



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ СБОРНИК

ПО МАТЕРИАЛАМ XX МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 30 НОЯБРЯ 2016 Г.



2016 № 11-13
ISSN 2413-0869

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 11, часть 13

Периодический научный сборник

*по материалам
XX Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 30 ноября 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 11-13

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 XX Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 30 ноября 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)

Датий Алексей Васильевич, главный научный сотрудник Московского института государственного управления и права, д.м.н.

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 «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Александрова Л.М.</i> ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	6
<i>Алтухова Л.В., Козлова Н.С.</i> ВИНА, СТЫД И СТРАХ КАК ПОБУДИТЕЛИ ПРОЩЕНИЯ	8
<i>Андреева Ю.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА РАЗВИТИЯ БЛАГОДАРНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	11
<i>Вакуленко Ю.О.</i> ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ	13
<i>Варенцова Т.А.</i> ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ПОСРЕДСТВОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	15
<i>Васильковская М.И., Лукьянчикова В.С.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ	17
<i>Дворянчикова Н.С.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕТЬМИ БРАКОРАЗВОДНОГО ПРОЦЕССА РОДИТЕЛЕЙ	22
<i>Демченко З.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЕЁ ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ	25
<i>Демчук Л.А.</i> ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	29
<i>Деюшина Н.Ю.</i> ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	31
<i>Дудулин В.В., Бондаренко Д.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ В ВУЗАХ ВЕДУЩИХ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН	34
<i>Дуюнова А.М.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТРУДНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	38
<i>Жердева Л.А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ Я-КОНЦЕПЦИИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА	42
<i>Жердева Л.А.</i> РОЛЬ ИГРЫ В ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА	44
<i>Жукова С.В., Лесных И.Н.</i> ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА НИУ «БелГУ»	46
<i>Забавникова Т.Ю.</i> К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	48
<i>Завернина М.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА	51
<i>Зорина Д.А., Салимов Р.Р.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	54
<i>Кемалова Л.И., Песчанская В.О.</i> РОЛЬ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	60
<i>Кондрашова О.А.</i> РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНОСТРАНЦЕВ	63

Корнева И.П. ОЦЕНКА ОШИБКИ ИЗМЕРЕНИЙ В УЧЕБНОМ ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ	70
Косикова Л.В., Кондакова И.М. ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	72
Кужугет Ё.В. НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	74
Макеева И.А. СПЕЦИФИКА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	76
Минаева М.С. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	81
Никитенко А.А. ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	83
Никонова Г.Б., Солодкова О.Н., Сульженко А.Л. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	86
Орловская Л.К. КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСТНОЙ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР	90
Ошлоков А.В., Фурманов А.С., Щекотов Н.С. НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КОМАНДИРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	96
Панова Н.А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	100
Реушненко А.А. ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВОРОНЕЖ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.).....	102
Рыжкина Е.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ	105
Сафонова Е.Г., Лукашова О.П. ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	108
Сафонова Е.Г., Сапронова С.Г. РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ.....	111
Смоленкова Е.В. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКИХ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ	113
Солдатова И.Н. СИТУАЦИЯ ВСТРЕЧИ С ПРЕКРАСНЫМ В ВОСПИТАНИИ ПРЕКРАСНОГО У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ОТ МЕТОДОЛОГИИ К ТЕХНОЛОГИИ	116
Солодкова О.Н., Никонова Г.Б., Сульженко А.Л. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЗАДАНИЯ	119
Трунцева Т.Н. ПОДГОТОВКА К СОЧИНЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕДАКТИРОВАНИЯ ТЕКСТА.....	122
Хилько А.А., Филимонюк Л.А. АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ.....	126

<i>Хроменков П.А.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ МЕЖНАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	130
<i>Черкашина Н.А.</i> РАЗВЛЕЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЧАСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	134
<i>Черненко В.В., Богатырев В.Г.</i> К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫХ МЕНТАЛЬНЫХ СТРУКТУР НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ.....	136
<i>Черникова С.М.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	139
<i>Шептуховская Т.В., Потанина Н.С.</i> ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	142
<i>Шуляк Н.В.</i> SMART-ОБРАЗОВАНИЕ – СТРАТЕГИЯ СОВРЕМЕННОСТИ, КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ НОВОГО ОБЩЕСТВА	144

ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Александрова Л.М.

доцент кафедры педагогики начального образования, канд. пед. наук,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

В статье рассматриваются особенности формирования основ эстетической культуры младших школьников в процессе освоения дисциплин художественно-эстетического цикла.

В современных педагогических исследованиях взаимодействие личности и искусства рассматривается в разных направлениях.

Ключевые слова: изобразительное искусство, младшие школьники, эстетическая культура.

Важнейшим средством эстетического развития человека всегда считалось и считается искусство.

В общеобразовательной школе искусство является ведущей составляющей блока художественно-эстетических дисциплин: музыка, литература, изобразительное искусство, художественный труд, мировая художественная культура. В системе этих учебных предметов осуществляется целенаправленное освоение растущей личностью многомерных явлений искусства, присвоение ею основ эстетического опыта человечества, своей страны, региона.

