых отметили, что еще не задумывались над этим вопросом, а 6% – затруднились ответить (рис. 1).

Женщины чаще заявляли о своей готовности и желании вступить в брак – 79%. 16% опрошенных мужчин затруднились с ответом, а 22% – посчитали брак отрицательным явлением. Данная тенденция говорит о том, что мужская часть населения, таким образом, непроизвольно поддерживает процессы депопуляции (таблица 2).



Рис. 1. Отношение респондентов к браку

Таблица 2

Гендерные различия в отношении к институту брака

Пол	Положительно	Отрицательно	Не задумывались	Затруднились ответить
Мужской	32%	22%	30%	16%
Женский	79%	3%	9%	9%

Основными причинами вступления в брак респонденты называли: любовь (94%), беременность (41%), расчет (деньги или связи «второй половины») – 32% (рис. 2). 6% опрошенных затруднились с ответом.

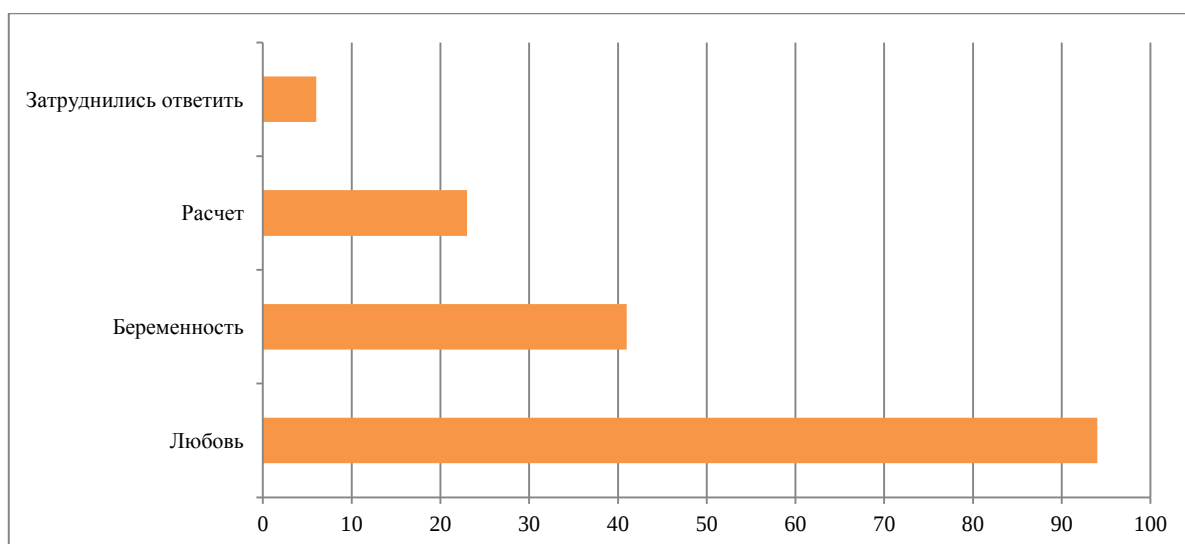


Рис. 2. Мотивы вступления в брак

Мотив любви был самым популярным ответом у респондентов-женщин (84%). В качестве основной причины вступления в брак большинство мужчин назвали беременность (72% респондентов). Брак по расчету поддерживают почти четверть респондентов (табл. 2).

Таблица 3

Гендерные различия в мотивации вступления в брак

Пол	Любовь	Денежный расчет	Незапланированная беременность	Затруднились ответить
Мужской	26%	32%	42%	0%
Женский	84%	7%	3%	6%

53% опрошенных имеют двое детей, 24% – трое и 21% – один ребенок. Большинство респондентов (56%) не хотят иметь больше одного ребенка в семье, объясняя это тем, что могут быть не готовы к обеспечению большего количества детей. Некоторые женщины высказали опасение, что наличие нескольких детей отрицательно скажется на их профессиональной карьере. Двоих детей хотят 26% опрошенных, считая эту цифру оптимальной для создания благополучной семьи и продолжения рода.

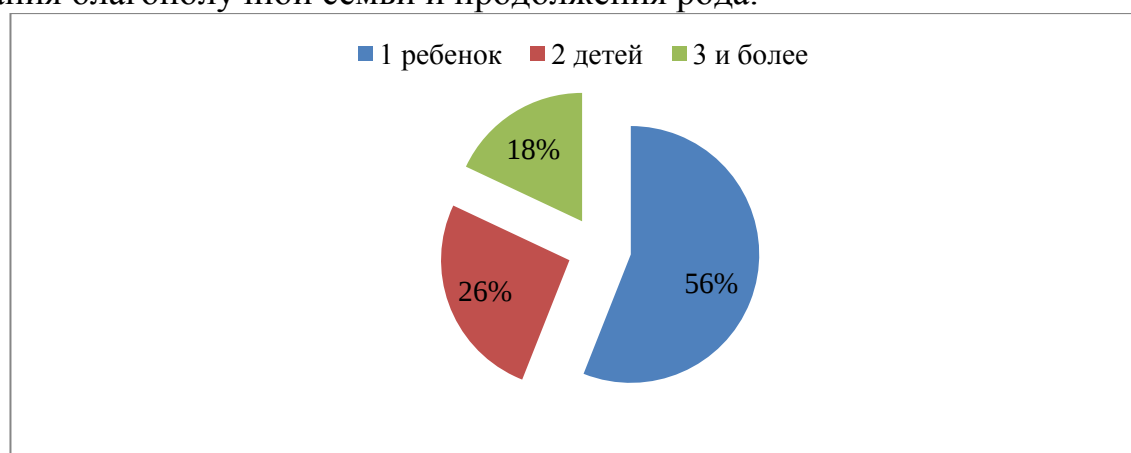


Рис. 3. Желаемое количество детей у респондентов

Основной причиной разводов, по мнению респондентов, является разница в темпераменте и характере супругов (41% опрошенных). Данная тен-

денция подтверждается слишком ранними браками и следующими за ними разводами. На втором месте (27%) – супружеские измены. Отсутствие средств на содержание семьи выбрали 25 % респондентов. 9% участников исследования назвали основной причиной разводов однообразие и скуку в семейной жизни (рис. 4).

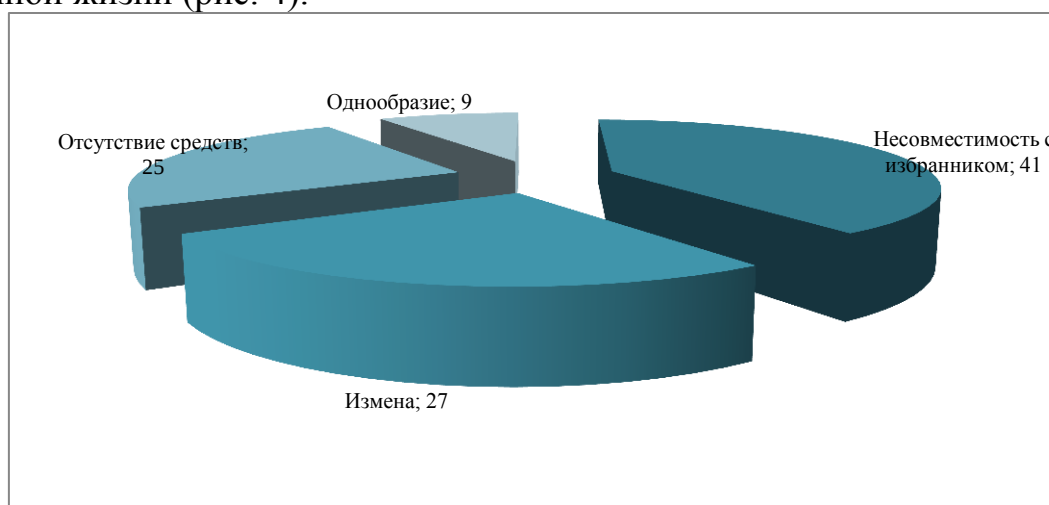


Рис. 4. Основные причины разводов

23% участников фокус-группы довольны государственными программами в области поддержки семьи (например, выплатой материнского капитала и выдачей земельных участков многодетным семьям), 58% довольны частично, а 19% абсолютно недовольны. 68% респондентов отрицательно относятся к приросту населения за счет мигрантов, считая, что это угрожает национальной идентичности России. 21% опрошенных рассматривает это явление как положительное, так как число браков с мигрантами растет, а с ними и число детей. По мнению большинства участников фокус-групп, основной прирост должен осуществлять за счет коренного населения России.

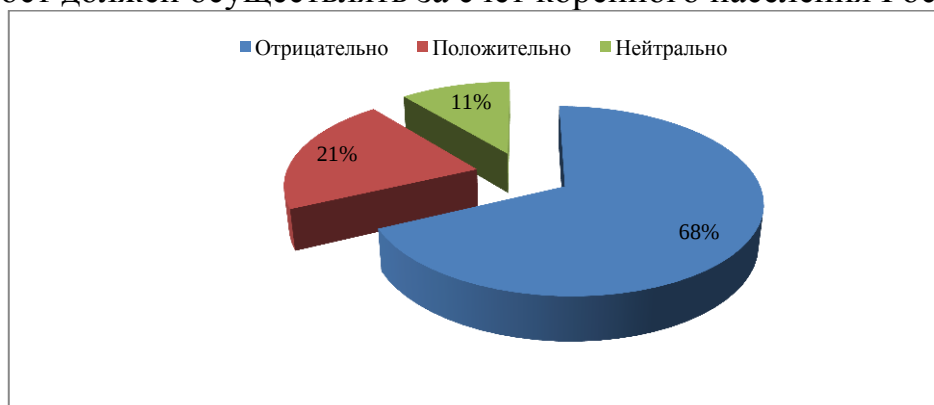


Рис. 5. Отношение респондентов к приросту населения за счет мигрантов

По результатам проведенных фокусированных интервью были сформулированы следующие выводы: 1) «мужчины не проявляют активности при вступлении в брак, затягивая процесс создания отдельной семьи»; 2) «одним из основных мотивов вступления в брак становится рациональный расчет (финансовое состояние и связи второй половины), что особенно актуально во время экономического кризиса»; 3) «большинство респондентов не желает

заводить больше одного ребенка при создании семьи»; 4) «основной причиной распада семей являются ранние браки, где партнеры не могут найти общих интересов»; 5) «респонденты лишь частично довольны осуществляемой демографической политикой государства» [5].

Приведем результаты вторичного анализа эмпирических данных. Инерционный прогноз показывает, что за 35 лет «население России сократится на 20%»; реалистичный, что оно «останется на этом же уровне»; государство прогнозирует «прирост населения на 15%».

Инерционный сценарий предполагает, что «ежегодный прирост населения России (число людей, проживающих на территории страны, с учетом временных трудовых мигрантов) за счет сальдо международной миграции (приехавшие минус уехавшие) до 2050 года будет снижаться с 270 тыс. человек в год до 170 тыс.». За 35 лет население России за счет миграции «прирастет на 7,7 млн. человек (без учета иностранных граждан, которые родятся на территории России)» [5].

В реалистическом прогнозе ежегодный миграционный прирост «увеличится с 300 тысяч до 385 тысяч человек к 2030 году и далее до 400 тыс. человек (т.е. всего 13,6 млн. человек за весь прогнозный период)» [5].

В высоком варианте прогноза ежегодный прирост за счет миграции «быстро увеличивается до полумиллиона человек в год к 2022 году, потом – до 555 тысяч к 2030 году и удерживается на этом уровне до 2050 года» [5].

На основе этих данных мы можем сделать вывод о том, что в России существует такой социальный риск, как угроза быстрой депопуляции. Поддержать существующую плотность населения не удастся в течение ближайшего времени (10-12 лет). Это может вызвать большие социальные и экономические проблемы, связанные с вымиранием множества небольших населенных пунктов (деревень и сел). А ведь именно рост численности населения определяет «...уровень развития и динамизм инновационной сферы, ...обеспечивает основу стабильного... роста общества, определяет значимость и положение государства в системе международных отношений» [6], что способствует разрешению многих социальных вопросов жизнедеятельности социума.

Список литературы

1. Антонов А.И., Сорокин С.А. Судьба семьи в России XXI века: Размышления о семейной политике, о возможности противодействия упадку семьи и депопуляции. М.: АСТ, 2010.
2. Горшков М., Шереги Ф. Прикладная социология. – М.: Наука, 2007.
3. Киричѐк П.Н. Современная информационная политика: императивно-модусная трансформация / Социологические исследования. 2007. № 10. С. 86-96.
4. Ключникова Т.Н. Социальная активность граждан как источник преобразований в местном самоуправлении / Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 2 (46). С. 155-170.
5. Соколов Е.С. Депопуляция: социальные риски и последствия. Исследование методом фокус-группы (выпускная квалификационная работа – бакалаврская диссертация). Брянск, 2016. Рукопись. (Научный руководитель – С.А. Шилина).

6. Shkvarya L., Grigorenko O., Strygin A., Rusakovich V., Shilina S. The impact of the global economic crisis on Asian technology markets (India and China) // Central Asia and the Caucasus. 2016. T. 17. № 2. С. 103-113.

СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕЖДУНАРОДНЫХ МИГРАНТОВ И ПРОБЛЕМЫ ИХ АДАПТАЦИИ В РОССИЙСКОМ СОЦИУМЕ

Романенко В.В.

кандидат социологических наук,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье выделены основные социально-демографические характеристики трудовых мигрантов в России и рассмотрены некоторые аспекты адаптации иностранных граждан в российском обществе.

Ключевые слова: международная миграция, миграция в Россию, миграционный прирост, демографические характеристики мигрантов, социальные риски.

Миграция в XXI веке стала важным социально-экономическим и демографическим процессом, с помощью которого может быть скомпенсирована естественная убыль населения страны и решены вопросы занятости в некоторых пустующих нишах рынка труда. Очевидно, что вливание в российский социум новых многочисленных социальных и этнических групп может серьезно отразиться на существующей структуре общества. С одной стороны, увеличение миграционных потоков влияет на экономику и структуру рынка труда, с другой стороны – на социокультурную сферу жизни принимающих регионов России.

В «Плане деятельности ФМС России на 2013-2018 годы» отражена цель «Увеличение численности населения», показателем которой является миграционный прирост. По прогнозам к концу 2018 году он будет составлять свыше 300 тысяч человек [5]. Согласно цели «Содействие обеспечению экономики в рабочей силе», в 2013 году Плане обозначена цифра 1,1 млн. выданных патентов, и в последующие годы стоит задача ее увеличения. Так, за 9 месяцев 2015 года было выдано 1,4 млн. патентов [9].

Рассмотрим подробнее социально-демографические характеристики иностранных граждан, за счет которых обеспечивается прирост населения. Естественный миграционный прирост населения в Российской Федерации на протяжении 2011–2014 гг. составляет около 0,2 % от общего числа населения [12, с. 5689]. По данным Федеральной службы государственной статистики, в 2014 году в Российскую Федерацию прибыло 578 511 международных мигрантов, 308 475 человек убыло, миграционный прирост составил 270 036 человек, из них – 260 156 человек из стран СНГ, 9880 – из других зарубежных стран [3]. Основным миграционным прирост в 2014 и 2015 году осуществился за счет граждан следующих стран (в порядке убывания): Украина, Казахстан,

Узбекистан, Армения, Таджикистан, Республика Молдова, Киргизия, Азербайджан, Белоруссия, Грузия [6].

Если мы рассмотрим, за счет граждан какого возраста осуществляется миграционный прирост, то на масштабе 2010-2014 гг., количество людей трудоспособного возраста в несколько раз превалирует над суммой числа людей моложе и старше трудоспособного возраста. Но если в 2010-2013 гг. количество трудоспособных международных мигрантов, составляющих прирост населения в РФ, превышало количество нетрудоспособных в 4-5 раз, то в 2014 году эта цифра колеблется около 3, как за счет общего уменьшения въезда мигрантов (и трудоспособных в том числе), так и за счет заметного повышения количества лиц старше трудоспособного возраста в структуре миграционного прироста населения (2010 г. – 14150 лиц старше трудоспособного возраста, 2012 – 29123, 2014 – 38470) [11].

Доля приезжих моложе трудоспособного возраста в 2014 году составила 8%, трудоспособного возраста – 83%, старше трудоспособного возраста – 9%, при этом доля мужчин составляет около 60%, а женщин, соответственно, – 40%. 49% мигрантов составили лица от 15 до 34 лет, 26% – от 35 до 49 лет, 13% – от 50 до 64 лет, 7% – от 0 до 14 лет, 4% – от 65 до 79 лет, 1% – от 80 лет и старше. Процент мужчин-мигрантов превышает процент женщин в возрасте от 15 до 50 лет, почти равен проценту женщин, если речь идет о возрасте до 15 лет, и меньше процента женщин-мигрантов в категориях после 50 лет.

Что касается образования лиц, въехавших в качестве мигрантов в 2014 году (сведения относительно 539743 человека), то существенная доля из них имеет среднее и незаконченное среднее образование – 35% или 189406 человек, среднее профессиональное и начальное профессиональное образование имеет 24% или 28304 человек, большое количество иностранных граждан не указали свой уровень образования – 122894 человек или 23%; высшее и незаконченное высшее образование имеет 16% (или 88520 человек), 2% или 10619 человек имеет начальное образование или не имеет образования.

По данным Главного управления по вопросам миграции МВД России в 2015 году на территории РФ присутствовало 9865598 иностранных граждан [7]. Из них 23% въехало на непродолжительные сроки (до 1 месяца – 9% и от 1 до 3 месяцев – 14%), от 3 и до 6 месяцев на территории РФ находилось 12%, от 6 до 12 месяцев – 27%, более года присутствовали 38%. Таким образом, наибольший процент людей пребывает в Россию на срок от 6 месяцев и более. Основные цели пребывания иностранных граждан в России [8]: работа по найму (40%) и частная цель (39%) (остальные цели в процентном соотношении: 1% – коммерческая, 2% – деловая, 2% – транзит, 3% – учеба, 7% – туризм, 6% – иные).

Согласно приведенному анализу социально-демографических характеристик, можно сделать вывод, что группа трудовых мигрантов является неоднородной. Это обуславливается различием стран происхождения, и соответственно, степенью близости культурных и языковых традиций к традициям принимающего социума, а также личными навыками и компетенциями

мигрантов (например, уровнем образования). Соответственно, у разных мигрантов – различный интеграционный ресурс, и в зависимости от этого, а также их сроков пребывания и целей, необходимо выстраивать систему мероприятий, направленных на помощь иностранным гражданам в адаптации в российском социуме.

Адаптация мигранта проходит в двух сферах: формальной, куда можно отнести обретение легитимного статуса, разрешающих проживать и работать в России документов, легального места жительства и т.д., и неформальной, к которой относится усвоение культурных кодов и эффективная коммуникация с коренным населением при повседневном взаимодействии.

Успешная адаптация в обеих сферах будет зависеть от целей и навыков самого мигранта. Если его цель – краткосрочное пребывание в России для улучшения финансового положения, то мигрант может быть не всегда настроен на изучение русского языка и культуры сообщества. Многим приезжим достаточно социальных интеракций только с представителями своего этноса, и даже формальную адаптацию они предпочитают проходить, прибегая к помощи земляков. Некоторые же и вовсе выбирают нелегитимное трудоустройство на сроки, позволяющие гражданам из стран с безвизовым режимом находиться на территории Российской Федерации. Однако проблема незнания языка и нелегального статуса мигрантов повышает риск трудовой эксплуатации иностранных граждан и риск их социальной исключенности (понижает шансы на доступ к нормальным условиям проживания, медицинским и социальным услугам), а также вызывает негативное отношение к мигрантам со стороны коренного населения. Мигранты, приехавшие впервые и на непродолжительный срок, в первую очередь нуждаются в информационной поддержке и разъяснении российских законов и процедур, способствующих получению легального статуса. Но, как было отмечено выше, большинство трудовых мигрантов находятся на территории России сроком от полугода и более, и большинство из них может нуждаться в социокультурной адаптации сильнее, чем в формальной (поскольку со временем приобретает социальный опыт и усваиваются алгоритмы взаимодействия с официальными структурами – миграционной службой, работодателями и т.д.).

В выше упомянутом «Плане деятельности ФМС России на 2013-2018 годы» присутствует цель «Формирование эффективных механизмов адаптации и интеграции иностранных граждан к условиям принимающего общества», однако в рамках этой цели, если обратиться к индикаторам ее достижения из отчета за 2015 год, фигурирует только показатель количества организованных на территории Российской Федерации языковых курсов – 290 [9]. В тоже время по данным различных опросов мнения мигрантов, среди проблем, с которыми респонденты сталкиваются при интеграции в российское общество, у большинства на первом месте – затруднения в сфере работы (тяжелые условия труда и несправедливая оплата, сложности при поиске работы и получении разрешающих документов и т.д.) и вытекающие отсюда финансовые проблемы. Также мигранты выделяют такие проблемы, как: негативное отношение со стороны представителей власти (в том числе,

немотивированные проверки документов со стороны полиции и даже – вымогательство денег) [1, с. 222], затруднения в общении и/или негативное отношение со стороны общества, проблемы с жильем и доступом к медицинскому обслуживанию [2, с. 43], [4, с. 57], [10, с. 65]. Очевидно, что предоставление возможности мигрантам изучать русский язык является хоть и необходимым условием для успешного включения иностранных граждан в российское общество, но далеко недостаточным.

Подводя итог, можно сделать вывод о необходимости создания системы мер помощи внешним трудовым мигрантам в адаптации к жизни в российском социуме в зависимости от мотивации, целей и сроков пребывания самих мигрантов, их культурного капитала, знаний, навыков и компетенций. На первичном этапе пребывания на территории России наиболее важной целью должна являться формальная адаптация – получение информации на понятном мигранту языке о прохождении предусмотренных законодательством процедур, получение легального статуса, жилья и работы. При этом у иностранного гражданина должна быть возможность изучать язык, законы и культуру принимающего сообщества так, чтобы он мог проявлять самостоятельность в повседневном бытовом взаимодействии с коренным населением. Далее в зависимости от мотивации мигранта оставаться в России на длительное время или нет, ему должны предоставляться возможности для более глубокого изучения русского языка и культуры. При разработке мероприятий по адаптации также необходимо учитывать и социально-демографические характеристики мигрантов: большинство из них является мужчинами – выходцами из Украины и стран Средней Азии, возрастом до 49 лет, имеющим незаконченное или законченное среднее или среднее специальное образование. Однако с каждым годом в структуре миграционного прироста увеличивается доля женщин, а также доля детей и пожилых людей, которые в процессе адаптации сталкиваются со специфическими проблемами, например, с проблемой доступа к системе образования и здравоохранения, что для благополучия данных категорий людей – вопросы первостепенной важности.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект «Социальные риски международной молодежной миграции в современной России» №16-18-10092) в Санкт-Петербургском государственном университете.

Список литературы

1. Гладырев Б.С. Этнические мигранты на улицах Петербурга / Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2009. № 2 (90). С. 221-230.
2. Голиков В.Д., Овчинников А.О. Социальный портрет мигранта в России (начало второго десятилетия XXI века) // Вестник ВЭГУ № 4 (72) 2014. С. 38-46.
3. Международная миграция Российской Федерации в 2014 году. Численность и миграция населения Российской Федерации в 2014 году // Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_107/Main.htm (дата обращения: 25.08.2016).
4. Носкова А. В. Молдавские мигранты в России: проблемы социальной адаптации // Социальная политика и социология. 2011. №1. С. 55-73.

5. План деятельности ФМС России на 2013-2018 годы // Главное управление по вопросам миграции МВД России. URL: <https://гувм.мвд.рф/opendata/7701549553-plndtlnstfms20132018> (дата обращения: 25.08.2016).
6. Распределение мигрантов по основным возрастным группам и зарубежным странам в 2014 году. Численность и миграция населения Российской Федерации в 2014 году // Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_107/Main.htm
7. Сведения в отношении иностранных граждан (по продолжительности) // Главное управление по вопросам миграции МВД России. URL: <https://гувм.мвд.рф/opendata/7701549553-svedoingrpoprodolzhit#close> (дата обращения: 25.08.2016).
8. Сведения в отношении иностранных граждан (по целям) // Главное управление по вопросам миграции МВД России. URL: <https://гувм.мвд.рф/opendata/7701549553-svedoingrpocelyam> (дата обращения: 25.08.2016).
9. Сведения о достижении целевых показателей (индикаторов) плана деятельности ФОИВ за 3 квартал 2015 года ФМС России / Результаты реализации плана деятельности Федеральной миграционной службы на 2013-2018 годы // Главное управление по вопросам миграции МВД России. URL: <https://гувм.мвд.рф/about/openservice/additional/results> (дата обращения: 25.08.2016).
10. Ситникова Е.Л. Социальный портрет трудового этнического мигранта в Нижегородской области / Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия Социальные Науки, 2011 №4(24). С. 53-59.
11. Федеральная служба государственной статистики: Возрастно-половой состав мигрантов по категориям поселений в Российской Федерации в 2010 году http://www.gks.ru/bgd/regl/b11_107/Main.htm; в 2012 году — http://www.gks.ru/bgd/regl/b13_107/Main.htm, в 2014 году — http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_107/Main.htm (дата обращения: 25.08.2016).
12. Эль-Сибай Н.М. Социографический портрет современного мигранта // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (часть 25). С. 5689-5692.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Чуринов И.Д.

аспирант кафедры философии и социологии,
Адыгейский государственный университет, Россия, г. Майкоп

В статье отмечается непрерывный рост приоритетности экологической проблематики, обосновывается необходимость выработки оптимальной стратегии разрешения экологических проблем. Представлены ведущие направления экологической деятельности.

Ключевые слова: экологическая безопасность, природная среда, природоохранная деятельность, демографический рост, общественная организация.

Развитие общества характеризуется постепенным наращиванием возможностей человечества по удовлетворению основных потребностей, связанных с жизнеобеспечением и самореализацией членов социальной структуры. При этом трансформации подвергается не только способ реализации потребностей людей, но и сами запросы [4], поскольку сфера интересов конкретных членов общества во многом определяется представлениями о сово-

купности возможных благ, достижение которых становится одной из неотъемлемых целей индивидуального развития. Это означает, что потребности среднестатистического человека постепенно растут, что влечет за собой рост потребления ресурсов и многочисленные издержки производства необходимых товаров [4]. Не менее значимой тенденцией, отражающей влияние человечества на окружающую среду и динамику его изменения, является бурный демографический рост, результатом которого становится общее увеличение носителей социальных запросов.

Система отношений человек – окружающая среда не является сбалансированной, в результате чего происходит кумулятивное накопление деструктивных тенденций, ведущих не только к количественному истощению природных ресурсов, но и к качественному изменению основных характеристик природной среды, в результате которого ставится под угрозу выживание человека, как биологического вида [3, с. 67]. С учетом высокой приспособляемости человека, связанной с наличием широкого спектра технических средств самообеспечения, речь идет об опасности возникновения необратимых процессов разрушения природной среды, в ходе которых попытки выживания человечества будут сопряжены с еще большим ухудшением экологической обстановки.

Проблема экологической безопасности значительно представлена на уровне исследовательской литературы. Вместе с тем, на настоящий момент так и не разрешен до конца вопрос о механизмах восстановления баланса взаимодействия человека с окружающей средой. Что примечательно, чем дальше заходит развитие экологических проблем, тем сложнее становится восстановление природного равновесия, поскольку истощение отдельных экологических ресурсов восстановления приводит к снижению устойчивости локальных экосистем и расширению спектра факторов, способных оказать деструктивное воздействие. Все это в совокупности свидетельствует о необходимости выработки оптимальной стратегии разрешения экологической проблематики, способной на настоящем этапе развития человечества привести к разрешению возникшей проблемы. Иными словами, отмечается непрерывный рост приоритетности экологической проблематики, в результате чего становится правомерным заключение о выходе экологической ситуации на уровень явления, непосредственно определяющего национальную безопасность. Вместе с тем, разрешение специальной проблемы на должном уровне невозможно без детализированного определения ее специфики. В этом контексте приобретает значимость вопрос о том, насколько полным является исследование факторов, определяющих дисбаланс в отношениях человека с окружающей средой, а также о том, на уровне каких социальных механизмов возможно проведение эффективной деятельности по оптимизации ситуации.

На настоящем этапе ведущим направлением экологической деятельности являются научно-исследовательские разработки в области энергетики, создания безотходных форм производства, экологически чистых материалов, оптимизации бытовых технических средств с целью снижения наносимого ими вреда и т.д. В совокупности это можно определить как попытки находж-

дения альтернатив существующим средствам удовлетворения потребностей человечества, а также разработка технологий по снижению вреда существующих форм деятельности человека и исправлению уже возникших проблем. Вторым значимым направлением является политическая деятельность, в рамках которой производится смещение сферы социальных приоритетов государства в область обеспечения экологической безопасности. Таким образом, можно судить о том, что как на уровне естественнонаучных разработок, так и на уровне политической деятельности значимой тенденцией становится повышенное обращение к экологической сфере. Однако результаты ежегодных отчетов по вопросам состояния окружающей среды свидетельствуют о постепенном усугублении проблемы, что говорит о нехватке актуальных мер по ее разрешению. Анализируя причины такого запаздывания природоохранной деятельности за темпами ухудшения экологической обстановки можно прийти к одному из двух выводов: либо задействованы все доступные механизмы защиты окружающей среды, но интенсивность их воздействия на проблему является недостаточной в силу их недоразвитости, либо имеет место абстрактное решение проблемы, не учитывающее всей совокупности действующих факторов.

Следует обратить внимание на тот факт, что экологическая проблематика – это не проблема взаимодействия человека, как биологического вида, с окружающей средой. В первую очередь развитию экологической проблематики способствует социальный характер человеческой деятельности, что уже актуализирует обращение к социологической проблематике в рассмотрении проблемы экологической безопасности. Сами по себе потребности человечества во многом носят социально детерминированный характер [1, с. 761], что предполагает момент корреляции между состоянием общества и уровнем поступающих от отдельных людей запросов. При этом разрешение проблемы невозможно посредством простого ее осознания – существуют объективные социологические принципы, характеризующие способ развития и основные интенции деятельности человека, как в рамках индивидуальной его деятельности, так и на уровне развитых социальных структур, ориентированных на выполнение определенного ряда функциональных задач. Сложность в исследовании данной тематики заключается в том, что социологический аспект экологической безопасности изучен недостаточно полно, требуется определение приоритетных направлений рассмотрения проблемы и наиболее адекватных методологических подходов.

Примечателен тот факт, что взаимодействие человека с природой производится на ряде уровней общественной организации [2, с. 174]. Имеет место как индивидуальная деятельность экологического характера (потребление ресурсов, загрязнение окружающей среды либо утилизация мусора и т. д.), так и групповые формы воздействия, высшей из которых является взаимодействие сложных организаций и предприятий с окружающей средой. Эти формы деятельности частично регламентируются на уровне современной правовой сферы, однако можно с уверенностью судить о том, что на настоящем этапе регулятивная функция на ряде уровней общественной организации

реализована недостаточно полно, что проявляется на уровне многочисленных случаев различного по своему масштабу неоправданного нарушения целостности природной среды. Нехватка теоретической базы в определении ключевых факторов нарушения экологической безопасности, а также важнейших рычагов воздействия на ситуацию, является основанием усугубления проблемы. По этой причине приобретает высокую степень актуальности социологический анализ проблемы экологической безопасности.

Следует отметить, что вызывает беспокойство такая тенденция, как инструментальное обращение к экологической сфере, в рамках которого постановка проблем сохранения окружающей среды реализуется с целью реализации сторонних целей, не имеющих отношения к разрешению декларируемых проблем. Деятельностный потенциал ряда носителей социальной активности, фактически, применяется не по назначению, что в ряде случаев приводит к последствиям, прямо противоположным исходным целям социальной активности носителей экологических установок. Это говорит о том, что феноменологический аспект экологической безопасности в настоящее время недостаточно хорошо разработан, что свидетельствует о необходимости проведения исследования в данной сфере.

Социальная представленность экологической деятельности имеет чрезвычайно сложную структуру. Это существенно осложняет процесс ее регуляции, поскольку на развитие ситуации оказывают воздействие многочисленные факторы, различные как по своему масштабу, так и по форме приложения. В этом отношении расширение регулятивного инструментария политической власти возможно только при условии эффективного систематического анализа проблемы, учитывающего различные уровни ее приложения и различные социальные механизмы, оказывающие воздействие на ее развитие. В совокупности это свидетельствует о том, что необходимо построение целостного систематического обзора основных социальных факторов, определяющих актуальное состояние экологической обстановки на уровне конкретного государства. К числу доминирующих факторов развития конструктивных форм социальной деятельности, направленной на взаимодействие с окружающей средой и снижение экологических рисков следует отнести структурно-функциональный аспект общественной организации, а также уровень развитости и содержание социального сознания.

Список литературы

1. Байгильдин Р.М. Методологические аспекты исследования потребностей // Вестник Башкирского университета, 2010. №3. С. 760-762.
2. Захарова Е. Ю., Особенности взаимодействия естественного и социального в экологии // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология, 2010. №2. С. 173-178.
3. Орифов А.О., Зокиров Р.С. Некоторые проблемы экологизации экономики // Вестник ТГУПБП, 2009. №37. С. 65-71.
4. Тетиор А.Н., Неразрешимые проблемы удовлетворения растущих потребностей человека – тупик его развития // Educatio, 2015. №3 (10).

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВОИНОВ ПОГРАНИЧНИКОВ РОССИИ

Алиев Т.И.

аспирант, Россия, г. Геленджик

В статье рассматривается сущность патриотического воспитания пограничников, основные системы и направления воспитания воинов-патриотов, целеустремленных на формирование у каждого пограничника государственно-патриотической позиции, проявляемой в повседневной службе и жизнедеятельности, а также в военное время.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, воин, государственно-патриотическое воспитание, направления, патриотизм, пограничник, формирование.

Действующая в настоящее время пограничная политика Российской Федерации направлена на обеспечение суверенитета, неприкосновенности и целостности территории, реализацию и защиту национальных интересов и безопасности Российской Федерации в её пограничном пространстве. Цель пограничной политики России – реализация и защита национальных интересов страны, обеспечение безопасности личности, общества и государства в пограничном пространстве Российской Федерации [3].

Реализация пограничной политики Российской Федерации в современных условиях требует от личного состава Федеральной пограничной службы Российской Федерации не только высокого уровня профессионализма военных кадров, но и их готовности и способности самоотверженно отстаивать жизненно важные интересы России, что предполагает сочетание компетентности, глубоких профессиональных знаний, навыков и умений с преданностью своему Отечеству, любовью к Родине [4, 5]. Формирование и развитие таких высоких качеств личности возможно только путем организации и проведения соответствующего патриотического воспитания.

Актуальность патриотического воспитания молодых пограничников возрастает в связи с усилением проблемности всей сферы духовной безопасности российского общества, состоянием защищенности всей совокупности ценностей духовной культуры и способности противостоять внешним и внутренним угрозам.

В современных условиях в Федеральной пограничной службе Российской Федерации патриотическое воспитание военнослужащих организовано и проводится в строгом соответствии с действующей в государстве нормативно-правовой базой патриотизма, включающая Концепцию и Государственные программы патриотического воспитания граждан нашей страны [1, 2] и другие правовые акты.

Руководящими документами РФ патриотическое воспитание определено как систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формирова-

нию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [1, 2].

Система патриотического воспитания пограничников ориентирована на формирование у каждого воина настоящей любви к Отечеству, глубокое понимание личной ответственности за защиту Родины, мастерское владение техникой и оружием, совершенствование своих морально-боевых и психологических качеств, обеспечения высокой организованности и дисциплины. Как настоящий патриот России пограничник знает, что быть верным воинскому долгу означает, что он всеми своими делами и поступками обязан повышать боевую готовность и боевую способность на своем участке воинской деятельности, постоянно быть в должной морально-психологической и профессиональной готовности, для того, чтобы уверенно стоять на защите рубежей Отечества.

Патриотическое воспитание пограничников осуществляется по следующим основным направлениям: государственно-патриотическое и военно-патриотическое воспитание.

Рассмотрим коротко их основное содержание.

Государственно-патриотическое воспитание – это оказание воздействия на военнослужащих в целях формирования и развития личности, обладающей качествами гражданина-патриота России, способного активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ общества, подготовленного к успешному выполнению задач, связанных с обеспечением обороны и безопасности личности, общества и государства.

Корни государственно-патриотического воспитания пограничников были заложены с первых дней образования пограничной стражи России с 16 мая 1512 года, когда Великий князь московский Василий III утвердил Наказ Угорским воеводам – первый русский устав пограничной службы. С этого времени каждый год ранней весной стали собираться войска для несения береговой службы с целью отражения нападений татар.

Для истории пограничных формирований важное значение имеет Указ Императора Александр III от 15 (27) октября 1893 г., когда был учрежден Отдельный корпус пограничной стражи. Первым её начальником стал генерал от артиллерии Александр Дмитриевич Свинын (1831-1913). Воспитание патриотизма в корпусе стало приобретать системный характер. От стражников требовалось не только любить Родину, но и всемерно и надежно охранять её рубежи.

Анализируя роль патриотизма и место силовых структур в деле обеспечения безопасности Отечества и российского народа, философ И.А. Ильин, верно, отметил сущность воинской деятельности и предназначения воина. Он писал: "Русская армия искони была школой русской патриотической верности, русской чести и стойкости. Армия невозможна без характера, патриотизма и жертвенности. Это и есть школа характера и государственно-патриотического служения. Ее лозунг – жить для России и умереть за Россию" [по 4].

И ныне, поскольку вопрос патриотического аспекта воспитания является глобальным, он рассматривается на государственном уровне и имеет государственный статус. А военнослужащие как государственные служащие должны иметь государственно-патриотическую позицию, целиком и полностью защищать государственные интересы.

В рамках такого воспитания формируются государственно-патриотическое мировоззрение, твердые патриотические убеждения и государственно-ориентированное мышление, такие качества как высокая любовь к малой родине и Отечеству, российскому народу, личная ответственность за безопасность России, дисциплинированность, исполнительность, честность, мужество и отвага, ненависть к врагам и презрение к предателям, готовность к самопожертвованию во имя победы над врагом.

Основными направлениями государственно-патриотического воспитания военнослужащих являются:

- формирование активной гражданской позиции личности военнослужащего, позволяющей ему эффективно решать государственные задачи в мирное и военное время;
- наращивание морального духа пограничных войск на основе героических традиций народов России, Вооруженных Сил и пограничных войск;
- творческое использование воспитательного потенциала различных религиозных конфессий;
- совершенствование интернационального воспитания военнослужащих в духе дружбы народов.

Важным направлением работы с пограничниками является *военно-патриотическое воспитание*, понимаемое как системный и целенаправленный процесс развития патриотических качеств у военнослужащих, способствующий становлению индивидуально-психологических свойств личности воина, значение которых связано со спецификой их социализации, проявлением гражданской и патриотической позиции в определении военно-профессиональных предпочтений с учетом специфики военно-патриотической направленности и с опорой на боевые традиции пограничных войск [6].