В современных педагогических исследованиях взаимодействие личности и искусства рассматривается в разных направлениях [1, с. 19].

Мы рассматриваем обучение школьников изобразительному искусству как одно из важнейших средств эстетического воспитания, а оно, в свою очередь, выступает как часть целостного воспитательного процесса.

Одним из наиболее важных аспектов современных исследований является комплексный подход к преподаванию искусства в школе.

Комплексное ознакомление со всем многообразием видов и жанров искусства как профессионального, так и народного, как классического, так и современного обеспечивает взаимосвязь теоретического и практического, рационального и эмоционального, сознательного и бессознательного компонентов эстетического освоения мира, позволяет формировать у учащихся целостное мировосприятие.

Обратимся к программе «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства (1-4 кл.)» под руководством профессора Т.Я. Шпикаловой.

Изначально – это была первая попытка обратить внимание школы к народному искусству, как полноценному компоненту образовательного

процесса. Впервые в программе (1992 г.) была взята установка на формирование у младших школьников основ целостной эстетической культуры через развитие исторической памяти, духовного мира ребенка, его творческих способностей и задатков на основе интеграционного курса, включающего изучение изобразительного искусства, художественного труда, искусства слова и музыки [2, с. 79].

Сейчас достоинство программы не только в том, что безусловным компонентом ее является традиционная культура и искусство, к пониманию этого подошли многие авторы и разработчики новых учебных курсов, программ.

Преимущество её, во-первых, состоит в комплексе современных подходов:

- культурноориентированный подход, предполагающий ориентацию образовательного процесса на раскрытие единства и целостности предметного и социокультурного мира, что способствует формированию у учащихся целостного мировосприятия.

- личноориентированный подход – выводящий личность ребенка с его индивидуальными особенностями и возможностями в центр образовательной деятельности, обеспечивающий влияние целостного знания не только на сознание ученика, но и на его личность;

- этнохудожественный подход: позволяющий с опорой на достижения фольклористики, этнопедагогики, искусствоведения, а также на принципы художественной педагогики и методики в области содержательного изучения проблем отечественной культуры обеспечивать единство в содержании художественного образования на национальной основе, обеспечивается через раскрытие исторического развития художественной культуры как «диалога культур»;

- региональный подход, который позволяет раскрывать специфику народного искусства регионального уровня как части художественной отечественной культуры, раскрыть ребенку мир целостности, включающий отношения близких ему людей друг к другу, к миру, и далее – отношения одного народа к искусству и культуре другого народа.

Но неперемное условие каждого урока – обращение к истокам: к природным формам, материалам, к их совершенству и многообразию, к традиционным фольклорно-мифологическим образам и символам, живущим и в изобразительном и народном декоративно-прикладном искусстве, традиционным способам художественной обработки материалов и отражения явлений и стихий природы, истории, быта и т.д. [2, с.189].

Учитель, избравший для своей работы программу «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства» (1-4), получит не только педагогические ориентиры применительно к художественно-эстетическому образованию учащихся, он найдет пути соприкосновения, пересечения и интеграции самых разных учебных дисциплин начальной школы.

Все это позволит педагогу успешно решать задачи формирования целостного эстетического сознания, эстетики учебно-познавательной и комму-

никативной деятельности школьников, а в конечном итоге – основ эстетической культуры личности каждого ребенка.

Итак, проведенный анализ литературы в области эстетического воспитания, новых научных исследований и учебных программ по дисциплинам художественно-эстетического цикла позволяет сделать следующие выводы.

Эстетическое становление личности происходит на протяжении всей жизни человека осуществляется как в неформальных условиях, так и в специально организованной (институционной) системе эстетического воспитания. Доставляя человеку наслаждение оно в то же время поучает и воспитывает, развивает рационально-логическую и эмоционально-чувственную сферу личности [3, с. 56].

В общеобразовательной школе значительное место отводится блоку художественно-эстетических дисциплин, в рамках которых происходит усвоение ребенком основ эстетического опыта человечества. Среди наиболее перспективных подходов к преподаванию искусства в школе называется комплексный подход, подразумевающий использование в образовательном процессе комплекса возможностей всех видов и жанров искусства, в том числе и народного, как полноправного компонента образования, на формирование не только технологической культуры, но и, в первую очередь, культуры духовной, эстетической.

Список литературы

1. Кушаева Н.А. Основы эстетического воспитания: Пособие для учителя./ [Ю.Б.Алиев и др.] М.: Просвещение, 1986. –238 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д.: Учитель, 1999. –560 с.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2 – изд.,испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

ВИНА, СТЫД И СТРАХ КАК ПОБУДИТЕЛИ ПРОЩЕНИЯ

Алтухова Л.В.

аспирант кафедры социальной психологии,
Ивановский государственный университет, Россия, г. Иваново

Козлова Н.С.

доцент кафедры социальной психологии, канд. психол. наук,
Ивановский государственный университет, Россия, г. Иваново

В статье рассматривается характер процесса прощения исходя из анализа его побудителей. В качестве подобных детерминант в статье представлены вина, стыд и страх. Выявляются закономерности относительно адекватности использования прощения в качестве регулятора эмоциональных переживаний.

Ключевые слова: прощение, вина, стыд, страх.

При анализе специфики феномена прощения необходимо учитывать, что вызываться он может различными эмоциями. Стыд как побудитель поис-

ка прощения со стороны других рассматривается в работах Родионовой А. А., Ильина Е. П. [2, 4]. Алтухова Л. В., Козлова Н. С., Вирич Е. В. указывают подобным регулятором чувство страха [1, 3]. Также исследователи Ильин Е. П., Родионова А. А., Алтухова Л. В., Козлова Н. С., Томильцева Д. А. связывают принесение личностью извинений непосредственно с виной [2-5].

В нашем же исследовании мы целенаправленно хотим не просто рассмотреть все эти детерминанты склонности просить прощение, но и сравнить особенности осуществления данного процесса у трех выделенных нами групп респондентов:

1. Лица, склонные просить прощение из-за чувства вины;
2. Лица, склонные просить прощение из-за чувства стыда;
3. Лица, склонные просить прощение из-за чувства страха.

С этой целью нами был проведен одномерный дисперсионный анализ, применяемый для трех независимых выборок. Ниже будут рассмотрены лишь различия, являющиеся статистически значимыми на уровне 0,05.

Первая выявленная особенность относится к такому аспекту, как степень сложности извинений в зависимости от ситуации, вызывающей необходимость подобной формы поведения. Так, мы выявили, что за оскорбление чаще будут просить прощение те, у кого его необходимость детерминирована боязнью (0,76). Менее всего подобные поступки присущи личности, у которой побудителем выступал стыд (0,52). Таким образом, извинения за вербальную форму агрессии будут носить скорее формальный характер, вызванный оценкой возможных последствий, что, вероятно, и обусловлено возникновением определенных страхов.

Следующая закономерность в большей мере связана с эффектом социальной желаемости. Так, просить прощение личность, испытывающая стыд, будет чаще, если считает, что не соответствует ожиданиям со стороны других (0,29). Минимально подобная тенденция проявляется при доминировании вины (0,09). Таким образом, мы видим, что чувство стыда связано с процессами социализации.

Интересно, что при выраженности именно стыда люди будут склонны просить прощение и за свое сексуальное самовыражение (0,11). А вот для лиц, относящихся к третьей группе (склонных просить прощение из-за чувства страха) такое поведение не свойственно совсем (0). Здесь можно предположить наличие комплексов, относящихся к интимной жизни, выходящих за рамки данного исследования и требующих отдельной разработки.

Анализ вопроса о количестве времени, необходимого для прощения других людей, вновь обращает нас к связи стыда с ориентацией на мнение окружающих и на поддержание с ними бесконфликтных взаимоотношений. Так, представители второй категории (лица, склонные просить прощение из-за чувства стыда) стремятся как можно быстрее, то есть практически сразу принять извинения (0). В то время, как лица, которые сами просят прощение из-за страха, сами забывают обиды достаточно долгое время (0,08). Это поз-

воляет нам предполагать, как и наличие определенных психологических проблем, так и большую глубину, и искренность переживаний таких лиц.

Такая же тенденция просматривается и в отношении того, насколько легко респонденты прощают других, если те неумышленно нанесли им вред или обиду. Для лиц, с доминированием стыда принять извинения при подобном событии легче (0,04), чем тем, кто в такой ситуации склонен переживать страх (0,24). Аналогичные результаты касаются способности прощать окружающих, если те нарушили общепринятые нормы. Респонденты второй группы достаточно легко принимают извинения (0,19), а вот третьей группы вообще не способны принять (0). Таким образом, мы вновь подтверждаем закономерности, о которых говорили выше.

Отдельно скажем о лицах, у которых необходимость прощения вызывается преимущественно чувством вины. Они легче остальных забывают о совершении другими «грешных» поступков (0,03) и неодобряемых способах сексуального самовыражения (0,03) (В последнем случае трудней всего это дается при доминировании стыда).

В итоге, мы выявили ряд закономерностей.

Лица, склонные просить прощение из-за чувства стыда не обладают особыми проблемами как при принесении извинения другим, так и при обратном процесс, то есть прощении окружающих. Однако, это обусловлено лишь их желанием любой ценой сохранить бесконфликтные взаимоотношения и сильно выраженным эффектом социальной желаемости.

Если человек ориентирован приносить извинения из-за чувства страха, то у него, по итогам исследования, возникнут трудности с прощением других. Это может привести как к появлению психологических проблем «внутри личности», так и трудностям в общении и построении отношений.

В отношении же лиц, у которых в основе прощения лежит чувство вины, можно заметить, что данный процесс протекает у них легче. То есть, если личность действительно способна признавать свою неправоту и ощущать от этого дискомфорт, то она становится более лояльной по отношению к другим.