В рамках данного направления у пограничников формируются такие качества, как верность Отечеству, правдивость, надежность, твердость характера, физическая выносливость, мужество, отвага, смелость и бесстрашие. Героические примеры самоотверженной воинской службы в годы Великой Отечественной войны и послевоенные годы – это подлинный урок мужества для современного поколения защитников границы, образец воинской деятельности к которому стремится каждый пограничник.

Основными задачами военно-патриотического воспитания пограничников являются:

- формирование патриотических ценностей, патриотического самосознания;
- воспитание верности боевым и героическим традициям Российской армии и пограничных войск;

- утверждение в воинских коллективах сознательного отношения к выполнению конституционного долга по защите свободы и независимости России, обеспечению ее безопасности и суверенитета;

- активное противодействие антипатриотизму, манипулированию информацией, пропаганде образцов массовой культуры, основанных на культе насилия, искажению и фальсификации истории Отечества;

- формирование расовой, национальной, религиозной терпимости, развитие дружеских отношений между народами;

- привитие чувства гордости, глубокого уважения и почитания символов государства – Герба, Флага, Гимна Российской Федерации, другой российской символики и исторических святынь Отечества.

Военно-патриотическое воспитание проводится с учетом следующих основных принципов:

- единство национальных и интернациональных интересов народов России, что предполагает любовь россиян к своему многонациональному государству с уважительным отношением ко всем народам мира;

- комплексный подход, который предполагает скоординированную, целенаправленную работу всех государственных и общественных структур, с использованием различных форм и методов по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации;

- активность и наступательность, предусматривающие настойчивость и разумную инициативу в трансформации мировоззрения молодых пограничников и их ценностных установок, ориентированных на национальные интересы России;

- дифференцированный подход, предполагающий использование особых форм и методов патриотической работы с учетом различных категорий военнослужащих;

- органическое единство военно-патриотического воспитания с государственно-патриотическим воспитанием и боевой подготовкой, означающее неразрывность слова и дела, конкретной работы по обучению пограничников военному делу, формированию у них военно-профессиональных качеств;

- всесторонний учет изменений и тенденций в развитии военного дела, международной военно-политической обстановки, предусматривающий осуществление военной подготовки на уровне современных требований и различных военных специальностей, с учетом конкретных военных угроз и опасностей для национальных интересов России.

Эти принципы взаимосвязаны и реализуются в единстве.

Таким образом, реализация патриотического воспитания воинов-пограничников по таким важнейшим направлениям как государственно-патриотическое и военно-патриотическое воспитание, в комплексе с боевой учебой и жизнедеятельностью в воинских коллективах позволяет воспитать надежных воинов-патриотов, профессионалов своего дела и надежных защитников рубежей Отечества.

Список литературы

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]/ <http://www.orthedu.ru/obraz> (Дата обращения: 24 августа 2016 г.).
2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации // [Электронный ресурс] <http://www.rosvoencentr-rf.ru> (Дата обращения: 12 августа 2016 г.).
3. Основы пограничной политики Российской Федерации (по состоянию на август 2016 г.) [Электронный ресурс] /<http://lawru.info/dok> (Дата обращения: 22 августа 2016 г.).
4. Пекшин В.А. Патриотическое воспитание пограничников средствами искусства: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /В.А. Пекшин. – Калининград, 1998. 226 с.
5. Рыжков В.Н. Патриотизм и проблемы духовно-нравственной безопасности России. Пути формирования у сотрудников пограничных органов федеральной службы безопасности патриотизма и верности воинскому долгу в современных условиях: Методические материалы. Москва, 2010. [Электронный ресурс]/ <http://nenuda.ru> (Дата обращения: 02.08 2016).
6. Томилина С.Н. Программно-диагностическое сопровождение военно-патриотического воспитания военных моряков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Томилина. Великий Новгород, 2013. 27 с.

О ПРОБЛЕМАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анферова Е.А.

студентка кафедры менеджмента и маркетинга,
Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Россия, г. Пермь

Современная система отечественного образования далека от совершенства. С течением времени глобальных проблем становится все больше и больше. Их актуальность растет с каждым днем.

Ключевые слова: современное образование, отечественное образование, проблемы образования.

Каждая проблема, независимо от принадлежности к определенному виду человеческой деятельности, безусловно, имеет свой исток, свои корни. Система современного образования в России была перенята с системы образования Советского Союза. Последняя, по не которым данным, хоть и имела свои недостатки (например, значительная пропаганда марксизма, ленинизма), была наделена одним очень важным свойством – сбалансированностью. Большинство выпускников школ шли получать среднее специальное образование в ПТУ и техникумы. Высшее образование считалась элитарным, а отбор в вузы – достаточно жестким. В итоге получалось, что в стране не было проблемы трудоустройства вчерашних студентов и учащихся – специалистов готовили строго в нужных количествах, ни больше, ни меньше.

После распада Советского союза начался процесс реформирования существующей системы образования. Сейчас высшее образование стало считаться необходимым, чуть ли не обязательным [2]. В этом и кроется первая проблема: высшее образование из элитарного превратилось в массовое.

Можно предположить, что в этом виноват сам рынок труда. В наши дни без высшего образования трудно устроиться даже продавцом в магазин одежды. Что уж говорить о более интеллектуальных профессиях!

Еще одна причина таится в широко распространенном в обществе стремлении повысить социальный статус за счет диплома. Сейчас быть выпускником ПТУ или колледжа – близко к позору, а вузовские «корочки» превращают человека в умника – «раз университет закончил – человек не глупый». Отсюда вторая проблема: катастрофическое падение престижа «рабочих» специальностей и, как следствие, упадок среднего специального образования. Молодых людей, сознательно идущих в образовательные учреждения за знаниями, стало все меньше и меньше. Абитуриенты поступают в учебные заведения высшего профессионального образования не потому, что пришли к этому сами, а потому, что: это модно, так сказали родители, желают получить отсрочку от службы в рядах армии и т.д.

Отсутствие у молодых людей мотивации к учебе – это реальность. Средняя школа, по моему мнению, этому благоприятно способствует, превратившись в инструмент подготовки ученика к вступительным экзаменам. Большинство родителей стремятся увидеть конкретный результат учебы своих детей – поступление в вуз.

Еще одной причиной упадка образования в стране является дефицит квалифицированных педагогических кадров. Эта проблема остро стоит в настоящее время. Качество преподавательского состава зачастую оставляет желать лучшего. По сути, школа держится на старых, еще советской выучки, педагогах и на молодых энтузиастах. Остальные выпускники педвузов своей задачей считают не передачу знаний ученикам, а отбытие рабочего времени и получение зарплаты. Зарплата – корень всех бед: она настолько низкая, что не может считаться стимулом для качественной работы. Для того, чтобы обеспечить себе оптимальный уровень жизни, учитель должен тратить свое время и силы на дополнительные заработки: репетиторство, подготовку дипломных проектов, выполнение чертежей, написание курсовых работ за деньги и т.д. Кроме того, преподаватель обязан написать множество различных рабочих программ по предметам, которые он будет преподавать в новом учебном году. На основную деятельность порой не остается ни времени, ни сил.

Двадцатипятилетний стаж преподавателя дает ему право на получение пенсии по выработке стажа. Но для ее получения учителю приходится столкнуться с бюрократическими структурами пенсионного фонда, где нужно предоставить множество документов, подтверждающих стаж. По статистике период сбора и предоставления документов затягивается на срок от 6 до 12 месяцев.

Сегодня все живут в стремительно меняющемся современном мире. Этот мир требует развития. Дети перегружены информацией, это приводит к сдвигам в их сознании, к изменению полярности плохого и хорошего. Плохое становится хорошим, хорошее – плохим. Как переломить ситуацию? Каким для этого должен быть сам учитель? Темпы развития экономики и техноло-

гий набирают глобальные обороты. Учитель, следовательно, должен быть восприимчивым к изменениям, ему следует уметь вовремя передавать детям способность к «деформированию» [1].

Средний возраст педагогов в России составляет 52 года. Школа и вуз изыскивают «внутренние» резервы: половина педагогов – пенсионеры. Молодых «внешних» сил ничтожно мало. Пусть «старый конь борозды не испортит», но эта диспропорция рождает проблему болезненной смены поколений в будущем. Школа – модель жизни. И если модель перекошена, у детей меняется восприятие и реального мира.

Разрыв в менталитете учителей и школьников с каждым годом растет по естественным причинам. Все труднее понимать друг друга, все больше отторжения, все меньше интереса между собой, слабее связь.

Сказать, что министерство и местные власти совсем не видят этой проблемы, нельзя. Они принимают меры. В некоторых регионах аттестационные комиссии ответственно подходят к пожилым работникам школы, а молодым учителям в сельской местности дают «подъемные», надбавку за первые три года работы в школе и т.п.

В последние годы можно часто слышать обсуждение новой проблемы – повышение пенсионного возраста для всех слоев населения, в связи с чем семимильными шагами растет социальная напряженность.

Учитывая все вышеперечисленное, можно сказать, что система современного образования, по-видимому, еще не приблизилось к своей критической точке. К той самой нижней точке падения, от которой начнется подъем. Но падать нам, кажется, уже недалеко и недолго.

Список литературы

1. Блохина С.В., Варламов О.О., Тожа К.Э., Адамова Л.Е., Абрамов П.С., Варламов А.О. О проблемах образования, целевом образе «школы будущего», информатизации и перспективных информационных технологиях образования // Известия ЮФУ. Технические науки. 2007. № 5 (77). С. 195-200.
2. Тинякова Е.А. Наиболее волнующие проблемы современного российского образования // ВВ: Проблемы политики и общества. 2013. № 3. С. 200-245.

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ

Булгакова Е.Г.

учитель английского языка, МБОУ СОШ № 31, Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются формы сотрудничества родителей и профессиональных педагогов, так как успешное осуществление теоретических и методических основ обучения и воспитания происходит только при условии объединения воспитательных усилий образовательной организации, семьи и общественности.

Ключевые слова: семья, образовательная организация, взаимодействие, воспитание.

Новое время диктует новые требования к воспитанию подрастающего поколения. Образовательная организация как авторитарное явление теряет свою актуальность. Ей как социальному институту приходится приспособляться в новых социальных реалиях, искать новые пути и формы взаимодействия с другими социальными институтами, такими как, например, семья. Сближение образовательной организации и семьи повышает эффективность воспитания подрастающего поколения. Образовательное учреждение, несомненно, является одним из самых активных субъектов по воспитанию и обучению детей. Однако если образовательная организация затронет еще один немаловажный аспект педагогической деятельности, как повышение воспитательного потенциала семьи, то эффективность воспитательной деятельности совместно образовательного учреждения и семьи многократно возрастет.

Формы взаимодействия педагогов и родителей – это способы организации их совместной деятельности и общения. По мнению специалистов (Н.Е. Щуркова, Ф.П. Черноусова, Т.А. Стефановская), на сегодняшний день целесообразно рассматривать дифференцированный подход ко всем формам взаимодействия образовательного учреждения с родителями. Педагогам нужно стараться не навязывать всем родителям одинаковые формы взаимодействия, в основном ориентироваться на потребности, запросы родителей, особенности семейного воспитания, терпеливо приобщая их к делам образовательного учреждения и класса [1, с. 237].

Целесообразно сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм взаимодействия. Рассмотрим кратко каждую группу форм взаимодействия педагогов и родителей.

1. Коллективные формы взаимодействия учителей и родителей.

Родительское собрание – основная форма работы с родителями, где обсуждаются проблемы жизни классного и родительского коллективов. Родительский лекторий знакомит родителей с вопросами воспитания, повышает их педагогическую культуру, помогает вырабатывать единые подходы к воспитанию детей. Конференция, по обмену опытом – чаще всего мероприятие, где можно обсудить один и несколько вопросов воспитания, представить положительный опыт и традиции семейного воспитания. Вечер вопросов и ответов проводится после опроса родителей, когда уже выявлены проблемы или различные вопросы по различным аспектам воспитания учащихся [1, с. 238].

Диспут-размышление по проблемам воспитания – размышление над проблемами воспитания, которые проходят в неформальной обстановке, предполагает максимальное включение всех участников диспута. Встречу родителей с администрацией образовательного учреждения, учителями класса проводятся ежегодно, на них педагогический коллектив знакомит родителей со своими требованиями, нормативными документами, целями и задачами воспитания, выясняются вопросы родителей и возможности сотрудничества и взаимодействия.

В практике работы образовательного учреждения широкое распространение получили «Дни открытых дверей», которые проводятся по-разному. В одних образовательных организациях это совместный праздник педагогов и семьи, на котором организуются выставки работ образовательных организаций, родителей, творческие отчеты коллективов, награждаются дети, родители, педагоги за различные достижения, проводятся соревнования, конкурсы коллективов, семей. Другой вариант «Дня открытых дверей» проводится для родителей с целью их непосредственного общения с учителями, психологом, социальным педагогом и в ряде образовательного учреждения организуется несколько раз в году.

2. Групповые формы взаимодействия педагогов и родителей.

Эти формы взаимодействия обусловлены выделением определенных групп родителей по различным признакам (актив родителей; родители-организаторы работы объединений по интересам; родители, разрабатывающие и решающие какие-либо проблемы в образовательной организации, или классе; и т.д.). Такие объединения имеют свои уставы, положения, планы работы.

Особо важной формой является взаимодействие педагогов с родительским комитетом, который может выбираться родительским собранием на весь учебный год. На заседаниях родительского комитета, которые проводятся по мере необходимости, учитель и родители вырабатывают способы реализации тех идей и решений, которые приняты собранием.

Групповые консультации, практические занятия для родителей с привлечением специалистов, например по оказанию помощи детям в овладении навыками мыслительной деятельности, быстрого чтения. Групповые занятия могут носить исследовательский характер. Так, учителя и классный руководитель приглашают на урок родителей тех детей, которые испытывают типичные трудности в учебной деятельности. Педагоги стремятся построить свои уроки с опорой на этих учащихся. После посещения ряда уроков учителя и родители вместе пытаются выявить причины трудностей детей, найти способы оказания им помощи.

3. Индивидуальные формы взаимодействия учителей и родителей.

Дети и их семьи очень разные, у каждой семьи свои проблемы. В этой связи индивидуальные формы взаимодействия педагогов и родителей являются необходимыми и чаще всего наиболее эффективными в установлении контакта с семьей. К ним относят беседу, посещение на дому, консультацию-размышление, выполнение индивидуальных поручений, совместный поиск решения проблемы, переписку. Индивидуальная работа с родителями требует от педагогов больше усилий и изобретательности, но ее эффективность по сравнению с работой в большой группе значительно выше. Индивидуальные формы взаимодействия являются основными в работе с проблемными семьями и детьми. Посещение на дому – особенно полезна эта встреча у ребенка дома, так как есть возможность сразу получить представление о разных сторонах жизни и воспитания ребенка. Общение с родителями может осуществ-

ляться по телефону. Многие учителя используют переписку. Сегодня большие возможности для связи предоставляет электронная почта. Индивидуальная консультация – распространенная форма взаимодействия с родителями, которая может проводиться по инициативе учителя или по просьбе родителей [3, с. 58].

В каждом реальном случае педагог выбирает разные формы взаимодействия с родителями, учитывая их потребности и предложения. Главное – сделать родителей своими союзниками.

Список литературы

1. Белая, М. В. Семья, школа, социум: навстречу друг другу / М. В. Белая // Народная асвета. 2006. №4. С. 79-84.
2. Гранкин, А. Ю. Е. А. Аркин о семейном воспитании / А. Ю. Гранкин // Педагогика. 2004. №6. С. 80-84.
3. Елисеева, Т. П. Особенности взаимодействия школы и семьи в современных условиях / Т. П. Елисеева. 2008. №5. С. 65-72.
4. Каверина, Л. Б. Организация работы классного руководителя, Л. Б. Каверина, Классный руководитель. 2006. №7. С. 43-49.
5. П. Ф. Каптерев о семейном воспитании: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений, [сост. И.Н.Андреева]. М., 2000. 168 с.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Вакульчик В.С.

доцент кафедры высшей математики, канд. пед. наук, доцент,
Полоцкий государственный университет, Республика Беларусь, г. Новополоцк

Мателенок А.П.

старший преподаватель кафедры высшей математики,
Полоцкий государственный университет, Республика Беларусь, г. Новополоцк

В исследовании представлены содержательно-методические аспекты проектирования и реализации обучения математике на технических специальностях как целостного процесса освоения и овладения студентами социально-личностными, академическими и профессиональными компетенциями. Обоснована необходимость разработки и проектирования методических средств, форм и методов, оптимально возможно направленных на взаимосвязанное функционирование содержательно-методического, организационно-управленческого и контрольно-корректирующего компонентов процесса обучения. Представлены соответствующие методические средства организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, обеспечивающие достижение поставленной задачи. Результаты исследований носят практико-ориентированный характер, могут быть полезны начинающим преподавателям, аспирантам.

Ключевые слова: процесс обучения математике на технических специальностях, методические средства организации самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Актуальность и значимость выделенной к исследованию проблемы обуславливается тем фактом, что в настоящее время от методической системы обучения любой вузовской дисциплины требуется учет согласования национальных тенденций образования с Болонским соглашением. По нашему мнению, выделенное положение предполагает реализацию обучения в вузе как целостного, интегрированного, гармонизированного процесса освоения и овладения студентами социально-личностными, академическими и профессиональными компетенциями. В этой связи, требуется корректировка содержательно-методического, организационно-управленческого и контрольно-корректирующего компонентов при проектировании и реализации математической подготовки студентов технических специальностей.

Приоритетную роль в формировании выделенных важных компетенций, по нашему мнению, играют методы эвристического обучения и, в частности, проблемные лекции. Это обусловлено тем, что на проблемной лекции познающая личность вовлекается в особую, создаваемую преподавателем, мотивационно, эмоционально и креативно окрашенную учебную атмосферу. При этом процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности по решению специально спроектированных и представленных для решения ими учебных проблем. Многолетний опыт обучения математике подтверждает высказывание, в этой связи, А.А. Вербицкого: «С помощью проблемных лекций обеспечивается 1) усвоение теоретических знаний, 2) развитие теоретического мышления, 3) формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации» [1, с. 104].

Формирование выделенных компетенций обуславливает также необходимость разработки и проектирования методических средств, форм и методов, оптимально возможно обеспечивающих взаимосвязанное функционирование содержательно-методического, организационно-управленческого и контрольно-корректирующего компонентов процесса обучения. Нами экспериментально и теоретически обоснованно выделены, спроектированы и используются для этого методические средства организации самостоятельной познавательной деятельности студентов: учебно-методические комплексы (УМК) по всем разделам математики, выделенным для обучения на технических специальностях (например, [2]). В них в развернутом виде представлен содержательный компонент обучающей среды, достаточный для подготовки на трех уровнях изучаемой информации (создаются условия для выбора студентом соответствующего уровня обучения и получения затем желаемой им оценки); в сжатой форме – контролирующий компонент процесса обучения, а также даны методические рекомендации для работы в информационном поле УМК, обеспечивающие, в определенной мере, оргуправленческую деятельность преподавателя и организацию поэтапной, самостоятельной познавательной деятельности студентов. Отметим, что указанные методические средства обучения спроектированы с учетом его целей, задач, специфики содержания и формы его организации, на основе модульного, дифференцированного, когнитивно-визуального,

системного подходов к обучению математике, дидактических возможностей информационных технологий. Указанные средства позволяют во многом регламентировать процесс самостоятельного усвоения математической информации, реализовать самоконтроль обучающихся за результатами не только овладения ими математической информацией, но и их подготовки к различным формам контрольных мероприятий.

Выполнение требований стандарта по овладению соответствующими декларируемыми компетенциями не представляется возможным без формирования инженерного мышления, позволяющего составлять и решать математические модели задач прикладного содержания. Овладение студентами навыками и умениями математического моделирования возможно при методически грамотном и эрудированном подходе к этому со стороны педагога, а также при наличии специально подобранной системы практических задач.

Важным возможным содержательно-методическим направлением решения поставленной задачи представляется разработка заданий минимально-базового уровня для осуществления контроля стандарта математических знаний. Названные задания требуют от студентов познавательной деятельности воспроизводящего уровня. Такой методический подход позволяет, с одной стороны, унифицировать требования лектора и ассистента к математическим знаниям минимального уровня, с другой стороны, студенты, зная о жестком требовании выполнения выделенных заданий, заранее готовятся к ним, внимательно относятся к получению необходимых знаний, умений и навыков на лекционных и практических занятиях. Необходимо подчеркнуть, что типовые задания указанного уровня выдаются лектором, обязательно включаются в содержание и структуру аудиторных занятий, текущих контрольных мероприятий. Как показывает анализ имеющегося опыта, важным условием, обеспечивающим реальность овладения математической информацией студентами на требуемом базовом уровне, является свободное владение ими таблицами эквивалентных функций, производных и интегралов.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Вакульчик В.С. Определенный интеграл. Функции нескольких переменных. учеб.-метод. комплекс для студентов техн. спец. / В.С. Вакульчик [и др.]; под общ. ред. В.С. Вакульчик. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 244 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Воронова Н.В.

доцент кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию,
канд. биол. наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы

Базарбаева Т.А.

доцент кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, канд. геогр. наук,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы

Муканова Г.А.

ст. преподаватель кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию,
канд. биол. наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы

Темирбаева К.А.

преподаватель кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, PhD,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы

В статье рассматривается роль педагогической практики в подготовке студентов для их профессионального становления, как будущих педагогов. Педпрактика необходима для приобретения необходимых умений и навыков практической работы по изучаемой специальности, формирование личности педагога с высоким уровнем гуманитарной культуры, владеющего современной технологией организации педагогического процесса в средней школе и его готовности к инновационной деятельности в сфере образования.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональное становление, умения, навыки, педагогические компетенции, учебная деятельность.

Процесс профессионального становления студентов – будущих учителей в педагогических учебных заведениях немыслим без учебной педагогической практики. В современных условиях информатизации общества и развития новых технологий перед системой образования стоит задача обеспечения подготовки высококвалифицированных специалистов.

В системе подготовки будущих учителей педагогическая практика является одной из основных форм их профессионального становления, которая позволяет синтезировать теоретические знания и практический опыт. Во время прохождения педагогической практики студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выяснить степень соотнесенности личностных качеств с будущей профессией. Именно в процессе деятельной и долговременной практики выявляются противоречия между имеющимся и необходимым запасом знаний для непрерывного образования. Практика помогает формировать в условиях педагогического про-

цесса методическую рефлексию, процессы выработки и принятия педагогических решений. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления.

Продумывая организацию педагогической практики, нужно ориентироваться не только на выполнение программы практики, но, прежде всего, подходить к каждому студенту как к уникальной личности, целенаправленно раскрывая в нем личностные и профессиональные стороны. Обеспечение личностно-ориентированного, комплексного и творческого характера подготовки каждого студента отразится на повышении качества их профессиональной подготовки [1].

Педагогическая практика конечный этап в подготовки преподавателя. Основная цель педагогической практики – закрепление и углубление знаний, полученных студентами в процессе обучения, приобретение необходимых умений и навыков практической работы по изучаемой специальности, формирование личности педагога с высоким уровнем гуманитарной культуры, владеющего современной технологией организации педагогического процесса в средней школе и его готовности к инновационной деятельности в сфере образования.

Целью любой педагогической практики является формирование у студентов педагогических компетенций и развитие педагогических способностей на гуманистической, духовно-нравственной основе, формирование умений по разработке и применению современных образовательных технологий, выбору оптимальных стратегий преподавания в зависимости от целей обучения, уровня подготовки обучающихся. Педагогическая практика выполняет адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую функции.

Во время практики студенты знакомятся с современным состоянием учебно-воспитательной работы в средней школе, с педагогическим опытом преподавателей предметников и организацией учебного процесса, с особенностями обучения и воспитания учащихся. Самостоятельная работа студентов во время практики позволяет выработать творческий подход к собственной профессиональной педагогической деятельности, приобрести опыт рефлексивного отношения к своему труду, актуализировать потребность в самообразовании и личностном развитии [2].

На практике перед студентами стоят вполне определенные задачи:

- ознакомление с работой учителя средней школы;
- усвоение новых требований к современному педагогу;
- формирование профессионально значимых личностных качеств будущего педагога (духовно-нравственных ценностей, педагогического мышления, творчества, культуры общения, педагогического такта);
- формирование профессионально-педагогических умений;
- формирование культуры научно-педагогического мышления;

- осмысления психолого-педагогические основы учебно-воспитательного процесса в школе и использовать полученные в университете знания в работе с учащимися;
- формирование умений психолого-педагогического изучения учащихся и написания психолого-педагогической характеристики;
- ознакомление с важнейшими вопросами школоведения (ведение личных дел учащихся, планирование учебно-воспитательной работы в школе, деятельность директора школы, его заместителей и т.д.).

Только в условиях реальных занятий в школе, только после проведенных самостоятельно уроков возможно формирование педагогической рефлексии, благодаря которой студент способен оценивать и анализировать собственные уроки и свою деятельность. Студент должен уметь определять, какие ошибки допущены им в работе из-за недостатка профессиональных знаний и умений (рационально рассчитывать время, выбирать темп и методы урока, учитывать возрастные особенности учащихся и т.п.), а какие вызваны его личными качествами (эмоциональность, нарушение логики изложения, недостаточно ясная дикция и т.д.). Итогом проведения педагогической практики должна стать потребность в педагогическом самообразовании и дальнейшем профессиональном самосовершенствовании, осознания необходимости постоянного профессионального роста.

Во время практики в образовательном учреждении необходима подготовка и проведение внеклассного мероприятия, разработка тематического плана уроков, проводимых самостоятельно, выбор типов уроков (вводных, обобщающих, контроля знаний и умений, зачётных и др.), а также разнообразных форм их проведения таких, лекции, семинары, интегрированные, интерактивные уроки, проведение и анализ открытых уроков. Практиканту необходимо уметь обрабатывать и проводить анализ учебной, внеклассной и воспитательной работы в школе [3].

В помощь студенту-практиканту приведем примерные рекомендации к составлению письменного отчета по педагогической практике:

1. Кратко охарактеризуйте тип учебно-образовательного учреждения (школы, лицея, гимназии, колледжа), условия и режим их работы. Проанализируйте воспитательно-образовательную систему работы учебного заведения.
2. Подготовьте характеристику класса, в котором Вы работали. Особое внимание обратите на то, какой стиль общения преобладает между учителем и учениками, между учениками и учителем, между учащимися.
3. Опишите ведущие мотивы учебной деятельности учащихся.
4. Укажите, используя материалы своих наблюдений в ходе посещения уроков, какой, на Ваш взгляд, тип обучения преобладает в классе, где Вы проходили свою практику (информативное, проблемное и т.д.)?
5. Опишите, умеют ли дети учиться, выделите, какие навыки учебно-познавательной деятельности у них сформированы лучше, какие слабее?
6. Какие умения и навыки Вы получили на практике? Что из опыта учителей школы Вы бы взяли в свой будущий педагогический багаж?

Разработанный план самоанализа позволяет улучшить эффективность прохождения педпрактики и дает возможность более реально и адекватно оценить себя по теоретической и практической подготовке [4].

Итак, выступления студентов при подведении итогов педпрактики, а также анализ их творческих отчетов позволяют еще раз подтвердить, что педагогическая практика играет важную роль в профессиональном становлении студентов – будущих педагогов. В процессе практики расширяются и укрепляются теоретические знания студентов, формируются их педагогические умения и навыки и профессионально-личностные качества, реализуются необходимые компетенции, развиваются педагогическое мышление, творческая активность и самостоятельность.

Список литературы

1. Андреев В.И., Асафова Е.В., Голованова И.И., Донецкая О.И. Педагогическая практика студентов : Учебно-методическое пособие. Казань, 2006.
2. Морозик М.С., Жук Е.Ю., Пухтеева И.В., Платунова Е.А., Рубинчик С.В. Методические указания по педагогической практике // Министерство образования Республики Беларусь, 2010.
3. Чепиков В.Т. Педагогическая практика. Минск, 2004. С. 204.
4. Шишкина Л.Ю. Методические подходы к организации самостоятельной работы студентов // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов, 2013. С. 216-220.

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Галицких Е.О.

профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы и методики обучения, доктор педагогических наук,
Вятский государственный университет, Россия, г. Киров

В статье раскрываются цель и смыслы, возможности и результаты интегративных образовательных экспедиций. важным компонентом статьи является алгоритм экспедиций и их дидактический потенциал как ресурс развития магистров в современном университете.

Ключевые слова: интегративная образовательная экспедиция, потенциал, возможности, алгоритм, результаты.

Одна из тенденций развития современной педагогической науки характеризует разработку и реализацию форм и содержания образовательных технологий. Их спектр постоянно обогащается новыми идеями и алгоритмами. В центре нашего опыта – интегративные образовательные экспедиции. Они обладают огромным познавательным, креативным, интегративным и развивающим потенциалом по следующим причинам:

- Объединяют усилия студентов разных специальностей и дают новый коммуникативный опыт.

- Интегрируют знания по разным учебным дисциплинам и концентрируют их в исследовательском проекте.
- Создают условия для решения социально значимых задач в реальной жизни с помощью теоретических знаний.
- Формируют новый опыт исследователя, путешественника, испытателя, организатора.
- Расширяют спектр жизненных впечатлений, наблюдений, образов, фактов.
- Включают каждого в атмосферу сотворчества, сотрудничества, сопереживания.
- Выводят процесс познания в контекст жизни, действительности, практики.
- Дают возможность сформировать опыт применения разных технологий: мастерских жизнетворчества [2, с.78-92], проектной деятельности, технологии творческого письма, технологии социальных проб и т.д.

Изучение проблемы интеграции аудиторной и внеаудиторной работы в университете открыло новые ресурсы образовательной деятельности. Технология интегративных образовательных экспедиций была апробирована студентами в Вятской гуманитарной гимназии и активно применялась на филологическом, географическом, историческом факультетах педагогических университетов. В современных условиях в контексте подготовки магистров эта технология получила новый виток развития, стала особенно востребована, её алгоритм универсален, так как интегрирует применение теоретических и практических знаний технологично и творчески.

Описание эксперимента показало, что в среде университета самыми мобильными являются магистры, они уже обладают опытом исследовательской деятельности, многое умеют в реализации проектов. Они мотивированы на активность и творчество. Именно они должны стать организаторами экспедиций с бакалаврами или школьниками, вести за собой тех, кто не боится нового, потому что «жизнь – бесконечное познание» [2]. Эксперимент по организации интегративных образовательных экспедиций продолжается, выстраиваются новые маршруты, по проложенным путям едут и идут новые студенческие группы, строятся перспективные планы, работают молодые исследователи, изучающие полученный опыт и создающие его сами.

Технология интегративных образовательных экспедиций направлена на пробуждение «чувства родины», является способом укрепления духовных связей прошлого, настоящего и будущего, окном в мир! Данная технология может быть использована в условиях университетов, в гимназиях и лицеях, в учреждениях дополнительного образования, в системе повышения квалификации педагогов и профессиональном педагогическом образовании при подготовке учителей литературы, истории, географии, мировой художественной культуры. Анализ личностно значимых результатов экспедиций показал, что вспоминают магистры-выпускники именно экспедиции как события, изменившие их представление о профессии, о методах познания, о своих ресурсах развития и личных качествах.

Душевный мир молодого человека открыт всему новому: впечатлениям, событиям, встречам. И эти запомнившиеся впечатления, пережитые события и «душеподъемные» встречи часто становятся судьбоносными, определяющими выбор жизненных целей и карьеры учёного.

Чтобы университет создал условия для становления «человеческого в человеке» была задумана ЭКСПЕДИЦИЯ как форма организации познания участников, которая интегрирует знания, переживания, впечатления в результат особого качества – духовный опыт человека, который становится не только представителем культуры своего народа, но и творческим участником ее создания. Магистры отправляются в экспедиции по историко-культурным и литературным местам своей Родины, по её заповедникам, по объектам научных открытий и исторических событий. Все умения и навыки магистров в экспедиции становятся востребованными. Чувство родины рождается в экспедиции как отклик на увиденное своими глазами и услышанное сердцем, это чувство раскрывается в способности сопереживать, сочувствовать и радоваться, потому что сердечное отношение к культуре, истории и природе своей родины объединяет всех участников экспедиции.

Путешествие осуществляется не как экскурсия – проходка, прогулка, выход на поиск чего-либо, увеселительное путешествие, а как экспедиция – поездка группы лиц, отряда с каким-нибудь специальным заданием. В.И. Даль определил экспедицию как поездку для ученых [5].

В этом различии экскурсии и экспедиции заключается новизна педагогического замысла. Сущность идеи проведения интегративных образовательных экспедиций в том, что они являются мощным познавательным, эмоциональным и социальным стимулом гражданского воспитания, познавательной и творческой активности студентов. Магистры выстраивают свой опыт коллективной творческой и проектной деятельности в процессе подготовки и проведения экспедиций, открывают для себя смыслы выбранного «маршрута»:

Все видеть, все понять, все знать, все пережить,
Все формы, все цвета вобрать в себя глазами.
Пройти по всей земле горящими ступнями,
Все воспринять – и снова воплотить! [2]

Экспедиция называется образовательной, потому что она «образовывает» и влияет на участников многогранно. Нельзя ограничивать содержание образования только рамками учебной дисциплины на лекциях и семинарах. На мировоззрение, всю систему знаний человека оказывает огромное влияние его жизненный опыт, сложный и многогранный. В нем особое место занимают эмпирические знания, которые являются источником вопросов и проблем и формируют бескорыстную познавательную потребность, которая сохраняется на всю жизнь. Поэтому экспедиции направлены не на развлечение, отвлечение внимания, а на познание, переживание и осознание увиденного. Учиться понимать «душу и язык» природы, любоваться красотой ландшафта, восхищаться культурой усадебного быта, представлять жизнь

русских писателей в их домах-усадьбах, бережно относиться к памятникам истории своей родины можно не только в аудитории, но и в жизни.

Поэтому алгоритм подготовки и проведения интегративной образовательной экспедиции имеет свой алгоритм:

1. Создание команды путешественников и осознание смыслов научного поиска и задач экспедиции.

2. Распределение ролей и делегирование полномочий (командир, штурман, кок, журналисты, экскурсоводы, испытатели, исследователи, писатели, коллекционеры и т.д.).

3. Создание маршрута путешествия, сбор информации и программы исследования.

4. Реализация замысла и программы по этапам.

5. Подготовка творческого продукта экспедиции – фильма, путевого дневника, выставки, книги.

6. Подготовка научного результата – отчета, статьи, сообщения, исследования, презентации, нового проекта.

7. Интеграция технологических режимов: мастерской творческого письма, разработки проекта, фотоотчета, квеста.

Экспедиция становится жизнеспособным способом формирования профессиональной компетентности. И на маршруте экспедиции каждый участник сохраняет право на свободу выбора, свободу в определении меры своего участия в общем деле, свободу выбора формы и жанра творческой или исследовательской работы, которую он будет выполнять. В экспедициях магистры могут выступать в роли педагогов и включить в состав экспедиции школьников. При этом реализуется идея С. Соловейчика о том, что нравственное воспитание – это воспитание без воспитания, потому что один миг общения дает для воспитания больше, чем целые часы поучения. Именно в сотрудничестве, в желании работать вместе, в тонкой игре усилий каждого, во взаимном побуждении, которое делает ненужной требовательность, и рождается совестливое отношение к людям, работе, обязанностям. С. Соловейчик был убежден в том, что «педагогика – наука об искусстве сотрудничества» [4].

Результаты экспедиции носят интегрированный характер, потому что включают механизм развития личности, весь потенциал образовательных возможностей человека: новые впечатления, содержательные и судьбоносные встречи, «душеподъемные» переживания, радостные и грустные воспоминания, порывы творческого воображения, незабываемый опыт общения, душевные разговоры, трепетное пробуждение чувства Родины, ощущение своей причастности к национальной культуре своего народа, к его могучей и трагической истории, осознание себя носителем уникального русского языка.

Интегративный результат – это опыт, который объединяет магистров в сообщество познающих людей, ученых, в котором интегративно соединяются интересы и устремления всех и каждого. Опыт включает и проверку ха-

рактера, и тренировку воли, и преодоление усталости, и умение наблюдать, видеть, записывать. «Путешествие – это удобный, доступный и весёлый способ самопознания», – писал Петр Вайль [1, с.391].

Образовательный результат – это потребность магистров в новых знаниях, в чтении новых книг, в проведении новых исследований. Это проявление способности к познавательной инициативе, потребность в самообразовании, в расширении своего культурного, эстетического кругозора, своего взгляда на образование и его возможности.

Творческий результат – это путевые дневники, рисунки, фотографии, творческие отчеты, стихи, эссе, зарисовки, сочинения, очерки и исследовательские работы, в которых останавливается мгновение.

Коммуникативный результат – это доверительные, искренние и заинтересованные отношения между магистрами. Это поиск каждым своего назначения, своей необходимой роли среди всех ее участников.

Мы считаем, что экспедиция – это особым образом организованное пространство и время жизни будущего ученого, в которых он ощущает себя свободной и ответственной личностью. Поэтому у экспедиций есть особый **перспективный результат** – это новые маршруты, новые жизненные планы, мечты, которые выстраиваются и рождаются в сознании путешественников-исследователей. Это разговоры о будущем, которое «начинается сегодня».

Личностно значимый результат для каждого участника – ощущение в душе радости познания, открытия нового, культуры родной речи, любви к людям, уважения к традициям и истокам. Прекрасные воспоминания о путешествиях, об увиденных красотах земли русской, о встречах с интересными людьми будут сохраняться в памяти выпускников. Святыни русской земли [5] лучше всего увидеть своими глазами. Переживание участниками экспедиций своей причастности к культуре и истории отечества является источником становления духовных сил человека, потому что

«Весь трепет жизни всех веков и рас
Живет в тебе. Всегда. Теперь. Сейчас» [2, с.272-273].

Список литературы

1. Вайль П. Слово в пути. М.: Астрель, 2010. 400 с.
2. Волошин М. «Жизнь – бесконечное познание». М.: Педагогика-Пресс, 1995. 576 с.
3. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М.: Библиомир, 2016. 272 с.
4. Галицких Е.О., Тупицына Н.А. Педагогическое наследие С.Л. Соловейчика: опыт изучения в школе и вузе. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012. 283 с.
5. Григорьев Ал. А. Святыни русской земли. – СПб.: РГО, 2000. 246 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. М., 2001.
7. Технологии гимназического образования: интегративные образовательные экспедиции. Москва-Киров: КОГУП «Кировская областная типография», 2003. 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ЧЕРЕЗ ПОЗНАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА

Гашикова А.О.