Список литературы

1. Вирич Е. В. Проблема силы духа и страха, ненависти и прощения, совести и безнадёжности («москальцы» м. матиос) // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. № 10 (100). С. 107-110.
2. Ильин Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
3. Козлова Н. С., Алтухова Л. В. Влияние уровня образования на переживание чувства вины // Интеграция образования. 2016. №1 (82). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-urovnya-obrazovaniya-na-perezhivanie-chuvstva-viny> (дата обращения: 24.11.2016).
4. Родионова А. А. Прощение в структуре нравственной потребности личности // Вестник ТГУ. 2007. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proschenie-v-strukture-nravstvennoy-potrebnosti-lichnosti> (дата обращения: 24.11.2016).
5. Томильцева Д. А. Извинение и прощение: различия в социальных аспектах употребления // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2010. Т. 73. № 1. С. 7-17.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА РАЗВИТИЯ БЛАГОДАРНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Андреева Ю.В.

профессор кафедры педагогики, к.п.н., доцент, Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), Россия, г. Уфа

В статье рассматривается благодарность как профессионально-личностное качество и нравственная добродетель будущего учителя. Автор выдвигает ряд педагогических приемов, которые с его точки зрения способствуют развитию благодарности как чувства, отношения и умения быть признательным своим ученикам и при этом оставаться оптимистически-ориентированным.

Ключевые слова: благодарность, педагогика, развитие, педагогическая техника, разумный оптимизм.

Гносеологический оптимизм Сократа, просветительский оптимизм К.Г. Лейбница легли в основу прагматизма Дж.Дьюи и его психолого-педагогического оптимизма. С позиции личной полезности оптимизм – личностный ресурс, но и он когда-нибудь иссякает, особенно в периоды трудностей и напряженных ситуаций, а их в учебной и педагогической деятельности предостаточно.

Выявляя источники оптимизма как личностно-профессионального качества будущего учителя, ориентируемся на тезис педагога и философа Отто Больного о том, что в основе оптимизма лежат в т.ч. такие добродетели как доверие и благодарность.

Доверие привлекательно для науки как разновидность надежды, имеющей *разумное* основание, но нацеленное не на будущее (как оптимизм), а на настоящее. Здесь нет речи о бескомпромиссной вере в чудо (хотя и она иногда педагогически оправдана). Доверие учителя к ученикам укрепляет в них чувство собственного достоинства, потому что это действенная вера, связанная с усилиями самого человека.

А благодарность – чувство признательности за сделанное добро, за оказанное внимание, а также это официальная мера поощрения. Поэтому в данной статье мы предлагаем отдельные приемы и их составляющие, которые в целом образуют технику поощрения, основанную на благодарности учителя своим ученикам. Принято считать, что есть благодарные ученики, а есть «трудные». Мы хотим обратить внимание на педагогическую благодарность, которая может сложиться на основе нескольких моментов, о которых мы расскажем ниже.

Измени перспективу: Замени фразу «Я должен...» на фразу «Я рад...».

Отказ от предметов роскоши на неделю: замечательный способ показать, что нужно ценить то, что имеешь. В США существует современное направление прагматизма – позитивная психология М.Зелигмана, в которой автор отмечает то, что если человек недостаточно ценит хорошее, это расширяет его спокойствие и довольство жизнью. Его ученики Эммонс и Мак-

клау рекомендуют людям, подверженным стрессу – «посчитай свои благодарности». Дело в том, что подсчет и выражение благодарности за небольшие события принесут столько же пользы, сколько и признательность за «большие» благословения.

В ситуации трудностей и преодоления легко подмечать, что все плохо и чувствовать нехватку времени, средств и сил, но если развить чувство благополучия и обрести надежду, то освобождается достаточный человеческий ресурс оптимизма.

«Система малых успехов. Замечайте даже самые мелкие его успехи, акцентируйте внимание на позитивных событиях жизни. Празднование должно быть для ребенка и соответствовать его потребностям. Это не должны быть обязательные подарки, лучше просто вместе порадоваться его успехам. Совместные переживания радости только укрепят оптимизм. Если мечтать и строить планы на ближайшее и отдаленное будущее, то это укрепит уверенность в завтрашнем дне, сделает человека более спокойным, придаст уверенности и устранил страх перед будущим.

Техника «вычерпывания плюсов» предполагает формирование терпимого отношения к неудачам, развитие умения выносить уроки из неблагоприятных ситуаций. Отрицательный опыт меняет вектор на положительный, если учит человека не повторять ошибки в будущем, обогащает его новыми знаниями, а значит, новыми способами мышления и эмоционального реагирования, побуждает к поиску радости и благодарности» [1, с. 39].

Хобби – кружковая работа в школе может стать источником хорошего настроения и прилива сил, способом снятия страха перед проблемами, учит не оглядываться, а использовать текущий момент, чтобы мыслить на перспективу.

Виды психологической помощи: консультация, совет, рекомендация, эмоциональная поддержка.

Введение ритуала: сев в круг, произносить вслух несколько слов благодарности. Выражение позитивных чувств позволяет найти скрытые возможности изменить негативную ситуацию.

Благодарственное письмо – письменная похвала детей родителям от педагога, которая направлялась по почте, долгое время являлась средством поощрения в советской педагогике. В современной психологии прагматизма существуют еще визиты благодарности, которые сближают людей и настраивают их на конструктивное взаимодействие.

Книга отзывов и предложений или Дневник успеха – позволяет почувствовать привлекательность радости от достижения.

Итак, *педагогическая благодарность* – это не чувство, а отношение, умение и способ быть признательным, которые укрепляют силу воли и повышают уверенность в себе, даруют счастье и спокойствие (не успокоенность) в педагогическом труде.

Список литературы

1. Андреева Ю.В. Реальное воплощение идеи оптимизма в ситуации успеха: педагогическая интерпретация теории оптимизма М.Зелигмана // Образование и наука. Изв. УрО РАО, – 2012. – № 4/39. – С. 39-49.
2. Андреева Ю.В. Оптимизм в экзистенциальной философии и педагогике: парадоксы и методологические основания // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 4. – С. 235-239.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Вакуленко Ю.О.

студентка Института непрерывного педагогического образования,
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова,
Россия, г. Абакан

Данная статья посвящена проблеме дефектов в процессе развития детей дошкольного возраста воспитывающихся в неблагополучных семьях. В статье рассматриваются понятия «неблагополучная семья», дано краткое описание климата отношений между членами семьи, а также социально-психологические аспекты, оказывающие влияние на поведенческие особенности ребенка.

Ключевые слова: социальная микросфера, деструктивная семья, социальная деградация, неблагополучная семья.

За последнее время число детей, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях, не уменьшается, а наоборот имеет тенденцию к росту. В научной педагогической литературы нет четко определения «семейного неблагополучия». Каждый научный исследователь в своих трудах давал свою индивидуальную характеристику данному понятию. Детский психиатр М.И. Буянов в своем исследовании полагал, что дефекты воспитания – это первый и главнейший показатель неблагополучия семьи [1]. Ни материальные, ни бытовые, ни престижные показатели не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи – а только отношение к ребенку. Другое понятие определению неблагополучная семья дала Л. Я. Олиференко, она рассматривает ее как семью, в которой ребенок переживает стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение и голод [2]. Под неблагополучием подразумевается его разные проявления в психологическом плане – угрозы, подавление личности, навязывание аморального облика жизни, по физическим – жестокие наказания, отсутствия пищи и под социальным – выживание из дома, шантаж, отбирание документов. Семья является для ребенка первичной социальной микросферой. Семейный климат крайне важен для детей дошкольного возраста, ведь именно на этом этапе жизни формируются важные психологические особенности. Неблагополучие в семье в том или иной степени практически всегда ведет к неблагополучию психического развития ребенка. К основным психологическим особенностям детей из неблагополучных семей относится множество эмоциональных факторов и их

проявление. В первую очередь сюда можно отнести агрессивность, проявляющую к сверстникам и в некоторых случаях к взрослым. У ребенка несформированная правильная модель поведения. Таким детям крайне тяжело осваивается в обществе, с трудом завоёвывают симпатию сверстников, что в следствии ведет к отторжению ребенка в коллективе. К характеристикам таких детей можно также отнести невнимательность, в следствии приводящую к затруднению в обучении, а в дошкольном возрасте дети не могут сфокусироваться на игре в связи с непониманием правил игры. Противоположность агрессии и импульсивности детей из деструктивных семей можно также отнести пассивность. Ребенок неразговорчив с трудом включается в игровую деятельность, со сверстниками напряженные эмоциональные отношения, в коллективе имеет позицию «отшельника», самооценка занижена. На особенности детей влияет еще и тип неблагополучной семьи. Самый распространенный тип это семья с алкогольной зависимостью. У родителей-алкоголиков в большинстве случаев рождаются больные и умственно отсталые дети. Алкоголизм влияет на ребенка в процессе зачатия, во время беременности и на протяжении всей жизни. Ребенок в такой семье уподобляется своим родителям, потому что из-за своей незрелости не может противостоять таким пагубным примерам. Пьянство родителей порождает такие явления как социальная деградация, хулиганство, плохой самоконтроль, а они в свою очередь являются причиной психических расстройств у детей. В научных исследованиях Г. В. Грибановой выявлено, что дети 6-7 летнего возраста, проживающие в семьях с алкогольной зависимостью, имеют значительные трудности при участии в играх с правилами, при игре копируют поведение родителей [3]. В характеристиках детей рассматриваемой группы, даваемых педагогами, воспитателями, родственниками, имеются жалобы на случаи мелкого воровства уже в дошкольном возрасте. Любое аморальное поведение родителей приводит к психологическим дефектам развития ребенка. Дети не получают достаточного внимания, теплоты, заботы и контроля со стороны взрослых.