факультет дошкольного, начального и специального образования
Педагогического института, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», Россия, г. Белгород

В данной статье рассматривается формирование социокультурной компетенции в процессе внеурочной деятельности через познание родного языка.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, социокультурная компетентность, внеурочная деятельность, диалектная лексика, младший школьник.

Начало XXI века для российской системы образования стало временем изменений. Преобразования – политические, экономические, социальные – требуют от образования ответа на задачи нового исторического этапа. Рассматривая проблемы доступности и качества современного начального образования, отмечается, что социальный заказ школе изменился: мы отходим от традиционной характеристики качества – уровень полученных знаний и ориентируемся на иной результат образования – компетентность в различных сферах жизнедеятельности, устойчивая мотивация к обучению в течение всей жизни, к профессиональному и личностному росту.

На сегодняшний день формирование компетентностей учащихся является одной из наиболее актуальных проблем образования, а компетентностный подход может рассматриваться как выход из проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечивать качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путём за счёт дальнейшего увеличения объёма информации, подлежащей усвоению. Речь идёт о компетентности как о новой единице измерения образованности человека, при этом внимание акцентируется на результатах обучения в качестве которых рассматривается не сумма заученных знаний, умений, навыков, а способность и умение действовать в различных жизненных, учебных и проблемных ситуациях.

В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность.

Начальная школа России с 1 сентября 2011 г. перешла на государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС НОО). Введение новых стандартов поставило перед образовательными учреждениями ряд задач, одной из которых является усиление воспитывающей роли школы, при этом «воспитание принципиально не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, но должно охватить и пронизывать собой все виды; учебную (в границах разных образовательных дисциплин) и внеурочную деятельность» [2]. Именно так ста-

вится вопрос в новом Федеральном государственном образовательном стандарте, где внеурочной деятельности школьника уделено особое внимание, определено пространство и время в образовательном процессе. При правильном сочетании внеклассной работы с классной обеспечивается большая гибкость и подвижность всей системы учебно-воспитательной деятельности в целом.

Важность формирования социокультурной компетенции переоценить невозможно. Она играет огромную роль в становлении человека как личности, в осознании им своей гражданской позиции, способствуют успешной социализации человека. Одним из эффективных средств формирования социокультурной компетенции младших школьников является внеклассная работа по русскому языку. Учитывая роль родного языка в формировании личности школьника, его общей культуры, следует говорить о воспитании через систему предметов филологического цикла духовно богатой, нравственно-ориентированной личности, человека, любящего свой народ, язык и свою культуру. И поэтому изучение языка должно развивать социокультурную компетенцию. Формирование этой компетенции в преподавании родного языка – «это постижение национальной культуры своего народа, осознание ее самобытности, формирование одной из важнейших ценностных ориентаций – осознание значимости родного языка в жизни народа, развитие духовно-нравственного мира школьника, его национального самосознания» [1, с.15].

Для решения поставленных задач мы спланировали свою внеклассную работу. Прежде всего, мы продолжили проведение заседаний уже работавшего кружка по изучению диалектной лексики. Одной из целей обучения русскому языку признается формирование социокультурной компетенции. Социокультурный аспект преподавания родного языка выдвигает задачу формирования у школьников русской языковой картины мира. Но при этом необходимо учитывать тот факт, что языковая картина мира русского народа складывается из фрагментов, являющихся региональным вариантом образа мира. Народные говоры – важнейшая часть народной культуры, это самобытное, уникальное явление, живое свидетельство того, что стало историей русского языка и русского народа. Идея знакомства с диалектными языковыми особенностями актуальна в условиях Белгородского региона, так как в деревенском общении должен сохраниться местный говор. И благородная цель учителя – показать ребенку, что этот говор обладает всеми необходимыми качествами для выполнения своей роли, а в некоторых отношениях он и богаче литературного языка. Воспитание любви и уважения к местному говору – вот важная цель учителя деревенской школы. Необходимо показать младшим школьникам, что речь диалектная – это не речь неграмотных людей, а своеобразный, драгоценнейший пласт национального языка с собственными специфическими грамматической и эстетической системами, которые необходимо изучать как мощнейший источник пополнения речи литературной.

Задачами данного кружка являются: 1) формирование у учащихся правильного отношения к диалектной речи: школьники должны осознавать, в

каких условиях употребление диалектных слов можно считать правильным и уместным; 2) формирование представления о русских народных говорах, об особенностях местного говора; 3) воспитание интереса к изучению народной речи и бережного отношения к народному слову; 4) расширение знаний учащихся об истории, культуре своего региона, характерных для него обычаях и традициях через знакомство с диалектной лексикой; 5) формирование умения собирать диалектологический материал.

В процессе кружковой работы мы использовали следующие методы: слово учителя, сообщения учащихся, беседы по сообщаемому факту (фактам); сопоставление фактов диалектного и литературного языка; экскурсии (например, в краеведческий музей); решение лингвистических задач, отражающих диалектные особенности; использование занимательного материала; использование иллюстративного материала (таблиц, лингвистических карт и т.п.); работа со словарями (толковыми, этимологическими, Толковым словарем живого великорусского языка В.И. Даля); беседы с местными жителями.

Одна из целей работы кружка – это воспитание гражданской позиции ученика, знакомство его с историей и культурой своей малой родины и, конечно же, формирование уважительного отношения к другим культурам, ведь мы живём на границе двух областей и двух государств – Украины и России. Приведём фрагмент одного из занятий кружка, на котором ученики рассматривали историю именования двух сёл. При определении этимологии слов учащиеся провели небольшое лингвистическое исследование, которое позволило сделать им микро-открытие.

Учитель: Прочитайте следующий текст. Какие слова, употреблённые в тексте, вызывают у Вас интерес. Что нового узнали вы о связи русского языка и украинской мовы?

Два села, две старинных слободы. Ныне воронежская Новобелая и Луганская Новобилая смотрят друг на друга через луг. В конце июня между сенокосом и жатвой жители этих сёл как родные встречаются на берегу речки Белой. Поют и слушают. Звучит украинская мова и русская речь. Шумит-гудит ярмарка, воскрешая в памяти гоголевские книги. И хотя радость встречи омрачается мыслью о «меже» – погранично-таможенной заставе, можно ли размежевать, разделить сердце, которое внимает чистым звукам славянских народных песен, что подобно чистым ручьям впадают в реку мировой культуры.

На исходе двадцатого века, в смутное и суетное время новых шлагбаумов и кордонов, спешно пытающихся размежевать, разделить душу народа, так необходимо в каждом из нас чувство славянского единства и братства, испытанных веками.

Задания к тексту.

1. Чем отличаются две старинные слободы (Новобелая и Новобилая)? Чем они похожи? Как вы думаете, почему они похожи?
2. Что такое «межа», «кордон»? Объясните значение этих слов.
3. На берегу какой реки встречаются жители этих слобод?
4. Сравните слова: украинская мова и русская речь.

5. Почему автор говорит о том, что нельзя разделить душу народа?

На наш взгляд, дидактического материала воспитательной направленности способствует формированию умения организовывать свою деятельность по изучению истории своей малой родины, своей страны, умение работать с разными источниками информации.

Педагогическими условиями, способствующими формированию социокультурной компетенции младших школьников, являются:

- отношение преподавателя к ученику как субъекту формирования социокультурной компетенции;
- учет личностных особенностей учеников, их желаний, заинтересованности, умения работать в коллективе, уровня нравственной воспитанности учащихся при организации работы по формированию социокультурной компетенции;
- использование развивающего потенциала внеклассной работы по русскому языку, содержание которой распространяется на широкий социокультурный контекст жизнедеятельности человека.

Список литературы

1. Демичева В.В. Социокультурное образование младших школьников: учебно-методическое пособие / В.В. Демичева, О.И. Еременко, Т.В. Яковлева. – Белгород: Полиterra. – 2-10. – 98 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М: Просвещение. – 2011- 32 с.

ФИНСКИЙ И ЯПОНСКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Джабраилов А.Л.

старший преподаватель кафедры математического анализа,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Россия, г. Грозный

Ярычев Н.У.

заведующий кафедрой теории и технологии социальной работы, д-р пед. наук,
канд. филос. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Россия, г. Грозный

В данной статье рассматриваются две образовательные системы, каждая из которых имеет, как свои плюсы, так и минусы. Рассматриваются образовательные системы устоявшиеся и дающие значительные результаты, так и проведение в одной из этих образовательных систем радикальных реформ, для подготовки специалистов, востребованных на рынке труда.

Ключевые слова: подходы в образовании, реформы, модульное образование, компетентностный подход, компетентностно-ориентированная, образовательная система.

Изменения, происходящие в обществе, изменяют требования и социальные ожидания предъявляемых к уровню образования, ключевая роль ко-

торого неоспорима в современном мире. Эти же изменения приводят к необходимости в корне менять подходы в образовании. Однако, не всегда происходит согласованность в действиях основных субъектов образовательного процесса. Огромный поток информации сваливающийся на человека, создаёт необходимость «фильтрации», в том числе, на всех этапах образовательного процесса. Анализ образовательных подходов в различных странах происходит постоянно, к примеру проанализированы опыт США и Германии и Британии в компетентностном подходе [1, 29]. Рассмотрим, образовательные системы, где последнее время произошёл значительный сдвиг в уровне образования, связанных с новыми подходами подготовки учащихся.

Высшее образование Финляндии известно и популярно, последнее время, среди студентов всего мира. В Финляндии достаточно высокий уровень образования. Уровень грамотности в этой стране составляет 100%, а в Международной программе по оценке знаний учащихся (PISA), организованной ОЭСР, она занимает одни из верхних строчек – в первой десятке в зависимости от области знаний. Но, несмотря на это, Финляндия собирается провести радикальную реформу образования: отказаться от общепринятой схемы обучения по предметам и внедрить обучение по темам. То есть практически это означает к компетентностно-ориентированному модульному образованию. По мнению финских властей, прежняя система образования была хороша в прошлом: грубо говоря, когда банкам требовались служащие, умеющие хорошо считать, но теперь условия игры изменились. Финны считают, что в изменившихся условиях систему обучения тоже необходимо менять. Обучение по темам, или обучение «явлениям», означает, что вместо уроков по предметам – час истории, час математики и так далее – будут проводиться занятия, посвященные «явлениям». Все вузы Финляндии делятся на университеты и политехнические институты. Можно получить не только привычные степени бакалавра, магистра или доктора, но и промежуточную между последними – лиценциата. Студенты университета ждут серьезная научная работа, огромные списки литературы, курсовые и лабораторные исследования. Университет прикладных наук привлекает тех, кто хочет после учебы сразу приступить к работе. Нередко в этом учебном заведении предлагается заочно-очная форма обучения, поскольку многие студенты уже заняты на предприятиях и фирмах. Европейская система квалификаций рассматривает компетенцию в единстве когнитивной, функциональной, личностной и этической составляющих. Все они в равной степени должны быть представлены в структуре профессиональных компетенций. Соответственно, отличительное свойство структуры профессиональных компетенций – наличие в ней всех уровней развития будущего специалиста [2, 1318].

Образование в Японии является той общественной сферой, которой и государство, и само общество уделяет максимальное внимание. Во многом именно из-за своей образовательной системы эта азиатская страна смогла не только в самые кратчайшие сроки преодолеть последствия поражения во Второй мировой войне, но и выйти на лидирующие позиции во многих наукоемких отраслях. По своей структуре образование Японии во многом

напоминает образовательные модели России и развитых стран Европы и Америки.

Система высшего образования в Японии является важнейшей составной частью всей системы профессионального образования и включает в себя следующие виды учреждений: Университеты полного цикла, срок обучения в которых составляет 4 года. Университеты с ускоренной программой, обучение в которых не превышает двух лет. Профессиональные колледжи, где готовят специалистов среднего звена. Технические институты, из которых выходят инженеры и конструкторы. Высшее образование в Японии находится под постоянным контролем правительства страны, которое не только выделяет значительные ассигнования на его развитие, но и постоянно совершенствует учебные программы и методику преподавания тех или иных дисциплин. Система высшего образования в Японии включает в себя такие всемирно известные ВУЗы, как университеты в Токио, Осаке, Фукуоке, Киото, Саппоро. Здесь не только дают прекрасное образование, но и активно занимаются трудоустройством своих выпускников. Высшее образование Японии изменяется вместе с изменениями в обществе, промышленности и других сферах жизни. Так, в последние десятилетия большой популярностью стали пользоваться краткосрочные курсы, особенно это касается таких направлений, как экономика, обществознание, японская культура и язык. Эти краткосрочные программы пользуются популярностью не только у иностранцев, но и у самих японцев, которые не стесняются возможности получить дополнительное образование или переучиться на новую специальность. Образование в Японии во многом ориентировано на то, чтобы обучающийся, будь то школьник, студент или аспирант, сам стремился к тому, чтобы получать те или иные знания. Свидетельством этому служит то, что правительство всячески поощряет деятельность так называемых «студентов-ученых», которые уже на первом курсе университета ставят перед собой цель открыть что-то новое в той или иной области.

Забитая тестами и ориентированная на результат образовательная система Японии (то же самое наблюдается, кстати, и в других «конфуцианских» обществах – Корее, Китае и Сингапуре), создает жесткую конкуренцию и стимулирует желание учиться. С другой стороны, она убивает креативность. Либерализм в выборе предметов создает при этом ситуацию, при которой многие японцы зачастую проседают в том, что относится к «непрактичной» базовой эрудиции: философия, классическая литература, всемирная история, политическая и экономическая теория.

Планирование изменения формата обучения в Финляндии: оно должно стать более «коллаборативным»: меньшие группы, больше командной работы. Учитывая то, что система образования в Финляндии считается одной из лучших в мире, многие эксперты из разных стран будут внимательно следить за прогрессом новой реформы. Возможно, мы находимся на пороге глобального сдвига в основах образования: если Финляндия улучшит свои позиции в международных рейтингах, мы можем увидеть, как способ преподавания начнет меняться во всем мире.

Список литературы

1. Дудаев Г.С.-Х. Зарубежная модель компетентного подхода: изучение и анализ // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 1-7. 29 с.
2. Ярычев Н.У., Цамаева А.А. Особенности профессиональной деятельности и структура практико-ориентированных профессиональных компетенций будущего юриста // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-6. 1318 с.

ТЕОРИЯ ИНВЕСТИРОВАНИЯ Р. СТЕРНБЕРГА И СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВУ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Дробышева О.А.

преподаватель, заведующая кафедрой, Тамбовское областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Педагогический колледж г. Тамбова», Россия, г. Тамбов

В статье рассматриваются стратегии обучения творчести, которые могут быть применены при обучении школьников и студентов.

Ключевые слова: креативность, стратегии обучения творчеству, творческий потенциал.

В рамках инвестиционной теории креативности разработаны **стратегии обучения творчести**, которые в полной мере могут быть применены как в обучении школьников, так и при обучении в профессиональных колледжах:

1. Быть примером для подражания.
2. Поощрять сомнения, возникающие по отношению к общепринятым предложениям и допущениям.
3. Разрешать делать ошибки.
4. Поощрять разумный риск.
5. Включать в программу обучения разделы, которые бы позволяли учащимся демонстрировать их творческие способности; проводить проверку усвоенного материала таким образом, чтобы у учащихся была возможность применить и продемонстрировать их творческий потенциал.
6. Поощрять умение находить, формулировать и переопределять проблему.
7. Поощрять и вознаграждать творческие идеи и результаты творческой деятельности.
8. Предоставлять время для творческого мышления.
9. Поощрять терпимость к неопределенности и непонятности.
10. Подготовить к препятствиям, встречающимся на пути творческой личности.
11. Стимулировать дальнейшее развитие.
12. Найти соответствие между творческой личностью и средой [30].

Теория инвестирования, предложенная Р. Стернбергом и Д. Лавертом является одной из последних по времени возникновения концепций креативности, содержание которой определяет идея стремления и способности человека «по-

купать идеи по низкой цене и продавать по высокой». Экономически окрашенная идея Стернберга, призывает «покупать по низкой цене» неизвестные, непризнанные или мало популярные идеи, находить им оригинальное решение и внедрять полученный результат с наибольшей долей эффективности.

Авторы утверждают, что творческий человек вопреки сопротивлению среды, непониманию и неприятию, настаивает на определенных идеях и «продает их по высокой цене». После достижения рыночного успеха он переходит к другой непопулярной или новой идее.

На первый взгляд решение проблемы не представляет труда, но её «слабым звеном» все же следует считать тот факт, что Стернберг не указывает источников порождения не востребуемых идей, т.е. *Откуда эти идеи берутся? Кто их порождает* (сам творец или кто-то другой, а творец лишь решает «чужую» задачу)?

Стернберг считает, что человек может не реализовать свой творческий потенциал в двух случаях:

1) *если он высказывает идеи преждевременно, и тогда общество не готово к принятию идей;*

2) *если он не выносит ее на обсуждение слишком долго и тогда она, очевидно, «устаревает».*

В данном положении видно, что творчество приобретает социально ориентированный характер, стимулируется принятием и оценкой, а значит, приобретает черты ограниченности. Скорее, в данном случае речь будет идти о техническом и научном творчестве, направленном на развитие прогресса общества, но не о творчестве художественном и творчестве в широком смысле данной дефиниции.

Тем не менее, Стернбергом были определены шесть основных факторов, детерминирующих творческие проявления:

1. Интеллект как способность. Для творчества особенно важны следующие составляющие интеллекта:

а) *синтетическая способность* – новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания;

б) *аналитическая способность* – выявление идей, достойных дальнейшей разработки;

с) *практические способности* – умение убеждать других в ценности своей идеи.

2. Знание. Влияние знаний может быть как позитивным, так и негативным. Выйти за пределы поля возможностей и проявить креативность нельзя, если не знаешь границ этого поля. Вместе с тем знания, слишком устоявшиеся, могут ограничивать кругозор творца, лишая его возможности по-новому взглянуть на проблему.

3. Стил ь мышления. Для творчества необходима независимость мышления от стереотипов и внешнего влияния. Творческий человек самостоятельно ставит проблемы и автономно их решает.

4. Индивидуальные черты творческой личности. Креативность предполагает способность идти на разумный риск, готовность преодолевать

препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих.

5. Мотивация. Мотивация может компенсировать отсутствие творческой среды, а интеллект, взаимодействуя с мотивацией, значительно повышает уровень креативности.

6. Условия внешней среды. Проявление креативности невозможно, если отсутствует творческая среда. Многие исследования предшественников и последователей Стернберга подтвердили, что учащиеся, изначально обладающие более высоким уровнем креативности, чаще генерируют собственные идеи, самостоятельно организуют исследование, выдвигают разнообразные гипотезы в случае варьирования условий эксперимента и выборки, то есть показывают более высокие результаты в условиях творческого обучения, чем те, которые обладают также высокими показателями креативности, но обучаются в обыкновенных условиях, по стандартным программам, нацеливающим их на репродукцию знаний. Следовательно, для проявления креативности необходима соответствующая *творческая среда*.

Отдельные компоненты, отвечающие за творческий процесс, взаимодействуют. И совокупный эффект от их взаимодействия несводим к влиянию какого-либо одного из них. Исследования Стернберга, позднее подтвержденные результатами других ученых, выявили, что высокий уровень креативности, в отличие от среднего и низкого, требует наличия и сочетания в личности индивида большего числа разнообразных психических черт.

Вместе с тем в практике обучения много примеров, когда учителя стремятся к развитию инициативы учеников, поощряют желание высказывать собственное мнение. Возможность воспитания креативности убедительно показали Р. Стернберг и Е. Григоренко, исследования которых убедительно доказали, что *проблема креативности – это проблема воспитания в семье, школе, колледже, вузе*.

Список литературы

1. Данилков А.А. Факторы, блокирующие творческую активность личности // Активность личности (Сборник научных трудов). Новосибирск, 2000. Часть II. С. 51-55.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
3. Любарт Т. Психология креативности. М.: Когнито-Центр, 2009.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, М., 1997. 392с.

МЕТОД ДРАМАТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В СОШ

Иванова О.Е.

доцент кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, канд. пед. наук,
Пятигорский государственный университет, Россия, г. Пятигорск

В статье рассматривается практическая реализация метода драматизации на уроках испанского языка в СОШ. Использование данного метода делает процесс обучения испан-

скому языку намного интереснее, и позволяет учащимся закрепить ранее усвоенные языковые и речевые навыки и умения в интерактивной форме. Использование метода драматизации на разных этапах обучения испанскому языку в СОШ способствует мотивации учащихся к изучению испанского языка, а также позволяет учителю создать благоприятный психологический климат на уроке, что несомненно влияет на эффективность обучения.

Ключевые слова: испанский язык, обучение, метод драматизации, игровая деятельность.

Как известно иностранные языки изучаются детьми с самого раннего возраста, и этот процесс может продолжаться на протяжении всей жизни. Обучая детей иностранному языку на разных этапах обучения в средней образовательной школе, важно сохранить заинтересованность и мотивацию учащихся в его изучении.

В связи с этим от современного учителя иностранного языка требуется реализация творческого подхода к формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Творческая деятельность является важным компонентом в процессе обучения иностранному языку. Именно она превращает обыденную методическую задачу на уроке иностранного языка в творческий процесс, в котором у учащихся появляется возможность продемонстрировать свои коммуникативные умения и навыки и реализовать свой творческий потенциал.

Часто учитель иностранного языка прибегает к различным интерактивным методам обучения, способствующим мыслительной активности учащихся. Одним из таких методов обучения является «метод драматизации». Как известно данный метод был заимствован из театрального искусства и достаточно успешно используется в образовательных целях.

Использование метода драматизации подразумевает игровую деятельность. Л.С. Выгодский отмечает, что данный вид деятельности достаточно сложный для детей, так как предполагает наличие некоторых исходных умений и навыков у учащихся в других творческих видах деятельности. «Игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению». [1].

Но, несмотря на этот факт, драматизация в процессе обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ. Во-первых, использование драматизации на уроке иностранного языка позволяет погрузить учащегося в ситуацию, приближенную к реальной, в процессе инсценирования которой учащиеся имеют возможность в непринуждённой и интересной форме продемонстрировать ранее усвоенные языковые навыки и коммуникативные умения.

Во-вторых, драматизация позволяет почувствовать партнёра по коммуникации по его внешним приметам, реагировать на его коммуникативные послы, моделировать отношения в реальной коммуникации. [2].

В-третьих, благодаря данному методу, у учащегося есть возможность проявить свои актёрские способности, используя иностранный язык. Очень часто ученики неохотно выполняют различные стандартные упражнения, требующие проявления умений в различных видах речевой деятельности, за-

то с удовольствием выполняют их, если они носят игровой характер или имеют элементы драматизации.

Как уже было отмечено ранее, метод драматизации в основном подразумевает использование игровой деятельности и соответственно его рекомендуется использовать на начальном этапе обучения иностранному языку.

Мы считаем, что использование данного метода возможно на разных этапах обучения иностранному языку и испанскому языку в частности.

Выбор форм, способов и средств реализации данного метода зависит, прежде всего, от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, их общего развития, возрастных и индивидуальных особенностей учеников и других факторов. В связи с этим, у учителя иностранного языка должны быть различные учебные материалы, способствующие реализации метода драматизации в различных условиях и на разных этапах обучения иностранному языку.

Мы предлагаем использование следующих игр, реализующих метод драматизации на уроках испанского языка в СОШ.

Так игра ¿Qué ocurre aquí? (Что здесь происходит?) способствует развитию лексических навыков учащихся. Учащимся предлагается небольшой сценарий, где описана какая-нибудь ситуация. Трудность заключается в том, что некоторые слова зашифрованы. Вместо них даётся описание этих слов. Для того, чтобы понять ситуацию, ученикам нужно догадаться о значении пропущенных слова, а потом, поняв о чём идёт речь, разыграть предложенный сценарий.

Игра ¿Con quién hablas? (С кем ты разговариваешь?). Учащимся предлагается поговорить с воображаемым предметом или персонажем. Остальные учащиеся должны догадаться с кем или с чем разговаривает их одноклассник. Данная игра, прежде всего, направлена на развитие умений в устной речи, но также одновременно способствует восприятию иноязычной речи на слух другими участниками игры.

Игра «El personaje famoso» (Известный персонаж) схожа с предыдущей игрой. В этой игре учащимся предлагается выбрать фотографию известного человека и, не показывая её классу, постараться имитировать речь и поведение персонажа на фото. Остальные должны догадаться, кто изображён на фото. Основная цель данной игры – развитие или совершенствование умений в монологической речи.

Игра Improvisaciones (Импровизации) подразумевает импровизацию предложенных ситуаций. Учащиеся могут играть в группах или в парах. Данный приём драматизации также направлен на совершенствование языковой и речевой компетенций учащихся. Вот некоторые ситуации, которые могут быть предложены учащимся:

- Son las fiestas de tu barrio y tienes muchas ganas de salir, pero tu madre te ha castigado por no haber tirado la basura el día anterior. Trata de convencerla dejarte pasear (В твоём районе проходит гулянье и тебе очень хочется выйти на улицу, но мама наказала тебя, так как ты не вынес мусор вчера. Попробуй убедить её, отпустить тебя).

Игра ¿En qué puedo ayudarle? (Как я могу помочь Вам?) предполагает инсценировку ток-шоу, в процессе которого разрешаются различные жиз-

ненные ситуации, и обсуждаются насущные проблемы, вызывающие интерес у учащихся. Учитель сам может предложить вопросы для обсуждения или дать возможность самим учащимся сделать выбор. Так может быть предложен следующий сценарий программы: «Мама и дочь/сын приходят на программу для обсуждения новых тенденций в подростковой одежде. Ведущий программы приводит аргументы за и против введения ограничений в выборе одежды родителями подростков»

Игра *¿Y después que pasó?* (И что случилось потом?) предполагает развитие дальнейших событий в предложенных ситуациях. Ситуации могут быть самыми разными: от реальных и выдуманных. Например:

- Son las ocho de la mañana de un día muy caluroso. Estamos en un autobús lleno de gente, donde todos los asientos están ocupados y en el pasillo ya no cabe nadie más. Pero una anciana quiere subirse al autobús (8 утра очень жаркого дня. Мы находимся в переполненном автобусе, в котором все сидячие места заняты и в проходе также никто не помещается. Но одна старушка хочет сесть в автобус.)

Разыгрывание ролей в предложенных ситуациях может быть подготовлено заранее, а может носить спонтанный характер. В обоих случаях учащиеся должны владеть определённым спектром языковых и речевых навыков и умений.

Таким образом, предлагаемые нами драматические игры могут быть с успехом применены на уроках испанского языка в основной школе. Их цели и задачи могут быть усложнены или, наоборот, упрощены в зависимости от уровня владения учащимися испанским языком. Их использование в процессе обучения испанскому языку помогут создать благоприятный климат в классе, а также будут способствовать дальнейшему развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. А.И. Герцена URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500510> (дата обращения: 12.08.2016).

2. Чебыкина Т. А. Драматизация как средство совершенствования коммуникативных умений учащихся с нарушением интеллекта // Специальное образование. 2009. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dramatizatsiya-kak-sredstvo-sovershenstvovaniya-kommunikativnyh-umeniy-uchaschihsya-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 12.08.2016).

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КЛЮЧЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ильченко С.В.

к.п.н., АНОО ДПО «Академия подготовки главных специалистов»,
Россия, г. Краснодар

Данная статья раскрывает принципы формирования ППК как неотъемлемой части создания условий для приобретения принципиально нового образовательного опыта, пересмотра профессионального мировоззрения, формирования нового поведения, собствен-

ного стиля педагогической деятельности и развития ПЗЛК.

Ключевые слова: компетентность, ПЗЛК, психологическая деятельность, содеятельность участников ОП, методы исследования.

На пути движения любых инноваций в образовательной практике встает сопротивление, возникающее на уровне отдельной личности. Применительно к системе образования, где реформированию подвергаются базовые ценности, это означает, что никакое введение новых планов и методических рекомендаций не способно изменить ситуацию без кропотливой и длительной работы по разрешению психологических и педагогических проблем конкретной личности. Включившись в педагогическое взаимодействие, учитель – сначала бессознательно, а затем и сознательно – развивает в себе представление о нормах, ценностях профессиональной деятельности, о способах поведения и собственной роли в ней, при этом отвергая или принимая образцы, характерные для существующей культуры. Формальное признание учителем необходимости следовать по пути преобразований собственной педагогической деятельности, желание проводить в жизнь новые идеи наталкиваются на сопротивление сложившейся и закрепившейся на уровне личности, образовательной парадигмы. Полное отсутствие опыта в личностно-ориентированном взаимодействии с учениками приводит к тому, что у учителя, как правило, просто нет соответствующих поведенческих навыков.

Задача учителя при развитии его профессиональной компетентности, заключается в создании условий для приобретения принципиально нового образовательного опыта, пересмотра профессионального мировоззрения, формирования нового поведения. Сущность предлагаемой и реализуемой программы формирования профессиональной компетентности учителя заключается в создании образовательной среды, насыщенной современными психолого-педагогическими идеями, представлениями и организованной таким образом, чтобы содействовать появлению нового опыта организации содеятельности всех участников образовательного процесса, отличного от его традиционных форм.

При построении программы формирования компетентностей учителя требовалось избегать традиционного, а точнее личностно-отчужденного характера просветительской деятельности. Поэтому она не сводится к насыщению учителей психолого-педагогическими знаниями.

Чтобы обеспечить поступление и принятие информации необходимо гуманитарное обогащение межличностной среды, создание таких образовательных ситуаций, в которых общим для всех участников предметом изучения и преобразования становятся личность и сознание каждого члена группы. Благодаря этому происходит приращение личностного знания и обращение к целостности личности – своей и учеников.

Первая характерная особенность программы заключается в ее личностно-ориентированной направленности в организации содеятельности.

Формулируя задачи Программы по развитию профессиональной компетентности и признавая важность обеих названных сторон, мы считаем не-

обходимым сделать акцент на знания и умения учителя, связанные с самовлиянием, самоопределением, самоорганизацией. Познание педагогом личности учащегося и понимание ее существенно затрудняются при поверхностном знании и понимании слабых и сильных сторон собственной личности, установок, особенностей реагирования на проблемные ситуации.

«Я»-блок отражает знание о себе как о потенциальном носителе педагогической сущности, которое становится предпосылкой самореализации в педагогическом труде. А далее прослеживается зависимость: самосовершенствование приводит к развитию способности влияния на другого, что, в свою очередь, воздействует на профессиональную компетентность. Развивать себя – это значит преобразовывать свою уникальность в педагогический потенциал и привносить неповторимые оттенки в систему педагогических (ролевых и межличностных) отношений. Важно помнить, что учитель не только создает условия для развития другого, но и проявляет активность в саморазвитии.

Связующим звеном, своеобразным мостиком между учителем и учеником служат личностные качества педагога (в том числе и профессионально значимые). По содержанию они относятся к характеристикам себя, но через них происходит «движение от себя к другому», две стороны компетентности проявляются в единстве поведения педагога по отношению к ученику. ПЗЛК, присущие конкретному учителю, реализуются в социуме, во взаимодействии. Таким образом, программа формирования компетентности в первую очередь предполагает постановку следующих проблем.

1. Знания по вопросам нововведений в образовании связанных с реализацией новых парадигм.

2. Работа над созданием адекватного образа «Я-учитель» как одного из основных параметров профессионального самосознания, необходимого для формирования индивидуальных программ личностного развития, собственного стиля педагогической деятельности и развития ПЗЛК.

3. Формирование компетентности по самоуправлению, развитие способности осуществлять внутренний контроль собственной личности .

4. Овладение навыками рефлексии уровня профессионального развития своей личности и ее профессиональных установок, а также умение определять свое эмоционально-ценностное отношение к профессии.

5. Осознание значимости и ценности педагогических воздействий, выбор средств и методов персонализации.

6. Овладение навыками коммуникативной компетентности, для создания благоприятной психологической атмосферы, как для всестороннего развития учащихся, так и для собственного личностного роста.

Учет объективных требований, которые профессиональная деятельность предъявляет к педагогической подготовке учителя, конечно, необходим. Учителю следует предлагать такое психологическое и педагогическое знание, которое он сможет использовать в практике. Апробация показала, что степень включенности учителей в программу развития компетентности зависит от степени их убежденности в целесообразности психологической службы, ее ценности и практической значимости.

Теперь охарактеризуем организационно-методические формы реализа-

ции программы формирования компетентности учителя.

1. Традиционный сообщающий метод. Уровень психолого-педагогической грамотности учителей, как правило, невысок, поэтому возникает необходимость в лекциях по возрастной, педагогической и социальной психологии. Они обязательно должны содержать эмпирический опыт, облегчающий понимание закономерностей обучения и воспитания при реализации профильного обучения, их соотношение с психическим развитием, а также обучающий педагогов использованию методов исследования личности ребенка на практике.

2. Проблемный метод, позволяющий повысить уровень мотивации деятельности самого педагога. Здесь следует использовать анализ педагогических вопросов из практики учителя, решение педагогических задач задач.

3. Формулирование конкретных приемов работы, овладение психотехникой, а главное – личностная деятельность. Развитие ПЗЛК достигается с помощью применения активных (практических) методов обучения. К ним относятся тренинги, обучающие игры, апробирование психодиагностических методик.

При выполнении программы развития профессиональной компетентности было замечено, что наилучший эффект дает комплексное использование различных методов, разнообразие и оригинальность применяемых методик. Таким образом, четвертая характерная особенность программы – сочетание традиционных форм работы с учителями и активных методов их обучения.

Одной из наиболее важных характеристик программы мы считаем положенный в ее основу принцип добровольно-обязательного участия педагогов в повышении профессиональной компетентности. Это означает, что в некоторых мероприятиях принимает участие весь педагогический коллектив, а другие формы работы психолог применяет только к учителям, которые выразили к этому желание.

Так, диагностика ПЗЛК с помощью отдельных тестов проводится среди всех учителей, чтобы в самом начале работы психолог мог собрать статистические данные по всему педагогическому коллективу и охарактеризовать «проблемную ситуацию. Возможность анонимного исследования и конфиденциальность полученных результатов помогут вовлечь в эту работу всех учителей.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Кабанов А.А.

магистрант, Уральский государственный педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

В статье процесс развития критического мышления рассматривается в контексте требований к результатам образования в соответствии с ФГОС. Выявлены особенности развития критического мышления на разных возрастных этапах (младший школьный возраст, подростковый период, раннее юношество). Выделены те педагогические технологии,

которые показали наибольшую эффективность в процессе развития школьников разного возраста.

Ключевые слова: критическое мышление, возрастные особенности развития критического мышления школьников, педагогические технологии развития критического мышления.

В настоящее время в Российской Федерации идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы: предполагаются иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет. Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Произошла переориентация оценки результата образования с понятий «знания, умения, навыки» на понятия «компетенция, компетентность».

В основе построения содержания стандарта лежит системно-деятельностный подход. Этот подход заменяет базовую знаниевую парадигму образования. От изучения основ наук к обеспечению развития универсальных учебных действий на материале основ наук. Существенным становится не то, что нового узнал учащийся, а чему он научился [4].

Общество сегодня изменило свои приоритеты, возникло понятие постиндустриального общества (общества информационного), оно в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Использование современных образовательных технологий в практике обучения является обязательным условием интеллектуального, творческого и нравственного развития учащихся, повышает качество обучения и стабилизирует результативность качества обученности в целом.

Таким образом, применение разных педагогических технологий позволяют добиться решения основной задачи: развития познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развития критического и творческого мышления [1].

Нужно отметить, что критическое мышление исторически рассматривалось в контексте философских размышлений о такой категории как «мышление» начиная V в. до н.э. (воззрения главы Элейской школы Парменида). В древней философии к данному понятию обращались многие известные философы древности, Средневековья, Возрождения, Нового времени.

В начале XX века Э. Фромм впервые рассматривает мышление в контексте проблем образования. Затем появляется целое направление в западноевропейских странах и США – критическая педагогика (Х.Й. Гамм, В. Лемперт, К. Молленхауэр, П. Макларен, Э. Раймер, П. Редер и др.).

В качестве самостоятельного термин «критическое мышление» в социально-философском плане стал в 1970 г. благодаря Юргену Хабермас (немецкий социолог). Также во второй половине XX века философский подход к пониманию сущности критического мышления личности стал применяться в психологических и социологических исследованиях, а также в сфере образования.

На сегодняшний день в научных исследованиях выделяется несколько направлений к изучению феномена «критическое мышление». В рамках первого направления критическое мышление рассматривается как сторона проявления мышления, как относительно самостоятельный вид мышления (А.В. Запорожец, Д. Клустер, А.И. Липкина, С.Л. Рубинштейн, Л.А. Рыбак, В.М. Синельников, Б.М. Теплов, Д. Халперн, К. Хорни, Р. Чалдини и др.). В рамках второго направления критическое мышление рассматривается в более широком личностном аспекте, как свойство личности (Б.В. Зейгарник, И.И. Кожуховская, П.Ф. Чамата и др.).

В качестве базового понятия «критическое мышление» мы выбрали определение, представленное исследователем Варлаковой В.М. [2], поскольку оно интегрирует в себе различные подходы к определению сущности рассматриваемого понятия. *Под критическим мышлением* понимается мышление (оценочную деятельность субъекта познания), которое направлено на усвоение знаний и проявляется в рефлексии, восприятии и оценке этих знаний, характеризующееся контролируемостью, самостоятельностью, обоснованностью, логичностью и целенаправленностью.

Структура критического мышления рассматривалась в работах Э. Бинкер, Э. Мартин, К. Эдамсон, Ф.О. Керимова, С.И. Векслера, В.А. Шамис и др.

Шамис В.А. в своем диссертационном исследовании рассматривает критическое мышление как свойство личности, характеризующее субъекта, и разделяет его структуру на три компонента: *когнитивный, эмоциональный и действенно-поведенческий* [5].

На основе анализа работ по возрастной психологии нами выявлены психолого-возрастные особенности развития мышления в целом и критического мышления в частности у школьников разного возраста: младший школьный возраст (1-4 классы), подростковый возраст (5-10 классы) и юношеский период (10-11 классы).

В младшем школьном возрасте (6-10 лет) критическое мышление школьников формируется за счет действенно-поведенческого компонента, связанного с формированием основ учебной деятельности. Когнитивный компонент критического мышления в младшем школьном возрасте также проявляется по степени сформированности основ учебной деятельности в соответствии с возрастными интеллектуальными возможностями. Эмоциональный компонент критического мышления младших школьников связан с общим эмоциональным отношением к школе, его развитие во многом определяется позитивностью взаимодействия с учителем и включенностью в коллективную работу с одноклассниками.

В подростковом возрасте (11-15 лет) происходит активное развитие всех компонентов критического мышления школьника. Развитие когнитивного компонента происходит на фоне общего интеллектуального развития подростка, а также стимулируется активной социальной деятельностью и предпрофессиональным выбором. Действенно-поведенческий компонент критического развития подростка обусловлен окончанием формирования основ учебной деятельности и переходом к освоению основ теории большинства учебных дисциплин, а также развитием навыков социальной деятельности. Самым неустойчивым по степени проявления у подростков остается эмоциональный компонент критического мышления из-за высокой степени подросткового скептицизма и низкого проявления толерантности в ситуации неопределенности.

В раннем юношеском возрасте (16-18 лет), характерном для обучения в старшей школе, все элементы критического мышления старшеклассника могут проявляться достаточно высоко. В целом проявление когнитивного, эмоционального и действенно-поведенческого компонентов критического мышления у старшеклассников связано с необходимостью делать профессиональный выбор и строить дальнейшие жизненные планы.

Изучение современных психолого-педагогических исследований показало, что на сегодняшний день имеется набор педагогических условий и средств, обеспечивающих развитие критического мышления учащихся на разных возрастных этапах развития.

Для начального образования педагоги и психологи предлагают использование развивающей технологии, которая в большей степени способствует развитию критического мышления младших школьников. Однако в рамках традиционной технологии обучения также возможно целенаправленное развитие критического мышления. Этому способствует широко распространенная в мире технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (ТРКМЧП). Универсальность данной технологии заключается в том, что КМЧП может быть использована в различных предметных областях и для учащихся разных возрастных групп [3].

Для развития эмоционального компонента критического мышления младших школьников следует соблюдать технологию позитивного педагогического взаимодействия, а также умело использовать в начальной школе технологию коллективно-познавательной деятельности.

На уровне основного общего образования также актуальным остается использование технологии РКМЧП, а также следует включать в работу с подростками технологию проблемного обучения. Для расширения сферы применения умений критического мышления необходимо включение подростков в самые разнообразные виды и формы социально значимой деятельности: деятельность детских общественных объединений и организаций; благотворительные мероприятия для сверстников и пожилых людей; благоустройство города, двора, школы; охрана природы и памятников культуры; проведение игр и творческих занятий с детьми и многое другое, что способствует личностному и профессиональному самоопределению подростка, приобщает его к ценностям волонтерского движения в социальной сфере.

Для стимулирования развития критического мышления старшеклассников современные исследователи определяют круг педагогических средств (отдельные педагогические приемы, специально разработанные факультативные курсы, использование технологии РКМЧП, технологии проблемного обучения, информационных технологий), который может применяться как в учебном процессе, так и на занятиях по дополнительному образованию. Можно использовать также и другие формы дополнительного образования в виде Центра молодежного творчества, молодежные объединения общественной направленности, клубы по интересам и т.п.

Все рассмотренные выше педагогические средства могут быть использованы практиками в условиях внедрения ФГОС, поскольку все они соответствуют системно-деятельностному подходу, лежащему в основе новых Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. – М.: Просвещение, 2010.
2. Варлакова М.Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике: Дис.канд. пед.наук. – Курган, 2015.
3. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011.
5. Шамис В.А. Развитие критического мышления младших школьников (на материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения): Дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Калекин А.А.

военнослужащий Вооруженных Сил РФ, старший лейтенант,
Россия, г. Анапа

В статье рассматривается комплекс педагогических условий, способствующих наиболее эффективному воспитанию патриотизма у курсантов военного вуза на основе культурологического подхода. Автор последовательно обосновывает каждое из обозначенных педагогических условий, приводит характерные особенности, а также пути их применения.

Ключевые слова: воспитание патриотизма, информационно-воспитательная среда, культура, патриотизм, педагогические условия, развитие, формирование.

Воспитание патриотизма у курсантов военного вуза – это сложный и длительный процесс, протекание которого может быть более успешным при

соблюдении некоторых условий. Для отечественной педагогической науки наиболее популярно мнение, что условия следует понимать как факторы, обстоятельства или совокупность мер обеспечивающих эффективное функционирование педагогической системы. Условия чаще всего понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы.

В отечественной педагогике различные аспекты понятия педагогические условия рассматривали В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, А.В. Барабанщиков, Н.М. Борытко, В.И. Иванова, Р.М. Шерайзина и др.

Так, В.И. Андреев рекомендует понимать педагогические условия как результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [1, с. 124]. Достаточно полное определение понятию «педагогическое условие» дает Н.М. Борытко [2] понимая его как «внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса». Автор утверждает, что так же, как и педагогическое средство, условие (а точнее, – система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата.

Следовательно, педагогические условия являются важнейшими факторами, формами, мерами способствующими успешному протеканию образовательной и воспитательной деятельности.

Ныне в педагогике еще не разработана единая классификация социально-педагогических условий воспитания. Нет такой классификации и в сфере патриотического воспитания. Каждый автор исходя из цели и задачах процесса патриотического воспитания определяет наиболее подходящие и результативные условия для проводимого исследования.

Следовательно, педагогические условия патриотического воспитания курсантов военного вуза представляют собой комплекс объективных факторов и организационных мер, как существующих в учебном заведении, так и созданных исследователем и оказывающих существенное воздействие на формирование патриотизма у курсантов в период обучения в вузе, к которым мы относим:

1. *Создание культурно-патриотически направленной информационно-образовательной среды вуза (ИОС).*

ИОС вуза является важнейшей составным компонентом деятельности вуза, обеспечивающим информационно-методическую поддержку образовательно-воспитательного процесса. Одновременно это и ближайшая внешняя по отношению к курсанту военного вуза окружение, в котором происходит его формирование как профессионала, гражданина и патриота, развиваются его личностные и профессиональные качества.

Важнейшая задача – придание ИОС патриотической направленности, что предполагает создание целенаправленной воспитательно-патриотической

системы и её информационное, учебно-методическое, финансово-экономическое, материально-техническое, нормативно-правовое обеспечение. В данном случае патриотически направленная ИОС позволит курсанту приобрести необходимые патриотические знания, развить интерес к патриотизму, патриотической деятельности, совершенствованию своих патриотических качеств.

По мнению А.И. Мазанова [4] патриотически сформированная ИОС содействует инкультурации личности учащегося, т.е. обучению человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре, что является необходимым условием воспитания патриота. Автор относит к факторам инкультурации: социокультурную среду образовательного учреждения; массовую культуру; молодежную политику государства и направленность на гуманитаризацию современного образования; распространение молодежных субкультур; события в общественной жизни страны и мира.

Для патриотически направленной ИОС военного вуза характерно:

- определение стратегии воспитательно-патриотической деятельности (ВПД) в соответствии с требованиями государственной нормативно-правовой базы патриотизма;
- соответствие требованиям общевоинских уставов и приказов министра обороны РФ;
- наличие стройной системы воспитания курсантов, включающая и их патриотическое воспитание;
- присутствие военно-профессионального аспекта;
- наличие наглядной агитации патриотической направленности;
- оптимизация управленческой деятельности руководства вуза, воспитателей и командиров курсантских рот ВПД;
- облегчение накопления и использования учебно-методических ресурсов по патриотической тематике;
- расширение возможностей командования и профессорско-преподавательского состава по эффективному проведению ВПД;
- ориентирование на традиционные ценности: Родина, Отечество, долг, семья, патриотизм, вера, любовь;
- исключение ксенофобских и экстремистских настроений;
- способствование успешному продвижению в изучении курсантами теории патриотизма, ознакомлении с богатством российской культуры, героической историей и традициями Отечества и ВС РФ, что результативно сказывается на патриотическом саморазвитии будущих военных кадров.

В патриотически направленной ИОС вуза курсант должен ощущать себя неотделимой, значимой, важной частью русской культуры вне зависимости от своей национальности, вероисповедания, убеждений.

Таким образом, патриотически направленная ИОС военного вуза является отражением образовательно-воспитательного пространства, её важнейшей частью. В то же время, будучи одновременно рабочей воспитательной средой курсанта, преподавателя и воспитателя, она позволяет нацелить учащегося военного вуза на диалог и сотрудничество, сформировать патриоти-

ческую позицию, проявляемую в широком патриотическом мировоззрении, твердых убеждениях, наличии чувств любви к Родине, гордости за её прошлое и настоящее, активное участие в деле защиты Отечества и укреплении обороноспособности государства.

2. Развитие у курсантов интереса к культуре, истории и традициям России.

В отечественной педагогике понятие «интерес» (от лат. interest – имеет значение, важно), понимается как стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности. Интерес носит избирательный характер, выступает одним из наиболее, существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, служит важным условием подлинно творческого отношения к работе. При наличии интереса знания усваиваются основательно, прочно; при его отсутствии учебный материал усваивается с трудом, часто формально. В основе интереса лежат потребности человека.

Д.С. Выготский [3] интерес сравнивал с неким «естественным двигателем» поведения личности в силу его достаточно точного верного выражения инстинктивного стремления, указания на то, что деятельность человека совпадает с его органическими потребностями. По его мнению: а) основное правило воспитания требует построения всей воспитательной системы на точно учтенных интересах; б) для привлечения личности к какой-либо деятельности, необходимо заинтересовать человека ею, проявить заботу о том, чтобы обнаружить, что он готов и мобилизован к этой деятельности. Только в этом случае можно рассчитывать на успех и воспитатель может приступить к руководству деятельностью.

Важнейшими путями развития интереса к культуре, истории и традициям России у курсантов военного вуза являются:

а) тщательный подбор учебного материала, его новизна и увлеченное преподавание;

б) усиление патриотического компонента в учебных программах гуманитарных дисциплин военного вуза – философии, истории, педагогике, культурологи и др.;

в) показ практического применения знаний о культуре, истории, традициям России и её ВС в военно-профессиональной деятельности, в последующей жизнедеятельности;

г) использование интерактивных компьютерных средств в ВПД.

3. Утверждение патриотизма в качестве наиважнейшей ценности будущих офицеров ВС РФ.

Как философское понятие ценность применяется для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного.

Патриотизм как ценность норма, качество и цель является важнейшим устойчивым элементом профессионализма, морального сознания и повседневного поведения военнослужащего. Это качество органически связано с другими, в частности, с мужеством, отвагой, бесстрашием, героизмом, само-

отверженностью в бою в имя победы над врагом. Единство и взаимопроникновение их заключается в том, что любая нравственная черта может быть выражена лишь посредством других, через другие черты.

Следовательно, утверждение патриотизма в качестве наиважнейшей ценности будущего офицера Вооруженных Сил РФ предполагает:

а) формирование и развитие у курсантов чувства личной ответственности за выполнение конституционного и воинского долга перед отечеством и российским народом;

б) знание и соблюдение воинских и боевых традиций по защите Отечества в мирное и военное время;

в) стимулирование мотивации к патриотически направленной деятельности курсантов, являющиеся одновременно и её активными участниками, инициаторами, организаторами и пропагандистами. В этом случае ВПД, направленная на формирование патриотизма у курсантов военного вуза, приобретает сознательный и целенаправленный характер.

4. *Совершенствование педагогического мастерства преподавателей военного вуза к ВПД.*

Под термином педагогическое мастерство преподавателя военного вуза следует понимать комплекс личностных и профессиональных свойств, обеспечивающие высокий уровень организации и результативности профессиональной деятельности. По мнению большинства ученых [1, 2, 3] к таким важным свойствам относятся: гуманистическую направленность деятельности преподавателя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическая техника.

И.А. Алехин и соавторы [6] отмечает, что профессиональное мастерство, не сформированное и застывшее свойство, а явление, которое необходимо постоянно развивать и совершенствовать. Автор предлагает профессорско-преподавательскому составу для этого:

- постоянно обновлять и углублять психолого-педагогические знания;
- формировать и развивать психолого-педагогические умения и навыки;
- формировать и развивать педагогическую направленность и психолого-педагогическое мышление;
- совершенствовать личную психологическую подготовку к военно-педагогической деятельности.

Следовательно, владение теорией патриотизма, педагогической технологией патриотического воспитания курсантов являются неизменными атрибутами педагогического мастерства военного преподавателя и воспитателя. Для чего считаем целесообразным разработку каждым командиром и преподавателем военного вуза собственной педагогической стратегии самосовершенствования к осуществлению ВПД, включающая следующие положения:

- при планировании ВПД исходить из интересов курсантов, их последующей профессиональной деятельности и интересов государства, ВС РФ, военного вуза;
- систематически корректировать планы ВПД с курсантами;

- изучать и перенимать передовой опыт ВПД;
- знакомиться с публикациями на патриотическую тематику в научных журналах и Интернете;
- ежегодно анализировать результаты ВПД с курсантами, изыскивать пути и резервы её совершенствования;
- разнообразить формы и методы ВПД с опорой на огромный культурно-воспитательный потенциал отечественной культуры, истории и традиций;
- уделять должное внимание индивидуально-воспитательной работе с целью дойти до каждого курсанта, охватив воздействием всех, кто нуждается в помощи, поддержке, совете в процессе формирования себя как патриота Отечества и будущего военного профессионала.

5. Активизация самовоспитания курсантов с целью развития у себя патриотизма.

В педагогической науке под термином «самовоспитание» принято понимать сознательную, целенаправленную деятельность человека, направленную на совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных [5].

Б.М. Бим-Бад и соавторы [5] подчеркивают, что в процессе расширения мировоззрения и профессионального самоопределения у молодых людей появляется ярко выраженная потребность в самовоспитании интеллектуальных, нравственных и физических качеств личности в соответствии с выбранными идеалами и социальными ценностями.

Следовательно, без самовоспитания, саморазвития, самообучения, самосовершенствования процесс формирования патриота не может быть полностью результативным.

Основными путями активизации самовоспитания курсантов в интересах развития патриотизма личности являются:

- привитие курсантам твердого убеждения о необходимости и значимости самовоспитания в процессе развития личных патриотических качеств;
- доведение и пояснение сущности и последовательности применения методов и способов самовоспитания для собственного развития;
- оказание педагогической помощи курсантам и регуляция процесса самовоспитания.

Таким образом, на основании вышеизложенного резюмируем:

1. Педагогические условия патриотического воспитания курсантов военного вуза представляют собой комплекс организационных и социально-педагогических мер, как существующих в учебном заведении, так и созданных исследователем, комфортно способствующие в той или иной степени формированию патриотизма у курсантов в период обучения в вузе.

2. Наиболее результативно воспитание патриотизма курсантов военного вуза будет протекать при комплексном соблюдении следующих педагогических условий: создание культурно-патриотически направленной информационно-образовательной среды вуза; развитие у курсантов интереса к культуре, истории и традициям России; утверждение патриотизма в качестве важнейшей ценности будущих офицеров ВС РФ; совершенствование педаго-

гического мастерства преподавателей военного вуза к ВПД; активизация самовоспитания курсантов с целью развития у себя патриотизма.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. Казань: Центр инновац. технологий, 2003. 608 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель, 2010. 672 с.
4. Мазанов А.И. Социокультурная среда современного учебного заведения как фактор инкультурации молодежи // Сборник статей научно – практических интернет конференций, проведенных Ассоциацией организаций профессионального образования Чувашской Республики в 2015 году / отв. Редактор Л.П. Рудакова. Чебоксары, 2015. – С. 65-69.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. 256 с.
6. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации: Учебное пособие /Под ред. И.А. Алехина. М.: Военный университет, 2003. 377 с.

РОЛЬ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ

Калинина Е.С.

профессор кафедры высшей математики и системного моделирования сложных процессов, канд. пед. наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России,
Россия, г. Санкт-Петербург

Крюкова М.С.

зам. начальника кафедры высшей математики и системного моделирования сложных процессов, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье показано значение лабораторного практикума по высшей математике как особого вида деятельности по формированию у обучающихся знаний, умений и навыков решать прикладные задачи, как средства усиления математической и профессиональной подготовки обучающихся вузов МЧС России.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, обучение высшей математике, лабораторный практикум, МЧС России.

В соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», повышение качества образования подразумевает решение приоритетных задач, среди которых – обеспечение инновационного характера базового образования, реализация компетентного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений [3].

Профессиональная компетентность будущих специалистов МЧС России представляет собой интегральную характеристику, отражающую мотивационно-ценностные ориентации личности сотрудника, наличие способностей решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях деятельности по обеспечению безопасности людей, народно-хозяйственных объектов, трудовых процессов и среды обитания, с использованием знаний в различных сферах и профессиональной области, профессионального и жизненного опыта, умением осуществлять рефлекссию деятельности и самосовершенствование.

Профессиональную компетентность обучающихся необходимо формировать в процессе обучения не только специальным, но и всем общеобразовательным дисциплинам. Особая роль здесь принадлежит математике, которая является универсальным языком для описания и изучения предметного мира, а также формирует мышление обучающихся.

Анализ педагогической литературы, а также существующий опыт организации учебной работы в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России, позволяют сделать вывод, что для формирования ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности сотрудников МЧС, наиболее перспективным представляется организация по математическим курсам лабораторного практикума (практических занятий, в ходе которых выполняются лабораторные работы).

Основная цель лабораторных занятий – практическое освоение обучающимися научно-теоретических положений изучаемого предмета, овладение ими новейшей техникой экспериментирования в соответствующей отрасли науки, инструментализация полученных знаний, то есть превращение их в средство для решения учебно-исследовательских, а затем реальных экспериментальных и практических задач, иными словами – установление связи теории с практикой [1, с. 264].

Использование средств информационных технологий открывает особые возможности для организации и проведения лабораторного практикума. В настоящее время существует множество программных продуктов, которые могут быть использованы на занятиях по математике в вузе. В Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России на лабораторных занятиях по дисциплине «Высшая математика» специальности «Пожарная безопасность», на которые отводится около 15% учебного времени, предусмотрено использование прикладных программных продуктов MathCAD и Microsoft Excel.

Процесс организации лабораторных практикумов по математическим курсам, направленных на формирование профессиональной компетентности, должен удовлетворять следующим требованиям:

- построение практикумов необходимо осуществлять с опорой на основные дидактические принципы обучения, изложенные, например, в [2, с. 33];
- основное внимание на практикумах должно уделяться решению профессионально-ориентированных задач;
- наиболее оптимальной является групповая форма обучения (большие группы целесообразно делить на подгруппы количеством 10-15 человек);

- практикумы проводятся после изучения основных тем учебных курсов, а также могут предварять их изучение, создавая опытно-экспериментальный образец предстоящего теоретического материала;

- статистические данные, используемые для решения профессионально ориентированных учебных заданий, должны быть взяты из реальных практических задач специальности;

- средством управления деятельностью обучающихся во время практикума должны служить методические указания по его выполнению.

С целью формирования профессиональной компетентности будущих специалистов МЧС России, лабораторные занятия с использованием пакетов прикладных программ позволяют:

- закрепить знания теоретического курса и дать навыки в технологии практического анализа, прогнозирования и планирования;

- в значительной степени повысить интерес к предмету и усилить мотивацию обучения;

- расширить возможности представления информации (цвет, мультипликация, музыка, звуковая речь);

- глубже и с меньшими временными затратами усвоить изучаемый материал;

- построить индивидуализированное обучение на основе модели обучающегося, учитывающей историю его обучения и индивидуальные особенности памяти, восприятия, мышления и др.;

- выработать навыки практического использования современных прикладных программных продуктов.

Как следствие, лабораторный практикум на основе информационных технологий дает возможность значительно повысить эффективность выполнения интегрированных профессионально ориентированных учебных заданий.

В ходе выполнения профессионально ориентированных учебных заданий на лабораторном практикуме обучающиеся приобретают опыт самостоятельной исследовательской работы, построения аналитических моделей прогнозирования чрезвычайных ситуаций, обработки результатов экспериментов. Лабораторные занятия помогают курсантам, студентам и слушателям наглядно увидеть связь математики со спецдисциплинами, оценить значительные преимущества использования информационно-компьютерных технологий в решении профессиональных задач.

Таким образом, лабораторный практикум по высшей математике является эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущих специалистов МЧС России.

Список литературы

1. Бова Т.И., Малахов И.И., Кузьменко О.И. Особенности организации процесса обучения математике на лабораторных занятиях в условиях уровневой дифференциации, направленного на формирование профессиональной компетентности будущего инженера // Омский научный вестник. 2012. № 4 (111). С. 263-268.

2. Калинина Е.С. Принцип профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам в вузах МЧС России // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 28. С. 33-38.

3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/593274> (дата обращения: 07.07.2016).

ЗАДАЧИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Карачевцева И.Н.

доцент кафедры дошкольного и специального
(дефектологического) образования, канд. пед. наук, НИУ «БелГУ»,
учитель-логопед, МБДОУ №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

Астафьева И.И.

заведующая, МБДОУ №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

Черных О.М.

старший воспитатель, МБДОУ №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

В статье обосновывается необходимость создания ресурсного центра по организации системы сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного дошкольного образовательного учреждения, формулируются его задачи и возможные риски.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, система сопровождения.

В современной системе общего образования все большую популярность приобретает термин «инклюзивное образование». Приверженцы такого подхода утверждают, что инклюзивное образование благотворно влияет на развитие и воспитание детей, облегчает интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общество и создает равные образовательные возможности для всех детей.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется Конвенцией РФ, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье 24 Конвенции говорится о том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Внедрение в практику образовательных учреждений интегрированного (совместного, инклюзивного) воспитания и обучения позволяет расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить ее к месту жительства ре-

бенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие интегрированного (совместного, инклюзивного) воспитания и обучения создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. При этом за каждым ребенком с ОВЗ сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая и медицинская помощь и поддержка.

Особое внимание важно уделять интеграции детей дошкольного возраста, которая способствует достижению ребенком с ОВЗ равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе своего развития влиться в среду нормально развивающихся сверстников.

В настоящий момент инклюзивное образование для России находится в стадии становления. Внедрение инклюзивных технологий началось у нас только в 90-е годы XX века. В последние годы растет и число исследований, в которых дошкольные этапы рассматриваются уже в контексте проблемы реформирования системы дошкольного воспитания и обучения в части инклюзии (Н.Н. Малофеев, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко). Большая часть имеющихся исследований рассматривает проблему оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья лишь в аспекте их психолого-педагогической или медико-социальной защиты. Однако образование и социальная адаптация таких детей остаются практически неразработанными с точки зрения комплексного подхода к проблеме, решаемой как в рамках образовательного учреждения, так и на уровне государственной политики.

Практическая потребность обсуждения проблемы и поиска путей эффективной организации процесса интеграции и инклюзии усиливается фактически ежедневно. Причина – в увеличении количества семей, принимающих решение воспользоваться своим правом выбора вида и типа образовательного учреждения. Проблема развития инклюзивного образования является одним из сложных направлений образовательной и психологической практики. Этим подтверждается актуальность и новизна исследования.

С 2015 года на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (МБДОУ) детского сада комбинированного вида №15 «Дружная семейка» города Белгорода реализуется инновационный проект «Ресурсный центр по организации инклюзивного образования в ДОУ». Обращение к проблеме построения инклюзивного образовательного пространства в нашем учреждении было обусловлено наличием в ДОУ 6 групп для детей с ограниченными возможностями здоровья, 2 из которых – группы для детей с задержкой психического развития и 4 группы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Осуществляя выбор путей построения инклюзивного образовательного пространства в ДОУ и эффективного управления ими, мы учитывали тенденции социальных преобразований в обществе, запросы родителей, социума.

Инновационный проект предназначен для решения этой сложной проблемы и определяет стратегическое, тактическое планирование действий всех участников образовательного процесса. В то же время реализация проекта будет способствовать повышению степени интеграции детей с проблемами в развитии в социальную среду.

Целью данного проекта определены разработка и апробация инновационной модели ресурсного центра по организации инклюзивного образования в ДОО. Достижение поставленной цели будет возможным при решении следующих задач:

1. Изучить современные подходы в организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОО.

2. Разработать модель ресурсного центра по организации инклюзивного образования в ДОО.

3. Разработать технологию организации сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и формирования пакета сопроводительных документов в условиях инклюзивного образования.

4. Организовать сетевое взаимодействие дошкольных учреждений региона в решении актуальных проблем инклюзивного образования.

5. Создать единую развивающую предметно-пространственную среду для детей с различными возможностями здоровья.

6. Повысить компетентность педагогов ДОО в вопросах инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

7. Создать систему работы с родителями (законными представителями) для построения целостного образовательного процесса.

8. Сформировать социально-психологическую культуру, толерантное сознание всех участников образовательного процесса.

Преодолению разобщенности и достижению взаимопонимания в вопросах инклюзивного образования может служить единое поле деятельности, общее для педагогов ДОО и школ, учителей-логопедов, педиатров, педагогов-психологов и других специалистов, а также студентов дефектологических факультетов – это дошкольное образовательное учреждение (ДОО). ДОО – ресурсный центр является главным звеном, ядром в создании и развитии инклюзивного образовательного пространства. В настоящее время в связи с интеграционными процессами в образовании, провозглашением принципа его вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая и авторские, значительно возрос интерес ученых, педагогической общественности к проблеме использования потенциала сетевого взаимодействия.

Приступая к реализации задач проекта, участники должны быть готовы к преодолению возможных рисков, а именно:

- можно столкнуться с трудностями, обусловленными социальными факторами (наше общество еще не вполне готово к принятию совместного обучения, в общественном сознании существуют определенные стереотипы и предрассудки в восприятии детей с ограниченными возможностями здоровья);

- отсутствие специальной подготовки у педагогов групп общеразвивающей направленности, педагогов общеобразовательных школ.

Список литературы

1. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Под. ред. С.В. Алехиной. – М.: Изд-во Мос. Гор. Психолого-пед. ун-та, 2011. – С. 10-11.
2. Ертанова О.Н. Интеграция и инклюзия в аспекте семантики// Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Под. ред. С.В. Алехиной. – М.: Изд-во Мос. гор. психолого-пед. ун-та, 2011. – С. 17-18.
3. Малофеев Н.Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования [Текст] / Н.Н.Малофеев, М.М.Маркович, Н.Д. Шматко // Управление ДОУ. – 2010. – № 6. – С. 8-23.
4. Приказ от 30.08.2013 года № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
5. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников [Текст] / Н.Д.Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 12-19.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ: ПРЕДМЕТНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

Комарова Ю.А.

заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам,
д-р пед. наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург

В настоящей статье учебно-исследовательская деятельность студентов вузов рассматривается как образовательно-мотивированная творческая активность обучаемых, направленная на поиск, объяснение и доказательство закономерных связей и отношений, анализируемых явлений, фактов, процессов. Как и многие другие формы учебной деятельности, учебно-исследовательская деятельность характеризуется своими предметными и процессуальными составляющими. В статье представлены этапы реализации учебно-исследовательской деятельности и описаны особенности учебно-исследовательских задач.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность студентов, интеллектуальный продукт, исследовательские умения и способности, учебно-исследовательские задачи и задания.

В настоящее время в условиях социально-экономических перемен и процесса модернизации образования существенно меняется статус выпускника университета. Соответственно, возрастают требования к общей культуре, профессиональной компетенции, мобильности подготовки специалистов всех профилей. Очевидно, что современным образованием должны создавать соответствующие условия, содержание и технологии обучения, направленные на развитие соответствующих компетенций и качеств личности будущих

специалистов. Примечательно, что исследовательская деятельность выступает гибким механизмом решения названных проблем [1, с. 3].

В настоящее время в рамках дидактических наук принято полагать, что при переходе на многоуровневую систему подготовки выпускников вузов резко возрастает значение и роль *научно-исследовательской деятельности*. (В.И. Андреев, А.А. Лебедев, В.А. Непомнящий, Г.И. Николаев, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.). Это напрямую связано и с новыми требованиями, предъявляемыми к подготовке будущих специалистов. Современный выпускник вуза должен не только обладать высокой степенью самостоятельности и ответственности, но и готовностью учиться в течение всей жизни. А его конкурентоспособность должна определяться как степенью адаптации в сфере профессиональной деятельности, так и осознанным стремлением к саморазвитию и самообразованию [3, с. 4].

Известно, что главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде. В данной ситуации следует обратить особое внимание на самоценность достижения истины в исследовании как его главного продукта. Однако здесь же оговорим тот факт, что особенность исследования в образовательном процессе состоит в том, что оно является *учебным*. Его главной целью выступает не столько получение объективно нового результата, сколько развитие исследовательской умений – как тактическая задача и развитие личности – как стратегическая. Если в науке главной целью является получение новых знаний, то в обучении цель исследовательской деятельности состоит в приобретении будущими специалистами функциональной способности исследования как универсального способа освоения действительности, в развитии способности к исследовательскому способу мышления, а также к активизации личностной позиции обучаемого в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний, получаемых самостоятельно, являющихся новыми и личностно значимыми для каждого конкретного обучаемого [3, с. 25]. В этом случае, безусловно, речь идет об *учебно-исследовательской деятельности*.

Как и многие другие формы учебной деятельности, учебно-исследовательская деятельность характеризуется своими предметными и процессуальными составляющими.

Характеризуя *предметный компонент* учебно-исследовательской деятельности, необходимо в первую очередь уточнить содержание объекта этого вида деятельности (содержание учебных проблем, учебно-исследовательских задач и заданий).

Если же сравнить понятия «учебная проблема» и «учебная проблемная задача», то с точки зрения субъективно-объективных отношений можно констатировать следующее. Учебная проблема – это субъективная модель объективно существующей учебной проблемной задачи. В свою очередь учебная проблемная задача может иметь манифестацию в форме учебно-исследовательской задачи, которая требует поиска объяснения и доказатель-

ства закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в результате решения которых обучающийся открывает новое знание об объекте исследования способе или средстве деятельности [2, с. 68].

Уровень проблемности учебно-исследовательских задач (или заданий) неодинаков. Есть исследовательские задачи, где решение почти полностью осуществляется на логическом уровне; в решении же других задач доминируют эвристические процедуры поиска решения. Более того, в условиях решения даже отдельно взятого учебно-исследовательского задания различные этапы имеют весьма различный уровень проблемности [4, с. 39].

Процессуальный компонент описываемой учебно-исследовательской деятельности определяется эффективным и целесообразным сочетанием форм, методов и операциональных средств, а также предусматривает последовательный характер протекания процесса формирования учебно-исследовательских способностей выпускников вузов. Процессуальный компонент характеризуется следующими этапами реализации: 1) анализ фактов, явлений, их связей и отношений; 2) осознание исследовательской задачи, проблемы, цели исследовательского задания; 3) формулировка конечной и промежуточных целей в решении исследовательской задачи, при выполнении исследовательского задания; 4) выдвижение предположения, гипотезы решения исследовательской задачи, при выполнении исследовательского задания; 5) решение исследовательской задачи, выполнение исследовательского задания путём теоретического обоснования и доказательства гипотезы; 6) практическая проверка правильности решения исследовательской задачи, выполнения исследовательского задания [5, с. 7].

На основании представленного краткого описания различных сторон учебно-исследовательской деятельности можно сделать следующий вывод: учебно-исследовательская деятельность – это образовательно-мотивированная творческая активность студентов, направленная на поиск, объяснение и доказательство закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых явлений, фактов, процессов, в которой превалирует самостоятельное применение студентами приёмов научных методов познания в результате активного овладения исследовательскими умениями и способностями.

Список литературы

1. Акопова А.С. Подготовка магистрантов гуманитарных факультетов университета к научно-исследовательской деятельности в курсе иностранного языка [Электронный ресурс]: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – М.: РГБ, 2005. – 217 с.
2. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности [в обучении естественным предметам]. – Казань, 1983. – С. 67-123.
3. Крашенинникова Н.Н. Дифференцированное формирование учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов средствами английского языка [Электронный ресурс]: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: РГБ, 2015. – 174 с.
4. Попов В.В. Программирование учебно-исследовательской деятельности студентов на основе элементов системного подхода [Электронный ресурс]: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – М.: РГБ, 2003. – 184 с.

5. Райков Б.Е. Исследовательский метод в преподавании естествознания и его современное положение // Исследовательский метод в педагогической работе. – Л.: Госиздат, 1924. – С. 7.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРОГРАММНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Лабутин Н.Г.

заведующий кафедрой, канд. техн. наук, доцент,
Приволжский институт повышения квалификации ФНС России,
Россия, г. Н. Новгород

В статье проведён анализ возможных вариантов использования интерактивных программно-технических средств в образовательном процессе учреждения дополнительного профессионального образования, приведены примеры использования интерактивной доски и комплекса для организации обучения в компьютерном классе, рассмотрены положительные аспекты применения интерактивных средств.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивные программно-технические средства, интерактивная доска, комплекс для организации обучения в компьютерном классе.

Применение новых методов обучения, без сомнения, позволяет повысить качество образовательного процесса независимо от формы обучения, будь то среднее, среднее специальное, вузовское или послевузовское образование.

Одним из новых методов обучения с использованием современных информационных технологий является применение интерактивных досок и приставок. В настоящее время существует достаточно большое количество различных мнений по поводу их применения [1]. Чтобы лучше понять, как применять интерактивные технические средства в учебном процессе и как с их помощью повысить эффективность процесса дополнительного профессионального обучения, рассмотрим более подробно понятия интерактивность и интерактивная доска.

Интерактивность – понятие, раскрывающее характер и степень взаимодействия между объектами [4]. Термин «интерактивность» происходит от английского слова «interaction», которое в переводе означает «взаимодействие». Таким образом, сформулируем: интерактивность обучения – это взаимодействие в реальном масштабе времени преподавателя с обучаемыми, предполагающее обратную связь между ними [2].

Соответственно, интерактивная доска в современном понимании – это программно-технический комплекс, позволяющий преподавателю и обучающимся интерактивно общаться. Интерактивная доска представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски. В

этом случае доска выступает как экран. С проецируемым на доску изображением можно работать, вносить изменения и пометки. Все изменения записываются в соответствующие файлы на компьютере, которые могут быть сохранены и в дальнейшем отредактированы или скопированы на съемные носители. В этом случае, электронная доска работает в качестве устройства ввода информации [5].

Связь интерактивной доски и компьютера двусторонняя.

Рассмотрим возможности, предоставляемые интерактивной доской, исходя из вариантов её использования на аудиторных занятиях, проводимых в учреждении дополнительного профессионального образования.

В отличие от ВУЗа, в учреждении дополнительного профессионального образования, например, институте повышения квалификации лекция проводится в виде диалога со слушателями, то есть, как правило, используется метод проблематики постановки вопросов.

В этом случае преподаватель предлагает обучающимся проанализировать ситуацию (проблему) и осуществить поиск путей изменения данной ситуации к лучшему. Несомненно, что в этом случае использование интерактивной доски позволит значительно повысить наглядность и доходчивость материала.

Способы применения интерактивной доски на практических занятиях в учреждении дополнительного профессионального образования более разнообразные, чем на лекциях. В первую очередь, интерактивную доску можно применять для объяснения материала занятия, показа примеров и вариантов ответов на озвученные в ходе объяснения материала вопросы к аудитории [3].

Также, демонстрация учебного материала может производиться с помощью показа на доске актуальных по теме занятия практических ситуаций в формализованном виде. Показывая какую-либо ситуацию, преподаватель поясняет её, используя управляющие инструменты доски (например, «карандаши» или указку). Варианты использования интерактивной доски в этом случае зависят от темы занятия и преподаваемой дисциплины. Причём, в слайдах приложения должны быть чётко сформулированные вопросы, предполагающие краткий ответ, буквально, одним, двумя или тремя словами.

Варианты применения интерактивной доски на занятиях весьма разнообразны и ограничиваются лишь фантазией преподавателя. Например, возможно применение интерактивной доски для показательной проверки и обсуждения выполненных на занятии заданий или работы над ошибками.

Поочерёдная проверка выполненных заданий может проводиться с разбором правильности выполненных заданий. Например, выполненное задание одного из обучаемых с помощью комплекса организации обучения в компьютерном классе отображается на доске, чтобы было видно всем обучающимся. Преподаватель с помощью инструментов доски показывает ошибки и неточности в работе и сразу же исправляет их с пояснениями. Таким образом, достигается наглядность и доходчивость исправления ошибок, и усвоение материала обучающимися в целом.

Эффективность этого способа применения интерактивной доски может усилить использование специального комплекса для организации обучения в компьютерном классе, например, NetOp Vision Pro.

NetOp Vision Pro представляет программный комплекс, предназначенный для организации обучения в компьютерных классах [6]. Преподаватель имеет возможность контролировать действия пользователей компьютеров в классе, управлять обсуждением и давать слово (передавать доступ к микрофону) каждому из желающих по очереди. Преподаватель может запускать приложения на компьютерах слушателей удаленно, не отрываясь от своего компьютера. Что совместно с использованием интерактивной доски значительно повышает качество проведения занятий в компьютерных классах.

Таким образом, применение интерактивной доски и специализированных программных комплексов для проведения различных видов занятий: лекций, семинаров, лабораторных работ может значительно повысить качество обучения в любой образовательной организации, в частности, в учреждении дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе. // М. А. Горюнова, Т. В. Семенова, М. Н. Солоневичева. СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
2. Лабутин Н.Г., Кувычков С.И. Способы применения интерактивной доски при проведении различных видов занятий в ВУЗе // Математические методы и информационно-технические средства : сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2011. С. 91-96.
3. Лабутин Н.Г. Использование современных технологий мобильного доступа к информационным ресурсам образовательных учреждений. / Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы модернизации: экономика, образование, управление и право. Н. Новгород: НФ МЭСИ, 2012. – С. 35-39.
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивность>. Материал из Википедии.
5. https://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивная_доска. Материал из Википедии.
6. <http://www.netop.ru/classroom-management/netop-vision-pro/support>

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПРИКЛАДНОГО ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

Мартыненко Н.М.

соискатель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
Россия, г. Краснодар

В статье дается научно-теоретическое обоснование термина «Прикладное олимпийское образование», дается характеристика основных его трактовок в трудах ведущих российских ученых и перспектив внедрения в деятельность Волонтерского центра ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» элективного образовательного курса «Прикладное олимпийское образование».

Ключевые слова: волонтерские центры, элективные курсы, прикладное олимпийское образование, анализ предпочтений студентов.

Олимпийское образование, как неотъемлемая составляющая формирования физической культуры личности в части наполнения когнитивного компонента и создания дидактических условий для духовно-нравственного развития, в разные годы претерпевало различные интерпретации у представителей многочисленных отечественных и зарубежных научных школ.

В контексте проведенного исследования нас, прежде всего, интересовали научные аспекты прикладности олимпийского образования. Основатель российской общественно-государственной системы олимпийского образования В.С. Родиченко на рубеже 1980-1990 годов неоднократно указывал, что «олимпийское образование – конкретное, предметное и проверяемое явление, как любой процесс усвоения знаний, а также совокупность знаний, полученных в результате обучения». Автор косвенно говорит и о прикладных элементах олимпийского образования, поскольку констатирует, что «освоение знаний об олимпизме, олимпийском движении, Олимпийских играх способствует формированию у детей и молодежи стремления к гармоничному развитию физических и интеллектуальных способностей, принципов благородного поведения» [12, с. 9]. Данную точку зрения активно разделяют А.Т. Контанистов [5, с. 87] и Р.А. Пирожников [10, с. 125], рассматривая олимпийское образование через призму деятельности региональных олимпийских академий.