Таким образом, для формирования правильного эмоционального состояния, ребенка дошкольного возраста является благополучная семья, ведущая здоровый образ жизни. Дошкольный возраст является самым важным периодом в жизни каждого ребенка. Для профилактики дефектов в психологическом созревании личности важно вовремя выявить детей из неблагополучных семей, оказывать им психологическую помощь, направленную на изменение сложившейся ситуации, морального облика родителей. Требуются формирования системы комплексной государственной поддержки семьи, включающей в себя диагностические, профилактические, коррекционные, социально-реабилитационные мероприятия, создание оптимальной среды жизнедеятельности для семей и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Сохранение семьи как воспитательного института.

Список литературы

1. Буянов М.М. Ребенок из неблагополучной семьи: записки дет. психиатра: кн. для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1988. 207 с.

2. Грибанова Г.В. «Дефектология» // «Психологическая диагностика личностного развития детей и подростков при семейном алкоголизме». 1988. №8. С. 23-27.
3. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие / [и др.]. М.: Академия, 2002. 256 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ПОСРЕДСТВОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Варенцова Т.А.

доцент кафедры дизайна и инженерной графики, канд. пед. наук, доцент,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

В статье рассматривается роль самостоятельной работы студентов в процессе обучения графическим дисциплинам. Роль преподавателя в данном процессе, которая значительно возрастает в плане управления и методического обеспечения. Самостоятельная работа способствует повышению социально статуса и профессионализма, компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, геометрическое мышление, формы работы преподавателя, компетенции.

В процессе обучения студенты должны овладеть глубокими и прочными основами научных знаний, научиться применять научные знания на практике, приобрести профессиональные умения и навыки. В свою очередь, это поможет будущему специалисту создавать новые технологии, различные устройства и изделия, т.е. проявлять профессиональную компетентность.

Графические дисциплины должны способствовать глубокому усвоению методов геометрического моделирования пространств различного числа измерений, так как построение геометрических моделей является важным этапом проектирования современной техники, оптимизации технологических процессов, организации и управления производством [1, с. 28].

Студент должен уметь не только распознавать и создавать образы наблюдаемых геометрических фигур, но и уметь оперировать этим образом, уметь перекодировать пространственное изображение геометрических фигур в плоское и наоборот [4, с. 37]. Поэтому целью изучения графических дисциплин является освоение методов проецирования, развитие пространственного мышления, способности к анализу и синтезу пространственных форм, реализуемых в виде чертежей конкретных геометрических объектов.

Основой в учебном процессе является самостоятельная деятельность студента по освоению теоретического и практического объема знаний и приобретение в результате этой деятельности профессиональных компетенций. Роль преподавателя в данном процессе значительно возрастает в плане управления и методического обеспечения. «Основное назначение преподавателя вуза оставить четкий след в знаниях и навыках выпускников, подготовить к успешному вхождению в профессию, способствовать формированию

личности с твердой жизненной позицией и постоянным стремлением к самосовершенствованию» [3, с. 89]. Новые образовательные стандарты предполагают снижение аудиторных занятий и соответствующее увеличение времени на самоподготовку студентов, а также текущий и выходной контроль уровня их подготовки.

В психолого-педагогических исследованиях самостоятельная работа рассматривается как метод, как организационная форма, как средство вовлечения студента в учебную работу, для которой характерно наличие четко сформулированной задачи. Поэтому для студентов уже умеющих учиться, достаточно разработать четкую траекторию обучения и соответствующие учебные материалы. При увеличении роли самостоятельной работы студента возникает проблема формирования готовности студентов к самостоятельной работе. Ее решение позволяет не только успешно освоить студентами учебную дисциплину, но и научиться главному – учиться. Без самостоятельной работы общение студента с преподавателем становится неэффективным, что предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, переход от поточного к индивидуальному обучению. «Для студентов, имеющих слабый уровень самоподготовки, необходимо предусматривать кроме процесса обучения, определенный процесс воспитания, в основе которого регулярный контроль их посещаемости, как аудиторных занятий, так и консультаций вне расписания, а также контроль выполнения индивидуальных домашних заданий» [2, с. 105]. В широком смысле, под самостоятельной работой следует понимать, совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствии.

Компетентностный подход фактически «подталкивает» педагогическую практику к большой индивидуализации обучения студентов, включая их возрастающую вовлеченность в самостоятельную учебную деятельность и личную ответственность за ее результаты (индивидуальное планирование, самооценка, самоорганизация, саморазвитие, индивидуальный мониторинг), развитие навыков трудоустраиваемости [5, с. 8].