В начале 1990-х годов выдающийся российский педагог В.И.Столяров разработал на основе идеалов и ценностей олимпизма проект «СпАрт», в котором соединил элементы олимпийского образования, спорта и искусства, а позднее разработал научную теорию олимпийского воспитания, которая, в период подготовки к проведению XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи, легла в основу образовательной концепции АНО «Оргкомитет «Сочи-2014» и до сих пор используется в деятельности Российского международного олимпийского университета в части подготовки специалистов в области спортивного менеджмента для российской и мировой индустрии спорта, олимпийского и паралимпийского движения [13, с. 94].

Еще одним направлением, говорящим о прикладном характере олимпийского образования является разработка обучающего контента для повышения спортивного мастерства. Данный подход нашел свое отражение в трудах А.Т.Гутина [2, с. 105], Е.В.Дивинской [3, с. 139] и ряда других авторов, рассматривающих олимпийское образование в контексте дифференцированного или личностно-ориентированного физического воспитания.

Вместе с тем определенную нишу занимают исследования о межпредметном характере олимпийского образования, то есть использовании олимпийского контента в течение учебного года в содержании различных дисциплин. Здесь хочется отметить работы К.Н.Ефременкова, в которых предлагается сбалансированная олимпийская составляющая практически для всех

учебных дисциплин общеобразовательной школы [4, с. 8]. Собрав и систематизировав передовой отечественный опыт, профессор Г.М.Поликарпова предлагает комплексную педагогическую технологию непрерывного олимпийского образования, направленную на различные целевые группы – от дошкольников до сферы послевузовского образования [11, с. 267].

В последнее десятилетие отмечается тенденция к узкопрофилизации прикладного олимпийского образования. Элементы прикладности можно выделить в трудах К.Ю.Чернышенко, разработавшего модель олимпийского образования на стыке дошкольного образования и обучения в младших классах в условиях прогимназии [15, с. 49], З.С.Варфоломеевой, рассматривающей олимпийское образование как средство формирования этнической толерантности школьников [1, с. 1831], С.Г.Уразовой, знакомящих студентов с технологиями организации олимпийского образования в школах и вузах [14, с. 2], Т.В.Нестеренко и Д.А.Кружкова, предлагающих педагогическую модель работы с волонтерским корпусом для системы послевузовского образования, повышения квалификации и переподготовки кадров [9, с. 137].

Таким образом, изучение имеющихся подходов к прикладности олимпийского образования, позволяет выделить два подхода к пониманию данного феномена [7, с. 71]:

- 1) по возрастному сегменту – для дошкольников, школьников, студенческой молодежи и в системе послевузовского образования;
- 2) по виду профессиональной деятельности целевых или клиентских групп, вовлеченных в процесс олимпийского образования.

В ходе опроса, проведенного в 2014 году среди студентов Кубанского государственного университета, были получены следующие результаты, об уровне осведомленности респондентов о прикладных аспектах олимпийского движения, приведенные на рисунке.

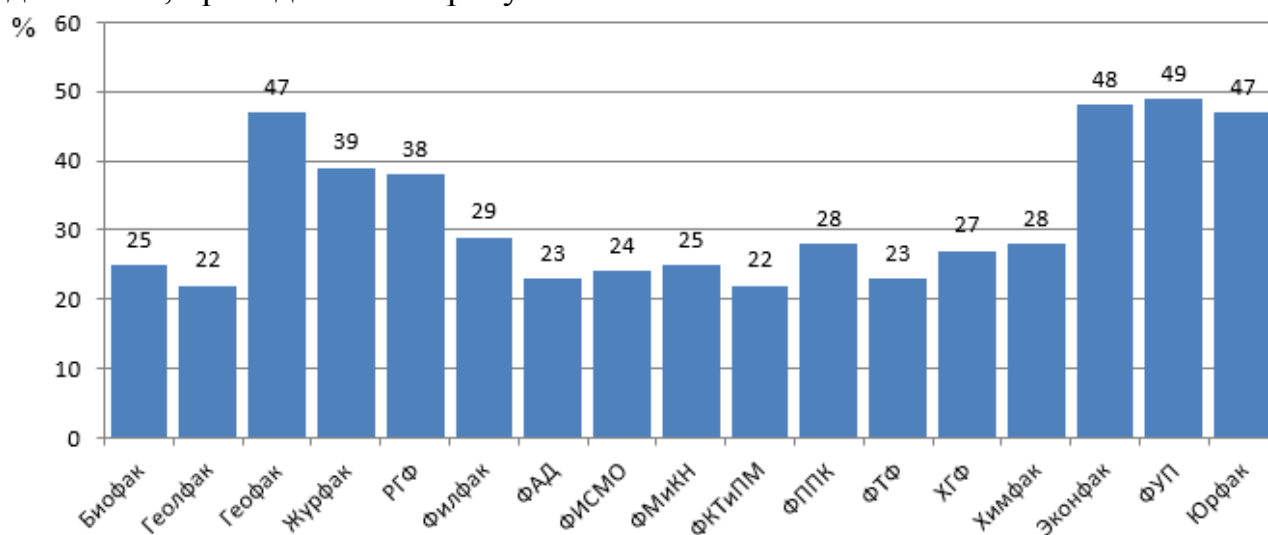


Рис. Уровень осведомленности студентов Кубанского государственного университета о прикладных аспектах олимпийского образования

Как видно из данных, представленных на рисунке, наибольшую осведомленность о прикладных аспектах олимпийского движения и олимпийского образования показали студенты следующих факультетов: географического

(47%), юридического (47%), экономического (48%) и управления и психологии (49%) [6, с. 60].

Для разработки педагогической модели прикладного олимпийского образования и насыщения ее образовательного блока контентом, субъективно интересным для студентов различных направлений подготовки, нами было предложено ответить на вопрос, какие темы были бы интересны студентам. Вопросы были сформулированы в открытой форме. Самые популярные ответы по каждому факультету представлены ниже:

- для географического факультета наиболее предпочтительными были вопросы олимпийского туризма (88%), олимпийского наследия (86%), географии летних и зимних Олимпийских игр (85%), представительства регионов в олимпийском движении (83%) и деятельности негосударственных структур, развивающих олимпийское движение (79%).

- для юридического факультета наиболее предпочтительными были вопросы юридического обеспечения допуска спортсменов на Олимпийские игры (83%), международного спортивного арбитража (82%), защиты собственности Международного олимпийского комитета (81%), продвижения олимпийского бренда (80%) и деятельности всемирного и российского антидопингового комитетов (78%).

- для экономического факультета наиболее предпочтительными были вопросы формирования бюджетов Олимпийских игр (83%), программы олимпийского партнерства (82%), системы олимпийского маркетинга (81%), коммерциализации Олимпийских игр (81%) и кризиса в олимпийском движении (77%).

- для факультета управления и психологии наиболее предпочтительными были вопросы менеджмента олимпийского движения (86%), системы управления международным олимпийским комитетом (84%), деятельности Олимпийского комитета России и Российского международного олимпийского университета (83%), формирования инфраструктуры олимпийского движения (82%) и реформирования олимпийского движения (78%).

На основании изучения предпочтений студентов была разработана и внедрена в работу Волонтерского центра Кубанского государственного университета модель прикладного олимпийского образования, образовательный блок которого составляет одноименный элективный курс [8, с. 114]. Его внедрение положительно сказалось на приросте показателей когнитивного компонента физической культуры личности студентов и стало основополагающим компонентом реализуемой в вузе педагогической модели прикладного олимпийского образования на статистически достоверном уровне.

Список литературы

1. Варфоломеева З.С. Олимпийское образование как средство формирования этнической толерантности младших подростков в процессе обучения физической культуре // Фундаментальные исследования. 2014. № 9 (часть 8). С. 1831-1835.
2. Гутин А.Т. Идеалы и ценности олимпизма в воспитании юных спортсменов: Автореф. дисс... канд. пед. наук. Омск, 1988. 18 с.
3. Дивинская Е.В. Олимпийское образование будущих специалистов физической культуры и спорта на основе личностно ориентированного подхода: Дисс... канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 181 с.

4. Ефременков К.Н. Межпредметные связи в структуре школьного олимпийского образования: Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1998. 24 с.
5. Контанистов А.Т. Формирование организационно-педагогических основ олимпийского образования в России: Дисс... канд. пед. наук. М., 2001. 140 с.
6. Мартыненко Н.М. Анализ эффективности личностно-ориентированного подхода в реализации олимпийского образования в процессе физического воспитания студентов педагогических вузов // Сервис в России и за рубежом. 2015. Т. 9. № 4 (60). С. 60-70.
7. Мартыненко Н.М. Организационно-педагогические условия внедрения прикладного олимпийского образования в систему физического воспитания Кубанского государственного университета // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. № 1. С. 71-75.
8. Мартыненко Н.М. Эффективность использования личностно-ориентированного олимпийского образования в процессе физического воспитания студентов педагогических вузов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 3. С. 114-121.
9. Нестеренко Т.В., Кружков Д.А. Подготовка компетентного работника в области спортивно-оздоровительного туризма к использованию позитивных последствий крупных спортивных форумов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 137-145.
10. Пирожников Р.А. Региональные системы олимпийского образования России: Дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2001. 234 с.
11. Поликарпова Г.М. Олимпийское образование и воспитание как предмет педагогического исследования. Дисс. ... доктора пед. наук. Великий Новгород, 2003: 414 с.
12. Родиченко В.С. Олимпийское образование в новой России. М.: Физкультура и спорт, 2005. 48 с.
13. Столяров В.И. Олимпийское воспитание: теория и практика. М., 2014. 416 с.
14. Уразова С.Г. Олимпийское образование [Электронный документ] Режим доступа: http://ksu.edu.ru/attachments/article/173/Программа_по_олимпийскому_образованию.pdf [15.08.2016].
15. Чернышенко К.Ю., Баландин В.А. Инновационные программы олимпийского физического воспитания детей дошкольного возраста // Теория и практика олимпийского образования на Юге России. Краснодар, 2015. С. 49-53.

СОДЕРЖАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ПРИКЛАДНОГО ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА

Мартыненко Н.М.

соискатель, ФГБОУ ВО «Кубанский государствен-
ный университет физической культуры, спорта и туризма»,
преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
Россия, г. Краснодар

В статье дается развернутая характеристика внедренного в деятельность Волонтерского центра ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» элективного образовательного курса «Прикладное олимпийское образование», а также содержание ключевых компетенций, формируемых в процессе его освоения и критериев оценки их сформированности в контексте государственного стандарта ФГОС 3+.

Ключевые слова: волонтерские центры, элективные курсы, прикладное олимпийское образование, компетентностный подход, содержание компетенций, уровень сформированности компетенций, показатели оценки компетенций.

Содержание высшего образования в многопрофильных вузах на современном этапе диктует новые требования по его организации и насыщению прикладным контентом, учитывающим особенности будущей деятельности [1, с. 45; 3, с. 46; 9, с. 110].

В Краснодарском крае, «Олимпийском регионе», несущем ответственность за сохранение и продвижение Наследия XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи, продолжает, при поддержке Олимпийского комитета России и Олимпийской академии Юга, развиваться общественно-государственная система олимпийского образования, предлагая его новые и инновационные формы не только программного, но и элективного характера [2, с. 60; 8, с. 137].

Одним из положительных примеров подобной деятельности, получивших высокую оценку в образовательном пространстве, стал внедренный в работу Волонтерского центра Кубанского государственного университета элективный курс «Прикладное олимпийское образование» [4, с. 60; 7, с. 115].

ОБЩИЙ РАЗДЕЛ			
Тематика			Кол-во часов
Научно-философские аспекты олимпийского движения			2
Гимнастика и агонистика в Древней Греции			2
Национальные гимнастические системы XVIII-XIX веков			2
Деятельность Пьера де Кубертена по возрождению Олимпийских игр			2
Международный олимпийский комитет			2
Национальные олимпийские комитеты			2
Олимпийский комитет России и Олимпийские академии России			2
Олимпийское движение современности			2
Россия в олимпийском движении			2
XXII Олимпийские зимние игры и XI Паралимпийские зимние игры 2014 года в городе Сочи			2
Итого:			20
ПРИКЛАДНОЙ РАЗДЕЛ			
Экспериментальная группа №1 (ф-ты географический и управления и психологии)		Экспериментальная группа №2 (ф-ты юридический и экономический)	
Тематика	Кол-во часов	Тематика	Кол-во часов
Структура управления МОК	4	Коммерциализация Олимпийских игр	4
Реформы Э. Брендеджа	4	Кризис олимпийского движения	4
Реформы Х.А. Самаранча	4	Программа олимпийского партнерства	4
География Игр Олимпиад	4	Олимпийский маркетинг	4
География зимних Игр	4	Бюджет Олимпийских игр	4
Олимпийский туризм	4	Технологии продвижения бренда	4
Международная олимпийская академия	4	Комитет по защите бренда	4
Деятельность РМОУ	4	Защита собственности МОК	4
Менеджмент олимпийского движения	4	Национальные партнеры ОКР	4
Инфраструктура Олимпийских игр	4	Комиссия спортсменов	4
Олимпийское наследие	4	Спортивный арбитраж	4
Олимп.совет Краснодарского края	4	ВАДА и его деятельность	4
Спортсмены Кубани на Играх	4	Антидопинговый комитет России	4
Итого:	52	Итого:	52

Рис. Содержание теоретических разделов элективного курса
«Прикладное олимпийское образование»

Его содержание было сгруппировано, с учетом пожеланий факультетов, по двум основным направлениям (см. рис.):

- для факультетов географического и управления и психологии (с упором на изучение географии Олимпийских игр, вопросов олимпийского и спортивно-событийного туризма, с заострением внимания на опыте менеджмента организаций, составляющих олимпийскую семью);

- для факультетов экономического и юридического (с рассмотрением механизмов финансирования олимпийского движения, с анализом опыта международного спортивного арбитража и защиты брендов) [5, с. 68].

В процессе прохождения элективного курса «Прикладное олимпийское образование» у студентов формируются следующие компетенции:

- **ОК-4** (способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия), в результате освоения которой студенты должны:

- Знать: основы формирования коллектива и работы в команде для достижения общего результата;

- Уметь: понимать общие цели и задачи, сотрудничать, воспринимать мнения других, доверять друг другу;

- Владеть: навыками работы в команде.

- **ОК-6** (способность использовать общеправовые знания в различных сферах деятельности), в результате освоения которой студенты должны:

- Знать: основы права для реализации их в деятельности руководителя или подчиненного;

- Уметь: соблюдать законы, стандарты, нормативы в сфере организации и обслуживания спортивных мероприятий и поддерживать организационную культуру;

- Владеть: навыками составления и оформления соответствующих документов, необходимых для обслуживания спортивных мероприятий.

- **ОК-8** (готовность пользоваться основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий), в результате освоения которой студенты должны:

- Знать: правовые основы организации Олимпийских игр; правила страхования и обеспечения безопасности крупных спортивных мероприятий.

- Уметь: организовывать работу по обслуживанию гостей форумов с учетом требований безопасности.

- Владеть: навыками получения, анализа и использования информации, необходимой для организации и обслуживания Олимпийских игр.

- **ОПК-3** (способность организовать процесс обслуживания клиентских групп), в результате освоения которой студенты должны:

- Знать: основы организации деятельности по обслуживанию различных клиентских групп Олимпийских игр;

- Уметь: распределять и объединять задачи и компетенции в процессе обслуживания потребителей, распределять обязанности и ответственность по исполнителям;

- Владеть навыками конкретизации задач, определения видов деятельности для достижения целей, распределения труда и координации видов деятельности при обслуживании Олимпийских игр.

- **ПК-4** (способность организовывать работу исполнителей, принимать решение в организации спортивной деятельности, в том числе с учетом социальной политики государства), в результате освоения которой студенты должны:

- Знать: основные принципы и функции менеджмента; систему методов управления; формы управления предприятиями спортивной индустрии; виды управленческих решений и методы их разработки;

- Уметь: реализовать функции управления и применять методы менеджмента в соответствии с ситуацией;

- Владеть: навыками принятия и реализации управленческих решений на основе различных управленческих подходов.

Организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность освоения раскрытых в статье компетенций элективного курса «Прикладное олимпийское образование» являются [6, с. 72]:

- сочетание олимпийского образования с субъективными интересами студентов, обучающихся на различных направлениях подготовки;

- интеграция олимпийских знаний в систему профессиональной подготовки с учетом особенностей будущей деятельности;

- организация учебного процесса на основе ведущих олимпийских ценностей – дружбы, совершенствования, уважения;

- моделирование ситуаций, в которых студенты вовлекаются в коллективную деятельность, требующую проявления знаний на практике;

- осознание студентами, постижение и применение в повседневной жизни принципов и ценностей олимпийского движения;

- освоение когнитивного компонента олимпийских знаний в процессе освоения образовательного контента учебной и самостоятельной работы.

Список литературы

1. Арзамасцева Н.А., Кружков Д.А., Коренева М.В., Мовсесян Г.Г. Опыт волонтерского центра ФГБОУ ВПО КГУФКСТ по вовлечению молодежи в добровольческую деятельность через социальное проектирование // Опыт организации деятельности социальных служб: состояние, региональные особенности, перспективы развития. Таганрог, 2014. С. 45-50.

2. Коренева М.В., Кружков Д.А. Разработка программы подготовки волонтеров в олимпийском движении и ее внедрение в профессиональное образование сервисных специальностей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 1. С. 60-63.

3. Кружков Д.А., Мовсесян Г.Г., Арзамасцева Н.А. Анализ компетенций, развиваемых в процессе подготовки кадров для индустрии туризма и гостеприимства в вузах Краснодарского края // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава КГУФКСТ. Краснодар, 2014. № 1. С. 45-47.

4. Мартыненко Н.М. Анализ эффективности личностно-ориентированного подхода в реализации олимпийского образования в процессе физического воспитания студентов педагогических вузов // Сервис в России и за рубежом. 2015. Т. 9. № 4 (60). С. 60-70.

5. Мартыненко Н.М. Использование факультативных форм личностно-ориентированного олимпийского образования в Кубанском государственном университете // Теория и практика олимпийского образования на Юге России. 2015. С. 66-69.

6. Мартыненко Н.М. Организационно-педагогические условия внедрения прикладного олимпийского образования в систему физического воспитания Кубанского государственного университета // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. № 1. С. 71-75.

7. Мартыненко Н.М. Эффективность использования личностно-ориентированного олимпийского образования в процессе физического воспитания студентов педагогических вузов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 3. С. 114-121.

8. Нестеренко Т.В., Кружков Д.А. Подготовка компетентного работника в области спортивно-оздоровительного туризма к использованию позитивных последствий крупных спортивных форумов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 137-145.

9. Поддубная Т.Н., Крынина О.Ю. Инновационная компетентностная модель выпускника высшей школы (на примере бакалавра) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 110-116.

УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В 11 КЛАССЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Мокрашова Л.Н.

учитель 1 категории, ГБОУ «Школа № 167 имени маршала Л.А. Говорова»,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются вопросы культурной компетентности выпускников школ как важной составляющей личности, приобретающей в процессе получения образования необходимые для дальнейшей социализации знания, умения и навыки. Особое место в этом процессе занимают уроки русского языка, не только способствующие получению знаний, но и призванные формировать культурную компетентность учащихся, ведь язык – важнейшая составляющая культуры современного социума.

Ключевые слова: культура, русский язык, культурная компетентность, компетентностный подход, социализация.

В современном российском социуме очень остро встаёт проблема культурной компетентности. Известный современный социолог П.Н. Киричëк пишет: «...культура берёт на себя роль эффективного механизма социальной регуляции, не допускающего или предупреждающего реальные или возможные сбои в различных сферах жизнедеятельности общества» [4, с. 13]. В монографии «Информационная культура общества» [3] автор, развивая данное положение, рассматривает различные аспекты «диалектического синтеза духовной культуры и массовой информации» в современных условиях. Здесь определяется генезис феномена информационной культуры, анализируются сущность и свойства информационных процессов, происходящих в трансформирующемся обществе, выделяются «культурно-аттрактивные свойства средств массовой коммуникации и информации». П.Н. Киричëк справедливо

замечает: «...знамением нашего переходного времени становится вездесущая в бытии и аттрактивная в сознании социальная информация, легко «заблудившаяся» повседневную ауру человека в трех соснах – что? где? когда? Каким он будет выходить каждый раз из периметра этого зазеркалья – поднятым к добру и знаниям или опущенным ко злу и невежеству, априори зависит, во-первых, от информационной грамотности самого человека, обладающего (не обладающего) иммунитетом на антидуховные токсины и, во-вторых, от информационной политики общества и государства, оберегающего (не оберегающего) себя от медийных рисков (угроз). Первое означает духовно-практическое самоуправление изнутри, а второе – аналогичное управление извне» [6, с. 96]. Чтобы сформировать культурно компетентного человека, отвечающего вызовам времени, способного трудиться во благо (а не во вред) общества, необходимо уже в школьные годы формировать такие качества личности, которые бы помогли успешной социализации, тому, чтобы человек нашёл своё место в жизни. Обратим внимание на то, что «особенностью такой социальной группы, как учащаяся молодежь (субъект социальных рисков), является её основная деятельность – приобретение образования. ...Молодёжи приходится адаптироваться к постоянным изменениям в системе образования. Это чревато возникновением ... социальных рисков учащейся молодежи... Образование в данном случае становится фундаментом для последующей профессиональной деятельности молодого человека» [2, с. 255].

Современные учёные справедливо полагают, что «... Россия, как будто вспомнив о том, что она по собственному желанию лишилась чего-то очень важного и необходимого из экономического, политического, культурного универсума повседневной жизнедеятельности общества и государства, вновь решилась на повторение, уже казалось, пройденного – в части капитального строительства своего производственно-экономического базиса и адекватной ему духовно-идеологической надстройки» [8, с. 5]. А «важным средством преодоления социальных рисков является получение ...образования» [11, с. 118].

В свете компетентностного подхода, который предполагает, по М.Н. Филатовой [10] и Т.Н. Ключниковой [9], что в процессе обучения учащийся «должен овладеть не только комплексом знаний и умений, ...но и рядом личностных и социальных преимуществ» [10, с. 4], необходимо создавать условия для развития культурной компетентности.

Обратимся к опыту проведения уроков русского языка в 11 классе как одному из средств формирования культурной компетентности школьников.

На уроках, посвященных художественному стилю речи, возникает благодатная почва для привлечения различного рода материала, призванного повысить общую культуру школьников. Обратившись к такому признанному шедевр русской литературы 20 века, как роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [1], мы выстроили уроки по русскому языку, привлекая материал из этой книги.

Приведем фрагменты двух уроков. Тема первого: «Художественный стиль речи», его цель: «Углубление знаний учащихся о художественном сти-

ле речи: 1) знакомство с термином «стилистические фигуры»; 2) развитие навыка анализа лирического произведения».

В ходе урока после оргмомента предлагается отрывок из романа М.А. Булгакова для повторения пунктуации (знаки препинания в тексте отсутствуют – учащимся предлагается их расставить и графически пояснить постановку): «К десяти часам утра очередь жаждущих билетов до того взбухла что о ней достигли слухи до милиции и с удивительной быстротой были присланы как пешие так и конные наряды которые эту очередь и привели в некоторый порядок. Однако и стоящая в порядке змея длиною в километр сама по себе уже представляла великий соблазн и приводила граждан на Садовой в полное изумление» [1].

Далее предлагаются вопросы: «К какому стилю речи относится это предложение? Почему?»; «Как вы объясните использование слова «взбухла» в художественном стиле речи?» (Ученик: «В художественном стиле могут использоваться средства других стилей, в том числе и разговорного. Таким образом автор подчеркивает то, что подобную картину мог наблюдать каждый человек, но далеко не каждый способен видеть образность в привычных картинах»).

Далее проходит проверка домашнего задания, в ходе которого учитель выясняет, какие изобразительно – выразительные средства художественного стиля ученики знают. После этого сообщается тема и цель урока.

Для усвоения нового материала можно провести работу с учебником и записать в тетрадях примеры тропов и стилистических фигур с кратким пояснением (примеры выписать из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»).

Примеры тропов: эпитеты: «Второй – плечистый, рыжеватый, вихрастый молодой человек в заломленной на затылок клетчатой кепке – был в ковбойке, **жесавых** белых брюках и в черных тапочках; Поэт... внимательно слушал Михаила Александровича, уставив на него свои **бойкие** зеленые глаза, и лишь изредка икал, шепотом ругая абрикосовую воду; Тут в уши ему ударил несколько раз **железный рубленый** крик; В пустынном **безотрадном** переулке поэт оглянулся, ища беглеца, но того нигде не было; **Омерзительный** переулок был совершенно пуст» (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита») [1]; метафоры: «Крылья ласточки **фыркнули** над самой головой игемона, птица метнулась к **чаше** фонтана и вылетела на волю; Пилат видел, как вздувалась над трубочкой водяная **тарелка**, как отламывались ее края, как падали струйками; От подоконника на пол лег зеленоватый **платок** ночного света, и в нем появился ночной Иванушкин гость, называющий себя **мастером**» (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита») [1]; сравнения: «И вот они уже свистят, **как соловьи весной в лесу**, тревожат милицию, отрывают ее от дела; Она, **как буря**, ворвалась за занавеску...» (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита») [1]; олицетворения: «Простучали тяжелые сапоги Марка по мозаике, связанный пошел за ним бесшумно, полное молчание настало в колоннаде, и слышно было, как ворковали голуби на площадке сада у балкона, да еще вода **пела** замысловатую приятную песню в фонтане; Он внезапно перестал икать, сердце его **стукнуло** и на мгновенье куда-то **провалилось**, по-

том **вернулось**, но с тупой иглой, засевшей в нем; Этого никогда не было. .. сердце **шалит**.. я переутомился» (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита») [1].

Примеры стилистических фигур: антитеза: «Лишь только дымное черное варево распарывал огонь, из крошечной тьмы **взлетала** вверх великая **глыба** храма со сверкающим чешуйчатым покровом. Но он угасал во мгновение, и храм **погружался** в темную **бездну**. Несколько раз он **выскакивал** из нее и опять **проваливался**, и каждый раз этот провал сопровождался грохотом катастрофы» (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита») [1]; анафора: «**Она** уже навалилась своим брюхом на Лысый Череп, где палачи поспешно кололи казнимых, она навалилась на храм в Ершалаиме, сползла дымными потоками с холма его и залила Нижний Город. **Она** вливалась в окошки и гнала с кривых улиц людей в дома. **Она** не спешила отдавать свою влагу и отдавала только свет». (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита») [1]; инверсия: «Тут **приключилась** вторая **странность**, касающаяся одного Берлиоза» (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита») [1].

При обобщении учитель просит дать определение художественного стиля речи и определить, какие изобразительно-выразительные средства свойственны художественному стилю, просит привести примеры. На дом задается сочинение – анализ отрывка из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Тема второго урока: «Художественный стиль в текстах разных типов речи»; его цель: «Углубление знаний о художественном стиле речи»; «развитие навыка сравнительного анализа языковых средств в текстах разных типов речи».

В ходе урока после оргмомента проверяется домашнее задание: один ученик читает свое сочинение, класс готовится дать рецензию на это сочинение по следующему плану: 1) «Общее впечатление от работы». 2) «Верно ли поняты образы текста?» 3) «Настолько глубоко раскрыты изобразительно – выразительные средства художественного стиля?» 4) «Оцените логичность работы, аргументированность высказанных тезисов». 5) «Есть ли отступления от темы?» 6) «Есть ли в работе речевые недочеты?»

Рассмотрим образец выполнения работы, сначала приведя отрывок для анализа: «Тьма, **пришедшая** со Средиземного моря, **накрыла** ненавидимый прокуратором город. Исчезли висячие мосты, соединяющие храм со страшной Антониевой башней, **опустилась** с неба бездна и **залила** крылатых богов над гипподромом, Хасмонецкий дворец с бойницами, базары, караван-сарай, переулки, пруды... **Пропал** Ершалаим – великий город, как будто не существовал на свете. Все **пожрала** тьма, напугавшая все живое в Ершалаиме и его окрестностях. Странную тучу принесло со стороны моря к концу дня, четырнадцатого дня весеннего месяца нисана».

«Другие трепетные мерцания вызывали из бездны противостоящий храму на западном холме дворец Ирода Великого, и страшные безглазые золотые статуи **взлетали** к черному небу, простирая к нему руки. Но опять **прятался** небесный огонь, и тяжелые удары грома **загоняли** золотых идолов во тьму».

«Ливень хлынул неожиданно, и тогда гроза **перешла** в ураган. В том самом месте, где около полудня, близ мраморной скамьи в саду, беседовали прокуратор и первосвященник, с ударом, похожим на пушечный, как трость переломило кипарис. Вместе с водяною пылью и градом на балкон под колонны несло сорванные розы, листья магнолий, маленькие сучья и песок. Ураган **терзал сад**» (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита») [1].

Роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» относится к эпическому жанру, так как в его основе лежит повествование о множестве событий в течение большого временного отрезка (тысяча лет).

В отрывке, взятом для анализа, описывается тьма перед бурей, а затем сама буря, которые начались после распятия Иешуа Га-Ноцри.

Природа гневается на жителей Ершалаима. Об этом свидетельствуют изобразительно-выразительные средства языка, употребленные в отрывке.

Писатель использует метафору: «тьма пришедшая, тьма накрыла, бездна опустила с неба, бездна залила, тьма пожрала, статуи взлетали, гроза перешла, ураган терзал»; эпитеты: «страшная башня, трепетные мерцания, страшные статуи». Сравнение кипариса с тростью показывает силу урагана.

Бессоюзие (*бездна ... залила крылатых богов над гипподромом, Хасмонецкий дворец с бойницами, базары, караван-сарай, переулки, пруды*), лексический повтор слов (*страшная башня, страшные статуи*) указывают на ужас людей перед бурей. Перед их глазами картины, внушающие страх.

М.А. Булгаков рисует живописную картину бури – тьмы, которая «наказала» жителей Ершалаима за их поступки. Исчезновение города в темноте – метафора, предупреждающая, что и на самом деле с течением времени исчезнет город, «как будто его и не было».

После чего сообщается тема и цель урока. Для усвоения нового материала учитель спрашивает: «Как вы думаете, будут ли различаться языковые особенности художественного стиля в текстах разных типов речи? Проверим наши предложения, выполнив упр. 230 и 244 и заполнив таблицу:

Языковые особенности художественного стиля в текстах типа	
«описание»	«повествование»
Преобладание прилагательных, использование эпитетов	Преобладание глаголов, использование метафор, сравнений и гиперболы
Слабое выделение сюжета, однообразие в построении предложений	Ярко высвечивается сюжет, используются разнообразные синтаксические конструкции
Подробное представление изменений, произошедших с героем.	Отсутствие подробного описания происходящего и героев.
Использование эмоционально окрашенных слов	Использование эмоционально окрашенных слов, а также восклицаний: «Смотри, берегись, не задень...!»

Делаются выводы: 1) в тексте типа «описание» чаще используются средства художественной выразительности, чем в тексте типа «повествование»; 2) в повествовании отмечается сжатость, конкретность в передаче событий, а в описании действие уходит на второй план, но используется детальное описание предметов; 3) как в повествовании, так и в описании ис-

пользуются изобразительно – выразительные средства языка, но в тексте типа «описание» они представлены более ярко, эмоционально; 4) в описании ярче, чем в повествовании вырисовывается отношение автора к тому, о чем идет речь.

Для обобщения задаются вопросы: «Какие особенности художественного стиля речи вы запомнили?»; «Для чего нужно различать стили речи?»

Как видим из вышеприведенных примеров двух уроков, учащиеся должны обладать высоким уровнем «информационной культуры» [7, с. 220], чтобы верно интерпретировать текст романа М.А. Булгакова, уметь находить те средства выразительности, которые помогают распознать глубинные слои этого произведения. Как сказано в работе П.Н. Киричка «Этика массмедиа», «самая разнообразная социальная информация... в зависимости от уровня нравственной зрелости её производителей и потребителей может быть тройственно функциональной: а) способствовать достижению целей самосохранения и развития общества; б) препятствовать этому процессу; в) сохранять по отношению к нему инструментальную нейтральность» [7, с. 220]. Если исходить из данной классификации, то информационная культура школьников должна быть высока, чтобы информация, полученная в ходе уроков русского языка, способствовала «достижению целей самосохранения и развития общества».

Итак, «универсальность культуры как «второй природы» выдаёт её присутствие во всех сферах жизни людей – от материальных до духовных и в различных формах – от диалектических (процессуальных) до метафизических (концептуальных). Причём со временем это присутствие, по мере социально-экономического прогресса непрерывно обновляющегося сообщества homo sapiens, всё заметнее переходит из пассивного в активное состояние, что особенно наглядно проявляется в переходные периоды общественного развития. Превратившись из желательного (возможного) продукта человеческой цивилизации в обязательный (необходимый), культура берёт на себя роль одного из механизмов социальной регуляции» [5, с. 61]. Таким образом, повышение культурной компетентности школьников, несомненно, способствует тому, что «...уровень развития и динамизм инновационной сферы – науки, новых технологий, наукоёмких отраслей и компаний – обеспечивает основу стабильного... роста общества, определяет значимость и положение государства в системе международных отношений» [12, с. 103-113].

Список литературы

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. Мурманск: Мурманское книжное издательство, 1990. 366 с.
2. Воронов К.А., Шилина С.А. Социальные риски вузовского образования (социологическое исследование удовлетворённости учебным процессом)// Проблемы внедрения результатов инновационных разработок: сборник статей Международной научно-практической конференции (18 июня 2016 г., г. Пенза). В 2 ч. Ч. 2. – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – 303 с. С. 254-261.
3. Киричек П.Н. Информационная культура общества. М.: Российская академия госслужбы при Президенте РФ, 2009. 208 с.

4. Киричѣк П.Н. Информация в универсуме культуры: Монография. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2014. 312 с.
5. Киричѣк П.Н. Культуры никогда не бывает в избытке // Государственная служба. 2009. № 1. С. 61-65.
6. Киричѣк П.Н. Современная информационная политика: императивно-модусная трансформация // Социологические исследования. 2007. № 10. С. 86-96.
7. Киричѣк П.Н. Этика массмедиа. – М.: Изд-во «Наука», 2014. 280 с.
8. Киселѣв А.Г., Киричѣк П.Н. Периметр государственного управления: проблема основного звена // Власть. 2015. № 12. С. 5-11.
9. Ключникова Т.Н. Компетентностный подход: готовность к диалогу и взаимодействию специалистов сферы экономики и управления // Образование и общество. Орел, 2010. № 4 (63). С. 83-86.
10. Филатова М.Н. Социокультурная среда вуза: теоретико-методологический аспект. – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2012. – 210 с.
11. Shilina S.A., Melnikov C.L., Voronov K.A. Social risks in the process of social communication in educational the space of the university // Paradigms of knowledge № 3, 2016. С. 107-119.
12. Shkvarya L., Grigorenko O., Strygin A., Rusakovich V., Shilina S. The impact of the global economic crisis on Asian technology markets (India and China) // Central Asia and the Caucasus. 2016. T. 17. № 2. С. 103-113.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ-МОРЯКОВ

Муравьев Г.В.

аспирант, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени
адмирала Ф.Ф. Ушакова», Россия, г. Анапа

В статье рассматривается суть и характерные черты профессиональной направленности, сущность и этапы педагогического диагностирования, вычлняются некоторые особенности профессиональной направленности курсантов-моряков.

Ключевые слова: диагностика, курсант, мотивы, особенности, профессиональная направленность, развитие, формирование.

Действующая ныне Концепция развития образования в России [8] определяет в качестве главной цели «формирование конкурентноспособного человеческого потенциала», соответствующего не только отечественным, но и мировым требованиям.

Достижение поставленной цели возможно только путем качественного обучения курсанта в вузе, приобретения и совершенствования необходимых профессиональных знаний, навыков и умений. Именно в вузе курсант развивает свои профессиональные ценности, мотивы, личный уровень профессиональной направленности.

Следовательно, в период обучения в вузе формированию и развитию профессиональной направленности у курсантов следует уделять серьезное и целенаправленное внимание.

В отечественной науке различные аспекты общей и профессиональной направленности личности рассматривали такие ученые как С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Л.Ф. Железняк, В.И. Ковалев, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, В.Н. Мерлин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, А.А. Ростунов, П.А. Шавир и др.

Этот феномен стал темой исследований Н.Н. Аниськиной, В.Н. Гулякова, С.А. Данченко, В.И. Дробош, Т.Д. Дубовицкой, Я.Г. Икриной, А.М. Романовой, Е.Н. Савиной и др.

Н.Н. Аниськина [1] под профессиональной направленностью понимает качество личности, включающее в себя профессиональные мотивы, интересы и склонности, выражающие отношение личности к избранной профессии, формирующиеся под воздействием профессиональной среды и обеспечивающие успешность процесса освоения профессиональной деятельности. С.А. Данченко поясняет сущность профессиональной направленности личности как её установку на конкретный вид деятельности, которая появляется на основе устойчивых профессиональных мотивов и намерений, а также уверенности в соответствии своих способностей выбранному профилю и удовлетворенности выбором профессии [3, с. 33]. А.М. Романова [6] говорит о профессиональной направленности как о совокупности ведущих мотивов профессиональной деятельности, рефлексивных навыков, творческой активности, стимулирующих творческую самореализацию личности в профессии.

Анализ вышеприведенных дефиниций позволяет вычленить основные характеристики профессиональной направленности:

- выступает системообразующим свойством, определяющим весь психологический склад профессионала как субъекта профессиональной деятельности;
- состоит из совокупности ведущих мотивов профессиональной деятельности;
- проявляется в устойчивом и сильном интересе, желании, стремлении влечении, заниматься конкретной профессией и совершенствоваться в ней;
- выражает установку личности на конкретный вид деятельности, проявляемая на основе устойчивых профессиональных мотивов и намерений;
- ориентирует современных специалистов в профессиональной сфере;
- побуждает к активности в профессиональной деятельности;
- придает деятельности в профессиональной сфере устойчивость к внешним факторам;
- отражает и обуславливает цели, мотивы и отношение к действительности, опосредованные профессиональной деятельностью.

Формирование во время обучения в морском вузе профессиональной направленности курсанта – это активное качественное изменение, преобразование личностных структур (ценностных, потребностных, мотивационных), приводящее к повышению её уровня, новому стилю профессиональной деятельности курсанта. Наиболее эффективно этот процесс будет происходить на основе программно-диагностического сопровождения, понимаемого как социально-педагогический и целенаправленный образовательный процесс,

осуществляемый на основе целевой программы формирования и развития у курсантов профессиональной направленности, необходимой для результативного выполнения профессиональной деятельности.

Приведенные выше характеристики позволяют говорить о возможности диагностирования, измерения уровня профессиональной направленности личности, как в процессе проведения педагогического исследования, так и в повседневной педагогической практике.

Что же такое педагогическая диагностика?

Авторы «Педагогического энциклопедического словаря» трактует рассматриваемый феномен как «совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия» [4, с. 190]. В «Словаре педагогических терминов» поясняется: «Диагностика психолого-педагогическая (от гр. *diagnostikos* – способный распознавать) – отрасль психологии и педагогики, разрабатывающая методы выявления индивидуальных особенностей и перспектив развития и воспитания личности» [7].

Л.П. Крившенко придерживается мнения, что педагогическая диагностика есть «изучение состояния педагогического процесса». И.П. Подласый понимает диагностику как «прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов», без которого «невозможно эффективное управление дидактическим процессом, достижение оптимальных для имеющихся условий результатов» [5, с. 544]. В.С. Безрукова дает следующее определение анализируемому термину: «Диагностика (гр. – распознавание, определение) – система способов выявления и измерения возрастных, половых и социально-психологических особенностей отдельной личности и группы людей. С помощью диагностики определяется общий уровень развития человека, степень сформированности отдельных качеств, наличие тех или иных способностей и задатков, выявляются отношения и оценки и т.д.» [2].

Следовательно, педагогическая диагностика это сфера деятельности педагога, воспитателя, целенаправленная на изучение особенностей и возможностей личности учащегося с целью получения достоверных сведений о состоянии дидактического процесса, уровня знаний или сформированности у воспитуемых тех или иных качеств и свойств, а также оптимального решения педагогических задач.

В педагогической науке общепринято применение следующих методов педагогической диагностики: *общенаучные* (наблюдение), *социально-психологические* (опрос, беседа, интервью, анкетирование), *психодиагностические* (личностные опросники, тесты, проектирование методики), *педагогические* (изучение вузовской учебной документации, продуктов труда).

Анализ научной литературы и исследований [1-6] показал, что для изучения состояния процесса формирования профессиональной направленности у учащихся морского вуза целесообразно применить следующие методики:

- Методика диагностики уровня профессиональной направленности студентов, разработанная Т.Д. Дубовицкой;
- Методика «Якоря карьеры» Э. Шайна – для исследования карьерных ориентаций;
- Методика «Мотивация достижения успеха» Т. Элерса;
- Методика «Ориентационная анкета» по определению направленности личности разработанная Б. Бассом.

Процесс педагогической диагностической деятельности условно можно разделить на следующие этапы:

- определение задачи проведения диагностирования и выбора соответствующего инструментария (методики и тесты);
- проведение процедуры диагностики;
- анализ и интерпретация полученных результатов;
- формулировка выводов по итогам полученных результатов и при необходимости определение комплекса необходимых мер улучшения дидактического процесса;
- доведение полученных результатов в части касающейся до участников диагностирования и осуществление контроля воздействия на курсантов доведенной диагностической информации.

На основе вышеизложенного можем определить основные особенности применения педагогической диагностики профессиональной направленности у курсантов-моряков:

- стержневая задача педагогической диагностики состоит в изучении реального состояния уровня профессиональной направленности у курсантов;
- главным объектом педагогической диагностики является личность курсанта-моряка;
- центральным технологическим звеном осуществляемой диагностики является процедура диагностического изучения личности курсанта с последующей постановкой педагогического диагноза;
- основным направлением диагностической деятельности является получение достоверного знания о состоянии (уровне) профессиональной направленности курсантов-моряков;
- неотъемлемый компонент диагностической деятельности – это оценка, анализ и учёт полученных результатов в последующей учебно-воспитательной работе;
- формирование заинтересованности у курсантов к участию в диагностическом процессе;
- обеспечение серьезности и искренности при ответах на предлагаемые анкеты, тесты и опросники.

Список литературы

1. Аниськина Н.Н. Формирование профессиональной направленности студентов средних медицинских учебных заведений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Аниськина. Брянск, 1999. 221 с.
2. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления /В.С. Безрукова. – Екатеринбург: СОИУУ, 1992 [Электронный ресурс] /http://refdb.ru/look/2054801-pall.html (Дата обращения: 21.08 2016).

3. Данченко С.А. Профессиональная направленность моряков: Учеб. пособие. Владивосток: Мор. Гос. ун-т, 2004. 59 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. 256 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
6. Романова А.М. Формирование профессионально-творческой направленности студентов технического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.М. Романова. М., 2010. 22 с.
7. Словарь педагогических терминов [Электронный ресурс] / <http://uchebnikonline.com/pedagogika> Дата обращения: 21.08 2016).
8. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [Электронные ресурсы]/ <http://2016-god.com/konceptsiya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/> (Дата обращения: 21.08. 2016).

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Петрова Е.Ю.

доцент кафедры географии, канд. пед. наук,
Томский государственный педагогический университет, Россия, г. Томск

Князева Л.Н.

учитель географии, МАОУ гимназия № 18, Россия, г. Томск

В статье описывается процесс формирования исследовательских умений у детей с ограниченными возможностями здоровья в ходе включения в проектно-исследовательскую работу в рамках внеурочной деятельности.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, проектно-исследовательская деятельность, исследовательские умения школьников.

Термин «обучающийся, с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) в российском образовательном сообществе в начале XXI в. пришел на смену понятиям «аномальные дети», «дети с отклонениями в развитии», «дети с особыми нуждами», «дети с трудностями в обучении», употребляемыми в коррекционной педагогике и получил отражение в нормативно-правовых документах в сфере образования. Так, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено понятие «обучающийся, с ограниченными возможностями здоровья» – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [2].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО) в общеобразовательных школах должны быть созданы условия для обучения детей с ОВЗ и получе-

ния ими основного образования [6]. С этой целью в школах разрабатываются рабочие программы по учебным предметам под конкретные группы детей с нарушениями здоровья и несколько программ обучения.

Первый вариант образовательных программ создан для детей, которые могут обучаться наравне со здоровыми школьниками, к ним предъявляются в основном одинаковые требования, но проходят аттестацию в щадящем режиме и по окончании школы они получают документ об образовании установленного образца. Согласно второму варианту программ, школьники могут обучаться как совместно со здоровыми сверстниками, так и в отдельных классах и группах с более длительным сроком обучения. Третий тип программ предполагает создание адаптированной индивидуальной среды с подбором методов обучения, комплекта учебного материала, форм аттестации и сроков обучения. Четвертый вид программ предусматривает обучение на дому, где акцент делается на расширение в доступных пределах социальных контактов и жизненного опыта. Для освоения программы возможно использование сетевой формы взаимодействия с использованием разных образовательных ресурсов. Ученикам, которые успешно прошли обучение по данному варианту, выдается свидетельство установленного образца [4].

Адаптация детей с ОВЗ в социум и в образовательное пространство в настоящее время особо актуальна ещё и при активном внедрении инклюзивного образования. Но в большинстве случаев, обучающиеся с серьёзными нарушениями здоровья остаются в рамках специальных учреждений (дети с нарушением зрения, слуха, умственной отсталостью), а в общеобразовательных организациях обучаются дети, изменения психического и физического состояния которых возможно исправить методами психолого-педагогического воздействия и выстраивания индивидуальных маршрутов развития.

Группа детей с проблемами здоровья очень разнородна и включает в себя детей от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. Обучающиеся данной категории имеют особые образовательные потребности, под которыми понимается спектр образовательных и реабилитационных средств и условий, необходимых для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации [1].

Реализовать данные потребности в условиях гимназического образования возможно совместно с индивидуальными программами обучения, а также через технологию проектно-исследовательской деятельности.

Под проектно-исследовательской деятельностью понимается совместная учебно-познавательная деятельность педагога и учащихся по проектированию и реализации индивидуального или коллективного исследования, направленная на решение личностно-значимых образовательных задач и создание конкретного продукта [3].

Преимущественно проектно-исследовательская деятельность школьников реализуется во внеурочное время: при выполнении домашних кратко-

срочных проектов или в работе внеурочных курсов по различным направлениям (интеллектуальное, социальное, естественно-научное, оздоровительное, культурное).

В МАОУ гимназия № 18 г. Томска в рамках естественно-научного направлений развития личности реализуется для пятиклассников с 2015-2016 уч. года курс внеурочной деятельности «Лаборатория на окошке».

Основная цель разработанного – мотивировать обучающихся к исследовательской деятельности через организацию наблюдений за природными процессами и явлениями. Разработанная программа курса позволяет участвовать в ней и детям с ОВЗ. Программа рассчитана на 1 год (1 час в неделю, 34 ч). Занятия носят практико-ориентированный характер, проводятся на пришкольном участке, в полевых условиях.

Исследовательские умения пятиклассников формировались в ходе общения к проведению полевых исследований (установка палаточного лагеря, ориентирование на местности по компасу, Солнцу, солнечным часам); при моделировании природных явлений и процессов (таяние ледника, увеличение давления с глубиной, круговорот воды в природе); при изготовлении самодельных приборов (компаса, солнечных часов, барометра) и моделей географических объектов (модель вулкана, ледника, родника, кристалла). Обучающиеся проводили опыты по формированию воздушных масс, выращиванию кристаллов соли, по определению органолептических свойств воды.

На аудиторных занятиях обучающиеся выбирали тему проекта, знакомились с правилами выполнения. На внутригимназической научно-практической конференции пятиклассники представляли выполненные проекты: «Краски Томска», «Вулканы», «Компас в нашей жизни», «История глобуса», «Тайны снежинок», «Народные приметы и прогноз погоды».

Проект «Народные приметы и прогноз погоды» был выполнен двумя пятиклассниками с ОВЗ, которые имеют небольшие нарушения в развитии и диагнозы «дислексия» и «дисграфия», занял второе место на муниципальной конференции «Биология с Сократом».

Формирование исследовательских умений пятиклассников изучалось с применением методики А.И. Савенкова [5]. Согласно данной методике на первом уровне сформированности исследовательских умений ученик не может самостоятельно увидеть проблему, найти пути решения, но по указаниям учителя может прийти к решению проблемы. На втором уровне – ученик уже самостоятельно может найти методы решения поставленной проблемы и прийти к самому решению, но без помощи учителя не может увидеть проблему. На третьем уровне ученики сами ставят проблему, ищут пути ее решения и находят само решение.

Результаты получились следующие: в начале учебного года все обучающиеся (8 чел.) находились на первом уровне сформированности исследовательских умений, к концу года на первом уровне остались 2 чел, перешли на второй уровень – 4 чел., на третий уровень – 2 чел., из них 2 чел. – дети с ОВЗ (второй уровень).

Проведенное исследование показало, что в ходе работы над проектами учащиеся приобрели позитивный опыт пробных поисковых действий, опыт

сотрудничества, появилась мотивация к изучению предметов естественно-научного цикла, любознательность, ответственность за результаты своей работы, умение работать в команде. Обучающиеся с ОВЗ, также продвинулись в преодолении своих болезней. Работа с большим объемом материала способствовала отработке навыков чтения, выбора главного. Развитию памяти, правильному произношению слов, выбору интонации помогало многократное прочтение и заучивание доклада, а совместное использование доклада и презентации – развитию зрительного и фонематического восприятия текста. Публичные выступления способствовали преодолению неуверенности в себе.

Список литературы

1. Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения // Дефектология. 2012. № 6. С. 17-24.
2. Закон об образовании РФ (с изменениями 2015-2016 гг.). URL: zakon-ob-obrazovanii.ru (дата обращения: 22.08.2016).
3. Кузнецова Т. В. Содержание и этапы обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Томск, 2011. 24 с. Доступ из научной библиотеки Томского государственного педагогического университета. URL: <http://libservold.tspu.edu.ru> (дата обращения: 25.08.2016).
4. Образовательная программа школы. URL: <http://fb.ru/article/174784/ovz-rasshifrovka-deti-s-ovz-razvitie-detey-s-ovz> (дата обращения: 26.08.2016).
5. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2004. 80 с.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 26.08.2016).

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Петрова Л.Н.

старший преподаватель кафедры иностранных языков №2,
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», Россия, г. Москва

В статье рассматривается культурологическая компетенция как непосредственная составляющая области профессиональной иноязычной компетенции. Подчеркивается тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации в современных политических и социально-экономических условиях; указывается важность междисциплинарного подхода в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, межкультурная коммуникация, культурологическая компетенция, междисциплинарный подход.

Преподавание иностранных языков в России переживает ныне, как и все остальные сферы социальной жизни, тяжелейший и сложнейший период коренной перестройки (чтобы не сказать революции), переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов, материалов и т.п.

Современные политические и социально-экономические условия привели к увеличению числа международных контактов и усилению культурных связей представителей разных национальностей на всех уровнях. Глобализация выдвигает перед высшим образованием задачу подготовки будущих специалистов к жизни в условиях поликультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей.

Новое время, новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков.

В область профессиональной иноязычной компетенции органично входит культурологическая компетенция, которая предполагает знания о мире и умение их использовать в профессии. Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространных изъяснениях.

Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации. Чтобы осуществить межкультурную коммуникацию, участники-коммуниканты должны иметь представление о нравственных ценностях, присущих культурным сообществам разных типов, ориентироваться в исторической, культурно-национальной психологии: системе ценностей и стереотипов, нравов и этикета, обычаях и традициях страны изучаемого языка [1, с. 36].

Лингвистические социальные условности включают знания вербальных способов привлечения внимания, способов обращения (с учетом выбора степени официальности), предполагают знание правил поведения: в гостях, за столом, на конференциях, при ведении переговоров. Личной и деловой переписке, при разговоре по телефону и т.п.

Студенты также должны уметь обсуждать основные внешнеэкономические проблемы и проблемы экономического сотрудничества, обращать внимание на особенности национального коммерческого рынка, национальной деловой этики, на структуру финансовой системы.

Развитие представления о культуре делопроизводства должно соединяться с расширением их культурологических знаний об особенностях западно-европейской модели, которая может быть обозначена следующим образом: обучение правилам составления и написания различных типов документов, обучение основам делового общения, ознакомление с крупнейшими деловыми центрами страны изучаемого языка, их экономическими интересами и сферами влияния, ознакомление с культурологическими особенностями рекламы, формирование представления о системе общественных связей.

Решение задач профессиональной иноязычной подготовки студентов требует активного использования всех имеющихся в наличии методов обучения, всех форм аудиторной и внеаудиторной работы. Главное место среди них занимает творческо-познавательная деятельность, дискуссии, симпозиумы, конференции, заседания «круглого стола», ролевые игры, разбор кейсов,

тренинги. Проблемно-коммуникативные ситуации, максимально приближенные к реальным, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности студентов, деловые социально-политические и профильно-производственные игры, а также игры научного общения на английском языке позволяют приобретать опыт решения существующих профессиональных проблем студентов, соединять коммуникативную практику с познавательной и ценностно-ориентационной деятельностью.

Хочется отметить также важность междисциплинарного подхода в обучении иностранным языкам. В настоящее время развитие гуманитарных дисциплин возможно только при расширении поля междисциплинарных исследований и только при взаимодействии специалистов разных областей науки. Именно на стыке дисциплин происходит взаимное обогащение учеными идеями и эмпирическим материалом, здесь идет обмен постановками проблем, техниками интерпретации материала, а значит, и новыми средствами его описания, анализа и объяснения. одного и того же материала [2, с.181].

Я также полагаю, что для повышения эффективности необходима разработка междисциплинарного языка или общих подходов к работе с гетерогенными в культурном смысле материалом (материалом разных дисциплин). Это ни в коем случае не означает замены принятого в той или иной области науки собственного терминологического аппарата, а служит добавлением еще одного уровня интерпретации.

Так, например, введение таких предметов, как социолингвистика (а не просто иностранный язык) у студентов вызывает неподдельный интерес.

Аутентичные профессионально-ориентированные тексты для чтения и аудирования, видео курсы и компьютерные обучающие программы, с помощью которых студенты знакомятся с экономической жизнью в другой стране – все это представляет собой большую познавательную ценность. В рамках экономического профиля они формируют знания особенностей национально-экономической системы, предпринимательства, производства и маркетинга в стране изучаемого языка, о финансовых институтах и роли правительства в экономической стабильности общества.

Все это, несомненно, способствует повышению уровня профессиональной подготовки будущих специалистов в области экономики и внешне-экономических связей.

Список литературы

1. Петрова Л.Н. Вопросы ментальности. В книге: Избранные вопросы современной науки. Монография. Центр научной мысли; научный ред. С.П. Акутина. Москва, 2015. С. 36-65.
2. Журавлева Л.А. К вопросу о классификациях видов общения//Инновационная наука. 2015. №7-1. С. 181-186.

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Пешкова Н.А.

доцент кафедры специальной психологии, канд. психол. наук,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Поленова О.А.

студентка II курса кафедры «Специальная психология»,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В данной статье межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития рассматриваются в качестве одного из факторов, влияющих на развитие личности и социализации детей данной категории. В статье представлены рекомендации для родителей и воспитателей по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: межличностные отношения, социализация, личность, старший дошкольный возраст, дети с задержкой психического развития.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [1, с. 24].

Межличностные отношения у ребенка формируются в общении с любой социальной группой: сверстников, педагогов, родителей. Многие исследователи этой проблемы (М.И. Лисина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т. А. Репина и др.) высказывают, что детские отношения – это сфера нравственного воспитания, которой очень важно заниматься, чтобы повлиять на благоприятное развитие личности.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) имеют незначительные представления о нравственном воспитании, что влияет на благоприятное развитие их личности, на отношения с другими людьми и на дальнейшую их социализацию.

Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и в его социализации (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.-Н. Перре-Клермон, К.Флей-Хобсон, Д.Б. Эльконин и др.) [2, с. 10].

В нашем исследовании мы рассматривали особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития в муниципальном бюджетном учреждении города Тулы. В исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: пять мальчиков и три девочки. Нами была разработана диагностическая программа, направленная на изучение межличностных отношений у детей старшего

дошкольного возраста с ЗПР. В состав программы входили следующие методики: «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова), «Два домика» (Т.Д. Марцинковская), диагностика социального интеллекта «Картинки» (Дж. Гилфорд), «Диагностика коммуникативно-речевых умений дошкольников» (И.Д. Коненкова), методика наблюдения за межличностными отношениями детей дошкольного возраста (сб. В.М. Холмогорова). Проводя обследование, мы фиксировали все ответы детей, учитывали контактность ребенка, понимание ребенком речи, умение отвечать на вопросы, степень развернутости ответов, умение формулировать вопросы.

По итогам проведенной диагностической работы были получены следующие результаты:

1) Методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова). Социометрический статус «звёзды» не получил ни один ребенок из группы. Социометрический статус «лидеры» получили 5 детей. Социометрический статус «незамеченные» получил один ребенок. И социометрический статус «отверженные» получили два ребенка.

2) Методика «Два дома» (Т.Д. Марцинковская). Социометрический статус «звёзды» не получил ни один ребенок из группы. Социометрический статус «предпочитаемые» (дети, получившие среднее и выше среднего значения положительных выборов) получили 5 детей. В числе «пренебрегаемых» оказался один ребенок, получивший меньше среднего значения положительного выбора. И социометрический статус «изолированные» получили два ребенка (они получили только отрицательные выборы).

3) Методики «Наблюдение за межличностными отношениями дошкольников» (сб. В.М. Холмогорова). Низкий уровень развития коммуникативных качеств наблюдается у двух детей (25%), средний – у трех детей (37,50%). Высокий уровень развития коммуникативных навыков наблюдается у трех детей (37,50%).

4) Методика диагностика социального интеллекта «Картинки» (Дж. Гилфорд). Продуктивное решение конфликтных ситуаций выявлено у пяти детей (62,50%), уход от решения конфликтных ситуаций – у двух детей (25%). Агрессивное решение конфликтных ситуаций выявлено у одного ребенка (12,50%).

5) Методика «Диагностика коммуникативно-речевых умений дошкольника» (И.Д. Коненкова). Высокий уровень коммуникативно-речевых умений (5 баллов) выявлен только у одного ребенка (12,50%), выше среднего (4 балла) – выявлен у четверых детей (50%). Средний уровень коммуникативно-речевых умений (3 балла) выявлен у одного ребенка (12,50%), ниже среднего (2 балла) – выявлен у двух детей (25%). Низкий уровень коммуникативно-речевых умений не выявлен ни у одного ребенка.

На основе полученных результатов мы составили рекомендации для воспитателей и родителей.

Рекомендации для воспитателей:

– необходимо создать в коллективе условия, которые будут способствовать общению. Для этого следует организовать разнообразную жизнедеятельность в коллективе с учетом интересов детей;

- в процессе познавательной и трудовой деятельности сталкивайтесь с необходимостью решать различные проблемы и задачи. Поиск решения требует вступления в общение друг другом, педагогом, взрослыми;
- обсуждайте реально случившиеся ссоры, драки, с целью того, чтобы дети поняли, что произошло, и как можно было это избежать ненасильственными методами. Надо учить детей ставить себя на место другого человека и видеть мир его глазами;
- видьте в ребенке не только отрицательные, но и положительные стороны и найдите в этом положительном то необходимое, что могло бы заинтересовать ребенка раскрыть его возможности;
- при ответе на вопросы, которые задает ребенок, следует выяснить, что он сам думает по данному поводу. Информация воспитателя должна быть доступной для понимания, ответ должен быть интересным, чтобы ребенок и впредь обращался с вопросами к тому же источнику, а не к посторонним людям. Следует помнить: правильные и доброжелательные ответы сближают, а ложные отдаляют ребенка.

Рекомендации для родителей:

- старайтесь выяснять, какие трудности в общении испытывает ваш ребенок и подсказать ему, как правильно обратиться, что сказать. Дети в дошкольном возрасте только учатся общаться, им в этом нужна помощь и поддержка;
- проявляйте свой интерес к общению ребенка с окружающими не навязчиво. Некоторые вещи ребенок не сможет вам рассказать. У него есть на это право. Не давите на него, а просто показывайте, что вам это интересно, что он может рассказывать то, что считает нужным.

Список литературы

1. Мижеригов В.А., под ред. Пидкасистого В.А. Словарь-справочник по педагогике. М.: Сфера, 2004. 133 с.
2. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. Питер, 2008. 192 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ И ПЕРЕЖИВАНИЙ Я-САМОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рыжкова Н.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»,
Россия, г. Елец

В статье раскрывается научное содержание понятий социальные переживания и переживания Я-самости. Автор на основе теоретического анализа философских и психолого-педагогических исследований представляет характеристику социальных переживаний и переживаний Я-самости в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: переживания, Я-переживания, социальные переживания.

На протяжении своей жизни человек испытывает разнообразные по форме и направленности переживания: удачи, отчаяния, сопереживания, сочувствия, любви, угрызания совести, ненависти, ревности, самолюбия, тщеславия, целомудрия и т.д.

В философской и психологической науке проблема переживаний личности отражена в многообразных аспектах: философской концепции личности как социокультурного феномена Э.В. Ильенкова; положениях о субъективной и интерсубъективной природе человеческой чувственности А.Н. Шминой; культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о переживании как единице социальной ситуации развития и др.

Отечественными психологами выдвинуты положения о необходимом и активном участии субъективных переживаний в регуляции деятельности (Е.Н. Богданов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.). В контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского «переживание рассматривается как не только то, что субъектом воспринято и понято, но и как то, что действительно прожито и пережито, тот витальный опыт, который приобретается личностью, как членом общества, в процессе многообразных отношений с миром и другими людьми» [2, с. 94]. Таким образом, можно признать социальную природу и содержание человеческих переживаний, обеспечивающие социализацию человека, регулирующие процесс его вхождения в социум.

По признанию многих учёных – Л.И. Божович, И.С. Кон, К. Роджерс, Р. Уайли и др. – в личности возникает «ядро», которое обозначают разными терминами: «Я-система», «система – Я» или просто Я. Понятие «образ Я» в отечественной психологии трактуется как относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, но переживаемая в качестве неповторимой, система представлений индивида о самом себе, на основе которой он осуществляет взаимодействие с окружающими. Центральное ядерное образование включает непосредственное переживание себя как субъекта, личности, в нём возникает и формируется общая самооценка. Периферия образа – ближе или дальше отстоящие участки, куда поступают новые сведения человека о себе. Знание о себе приобретает аффективную окраску благодаря тому, что периферические образования преломляются в структуре образа Я через центральное ядерное образование и потому переживаются человеком как принадлежащие именно ему [1, с. 15].

В психологически сложной ситуации для человека переживание «Я не такой как все» становится ведущим, которое само по себе является нормальным в силу действительной уникальности и способности каждого открыть в себе своё особое предназначение, свою особую задачу. Благодаря переживаниям человек постоянно что-то открывает, узнаёт о самом себе.

Социальные переживания и Я переживания являются с одной стороны диаметрально противоположными состояниями относительно предмета направленности, с другой – взаимодействуют между собой, согласно закону единства диалектических противоположностей, закономерностям разнонаправленной активности, вариативности и неупорядоченности.

Переживания способствуют усвоению ребёнком моральных норм, участвуют в регуляции социального поведения. Так возникают переживания по поводу правил поведения, норм отношения к людям (или персонажам сказок, игры), их переживаниям и поступкам. По мере усвоения норм, правил поведения, формирования самооценки ребёнок начинает переживать по поводу выполнения или невыполнения этих норм.

Радость, нежность, сочувствие, удивление, гнев и другие переживания могут возникнуть у ребёнка по отношению к животным, игрушкам, предметам и явлениям природы. Способность к сопереживанию помогает ребёнку понимать эмоциональные состояния другого, преодолевать конфликты, устанавливать положительные отношения со сверстниками. Ребёнок учится сопереживать в игре, приписывая свои чувства игрушке или выполняя роль «сопереживающего». К пяти годам ребёнок начинает осознавать свои переживания, модальность которых определяется чаще всего тем, насколько удовлетворяется его потребность в самоутверждении, как к нему относятся другие, особенно значимые взрослые, насколько эмоционально комфортна социальная среда и в какой мере социальная ситуация развития адекватна возрастным и индивидуальным особенностям.

В.С. Мухина отмечает, что у дошкольника ещё недостаточно социального опыта, но вместе с тем при благоприятных тенденциях эмоционального развития к семи годам устойчиво проявляются:

- эмоциональная отзывчивость на широкий круг социальных явлений (общественные нормы, правила, моральные нормы и нравственные принципы);
- способность осознавать свои переживания, понимать, уважать и ценить переживания других людей, сравнивать свои и чужие переживания и на этой основе понимать своё внутреннее отличие от других людей и схожесть с ними;
- способность к сочувствию, сопереживанию, эмпатии и готовность к содействию;
- умение делить свои переживания с близкими;
- овладение своим эмоциональным поведением;
- возникновение ответственности за свои переживания, что является одним из компонентов развития личной ответственности – функционального качества свободного человека [3, с. 15].

Представления о себе и отношение к себе – это аффективно-когнитивный (эмоционально-когнитивный) комплекс, а характер и направленность действий, вызванных образом Я и самооценкой ребёнка, определяются совокупностью аффективно-когнитивного (эмоционально-когнитивного) комплекса. Данный комплекс, по мнению исследователей (Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская и др.) у детей старшего дошкольного возраста сопровождается проявлением различных переживаний, таких как удовлетворённость высокой и адекватной самооценкой (положительное отношение к себе, своим способностям, возможностям) – неудовлетворённость низкой самооценкой (обида, недовольство); уверенность в себе (радость, восторг) – неуверенность в себе (растерянность, разочарование); чувство полноценности (восхищение

собой, гордость) – чувство неполноценности (безразличие, замкнутость, гнев) [5, 6].

Таким образом, можно констатировать, что развитие ребёнка в старшем дошкольном возрасте сопровождается проявлением различных социальных переживаний и Я-переживаний, которые определённым образом влияют на его социализацию и индивидуализацию.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.; Воронеж: МОДЕК, 1995. 349 с.
2. Выготский, Л.С. Детская психология. Полн. собр. соч.: в 6 т. Т.4 / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000. 452 с.
4. Мухина, В.С. Детская психология. М.: Апрель пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. 352 с.
5. Рузская, А.Г. Развитие общения ребенка со взрослым и сверстниками. М.: Академия, 2000. 290 с.
6. Смирнова, Е.О. Психология ребёнка от рождения до 7 лет. М.: Школа-Пресс, 1997. 383 с.

ЭЛЕКТРОННЫЙ КОНТЕНТ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ВЫСОКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Садыкова Р.Х.

редактор, канд. филол. наук, АО Издательство «Просвещение»,
Россия, г. Москва

Современная динамика развития средств мультимедиа предопределила возникновение нового типа учебника – электронной формы учебника (ЭФУ). В статье рассматриваются основные направления использования ЭФУ на уроках русского языка и литературы, выявляются функциональные и структурные особенности электронного учебника.

Ключевые слова: контент, эффективность, обучение, электронная форма учебника, гаджет.

В настоящее время мы находимся на пороге перехода общества из индустриальной фазы развития в информационную, поэтому в педагогике идет постоянный поиск новейших форм обучения, который направлен на придание учебно-воспитательному процессу большей гибкости, оперативности. Меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием. Школы обеспечиваются современными компьютерами, электронными ресурсами, доступом к Интернету. Все это способствует внедрению новых педагогических технологий в учебный процесс, среди которых не последнюю роль играет ЭФУ.

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 03.07.2016 с изм. и доп., вступ. в силу с

15.07.2016), в статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» указывается необходимость создания информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий [3]. Таким образом, начиная с 2014 года в Российской Федерации наличие ЭФУ является обязательным требованием для школьного учебника, включенного в Федеральный перечень.

Рассмотрим функциональный потенциал ЭФУ. Какие особенности можно выделить в первую очередь, когда мы анализируем возможности использования ЭФУ в образовательном процессе?

Удобство и простота использования – вес планшетного компьютера выгодно отличается от веса традиционных учебников на бумажном носителе. Нет необходимости дробить учебники на несколько частей, все они умещаются в одном планшете.

Привлекательные элементы интерфейса – при его создании учитывается возраст учащихся.

Использование современных технологий и форматов – ЭФУ создаются на платформах, поддерживаемых большинством планшетных компьютеров.

Разнообразие контента высокого качества. Кроме того, существует возможность обновления контента через сеть Интернета. Издательства, которые выпускают ЭФУ, имеют возможность регулярно обновлять содержание электронного продукта с учетом его актуальности.

Повышение эффективности образовательного процесса – позволяет активизировать познавательные интересы учащихся, контролировать деятельность каждого, интенсифицировать темп работы, решать сразу несколько задач: изучать новый материал, закреплять, выполняя практическую работу, включающую упражнения разных уровней сложности, проводить текущий и итоговый контроль.

Педагогическая целесообразность внедрения электронного учебника – все перечисленное выше. Проведенные опросы учителей показали, что электронная форма учебника – очень привлекательный способ изучения нового и закрепление изученного материала на уроках с учетом визуальных, аудиальных, кинестетических особенностей восприятия учащихся.

ЭФУ расширяет возможности подачи учебного и дополнительного материалов в образовательном процессе. Например, в печатном учебнике для 2 класса «Литературное чтение» под ред. М. В. Черкезовой в рамках рубрики «В мире искусства» проводится работа по репродукции картины Ф. Решетникова «Опять двойка» [1]. В ЭФУ приводится не только репродукция этой картины, которая является второй частью художественной трилогии Ф. Решетникова, но и остальные две картины – «Прибыл на побывку» и «Переэкзаменовка». В каждой последующей картине есть отсылка к предыдущей в виде картинки, висящей на стене комнаты. Эти детали можно разглядеть, увеличив масштаб изображения. Таким образом, учитель может построить урок, сравнив все три картины, добавив не слишком известные факты о зна-

менитой картине «Опять двойка» и рассказав о судьбе двух менее известных картин триптиха.

Работа в классе, оборудованной интерактивной доской, дает возможность провести работу с ЭФУ, транслируя его материалы на большой экран, показать фрагменты видео, иллюстрирующие материалы учебника. Например, на уроке русского языка в 6 классе, работая над темой «Диалектизмы» [2, с. 63], учитель иллюстрирует пример употребления областной лексики фрагментом из кинофильма «А зори здесь тихие».

Удобство электронного учебника состоит еще и в том, что он – полноценный участник всего образовательного процесса. Его можно использовать на любом этапе обучения.

Современные дети легко адаптируются к новым гаджетам. Им не составляет труда быстро разобраться в достаточно простой навигации электронного учебника. Поэтому, безусловно, в будущем электронный учебник будет использоваться активно, и активность будет исходить от учеников. Это можно смело утверждать, наблюдая, как они легко и непринужденно пользуются электронными учебниками.

Издательство «Просвещение» разрабатывает электронные ресурсы более десяти лет. Одним из проектов издательства является набирающая популярность программа «Открытый урок с Просвещением» – открытые онлайн уроки, проводимые учителями московских школ с использованием ЭФУ издательства и транслируемые в форме вебинаров для всех желающих увидеть конкретные примеры использования на уроке планшетного компьютера. За годовой период совместной работы было проведено 43 урока и внеурочных занятия, 69 355 человек стали участниками онлайн-просмотра, программу в записи на канале Youtube посмотрели 32 609 зрителя (сведения на 26.08.2016 г.). В результате многие учителя получили возможность пополнить свою методическую копилку новыми формами организации обучения.

Обобщим сказанное. Каждый учитель задумывается над тем, как сделать свою работу более эффективной. Использование современных электронных учебников в значительной степени способствует успешному усвоению учебного предмета, помогает «погрузить» обучаемых в изучаемый материал, содействует достижению наиболее эффективного результата, одновременно выполняя функции репетитора, тренажера и самоучителя.

Список литературы

1. Литературное чтение. 2 класс. Учебник для образовательных организаций с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языке обучения / под ред. М. В. Черкезовой. – М.: Просвещение, 2016. 128 с.
2. Русский язык, 6 класс. Часть 1. Учебник для общеобразовательных организаций / Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. – М.: Просвещение, 2015. 191 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016). URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения 22.08.2016).

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Севостьянова А.А.

магистрант факультета дошкольного, начального и специального (дефектологического) образования, НИУ «БелГУ»,
учитель-логопед, МБДОУ №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

Карачевцева И.Н.

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, канд. пед. наук, доцент, НИУ «БелГУ»,
учитель-логопед, МБДОУ №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

В данной статье поднимается вопрос о важности мотивационной готовности к овладению чтением у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описаны, какие трудности возникают у детей с ОНР во время обучения чтения. Раскрывается важность логопедических занятий при развитии мотивационной готовности в обучении чтению. Статья будет полезна для воспитателей и родителей, имеющих детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: чтение, мотивационная готовность, дети дошкольного возраста с ОНР.

Чтение является сложным и необходимым в жизни человека навыком. В научной и методической литературе существует большое количество фундаментальных и разносторонних исследований, направленных на анализ вопросов подготовки дошкольников с общим недоразвитием речи к овладению чтением.

Как и в любом виде деятельности, при овладении навыком чтения выделяется особый компонент – мотивационный, который определяет возникновение, направление; способы осуществления и результат конкретных форм деятельности. Иными словами мотивация определяется в психологии как блок управления деятельностью, она изменяет ее в зависимости от своего содержания. Важнейшая функция мотивационного компонента – это побуждение к деятельности и смыслообразование, т.е. обеспечение «принятия» цели деятельности, наделение ее личностным смыслом [4].

Одним из важнейших мотивов, по мнению А.Г. Ковалева, Г.И. Щукиной, А.К. Марковой и др., является интерес, под влиянием которого учебная деятельность становится увлекательной и успешной. Интерес возникает непроизвольно и носит ярко выраженный эмоциональный характер. Он всегда сопровождается чувством, обычно чувством радости выполнения определенной деятельности. И поскольку чувство является показателем значимости, то, по мнению некоторых психологов, этот интерес придает значимость и выполняемой деятельности [7].

Мотивом чтения является потребность. У ребенка, овладевающего чтением, вначале возникает потребность научиться читать, т.е. освоить звуковую систему и сам процесс чтения – возникновения из букв слова.

Освоив первоначальное чтение (грамоту), ребенок меняет мотив чтения: ему интересно понять, какая мысль кроется за словами. По мере развития чтения мотивы усложняются и процесс чтения происходит с целью, узнать какой-то конкретный факт, явление; даже появляются более сложные потребности, например, познать мотив поступка героя, чтобы оценить его; найти главную мысль в научно-популярном, научном тексте и т. д. [5].

Мотивационная сфера является исходным звеном направленности, которая выступает как системообразующее свойство личности. У дошкольников с ОНР наблюдается нарушение мотивационного компонента, в связи с недостаточностью высших психических функций [1].

Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) этот вопрос наиболее актуален, поскольку, помимо нарушений речи, у них наблюдаются вторичные отклонения в развитии психических процессов – восприятия, внимания, памяти, навыков конструктивной деятельности и эмоционально-волевой сферы. У них недостаточно сформированы слухоречевая память и внимание, навыки самоконтроля, наблюдательности, целенаправленность, организованность [6].

У дошкольников с ОНР не возникает интереса к чтению, т.е. у них отсутствует мотив чтения, поскольку дети не получают точного результата. Для данных детей характерно неконтекстное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовку к их восприятию. Они часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга [3].

Формированию учебной мотивации способствует умелое использование игровых ситуаций и других элементов занимательности. Одним из наиболее действенных приемов формирования мотивации к обучению чтению является дидактическая игра. При включении детей в ситуацию дидактической игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, работоспособность повышается [6].

Таким образом, для полноценного обучения чтению у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы. Одним из успешных показателей обучения чтению является понимание важности данного процесса, т.е. мотивационная готовность ребенка к данному виду деятельности. Дети дошкольного возраста с ОНР не всегда могут осознать важность чтения по разным для них причинам. Поэтому для данных детей нужно организовывать разные ситуации, которые будут побуждать их к чтению. Но

данная проблема требует дальнейшего исследования, выработки рекомендаций для конкретизации задач и методов развития мотивации при обучении чтению у дошкольников с ОНР.

Список литературы

1. Валявко, С.М. Особенности мотивации детей 5-6 лет с ОНР [Текст] / С.М. Валявко // Материалы VII Царскосельских чтений / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб, 2003. – С. 17-19.
2. Городилова, В.И. Чтение и письмо [Текст]: сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева. – СПб.: Дельта, 2008. – 384 с.
3. Леханова, О.Л. Особенности коммуникативной активности дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / О.Л. Леханова // Сборник трудов молодых ученых. // Отв. за выпуск В.В. Заболтина. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2005 – С. 55-58.
4. Психология [Текст]: учебник для педагогических вузов / Под ред. Б.А. Сосновского. – М.: Высшее образование, 2008. – 660 с.
5. Светловская, Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое? [Текст] / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2005. – №2. – С. 9-14.
6. Шаромова, В.С. Особенности мотивации к обучению чтению детей с нарушениями речи [Текст] / В.С. Шаромова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7. – С. 124-127.
7. Щукина, Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении [Текст]: учебное пособие / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Синякова М.Г.

профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, д-р психол. наук,
Уральский институт ГПС МЧС России, Россия, г. Екатеринбург

В данной статье указаны основные угрозы психологической безопасности и психологического здоровья педагогов в условиях поликультурного образовательного пространства. Поликультурное образовательное пространство рассматривается как важнейший фактор профессионального и личностного развития педагога.