Список литературы

1. Амирджанова И.Ю., Виткалов В.Г. Современное состояние развития геометрической культуры и компетентности будущих специалистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2015. №2 (32-2). С. 26-31.
2. Варенцова Т.А., Виткалов В.Г., Писканова Е.А. Организация самостоятельной работы студентов как основа для проектирования профессиональной компетентности // Проблемы университетского образования. Компетентностный подход в образовании: сб. мат. IV Всероссийской научно-методической конференции, Тольятти. 2009. С. 103-107.
3. Грачева С.В., Живоглядова И.А. Инновационные приемы для формирования инженерных компетенций в процессе изучения начертательной геометрии // Современные тенденции развития науки и технологий: сб. науч. ст. X Международной научно-практической конференции, Белгород. 2016. С. 88-90.
4. Писканова Е.А., Петрова В.В. Совершенствование геометрической подготовки как основа формирования проектного мышления студентов-дизайнеров // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. №11. 4 (30). С. 37-38.
5. Селезнева Н.А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. – 2009. № 8. – С. 3-9.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Васильковская М.И.

старший преподаватель кафедры СКД, канд. пед. наук,
Кемеровский государственный институт культуры, Россия, г. Кемерово

Лукьянчикова В.С.

студентка 2 курса гр. МДЮД-151,
Кемеровский государственный институт культуры, Россия, г. Кемерово

Статья посвящена рассмотрению и анализу сущности организации молодежной культурно-досуговой деятельности. Выделены основные источники, которые отражают сущностные первопричины возникновения молодежной субкультуры. Определены современные тенденции в сфере молодежного досуга, одной из которых является развитие института волонтерства, как эффективной модели вовлечения молодежи в социально-культурную практику, решение социально-значимых проблем общества, снижения барьеров разобщенности, укрепления доверия и сотрудничества в молодежной среде, относится к важнейшим приоритетам государственной молодежной политики России.

Ключевые слова: современное общество, социокультурная среда, досуг, культурно-досуговая деятельность, молодежный досуг, молодежная субкультура, свободное время, институт волонтерства.

В современном обществе наряду с традиционными формами функционирования культуры сложилась достаточно разветвленная молодежная субкультура, носителями которой являются различные молодежные группы, отличающиеся определенной социально-психологической направленностью, характером групповых ценностей и особенностями проведения досуга. Отличительными чертами молодежной культуры являются мода, символика, манера общения в кругу сверстников, увлечения современной музыкой, нравы, вкусы, участие в неформальных и общественных объединениях, организациях и т.д.

Анализируя сущность молодежной культуры Сикевич З.В. замечает, что с одной стороны молодежная культура является зеркалом культуры общества с присущими ему ценностями, мировосприятием, социокультурными установками, с другой – она всегда есть большее или меньшее отрицание общепринятых позиций, хотя бы в силу генерационных особенностей, и в этом смысле элементы контркультуры закономерно присутствуют в содержании культуры поколения в целом [7, с. 10]. Характеризуя диалектику отношения различных поколений и возрастных групп молодежи к культуре, Сикевич З.В. делает вывод о том, что молодежная культура – это, прежде всего, возрастная ассимиляция, переработка общей культуры, присущей обществу на данном этапе социального развития.

Источники возникновения молодежной субкультуры самые различные. Запесоцкий А.С. выделяет четыре основных источника, которые отражают сущностные первопричины возникновения молодежной субкультуры:

1. «Игровая» природа человека, проявление которой выпадает на детский, подростковый и молодежный возраст. Игра является одним из центральных элементов субкультурного сознания и стиля поведения молодежи, формой проявления и утверждения субъективности, способом самозащиты и индивидуальности.

2. Кризис социализации, обусловленный рассогласованием путей и сроков достижения физиологической, духовно-интеллектуальной, нравственно-политической зрелости личности, и создающий объективные предпосылки для субкультурной активности вступающих во «взрослую жизнь».

3. Разрушение механизмов культурной преемственности. Субкультурные явления рождаются в результате своеобразного «сбоя» в работе механизмов трансляции социокультурного опыта, что негативно сказывается на содержании и формах индивидуального освоения культуры.

4. Дезинтегрированность культуры как результат усиления центральных сил, разрывания ее консолидирующих ценностных оснований. Данный фактор в сегодняшней российской ситуации является одним из ведущих.

Говоря о природе современной молодежной субкультуры, следует отметить, что мы имеем дело с неким закономерным социокультурным процессом, причины и корни которого кроются в специфических условиях социализации молодежи, создаваемых современной технологической цивилизацией. Молодежная субкультура предстает как закономерное явление вторичного культурогенеза в обществе, и одной из характерных черт современной молодежной субкультуры является то, что деятельность молодежи осуществляется, как правило, в сфере досуга, в условиях свободного времени, и находится в определенной зависимости от их величины.

Анализируя результаты исследований ученых в сфере культурно-досуговой деятельности молодежи, мы обратили внимание на некоторые тенденции, которые прослеживаются, как нам кажется, в последнее время все более явно.

Одной из современных тенденций молодежной субкультуры является уменьшение свободного времени и использование его с целью получения дополнительного заработка. Причинами тому является слабая социальная защищенность значительной части учащейся и рабочей молодежи, стремление быть материально независимыми от родителей. Естественно, что это существенно снижает возможности восстановления их физических сил, уменьшает возможность самореализации в социально-культурной сфере, обедняет структуру досуга.