Ключевые слова: психологическая безопасность, личность как субъект этнокультуры, поликультурное образовательное пространство, психологическое здоровье педагога.

В условиях модернизации Российского образования базовым условием и результатом достижения качества образования становится обеспечение безопасности учебно-воспитательного процесса. Традиционно эта проблема рассматривалась с позиции опасностей и рисков для физического, психического и психологического здоровья обучающихся и преподавателей. Однако мы считаем, что проблема безопасности образовательной среды намного шире. Она имеет не только медико-психологический, но и социокультурный аспект, и выходит за рамки потребностей личности в личной безопасности.

Психологическая безопасность – это состояние, характеризующее образовательное пространство образовательной организации, фиксируемое через отношения ее участников [3].

Известно, что процесс взаимодействия среды и человека носит двусторонний характер: с одной стороны, среда через свои структурные компоненты воздействует на развитие человека: с другой стороны, человек, вступая в социальные отношения с другими людьми, предметами и явлениями, создает эту среду, придавая ей определенное социальное качество.

Одной из тенденций изменяющегося общества становится глобализация, оказывающая мощное воздействие на все сферы жизни мирового сообщества.

Глобализация устанавливает прочные экономические, информационные, политические, культурные и иные связи между государствами. Важной формой этих связей является международная миграция, межгосударственные перемещения людей, вызываемые неравномерностью мирового экономического развития, неравенством экономических условий и возможностей в разных странах. Она привела к кардинальным изменениям масштабов и структуры миграционных потоков [6].

Сложность вхождения России в мировые процессы глобализации усиливается многими особенностями как давнего, так и ближайшего исторического прошлого нашей страны. И далеко не в последнюю очередь – ее имперским наследием. С XVI века Россия формировалась и развивалась как континентальная империя, объединявшая территории с различным этническим и конфессиональным составом. Современная Россия, как и ее непосредственный предшественник – Советский Союз, является полиэтническим, мультикультурным и поликонфессиональным обществом, в последнее время все это объединяется таким понятием, как поликультурное общество [1].

Сегодня, будучи включена в мировую экономику, стремясь к усилению своей роли в решении глобальных проблем, Россия неизбежно оказывается под воздействием общемировой тенденции интенсификации миграционных процессов, все более усложняющих этносоциокультурную структуру общества.

С начала XX в. стала развиваться идея поликультурности, ставшая основополагающей тенденцией современного культурно-цивилизационного развития. Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман в это понятие включали этническую и мировую культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждающие идею о едином мире. Сближение стран и народов, усиление их взаимодействия, мультикультурализм, глобализация мира в целом являются особенностью современного общества, что обуславливает изменения в образовании, которому предстоит решить сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, к диалогу и межкультурному взаимодействию.

Вопросы образования в современных условиях требуют неотложного решения, ведь для детей-мигрантов, прежде всего, необходимо решить вопросы социально-медицинского обслуживания и профессионального обучения. Неблагополучие семей мигрантов порождает такие асоциальные явле-

ния, как преступность, наркомания, проституция, увеличивается количество беспризорных, нищих детей, рост среди них числа болезней. Подростки из малообеспеченных семей мигрантов зачастую вынуждены оставлять учебу в школе. И здесь как общее, так и профессиональное обучение призвано сыграть свою важную роль [2].

Проблемы развития миграционных процессов и их влияния на образование отражены в исследованиях С.К. Бондыревой, Ю.Е. Братского, А.Г. Вишневого, Г.Г. Гольдина, А.В. Дмитриева, В.Ю. Зорина, Д.В. Колесова, Л.В. Корель, О.В. Лармина, Н.М. Лебедевой, В.М. Моисеенко, В.П. Мошняги, В.И. Переведенцева, Н.В. Подгорновой, А.Х. Поповой, В.В. Степанова, В.А. Тишкова, А.Ю. Ястребовой и др.

Поликультурное образование является средством снижения напряженности в обществе, так как одной из важнейших его функций является обучение людей принципиально новому отношению к совместной жизни в одном государстве представителей различных этносов.

Совершенно очевидно, что в настоящее время проблема поликультурного образования приобретает особую актуальность и привлекает внимание отечественных исследователей в области психологии и педагогики. В этом направлении особую значимость представляют работы А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, В.И. Загвязинского, М.Н. Кузьмина, С.В. Кульневича, И.С. Кона, З.А. Мальковой, В.В. Макаева, В.А. Петровского, В.В. Серикова, Л.Л. Супруновой, Е.Н. Шиянова, И.С. Якиманской и др.

Поликультурное образовательное пространство рассматривается нами как биполярная, динамическая и самоорганизующаяся система, включающая в себя многоплановые, многомерные отношения, процессы организации и трансляции определенной, необходимой в современном изменяющемся обществе совокупности знаний и компетенций, а также процессы межкультурной коммуникации всех субъектов образования как носителей различных этнических культур, и являющаяся важнейшим фактором профессионального и личностного развития педагога.

Исследователи подчеркивают, что образование невозможно без обращения к личности. Личность как феномен культуры всегда входила в престижные цели образования или же объявлялась в качестве таковой. Образование транслирует культуру общества в культуру личности, закладывает базовые, фундаментальные основы культуры личности и рассматривается как культура личности. Имея своим предметом личность, образовательная деятельность в рамках любого этноса неизбежно обращена к интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферам и стремится приобщить к знаниям и ценностям, развить мышление и волю, научить действовать и переживать.

Личность обучающегося является субъектом этнокультуры. Каждый этнос имеет свою специфическую культуру, характерный тип личности, свою неповторимую систему социального наследия, свой уникальный подход к постановке и решению образовательных проблем. Воздействие этнических отношений на человека приобретает значимость через индивидуальную позицию личности.

Формирование личности происходит в пределах культуры через интериоризацию общественных ценностей: теоретических, эстетических, политических, экономических, социальных, религиозных, этнокультурно-исторического опыта, посредством совместной деятельности и общения. Культура и личность творят, обогащают и развивают друг друга. Развитие личности происходит под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов, в процессе усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу на данном этапе развития. Пока поведенческие или психологические новообразования не становятся предметом собственной активности субъекта, не отражаются в его сознании в качестве особой цели, развитие индивида не становится в собственном смысле слова личностным развитием.

Таким образом, в процессе получения образования осуществляется восхождение личности от индивидуального к этнокультурному, движение к всеобщим навыкам и знаниям. Образование – необходимое условие воспроизводства и трансляции этнокультурного опыта. Для функционирования этноса нужна постоянно обновляемая система ценностных ориентаций, корректирующих образовательную систему. Главной целью образования становится нравственное развитие и саморазвитие индивида, воспитание в нем чувства ответственности за будущее сообщества, а не только обучение.

В связи с этим проблема и развития профессионализма педагога в межнациональных отношениях и формирования имеет большую значимость, поскольку создает условия для более гибкого регулирования ситуаций в полиэтнических регионах, предупреждения возникновения даже малейшего дискомфорта во взаимоотношениях представителей различных общностей. Эти обстоятельства предъявляют специфичные требования к знаниям, навыкам и умениям педагога-профессионала в межнациональных отношениях, к их уровню и качеству.

Указанные обстоятельства также влияют на максимальное развитие самых разнообразных способностей, глубоких и широких знаний не только в той области деятельности, в которой этот профессионализм проявляется, но и в особенностях общечеловеческого взаимодействия, культуры межнациональных отношений, закономерностях профессионального и бытового общения между представителями различных этнических общностей, моральных и нравственных нормах межнационального сотрудничества (Гукаленко О.В., Дюжакова М.В., Крысько В.Г., Саракуев Э.А., Терсакова А.А.).

В ходе анализа специальной литературы и существующей практики было установлено, что процесс формирования профессионализма педагога в межнациональных отношениях идет эффективно тогда, когда соблюдаются определенные психолого-педагогические условия:

- допустимость этнопсихологического релятивизма в деятельности педагога в области межнациональных отношений, предполагающего, что у него должны формироваться качества, которые, с одной стороны, позволяли бы ему эффективно приспосабливаться к традициям, привычкам, образу мышления и действий представителей тех этнических общностей, с которыми он

имеет дело, а с другой – не входили бы в противоречие с его национальной психикой;

- учет специфики проявления этнического самосознания в межнациональных отношениях, ориентирующий на формирование у педагога-профессионала установки, позволяющей спокойно и разумно воспринимать настоящее и даже негативное к нему отношение со стороны представителей других национальностей и находить возможности для взаимопонимания с ними на основе использования знаний об особенностях их национального развития;

- развитие возможностей адаптации к своеобразным национальным условиям жизни, труда, взаимоотношений представителей других этнических общностей;

- развитие у педагога навыков и умений индивидуального и дифференцированного подхода в работе с представителями разных национальностей, предусматривающего формирование его уверенности в том, что хорошее понимание национальных особенностей даёт возможность для ориентации в трудных педагогических ситуациях [5].

Основными структурными составляющими профессионализма педагога в сфере межнациональных отношений являются: этносоциальная компетентность; готовность к преодолению трудностей в коммуникативном взаимодействии с представителями различных этнических общностей; адаптационные возможности во взаимоотношениях с людьми другой национальности; культура межнационального взаимодействия (Гукаленко О.В., Дюжакова М.В., Терсакова А.А.).

Вместе с тем новые задачи в образовании могут принести существенный вред психологической безопасности и психологическому здоровью педагога.

Проблемы, связанные с массовыми миграциями и развитием средств массовой информации в современном мире, существенно характеризуются понятием «маргинальная личность». Отметим, что среди трудовых мигрантов немало представителей педагогической профессии.

Психологи отмечают, что в маргинальной психике стандарты, стереотипы поведения, духовные ценности различных групп приходят в противоречие, отражаясь в ней в форме внутренних конфликтов, состояний тревоги и напряженности. Введено даже понятие этнической маргинальности личности (Сухарев А.В., Стефаненко Т.Г.). Оно является существенной характеристикой современного цивилизованного общества.

Этническая маргинализация общества порождает специфическую информационную ситуацию, когда резко снижается способность к психической и психологической адаптации человека к усложняющимся информационным потокам. В значительной степени это объясняется высокой степенью территориальной мобильности, незакрепленностью человека ни за одной устойчивой социальной общностью. Специалисты указывают на определенную связь этнической маргинальности с психическими расстройствами [8].

Поэтому для тех педагогов, которые попали в новые социально-культурные условия для сохранения психологического здоровья очень важно сохранение связей со своими этническими субкультурами.

Дело в том, что этнос проявляется как психологическая общность, способная успешно выполнять важные для каждого человека функции: 1) ориентировать в окружающем мире, поставляя относительно упорядоченную информацию; 2) задавать общие жизненные ценности; 3) защищать, отвечая не только за социальное, но и за физическое самочувствие, в том числе и психологическое здоровье. Человеку всегда необходимо ощущать себя частью «мы», и этнос – не единственная группа, в осознании принадлежности к которой человек ищет опору в жизни [7], однако, несмотря на наметившиеся тенденции к их разрушению, этносы приобретают столь существенное значение в жизни современного человека.

Последние немногочисленные исследования различных аспектов взаимодействия субъектов образования в условиях развития его поликультурности показали актуальность проблемы самосохранения в личностно-профессиональном развитии педагогов, которые работают с детьми различных этнокультур. Эти проблемы напрямую связаны с сохранением профессионального здоровья педагога (Дюжакова М.В., Стефаненко Т.Г.).

Увеличивающийся состав детей-мигрантов приводит к интенсивности межкультурного общения педагога как с этой группой учащихся, так и с их родителями. В результате происходит неизбежное «столкновение» ценностных ориентаций личностей – представителей разных культур.

Ценностные ориентации личности, в том числе и этнические, в ее общей структуре исполняют роль «стратегической» линии поведения, функции «интегратора» различных форм деятельности человека. Из множества социальных ролей, установок, ценностных ориентаций человека лишь некоторые входят в структуру личности. Ценностная ориентация является материалом, на основании которого кристаллизуется та или иная этнокультура. С понятием этнокультурной личности связано представление о специфической для каждой этнокультуры системе ценностных ориентаций, выступающей в виде «ментальной программы» личности как социального целого, состоящей из когнитивного (познавательный итог этнокультурного опыта личности), эмоционального (степень зависимости данной ценности от личности) и поведенческого (готовности личности к тому или иному виду деятельности) компонентов, находящихся в диалектическом единстве и усиливающих функциональные возможности друг друга.

Нужно отметить, что межэтнические конфликты часто возникают тогда, когда есть непонимание различий в ценностных ориентациях субъектов общения, в основе которых лежит базовая этнокультура личности. Вместе с тем психологии еще придется изучить такой аспект взаимодействия педагогов с учащимися – насколько количественная и качественная представленность культурных различий в деятельности учителя влияет на сохранение личностной и профессиональной целостности.

В целом исследователи данных проблематики указывают, что для сохранения психологической и профессиональной целостности в изменившихся социальных условиях реализации профессиональных функций необходимо, чтобы в Российском обществе, являющемся поликультурным по своей сути, была определена соответствующая система общественно-государственных ценностей.

Для нормального функционирования общества нужна воспроизводящаяся и постоянно обновляемая система ценностных ориентаций. Ценностная ориентация задает цель (возрождение народа, идеальный образ совершенной личности), включает в себя арсенал средств действия (что должно, позволено), дает представление о добре и зле, об образе мира (включающем космологические, социологические, культурные и антропологические составляющие), исследование передающихся из поколения в поколение представлений об истории и политике, о том, какие события являются наиболее существенными, факторы – наиболее значимыми, ситуации – наиболее типичными [4]. Данная система ценностей и будет определять главные направления профессиональной педагогической деятельности в отечественном образовании.

С другой стороны, в образовании должны быть созданы условия, направленные обеспечение психологической безопасности личности, на сохранение профессионального здоровья учителя. Эти условия связаны с поддержкой реализации намеченного профессионального плана, сценария профессиональной жизни педагога; с преодолением дезинтегрированного сознания, когда мотивы ложной самоактуализации порождают несбыточные цели в ущерб стабильной целостности; с поддержанием активной позиции в профессиональной жизни; со стимулированием к самоизменению, к развитию лабильности установок и толерантности как основы педагогической деятельности, что особенно актуально при работе с детьми-мигрантами.

Список литературы

1. Yeremeyev, B.A. Psychology, security psychological security and levels of human development/B. Yeremeyev//psychological security, sustainability, psychological trauma for: collection of research articles on materials of the first international forum. – Spb.: ООО "book House", 2006. – P. 101-103.
2. Безопасность дошкольного образовательного учреждения: Сборник материалов для руководителей образовательных учреждений. – М.: МИОО, 2005.
3. Биоритмы и труд: научное издание / Под ред. А. Д. Слонима. – Л.: Наука, 2000.
4. Грачев, Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита: монография / Г.В. Грачев. – М.: ПЕРСЭ, 2003.
5. Котик, М. А. Психология и безопасность: монография / М.А. Котик. – Таллин: Валгус, 2001.
6. Ромек, В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: пособие / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – СПб.: Речь, 2004.
7. Соломин, В.П. и др. Психологическая безопасность: учебное пособие // В.П. Соломин, О.В. Шатровой, Л.А. Михайлов, Т.В. Маликова. – М.: Дрофа, 2008.
8. Сухарев, А.В. Этнофункциональный аспект воспитания и психотерапии: учеб. пособие / А.В. Сухарев. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2008.

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Солодовникова Л.Е.

учитель английского языка, МБОУ Гимназия «Аврора», Россия, г. Анапа

Данная статья посвящена обоснованию и характеристике основных технологий, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся старших классов. Применение данных технологий позволяет старшеклассникам успешно решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка.

Ключевые слова: технология, иноязычная коммуникативная компетенция, старшие классы, учащиеся, иноязычное образование.

Стремительные изменения в общественной жизни, произошедшие в РФ на рубеже XX-XXI столетия, процессы глобализации, переход к информационному обществу вызвали изменения в системе среднего образования, и в частности, в системе иноязычного образования учащихся. Актуальной задачей, стоящей перед школой, является формирование иноязычной коммуникативной компетенции на уроках английского языка. Иностранный язык должен служить инструментом общения в диалоге культур современного мира, важнейшим средством решения коммуникативных задач во всех сферах жизнедеятельности современного общества, должен выступать средством воспитания и творчества будущих студентов.

Однако существующая система формирования иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников не отвечает вышеуказанным требованиям. Новые задачи современного образования предполагают разработку новых подходов к отбору содержания, средств и технологий обучения, отражающих специфику решения коммуникативных задач средствами иностранного языка.

В связи с этим целью данной статьи является обоснование и характеристика основных технологий необходимых для оптимизации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников.

Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов социальной сферы представляет собой:

- 1) включение в совместную учебно-познавательную деятельность будущего студента средствами иноязычного образования, выступающим способом развития, обучения, познания и воспитания;
- 2) процесс развития творческих способностей, необходимых для решения различных задач;
- 3) процесс развития духовной культуры личности в ходе ее становления;
- 4) процесс овладения, как родной культурой, так и культурой стран изучаемого языка;
- 5) процесс овладения знаниями, умениями, навыками, необходимыми для решения коммуникативных задач;

б) процесс развития мотивации к изучению иностранного языка.

Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников представляет собой моделирование проблемных ситуаций будущей профессиональной деятельности.

Целью предлагаемой технологии является формирование коммуникативной иноязычной компетенции старшеклассников, формирование его способности осуществлять продуктивную коммуникацию на иностранном языке в процессе решения в различных ситуациях. В процессе реализации технологии будущий студент овладевает типичными функциями, которые обеспечивают эффективность его профессиональной деятельности.

Процесс реализации технологии формирования коммуникативной иноязычной компетенции учащихся характеризуется наличием следующих этапов:

- 1) ознакомительный (введение ЗУН по иностранному языку);
- 2) репродуктивно-тренировочный (введение ЗУН по различным темам на занятиях по иностранному языку);
- 3) продуктивно-творческий этап предусматривает самостоятельное решение коммуникативных задач средствами иностранного языка.

Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников направлена на развитие различных умений, а именно: лингвистических умений иноязычного общения, творческих умений, умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка на основе профессионально-направленных ситуаций общения.

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции кардинально зависит от определенных условий. Согласно мнению Е.И. Пассова, «под условиями следует понимать не только и не столько традиционные «внешние» условия (малочисленность или многочисленность группы, наличие или отсутствие ТСО, оборудование класса и т.п.), сколько «внутренние» условия, под которыми следует понимать свойство ученика как индивидуальности» [1, с. 160].

Учет вышесказанных свойств позволяет сделать процесс формирования коммуникативной иноязычной компетенции школьников эффективным.

Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции социальных работников реализуется в определенных педагогических условиях, к которым относятся следующие:

- интеграция дисциплины «Иностранный язык» и других общеобразовательных дисциплин;
- развитие творческой деятельности студентов при решении задач в различных контекстах общения;
- мотивационное обеспечение учебной деятельности в процессе аудиторной и самостоятельной работы старшеклассников;
- проблемность в постановке и решении задач социальной сферы;
- соответствие использованных средств (упражнений, иноязычных текстов по разнообразным проблемам), методов и приемов формирования ино-

язычной коммуникативной компетенции интересам и потребностям школьников;

- ориентация на развитие личности студента как субъекта учебной деятельности;

- работа в глобальных информационных сетях и системах с целью решения профессиональных задач социальной сферы средствами иностранного языка;

- использование актуальных ситуаций на занятиях по иностранному языку;

- применение аутентичных аудио- и видеоматериалов по различной тематике.

Указанные условия повышают уровень, способствуют формированию всех составляющих коммуникативной компетенции, а также овладению иноязычными знаниями, умениями, навыками, развития личностных качеств, способствуют формированию системы морально-нравственных ценностей и развитию творческих способностей, необходимых для решения актуальных задач жизнедеятельности общества средствами иностранного языка.

Наиболее эффективными технологиями для формирования коммуникативной иноязычной компетенции социальных являются:

- Case-study технологии;

- подготовка и презентация проектов по современным социальным проблемам “Healthcare in Russia: advantages and disadvantages”, “The system of social welfare in Great Britain and the USA”;

- «Мозговой штурм» (в качестве опор для данной технологии могут служить лексико-грамматические таблицы [1, с. 174], логико-смысловые карты проблем по социальной тематике [1, с. 175]);

- презентация социальных проблем “Social welfare: Good or Evil for personal development”, “Sources of money for social welfare: Are they always legal?”, “Aids and social services: Is it wasting of money?”, “Suicide: pro and con и т.д.;

- свободная дискуссия по актуальным социальным проблемам современного общества (например, “Is it easy to be young?”, “Teens want to work. How to attract them to companies?”, “Retired people. Should they provide their living themselves if they are healthy” и т.д.);

- ролевые игры, отражающие основные ситуации человеческого общения.

Данные технологии повышают мотивации к изучению иностранного языка учащихся, повышении познавательной активности старшеклассников, интереса к учебным занятиям, а также способствует овладению иноязычными знаниями, умениями, навыками, способствуют развитию творческих способностей, формированию духовной культуры личности, формированию морально-нравственных ценностей, необходимых для решения коммуникативных задач средствами иностранного языка.

Список литературы

1. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. 240 с.

2. Белозерцев Е.И., Гонеев А.Д., Поликов А.Г. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.

3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. 6-е изд. М.: Академия, 2007. 567 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Степанова О.А.

доцент кафедры математики, медицинской информатики, информатики и статистики, физики, канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный медицинский университет, Россия, г. Челябинск

Актуализируются некоторые аспекты применения информационных и коммуникационных технологий для развития информационной культуры студентов вуза в процессе обучения.

Ключевые слова: информационная культура, информационные и коммуникационные технологии, информационная деятельность, учебный процесс.

Подготовка специалиста с заданным уровнем информационной культуры, способного решать профессиональные задачи в современном информационном пространстве, является одной из основных задач высшего образования. Неотъемлемой частью информационной культуры является знание современных информационных и коммуникационных технологий, умение рационально использовать их как для поиска, отбора, систематизации, анализа информационных потоков, так и для решения профессионально-прикладных задач.

Но в то же время грамотное использование информационных технологий в учебно-образовательном процессе в вузе является одним из важных условий, способствующих развитию информационной культуры студентов.

Информационная технология является наиболее важной составляющей процесса использования информационных ресурсов общества, характеризующая уровень информационной культуры общества.

И.В. Роберт считает, что «под средствами информационных и коммуникационных технологий понимаются программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующая на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем, обеспечивающих операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей» [3, с. 12].

Многими современными исследователями (А.П. Ершовым, Ю.Г. Данилевским, В.М. Глушковым, Н.В. Макаровой, И.В. Роберт,

К.К. Колин и др.) показано, что применение средств информационных технологий в процессе обучения способствует повышению эффективности учебного процесса. Это позволяет заменить иллюстративно – объяснительные методы обучения различными видами учебной деятельности с использованием средств новых информационных технологий. Кроме того, систематическое использование данных средств в учебном процессе приобщает обучающегося к современным методам изучения основ наук, готовит к интеллектуальной деятельности в информационном обществе, способствует развитию его информационной культуры.

В системе высшего образования использование информационных и коммуникационных технологий реализуется в виде: электронных учебников, мультимедийных комплексов, систем автоматизированного проектирования, электронных каталогов, распределенных вычислительных систем, телеконференций, автоматизированных рабочих мест.

Применение средств информационных и коммуникационных технологий при организации учебно-познавательной деятельности студентов способствует:

- активизации учебно-познавательной деятельности студентов;
- эффективному управлению познавательной деятельностью студента;
- повышению уровня информационной культуры студентов.

Мы разделяем точку зрения Н.В. Макаровой [1], И.В. Роберт [3], К.К. Колин [2], что информационные технологии являются эффективным воспитательным, методическим и дидактическим средством повышения качества учебного процесса. С помощью средств информационных технологий меняются традиционные методы обучения, а также результаты обучения.

Рациональное и грамотное использование информационных технологий в учебном процессе вуза является одним из эффективных условий, способствующих развитию информационной культуры студентов.

Процесс развития информационных технологий не стоит на месте, с каждым годом появляются все более совершенные, приближенные к пользователю средства, поэтому в профессиональной деятельности необходимо учиться овладевать новыми областями применения современных информационных технологий, расширять полученные знания и вести активную информационную деятельность, повышая уровень информационной культуры.

Список литературы

1. Информатика: Учебник. 3-е перераб.изд. / Под. ред. Н.В. Макаровой. М.: Финансы и статистика, 2002. 768 с.
2. Колин К.К. Информационные проблемы социально – экономического развития общества // Проблемы социальной информатики. Вып. 1. М.: Изд-во «Союз», 1995.
3. Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. 2001. № 5. С.12-16.

НОРМАТИВНЫЙ ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД

Фалеев А.Н.

доцент кафедры инженерной педагогики, канд. философ. наук, доцент,
РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, Россия, г. Москва

Свиридова Е.М.

доцент кафедры развития образования, канд. пед. наук, доцент,
Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования,
Россия, г. Москва

В статье выявляются особенности «образов» Учителя различных исторических эпох. Рассматриваются вопросы, касающиеся специфики образования в различные историческое время. Особое внимание уделяется современному «образу» Учителя.

Ключевые слова: образование, современный учитель, творческое мышление, диалог.

Каждая историческая эпоха вырабатывает свой «нормативный образ» Учителя, обеспечивающего трансляцию культуры в сменяющихся поколениях. Что представляет собой современный «образ» Учителя и какова его роль в жизни подростка, живущего в эпоху перехода от общества индустриального к обществу постиндустриальному, информационному?

В первобытных культурах обучение представляло собой систему непосредственного включения человека в действия рода по принципу «делай как я», утверждение которого было первым важным шагом на пути адаптации молодого человека к жизни в обществе. И, по-видимому, через выживание тех, кто был способен сохранять нужные навыки и порождать новые, помогать приобретению знаний и, главное, передавать их последующим поколениям стал складываться древнейший прообраз Учителя. Это – причастный к высшим силам жрец, маг, шаман. Как обладатели сакрального знания, они были коммуникаторами, знатоками технологии общения с бессмертными существами, воля которых сообщалась как высшие ценности.

В древнегреческих городах-полисах, где образование было направлено на то, чтобы воспитать целостного гармонически развитого человека, о чем мечтают и поныне, формируются два, касающихся обучения и воспитания, различных подхода, представленные платоновской и аристотелевской концепциями. По Платону, с которого по большому счету начинается философский анализ образования, высшей целью является служение целому, государству. Принципиально иная задача выдвигалась в аристотелевской концепции образования, направленной, прежде всего, на формирование самостоятельных граждан.

В эпоху средневековья система (схоластического) образования была построена на религиозных ценностях. Соответственно, Учитель средних веков – это священник, проповедник, монах.

Эпоха Ренессанса, переключившая внимание человека с потустороннего мира на вопросы мира реального, посюстороннего, заявила о праве чело-

века на счастье, которое связывалось с деятельной полнокровной жизнью, под которой понималось развитие способностей человека. При этом формируется ренессансный «образ» Учителя, который находит своё воплощение в обратившихся к мыслительным и эстетическим канонам античности философах – гуманистах.

В новоевропейскую эпоху на авансцену учительства выходит ученый – естествоиспытатель, полагающий, что разум, наука и просвещение разрешат все проблемы индивидуального и социального существования. В конечном счете, это привело к росту массовости образования, ставшего светским, а увеличивающийся объем и сложность знаний, необходимых для развивающейся индустриализации производства породили стандартизирующий и унифицирующий механизм регуляции взаимоотношений между Учителем и учеником.

Создаваемая в настоящее время информационными технологиями и формами труда новая социокультурная реальность, вырывающая индивида из оков стандартизации и унификации индустриального мира, формирует иную систему жизненных ориентиров. В ней одно из главных мест принадлежит индивидуализации человека как многомерной самоопределяющейся личности, способной к гибкой смене форм и способов жизнедеятельности на основе различных типов коммуникации. В этих условиях начинает складываться новый «образ» Учителя, за которым и в современном мире функция передатчика знаний сохраняется, однако теперь она постепенно отходит на второй план по причине появления других источников информации, число которых с течением времени будет, несомненно, только возрастать.

Современная педагогика, цель которой в раскрытии творческого потенциала ученика, в развитии его способностей к самовоспитанию и самообучению, не может не использовать достижения всех прошлых исторических эпох. В информационную эпоху, когда налицо стремление преодолеть унификацию и стандартизацию индустриализма, известные по прошлым культурным эпохам «образы» Учителя (жреца, философа, священника, ученого) до определенной степени сохраняют свое значение по отношению к современному «образу», для которого они – суть его неотъемлемые части. Нельзя лишь согласиться с требованием к ним целиком и полностью возвратиться. Сегодня в педагогике на первый план выходит консультационная, наставническая деятельность Учителя, который должен быть мастером ведения диалога, стимулирующего развитие личности, формирующего у ученика творческое мышление.

Важно осознать, что именно в сотрудничестве ученик становится настоящим соучастником акта рождения нового, у него формируется способность сомневаться, вопрошать. Он в полной мере начинает ощущать себя человеком – существом творящим, думающим, осознающим.

Таким образом, последовательное рассмотрение «образов» Учителя различных исторических эпох дает реальную возможность осмыслить, что содействующий оптимальной социализации человека современный Учитель в своем персонифицированном образе должен, прежде всего, нести знание о

высших, духовно-нравственных ценностях, и при этом лично их демонстрировать. Необходимость именно такого понимания «образа» Учителя хорошо просматривается на примере одной из ведущих тенденций развития системы образования на пороге XXI века – гуманитаризации содержания образования во всех специальных сферах и на всех без исключения уровнях.

О КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ОБРАЗОВАНИИ

Фалеев А.Н.

доцент кафедры инженерной педагогики, канд. философ. наук, доцент,
РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, Россия, г. Москва

Сафиева Р.З.

профессор кафедры инженерной педагогики, д-р техн. наук, профессор,
РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, Россия, г. Москва

В статье освещаются вопросы, связанные с компьютеризацией современной образовательной сферы. Выявляются негативные последствия, касающиеся процесса тотальной компьютеризации образования. Обращается внимание на необходимость положить этому процессу разумный предел.

Ключевые слова: современное образование, компьютерные технологии, общение, творческое мышление.

В настоящее время работа по совершенствованию системы образования и повышению качества подготовки кадров высшей квалификации в своем практическом аспекте, как одну из конкретных задач, включает в себя изучение вопроса о месте и роли компьютерных технологий в образовательной сфере. Особая важность этого вопроса обусловлена тем, что именно на компьютерные технологии и средства обучения, предоставивших к сегодняшнему дню достаточно перспективные для образовательных целей технические и программные новинки, всё чаще начинают возлагать надежды в деле подготовки высококвалифицированных специалистов, способных творчески подходить к решению профессиональных проблем.

Нельзя не отметить, что система образования оказалась достаточно «открытой» к внедрению в учебный процесс вычислительной техники, к компьютеризации процесса обучения, к введению в образовательный процесс информационных технологий. Существенно то, что расширяющееся применение компьютеров в учебном процессе создает благоприятные условия для свободного доступа к культурной, научной и учебной информации, предоставляет небывалые возможности выбора источников информации по любому интересующему вопросу. В последние годы некоторые отечественные производители программной продукции финансируют проекты создания компьютерных учебных и научных центров, как, своего рода, специализированных узлов компьютерной сети с учебной инфраструктурой, способствующей удовлетворению всевозрастающих образовательных потребностей.

При этом следует помнить, что если ускоренный прогресс техники, сетей информатики и коммуникации явно обязан их компьютеризации, то в отношении духовного производства, культуры и образования этого утверждать никак нельзя. Или делать это нужно с некоторыми оговорками, не отрицая ее – компьютеризации – вспомогательной роли в развитии этих областей, где главная роль принадлежит духу, душе, психической энергии и воле человека. Речь идет о том, что нет никаких оснований преувеличивать значение применения в учебном процессе компьютерных средств обучения, которые лишь облегчают умственный труд, но не смогут до конца вытеснить его, ибо не смогут заменить его главное качество – творчество. А вместе с ним и его необходимое условие – основанное на столкновении различных идей и мнений (не через электронную почту или телеконференцию) *непосредственное* общение преподавателей и учеников, в котором рождается живое слово, расширяющее границы мыслительной свободы.

Образование представляет собой особую форму общения. Общения живого, пусть и первоначально формализованного, но по мере его продолжения и углубления всё более демократизирующегося и свободного.

В информационный век сторонники тотальной компьютеризации обучения, в сущности, предлагают заменить живых людей безликими знаками. Такой подход, на наш взгляд, чреват заменой педагогики абстрактной арифметикой, ведущей, в конечном счете, к исчезновению главного продукта педагогики – творческой, активной личности с высокой степенью мыслительной свободы, самостоятельно вырабатывающей стремление к непрерывному пополнению и обновлению собственных знаний, что обусловлено потребностями современного информационного общества.

Практика уже происшедшей компьютеризации обучения свидетельствует, что устранение преподавателя из обучения и опора в учебном процессе лишь на компьютеры фактически приводит к деградации творческих способностей учащихся, ибо воспитывает у них лень и безынициативность ума, комплекс духовной неполноценности и неуверенность. Недооценивая подчас самих себя и идеализируя компьютерную технику, они переносят на нее свои творческие обязанности, при этом забывая, что, будучи многоликой и полифункциональной, предназначенной для информационного обслуживания образовательных потребностей человека компьютер – не творец. Представляя собой техническое средство повышения эффективности человеческой деятельности, он при всех своих возможностях остается лишь простым исполнителем различных заданий, вложенных в него его создателем. Кроме того, самое пристальное внимание вызывают те психолого-педагогические исследования, которые показывают, что работа с компьютером развивает, в первую очередь, «одномерную», рациональную, «шаг за шагом» сторону человеческого мышления в ущерб «целостному», с её гармонией разума и чувств. Стало быть, весьма важно осознать, что компьютерная составляющая в образовании – это, главным образом, умение с помощью компьютерной техники решать теоретические и практические вопросы, сохраняя при этом за

человеком способность предметного понимания конкретной ситуации и принятия в ней самостоятельного решения. Такое видение проблемы предполагает формирование чувственно-эмоциональной сферы сознания уже в школе и даже раньше, что должно рассматриваться как один из аспектов гуманизации и гуманитаризации современного образования.

Таким образом, нет оснований устранять из педагогического процесса преподавателя, заменяя его компьютером. Именно преподаватель был, есть и останется его главным, центральным агентом, а компьютер – его помощником, играющим вспомогательную роль в деле раскрытия личностного потенциала учащихся, способных к проявлению инициативы, к свободному, творческому общению.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИИ В СРЕДЕ ГЕОГЕБРА В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

Худенко В.Н.

заведующий кафедрой фундаментальной математики, к.ф.-м.н., доцент,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия, г. Калининград

Симонова А.А.

студентка 4 курса института физико-математических наук и информационных технологий, Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
Россия, г. Калининград

Персичкина Е.А.

студентка 2 курса института физико-математических наук и информационных технологий, Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
Россия, г. Калининград

В статье рассматриваются способы применения динамической визуализации, применяемой в свободно распространяемой среде GeoGebra для преподавания математики в средней школе. Приводятся примеры использования такого приема для анализа и решения задач планиметрии, стереометрии, задач с параметрами и построения графиков.

Ключевые слова: анимация, среда GeoGebra, планиметрия, стереометрия, параметр.

Важнейшими принципами при преподавании математики в школе, являются принципы научности, наглядности и доступности изложения. Одним из средств реализации этих принципов является использование среды GeoGebra [1], [2] которая обладает рядом преимуществ: возможность устанавливать ее на различные операционные системы, удобный и понятный интерфейс, возможность использования на интерактивной доске, а также тот факт, что эта среда является свободно распространяемым программным продуктом.

К одному из недостаткам среды, который можно обойти, записав происходящее на экране, является демонстрация результатов только из самой среды.

Наличие необходимого программного обеспечения и электронных учебных ресурсов при самостоятельном «чтении» чертежей в компьютерном классе дает возможность применять для оперативного контроля задания с выбором правильного ответа, при работе в обычном классе распечатывать готовые чертежи, хранящиеся в памяти компьютера, для индивидуальных заданий. Мультимедийная демонстрация без интерактивности превращается в традиционное техническое средство обучения (например, в коллекцию готовых чертежей и рисунков). Возможность наблюдать фигуры и их комбинации в разных ракурсах, находить такие положения, в которых можно было бы «увидеть», как отыскать соотношения между элементами фигуры, необходимые для решения задачи, предоставляет ученику готовый анимационный ролик. Он же позволяет ему найти такие положения, в которых рассматриваемая опорная конфигурация комбинации геометрических фигур является более наглядной, увидеть, как лучше выполнить необходимый чертеж, сделать на нем дополнительные построения, аналогично подходу, изложенному в [2].

В среде GeoGebra возможно визуализировать, в частности, планиметрические и стереометрические задачи, а также задачи с параметрами. При этом для каждого типа задач используются свои инструменты, которые можно освоить интуитивно не только учителю, но и ученику. Все элементы, используемые при визуализации задачи, были занесены в панель объектов, с подробным описанием (распределенные на группы: точки, прямые, треугольники, рёбра и т. д., а также указаны координаты точек, длины рёбер).

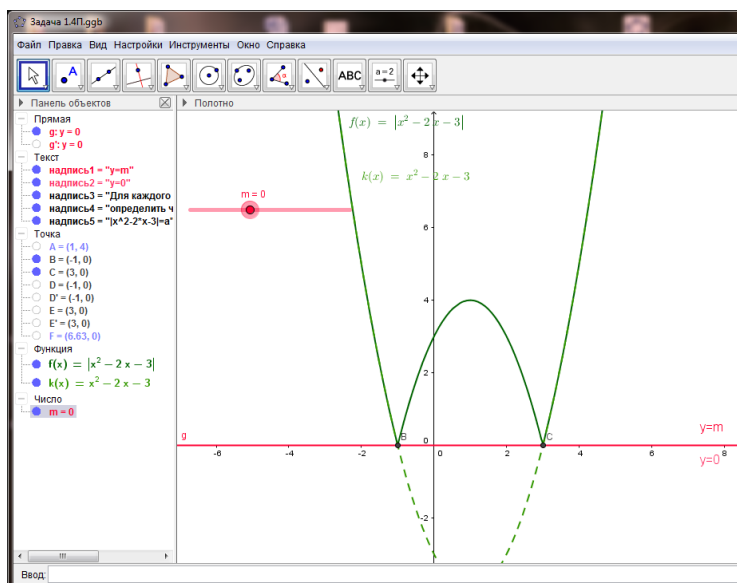


Рис. 1. Задача с параметром

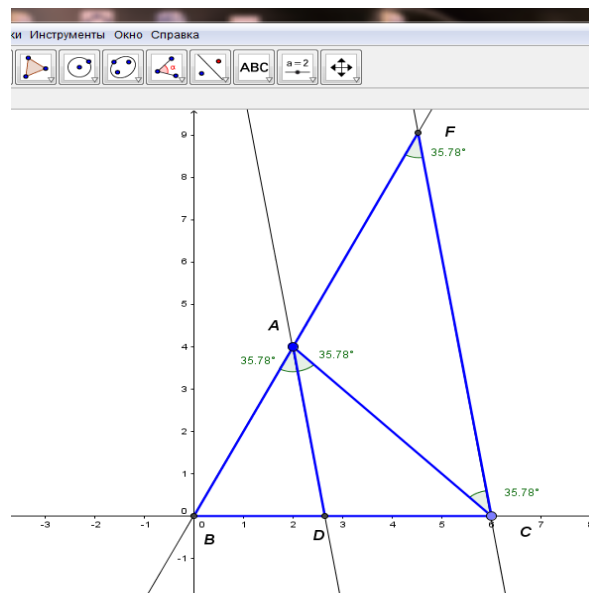


Рис. 2. Теорема о свойстве биссектрисы

Таким образом, в процессе обучения учителю предоставляется возможность разносторонне подать материал с учётом индивидуальных особенностей учащихся, расширить кругозор, сэкономить время при объяснении нового материала, воздействовать на различные системы восприятия учеников и тем самым обеспечить лучшее усвоение материала. По мнению учителей, анимацию в среде GeoGebra следует использовать при работе с учениками, у которых пространственное воображение и мышление развиты недостаточно; для них интерактивная модель – путь к успеху в решении задач и средство развития.

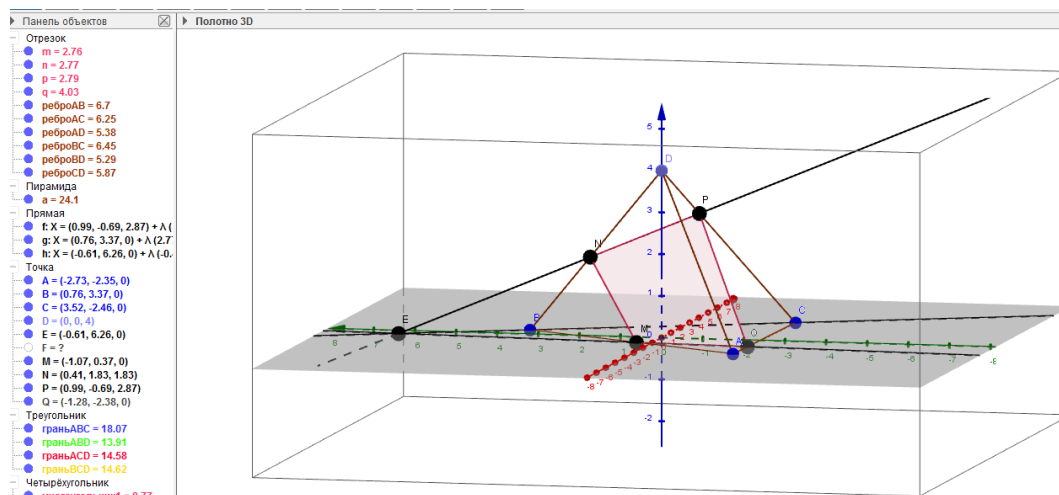


Рис. 3. Построение сечения

На рисунках 1 – 3 приведены примеры использования среды GeoGebra для решения задачи с параметрами, доказательства теоремы о свойстве биссектрисы внутреннего угла треугольника и построение сечения пирамиды.

Опыт преподавания с использованием среды GeoGebra позволяет: иллюстрировать графический метод решения уравнений с параметрами, а также систем уравнений, содержащих параметры, создавать анимационное изображение классических кривых (парабола, гипербола) а также графики функций,

используя строку ввода; визуализировать решения планиметрических задач, быстро создавать чертежи для решения стереометрических задач, использовать среду для исследования функций и особенностей построения их графиков. Результаты внедрения такой технологии преподавания отдельных разделов геометрии в школах Калининградской области (32 гимназия г. Калининграда, средняя школа г. Пионерский) дают хорошие результаты по усвоению материала, приобретения компетенций в области решения задач с параметрами – теме традиционно «трудной» для освоения.

Список литературы

1. Иванчук, Н.В., Эйкен, О.В. Использование компьютерной программы GeoGebra на уроках математики в 7-11 классах: методическое пособие. Мурманск: МГПУ 2008. – 36 с.
2. Ларин, С.В. Компьютерная анимация в среде GeoGebra на уроках математики: учебное пособие. – Ростов н/Д.: Легион, 2015. – 192 с.
3. Худенко, В.Н. О различных подходах к проблеме визуализации классических математических моделей // Вестник БФУ им. И. Канта. Выпуск 10. 2012. – С. 156-159.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТЕНОВ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЯХ

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 рассматривается существующая методика обработки результатов измерений психологических характеристик абитуриентов при проведении профессионально-психологического отбора в ВВУЗы МО РФ. Приведены результаты исследований, показывающие некорректность перевода первичных оценок («сырых» баллов) в шкальные оценки различных видов без учета законов распределения.

Ключевые слова: профессионально-психологический отбор (ППО), «сырые» баллы, стены, методика (опросник) Р.Б. Кеттелла, критерий Уилка-Шапиро, нормальное (гауссовское) распределение, гистограмма, коэффициента эксцесса, тест КР-3-85, тест МЛЮ «Адаптивность», структурные составляющие интеллекта.

При проведении профессионально-психологического отбора (ППО) в ВВУЗы МО РФ, в соответствии с рекомендациями [1], результаты измерений психологических характеристик абитуриентов, представленные в так называемых первичных оценках («сырых» баллах), переводятся в шкальные оценки различных видов [1, 3]. После измерения выраженности факторов опросника

Р.Б. Кеттелла в баллах (форма С) последовательность этапов тестовой методики следующая: перевод «сырых» баллов в стены (условные баллы 10-балльной шкалы), построение личностного профиля испытуемого, анализ и интерпретация данных психодиагностического обследования (исследования) [2].

Условные баллы в стенах (термин происходит от сочетания слов «стандартная десятка») распределяются по десяти точкам со значением выборочного среднего 5,5 стена. Стены 5 и 6 составляют основную часть выборки (предполагается, что закон распределения нормальный). Пример перевода полученных в результате тестирования «сырых» баллов по каждому из факторов в стены представлен в табл. 1. В зависимости от значения стены, в свою очередь, делятся на уровни: 1 ÷ 4 стены – низкий уровень; 5 ÷ 6 стены – средний уровень; 7 ÷ 10 стены – высокий уровень.

Таблица 1

Перевод «сырых» баллов в стены по каждому из факторов опросника Р.Б. Кеттелла

«Сырые» баллы (по факторам)																	Кол-во стенов	Уровень стенов
МД	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄		
0-2	0-4	0-2	0-3	0-1	0-2	0-3	0-3	0-3	0-1	0-3	0-1	0-1	0-4	0-2	0-2	0-1	1	низкий
3	5	-	4	2	-	4	4	4	2	-	2	2	5	3	3	2	2	
4	6	3	5	3	3	5	5	5	-	4	3	3	6	-	4	3	3	
5	7	-	6	4	4	6	6	6	3	5	4	4	-	4	5	4	4	
6	8	4	7	5	5	7	7	7	4	6	5	5	7	5	6	5	5	средний
7	-	-	8	6	6	8	8	8	-	7	6	6	8	6	7	6-7	6	
8	9	5	9	7	7	9	9	9	5	8	7	7	9	7	8	8	7	высокий
9	10	6	10	8	8	10	10	10	6	9	8	8	10	8	9	9	8	
10 – 11	11	7	11	9	9	11	11	11	7	10	9	9	11	9	10	10	9	
12-14	12	8	12	10 – 12	10 – 12	12	12	12	8 – 12	11 – 12	10 – 12	10 – 12	12	10 – 12	11 – 12	11 – 12	10	

Современные исследования по вопросу обработки результатов ППО неоднозначны. Так в работе [6] указывается, «... далее «сырые» оценки переводятся в десятибалльную шкалу – так называемые стены. Полученные данные анализируются по каждой характеристике. При общем размахе вариативности данных в 10 стенов, средние значения составляют 5,5 стена. Оценки в 4 и 7 стенов указывают на незначительные отклонения характеристик личности от средних. Яркая выраженность качества связана с оценкой 1-3 и 8-10 с учетом биполярности каждого фактора». При этом в работе [2] указывается, что «... величина в 4 и 7 стен «привязана» к низкому и высокому уровню соответственно». Однако с учетом рекомендаций автора работы [6], к этим уровням относятся стены, начиная с 3 и 8 стенов. Рассмотрим перевод «сырых» баллов в стены на примере данных автора работы [6]. В таблицах 2, 3 и 4 (по методике Р.Б. Кеттелла) представлены результаты 3-х возрастных групп

респондентов (объем выборки от 300 до 1200 человек), разделенных по признакам пола, статуса и возраста: группа студентов – возраст 22,3 года; группа ведущих инженеров – возраст 28-44 года; группа руководителей – возраст 28-44 года.

Таблица 2

Перевод первичных «сырых» баллов в стандартные баллы (стены).

Методика Р.Б. Кеттелла. Группа студентов

Фактор	Стены											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	М	σ
A	0-4	5	6	-	7	8	9	10	11	12	8,06	1,7
B	0-2	-	3	-	4	-	5	-	6	7-8	4,5	0,99
C	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	7,5	1,77
E	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10-12	5,5	1,66
F	0-2	-	3	4	5	6	7	-	8	9-12	5,6	1,68
G	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	7,8	1,92
H	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	7,7	1,89
I	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	7,6	1,68
L	0-1	2	-	3	4	-	5	6	7	8-12	4,3	1,54
M	0-3	-	4	5	6	7	8	9	10	11-12	5,5	1,63
N	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10-12	5,5	1,63
O	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	10	11-12	6,6	2,14
Q ₁	0-4	5	6	-	7	8	9	10	11	12	8,1	1,33
Q ₂	0-2	3	-	4	5	6	7	8	9	10-12	5,8	1,69
Q ₃	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11-12	6,3	1,66
Q ₄	0-1	2	3	4	5	6-7	8	9	10	11-12	6,0	1,86
MD	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11-12	6,7	1,74

Таблица 3

Перевод первичных «сырых» баллов в шкальные оценки.

Методика Р.Б. Кеттелла. Группа мужчин – ведущих инженеров

Фактор	Шкальные оценки									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	«Сырые» оценки									
A	0-4	5	6	7	8	-	9	10	11	12
B	0-1	2	-	3	4	5	6	-	7	8
C	0-4	5	6	7	8	9	10	-	11	12
E	0	1	2	3	4	5	6	7	8-9	10-12
F	0-1	2	3	4	-	5	6	7	8-9	10-12
G	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
H	0-2	3	4	-	5	6	7	8	9	10-12
I	0-1	2	3-4	5	6	7	8	9-10	11	12
L	0	1	2	3	4	5	6	7-8	9-10	11-12
M	0-1	2	3-4	5	6	7	8	9-10	11	12
N	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	11-12
O	0-3	4	5	6	-	7	8	-	9	10-12
Q ₁	0-4	5	5	6	7	8	9	10	11	12
Q ₂	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11-12
Q ₃	0-2	3	4	5	6-7	8	9	10	11	12
Q ₄	0-1	2	3	4	5	6	7	8-9	10-11	12
MD	0-2	3-4	5	6	7	8-9	10	11	12	13-14

**Перевод первичных «сырых» баллов в шкальные оценки.
Методика Р.Б. Кеттелла. Группа мужчин – руководителей**

Фактор	Шкальные оценки									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	«Сырые» оценки									
A	0-4	5	6	-	7	8	9	10	11	12
B	0	1-2	-	3	4	5	6	7	-	8
C	0-5	6	7	8	9	-	10	-	11	12
E	0-2	3	4	5	6	-	7	8	9-10	11-12
F	0-1	2	3	4	-	5	6	7-8	9	11-12
G	0-2	3-4	5	6-7	8	9	10	-	11	12
H	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11-12
I	0-1	2	3	4	5-6	7	8	9-10	11	12
L	0-1	2	-	3	4	5	6	7	8-9	10-12
M	0-1	2	3-4	5	6	7-8	9	10	11	12
N	0	1	2-3	4	5	6-7	8	9-10	11	12
O	0-1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	11-12
Q ₁	0-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12
Q ₂	0-1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	11-12
Q ₃	0-4	5	6	7	8	-	9	10	11	12
Q ₄	0	1	2	3	4	5-6	7	8-9	10	11-12
MD	0-1	2-3	4-5	6	7	8	9-10	11	12	13-14

Анализ результатов перевода «сырых» баллов в стены (см. табл. 2, 3 и 4) приводит к результатам, которые логически достаточно трудно объяснить, а то и просто невозможно. Парадоксально, респондент имеет один и тот же результат в баллах, а при переводе их в стены он получает другой результат уже в стенах, а, следовательно, и другую интерпретацию фактора. Например, если испытуемый набирает 7 баллов по фактору «Н», то при переводе в стены (см. табл. 4) он получит 6 стенов, и не будет характеризоваться как имеющий сильно выраженное свойство. Однако, согласно табл. 3, тому же количеству баллов соответствуют 7 стенов и испытуемый будет характеризоваться как имеющий сильно выраженное свойство, и, следовательно, будет иметь другую интерпретацию своего профиля. К тому же это различие будет определяться его должностью, и это в том случае, если он её назовет. Как утверждает автор работы [6], если испытуемого понизят в должности, то он сразу меняет свой профиль по фактору «Н». Но этого не произойдет, если баллы не переводить в стены. Кроме этого, выясняется, что некоторым стенам не хватает баллов (см. табл. 1-4). Например, стену 5 в факторах «F» и «O» не соответствует никакой балл, однако соседним стенам как слева, так и справа соответствуют определенные баллы (см. табл. 3). В работе [6] приводятся много таблиц с подобными примерами.

Дружинин В.Н. в своей работе рассматривает схему вычисления стандартных оценок (стенов) [4]. Как следует из рисунка 1, шкала баллов и шкала стенов являются непрерывными.

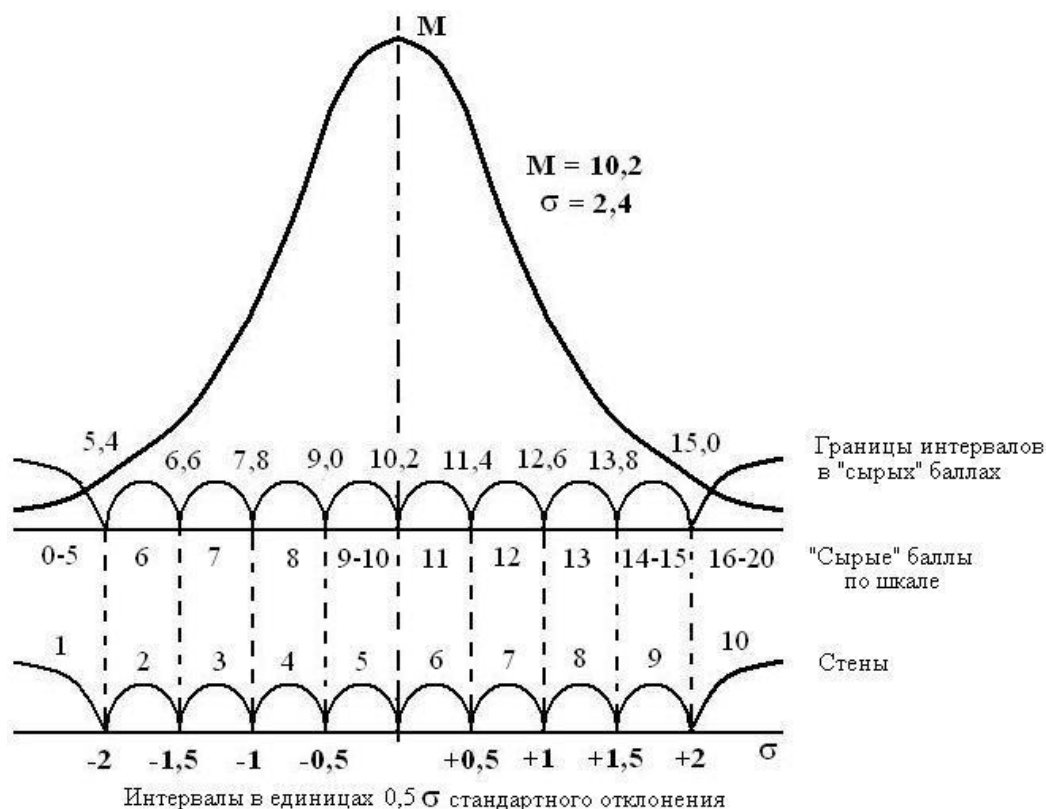


Рис. 1. Схема вычисления стандартных оценок (стен) по фактору «N» 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла

Несогласованность результатов, представленных в таблицах 2, 3 и 4, можно объяснить нарушением методики перевода «сырых» баллов в стены. Автор работы [6] утверждает: «Перевод в 10-балльную шкалу применяется для удобства оперирования цифрами и для удобства сравнения с другими психологическими данными, обычно стандартизированными по 10-балльной шкале. Наш опыт показал, что 12-балльная система соответствует 10-балльной по своему психологическому содержанию. Однако при получении стен на других выборках их сравнение может иметь решающее значение. На выборке инженеров (1217 человек) нами был проведен перевод первичных оценок факторов в стандартные баллы в зависимости от пола, возраста и статуса». А именно эти несогласованные данные и представлены в табл. 2, 3 и 4.

В работе [12] описывается процедура создания норм теста, где последовательно определяются: 1) уровни стен: низкий, средний, высокий; 2) стены; 3) станайны; 4) T-баллы; 5) IQ-баллы; 6) процентиля.

Так как нас интересует только метод перевода «сырых» баллов в стены, то рассмотрим методику применительно для стен. «Для расчетов используем данные теста САТ, в частности шкалы Sr-«Самоуважение». Было протестировано 118 человек в возрасте от 19 до 23 лет» [12].

Для вывода норм теста необходимо проверить закон распределения полученных данных. Так как большинство методов стандартизации основано именно на нормальном распределении, то необходимо проверить, соответствует ли полученное распределение баллов нормальному. Гистограмма полученного распределения представлена на рис. 2. Визуально распределение данных соответствует нормальному.

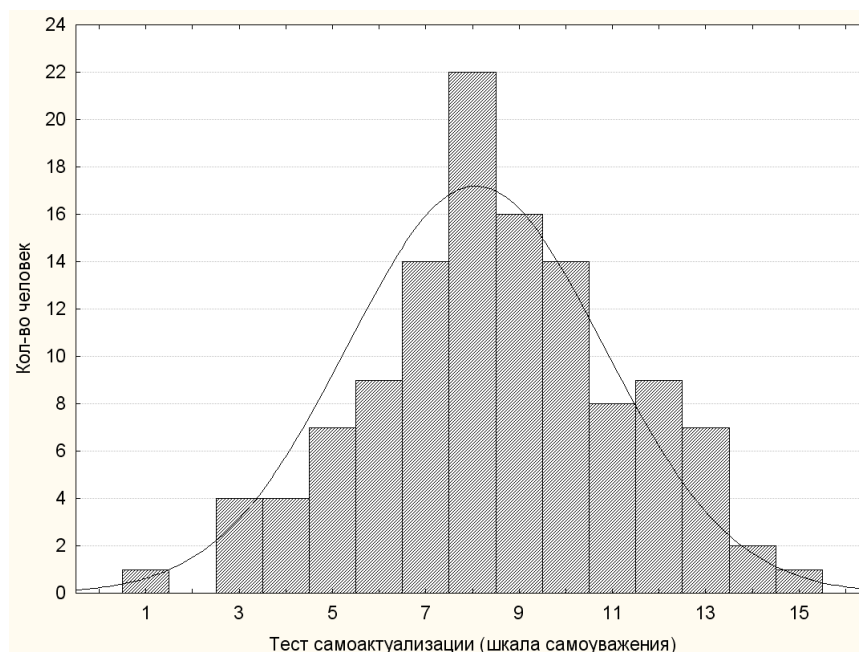


Рис. 2. Гистограмма, характеризующая закон распределения полученных данных

Для проверки нормальности распределения используется критерий Уилка-Шапиро, результаты приведены в табл. 5. Интерпретация значения этого критерия несколько отличается от принятого стандарта: чем менее значим результат ($p > 0,05$), тем более распределение приближено к нормальному.

Таблица 5

**Результаты проверки параметров распределения данных
для шкалы Sr–«Самоуважение»**

Проверяемый параметр	Значение параметра	Проверяемый параметр	Значение параметра
Объем выборки (чел.)	118	Максимум	15
Среднее	8,53	Стандартное откл. (σ)	2,74
Медиана	8	Ошибка среднего	0,25
Мода	8	Асимметрия	-0,09
Частота моды	22	Экссесс	-0,17
Минимум	1	Критерий Уилка-Шапиро	SW-W = 0,98 ($p = 0,15$)

Как видно (см. табл. 5), проверяемые параметры свидетельствуют в пользу нормальности: среднее, медиана и мода фактически равны, асимметрия и эксцесс имеют очень маленькие значения, ошибка среднего также невелика. Таким образом, можно использовать методы стандартизации, основанные на нормальном распределении.

Как уже было сказано, стен – это стандартизированное значение со средним 5,5 и стандартным отклонением 2. Перевод «сырых» баллов в стены можно производить двумя способами [12]. В первом способе используют формулу:

$$Стен = \frac{2(x - m)}{\sigma} + 5,5,$$

где x – конкретное значение, m – среднее арифметическое исследуемой выборки, σ – стандартное отклонение исследуемой выборки.

Второй способ перевода баллов в стены:

1. Найти среднее арифметическое m и стандартное отклонение σ .
2. От среднего отсчитать по пять интервалов в $0,5\sigma$ в обе стороны.
3. Пронумеровать 10 полученных интервалов слева направо. Номер интервала и будет являться стеном.

В случае нормального распределения оба способа дадут один и тот же результат, но если распределение отличается от нормального, то результаты будут различаться. Перевод «сырых» баллов в стены представлен в табл. 6.

Таблица 6

Результаты перевода «сырых» баллов в стены

«Сырой» бал	Стен	«Сырой» бал	Стен	«Сырой» бал	Стен
1-3	1	8	5	13-14	9
4	2	9	6	15	10
5	3	10-11	7		
6-7	4	12	8		

Рассмотрим данную методику на предмет корректности применения статистических методов. Данная методика может использоваться только в том случае, если результаты измерения «сырых» баллов шкалы Sr–«Самоуважение» представлены в шкале интервалов или в шкале отношений. Только в этих шкалах могут использоваться те группы математических преобразований, которые используются при получении следующих оценок: среднеарифметическая, стандартное отклонение (среднеквадратическое отклонение (СКО) единичного измерения), асимметрия (коэффициент асимметрии), эксцесс (коэффициент эксцесса). Несмотря на это, автор работы [5] приводит мнение Р. Стивенса, что результаты большинства психологических измерений лишь в лучшем случае соответствуют шкалам порядка.

Шкалы порядка широко используются в психологии познавательных процессов, экспериментальной психосемантике, социальной психологии, когда оценивание, в том числе педагогическое, дают порядковые шкалы. Классическим примером использования порядковых шкал является тестирование личностных черт, а также способностей. Числовые значения порядковой шкалы нельзя складывать, вычитать, делить и умножать [4, 5, 9]. Для порядковой шкалы равная разность в числах не означает равной разности в свойствах. У нас нет никаких оснований утверждать, что разница в баллах, например, по фактору «G», между 12 и 10 баллами, такая же, как между 10 и 8 баллами. Следовательно, вышеуказанные оценки не могут быть вычислены в шкале порядка и доказательства принадлежности исследуемой выборки к гауссовской генеральной совокупности некорректны.

Использование критерия Уилка-Шапиро также неоправданно по причине использования некорректных математических преобразований. Необходимо заметить, что автор работы [12] достаточно упрощенно трактует результаты, полученные с помощью критерия Уилка-Шапиро. Значение этого критерия $W = 0,98$ и $p = 0,15$ (см. табл. 5) означает, что вероятность принад-

лежности выборки к гауссовской генеральной совокупности не превышает 15% [13]. Что не даёт возможности утверждать, что выборка описывается гауссовским законом. Кроме того, критерий Уилка-Шапиро относится к критериям согласия. Известно, что «любой критерий согласия гарантированно отвергает модель, но утверждать, что модель верна, он не может. Утверждающим является только отрицательный ответ» [10]. Что касается построенной гистограммы (см. рис. 2), то автор работы не указал, с помощью какой формулы он определял число классов, на которое он разбивал данные. Судя по гистограмме, число классов равно числу «сырых» баллов, которое можно получить по шкале Sr–«Самоуважение» теста САТ. Очевидно, автор допустил ошибку, так как число классов должно быть равным 16, к тому же нельзя исключать появление респондентов, у которых нет ни одного ответа совпадающего с ключом [10]. Далее автор указывает, что существует, по крайней мере, 6 выражений определяющих «оптимальное» количество классов, на которое должны разбиваться данные при построении гистограмм. Но при построении гистограмм не допускается появление пустых классов [10], в этом случае классы должны объединяться. Существует несколько известных методик расчета количества классов [10], рассмотрим их при объеме выборки $n = 118$.

По формуле Брукса и Каррузера количество классов $m = 10$:

$$m = 5 \lg \cdot n = 5 \lg 118 = 10.$$

По формуле Старджеса количество классов $m = 7$:

$$m = \log_2 \cdot n + 1 = 3,3 \lg n + 1 = 3,3 \lg 118 + 1 = 7.$$

По формуле Е. Тоневой количество классов $m = 5$:

$$m = 5 \lg \cdot n - 5 = 5 \lg \left(\frac{n}{10} \right) = 5 \lg \left(\frac{118}{10} \right) = 5.$$

Таким образом, автор пренебрёг рекомендациями указанных исследователей и форма его гистограммы неверна, а, следовательно, и его мнение, что «визуально распределение соответствует нормальному» [12], ошибочно. Из приведённых примеров видно, что число классов в зависимости от используемой формулы значительно меняется. Следовательно, будет изменяться и форма гистограммы, а значит, использование гистограмм для идентификации закона распределения результатов измерений не эффективно. Заметим, что мнение автора [12], что коэффициент эксцесса и коэффициент асимметрии близки к нулю (см. табл. 5) тоже является ошибочным, так как при использовании коэффициента эксцесса действует положение: если распределение определяется законом Гаусса, то коэффициент эксцесса равен нулю. Но если коэффициент эксцесса равен нулю, то закон не обязательно гауссовский [10]. Кроме того, выборочное значение коэффициента эксцесса есть оценка коэффициента эксцесса генеральной совокупности, которая совсем не обязательно равна ему. При малых объёмах выборок ширина доверительного интервала для истинного значения коэффициента эксцесса достаточно велика и не позволяет идентифицировать закон распределения [10]. Например, если значение коэффициента эксцесса равно 3 (закон распределения гауссовский, коэффициенты эксцесса сравниваются с нормальным), то границы доверительного интервала коэффициента эксцесса генеральной совокупности лежат

в пределах от 1,5 до 6 (при объеме выборки $n = 100$). Следовательно, закон распределения может определяться от арксинусного до Лапласа. Таким образом, все методы идентификации закона распределения недостаточно эффективны при малых выборках и некорректны в шкале порядка.

Допустим, что мы отбрасываем все наши замечания в адрес автора работы [12] и принимаем его методику преобразования «сырых» баллов в стены. Произведем соответствующие расчеты на возможность соответствия параметров наших выборок «сырых баллов» и их перевода в стены. Результаты расчета параметров выборки факторов опросника Р.Б. Кеттелла (форма С) представлены в табл. 7. Исходя из критериев методики работы [12], мы видим, что не у всех факторов значения медианы, моды и среднее равны между собой и кроме того, коэффициенты эксцесса и асимметрии близки к нулю также не у всех факторов (см. табл. 7). Для наглядности покажем построенные гистограммы для факторов «G» и «С» на рис. 3 и 4.

Таблица 7

Результаты расчета параметров выборки объемом $n = 139$

Фактор	Медиана	Мода	Среднее	Минимум	Максимум	СКО	Коэф-т асимметрии	Коэф-т эксцесса
A	9	8	9,1	4	16	1,9	0,0	0,5
B	5	6	5,2	1	8	1,5	-0,6	-0,0
C	10	12	10,2	1	12	1,9	-1,4	3,3
E	6	6	6,0	1	12	2,4	0,1	-0,4
F	6	6	5,6	0	10	2,0	-0,3	-0,0
G	10	12	10,1	4	12	1,8	-1,0	0,8
H	10	полимод.	9,6	3	12	1,8	-0,7	0,8
I	4	3	4,6	0	10	2,0	0,3	-0,0
L	4	4	3,9	0	8	1,7	0,1	0,1
M	5	6	4,9	0	9	2,2	-0,2	-0,9
N	6	6	6,1	2	10	1,7	-0,3	-0,2
O	3	2	3,4	0	10	2,4	0,5	-0,4
Q1	6	6	6,0	0	12	2,2	-0,1	0,4
Q2	4	4	3,6	0	8	2,1	0,3	-0,7
Q3	9	8	9,3	3	12	1,7	-0,4	0,5
Q4	3	2	2,9	0	9	1,8	0,4	0,4
MD	10	10	9,9	2	14	2,8	-0,8	0,2

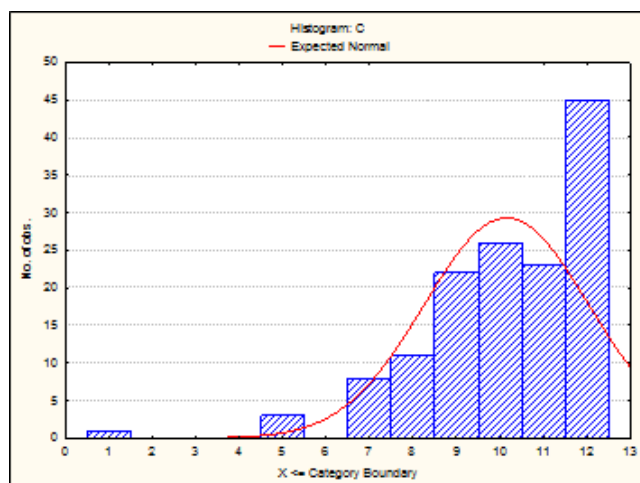


Рис. 3. Гистограмма значений фактора «С»

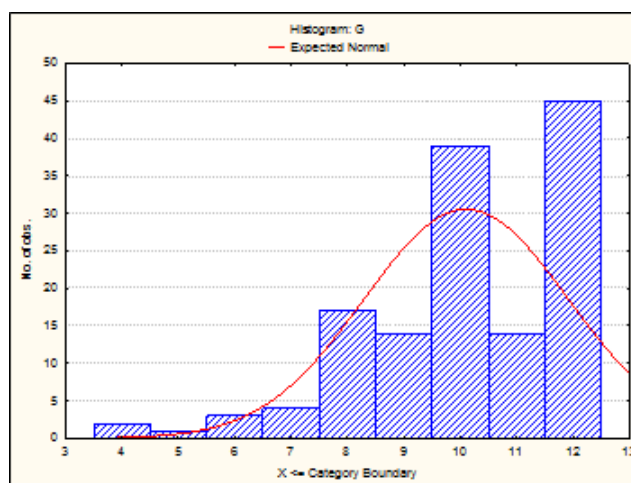


Рис. 4. Гистограмма значений фактора «G»

Исходя из форм гистограмм (см. рис 3 и 4), трудно утверждать, что они описываются законом Гаусса. Следовательно, «сырые баллы» исследуемых выборок переводить в стены нельзя. Для проверки на адекватность гауссовской модели законов распределения факторов опросника Р.Б. Кеттелла (форма С) применим критерий Уилка-Шапиро [13]. Результаты проверки представлены в табл. 8 и 9.

Таблица 8

Проверка на адекватность гауссовской модели законов распределения факторов опросника Р.Б. Кеттелла (объем выборки $n = 139$)

Фактор	Значение критерия Уилка-Шапиро, W	Вероятность принадлежности к гауссовской генеральной совокупности, p	Фактор	Значение критерия Уилка-Шапиро, W	Вероятность принадлежности к гауссовской генеральной совокупности, p
A	0,959059	0,000365	M	0,948422	0,000048
B	0,931285	0,000003	N	0,943888	0,000022
C	0,849311	0,000000	O	0,943751	0,000021
E	0,976158	0,015507	Q_1	0,973112	0,007583
F	0,962945	0,000809	Q_2	0,954860	0,000160
G	0,870623	0,000000	Q_3	0,937649	0,000008
H	0,922286	0,000001	Q_4	0,941548	0,000014
I	0,966456	0,001707	MD	0,938975	0,000009
L	0,958090	0,000301			

Таблица 9

Проверка на адекватность гауссовской модели законов распределения факторов опросника Р.Б. Кеттелла (объем выборки $n = 2765$)

Фактор	Значение критерия Уилка-Шапиро, W	Вероятность принадлежности к гауссовской генеральной совокупности, p	Фактор	Значение критерия Уилка-Шапиро, W	Вероятность принадлежности к гауссовской генеральной совокупности, p
A	0,974298	0,0	M	0,978309	0,0
B	0,946967	0,0	N	0,976838	0,0
C	0,929449	0,0	O	0,975154	0,0
E	0,977586	0,0	Q_1	0,976416	0,0
F	0,974993	0,0	Q_2	0,969804	0,0
G	0,909010	0,0	Q_3	0,959375	0,0
H	0,964158	0,0	Q_4	0,966635	0,0
I	0,975162	0,0	MD	0,979837	0,0
L	0,972618	0,0			

Как следует из результатов (см. табл. 8 и 9), ни у одного из факторов закон распределения не описывается законом Гаусса – перевод «сырых» баллов в стены некорректен. Следовательно, перевод «сырых» баллов в стены при психологических исследованиях является некорректной операцией с точки зрения математики и абсурдной с точки зрения логики.

Представляется интересным проверить на адекватность гауссовской модели законы распределения уровней структурных составляющих интеллекта, (ССИ), определяемых с помощью теста КР-3-85 [11]. Результаты проверки представлены в табл. 10.

Таблица 10

Проверка на адекватность гауссовской модели законов распределения уровней структурных составляющих интеллекта (тест КР-3-85) (объем выборки $n = 3673$)

ССИ	Значение критерия Уилка-Шapiro, W	Вероятность принадлежности к гауссовской генеральной совокупности, p	ССИ	Значение критерия Уилка-Шapiro, W	Вероятность принадлежности к гауссовской генеральной совокупности, p
M1	0,993660	0,0	M7	0,964209	0,0
M2	0,991741	0,0	M8	0,989172	0,0
M3	0,992705	0,0	M9	0,990077	0,0
M4	0,985318	0,0	M10	0,989829	0,0
M5	0,966050	0,0	SUM	0,999139	0,068
M6	0,988569	0,0			

Как следует из результатов (см. табл. 10), ни у одного из уровней ССИ закон распределения не описывается законом Гаусса. Таким образом, перевод «сырых» баллов в стены некорректен. Измерение интеллекта (IQ) также производится в шкале порядка [4, 7]. Суммирование структурных составляющих IQ некорректно с точки зрения математики, а также никто не доказал, что уровни ССИ взаимозаменяемы.

При измерении адаптационного потенциала (АП) используют тест МЛО «Адаптивность», и при оценке уровней ССИ обработка результатов предполагает, что закон распределения уровней шкал адаптационного потенциала определяется гауссовской моделью [8]. Результаты проверки этого утверждения приведены в табл. 11.

Таблица 11

Проверка на адекватность гауссовской модели законов распределения уровней шкал адаптационного потенциала (объем выборки $n = 3709$)

Уровни шкал АП	Значение критерия Уилка-Шapiro, W	Вероятность принадлежности к гауссовской генеральной совокупности, p	Уровни шкал АП	Значение критерия Уилка-Шapiro, W	Вероятность принадлежности к гауссовской генеральной совокупности, p
КП	0,959	0,0	ПР	0,845	0,0
МН	0,977	0,0	ЛАП	0,901	0,0

Как следует из результатов табл. 11, ни у одного из рассматриваемых уровней шкал адаптационного потенциала закон распределения не описывается законом Гаусса. Таким образом, и в этом случае перевод «сырых» баллов в стены некорректен.

Необходимо пояснить, что результаты измерений в шкалах «КП», «МН», «ПР» представлены в шкале порядка. Тогда суммирование результатов, полученных в этих шкалах, является абсурдной операцией, так как сум-

мируются неоднородные по природе характеристики личности и, кроме того, все они также представлены в шкале порядка. Утверждать, что эти шкалы взаимно заменяемы некорректно, то есть низкое значение шкалы «КП» нельзя заменить высоким значением шкалы «ПР». Следовательно, создание шкалы ЛАП некорректно. С учетом вышесказанного, мы вынуждены констатировать, что проведение ППО с учётом МЛЮ «Адаптивность» при существующей методике некорректно.

Таким образом, существующая методика определения категорий развития интеллекта и адаптационного потенциала личности при проведении ППО в ВВУЗах Министерства обороны РФ является некорректной и приводит к ошибочным выводам. В свою очередь, ошибки при ППО приводят к снижению эффективности учебного процесса.

В качестве оценки эффективности учебного процесса, по нашему мнению, может быть использовано соотношение результатов педагогического прогноза успешности обучения конкретного обучаемого к реально показываемому результату. Ошибки в оценке предикторов, используемых при педагогическом прогнозировании, могут привести к снижению эффективности учебного процесса, так как решения при управлении учебным процессом могут оказаться ошибочными. Соотнесение потенциальных возможностей обучаемого и реально показываемых результатов позволяет оценить эффективность работы педагогов с этим обучаемым.

Список литературы

1. Автоматизированное рабочее место специалиста профессионального отбора «Отбор-В» (АРМ СПО «Отбор-В»). Руководство по эксплуатации. ЗАО Научно-производственный центр «ДИП» – М., 2008.
2. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности. (Психология для всех). – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
3. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Изд-во Питер, 2000.
5. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.
6. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: Учеб.-метод. пособие. – СПб.: Речь, 2006.
7. Логвиненко А. Д. Измерения в психологии: математические основы. – М.: Изд-во Московского Университета, 1993.
8. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001.
9. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2007.
10. Новицкий П. В., Зограф И. А. Оценка погрешностей результатов измерений. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л.: Энергоатомиздат. Ленингр. отд., 1991.
11. Организация и проведение профессионально-психологического отбора в высших военно-учебных заведениях МО РФ. – М.: Изд-во ВМед.А, 2002.
12. Попов О.А. Психологическая статистика [Электронный ресурс]: Режим доступа: [http:// www.psystat.at.ru](http://www.psystat.at.ru).
13. Хан Г., Шапиро С. Статистические модели в инженерных задачах. – М.: Мир, 1969.

Подписано в печать 09.09.2016. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,14. Тираж 100 экз. Заказ 233
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а