Второй тенденцией молодежной субкультуры является то, что она значительно эволюционировала в сторону индивидуализации досуга. В 2014-2016 годах свободное время для абсолютного большинства молодежи становится самоценностью, заполняясь в основном просмотром телепередач, видеофильмов, посещением социальных сетей, компьютерными играми, чтением иллюстрированных журналов, неформальным общением.

Третья тенденция, по определению Суртаева В.Я., заключается в снижении интереса молодых людей к чтению художественной литературы

[8, с. 91]. Это связано со многими причинами. Гачев Г.В., например, считает, что отрицательную роль в приобщении молодых читателей к лучшим произведениям художественной литературы, сыграли всевозможные экранизации и аудиозаписи книг. «Экранизация книг тем и ужасны, – пишет он, – что отменяют твою волю и работу воображения по созданию своего, всегда личного образа того же Дон Кихота или Ивана Карамазова, но стандартизируют их и слишком вотелеснивают [1, с. 18]. За последние годы в России значительно увеличились объемы изданий художественной литературы на коммерческих условиях. Книг стало больше, но доступнее они не стали в связи с высокими ценами на них. Все эти факторы не только не создают у молодежи повышения интереса к чтению, но, наоборот, снижают его.

Четвертой тенденцией молодежной субкультуры в сфере досуга является повышенный интерес молодых россиян к церковным праздникам, к традиционным празднично-игровым формам досуга, веками складывающимся в России.

Пятая тенденция – тенденция роста пассивно-созерцательных видов досуговой деятельности (посещение ресторанов, концерных шоу-программ, спортивных соревнований), уменьшение доли творческо-созидательных видов (участие в самодеятельном художественном творчестве, техническом творчестве, волонтерской (добровольческой) деятельности, участие в общественно-политических движениях). О социально-педагогической ущербности пассивно-созерцательных, потребительских видов досуговой деятельности уже давно предупреждали общество известные социологи Л.А. Гордон и Э.В. Клопов: «... потребительные виды досуга приобретают все более стандартные формы, снижая в деятельности людей уровень творчества и формируя тем самым специфический процесс становления их личности [2, с. 73].

Шестая тенденция, выявленная Шаткеевой Ч.А., заключается в безразличии и пассивности отношения некоторой части молодежи к кругу своего общения [9, с. 32]. Это, безусловно, негативное явление, так как успешность и эффективность общения опирается на творческую активность самой личности и связана с особенностями ее жизненного мира и ее интересов.

Седьмая тенденция связана с безразличием и некритическим отношением молодежи к содержанию и структуре своего досуга. Суртаев В.Я. в результате своего исследования, пришел к выводу, что практически у всех социально-профессиональных групп молодежи низок уровень потребностей сделать свой досуг более интересным и содержательным. Кроме того, у всех социально-профессиональных групп завышена самооценка направленности и содержательности своего досуга.

Осуществлённый нами в рамках научного исследования исторический анализ свидетельствует о том, что в социокультурном пространстве современной России существуют молодежные объединения и организации, участвуя в которых молодежь проводит свое свободное время. При этом сравнительный анализ показал, что эти молодежные объединения осуществляют различные социокультурные функции, тем самым, обеспечивая решения социально-культурных приоритетов, задач в молодежной политике и социаль-

ных проблем общества. Так, например, в г. Барнауле осуществляют свою деятельность Центр Развития Добровольчества (основан в 2006 году), который является площадкой для разработки и реализации социальных проектов. Цель Центра – создание условий в молодежной среде для овладения современных технологий с помощью добровольчества, реализации собственных социальных инициатив для решения проблем и развития местных сообществ Барнаула и Алтайского края.

Особую роль в решении социально-культурных приоритетов, задач в молодежной политике Кемеровской области играет Кемеровская региональная общественная организация Кузбасский центр «Инициатива», созданная по инициативе Совета общественных организаций Кемеровской области. В г. Кемерово в июне 1997 года зарегистрирована и ведет свою деятельность. Миссия организации – создание благоприятных условий для развития сектора некоммерческих негосударственных организаций (НКО/НГО) Кузбасса в решении проблем различных сфер общественной жизни. Среди основных сфер деятельности Кузбасского центра «Инициатива»: реализация программ, направленных на развитие гражданского общества в Кузбассе; привлечение ресурсов от государственных и коммерческих структур на реализацию социально значимых проектов общественных организаций; развитие и популяризация добровольческого движения в Кемеровской области; оказание консультационных, обучающих, технических услуг общественным организациям.

Кузбасский центр «Инициатива» работает по реализации нескольких программ, в том числе по программе «Добровольчество», которая направлена на развитие добровольческого движения в Кемеровской области, повышение престижа добровольцев и добровольческой активности населения. Развивая свою программную деятельность, Кузбасского центра «Инициатива» является инициатором и разработчиком ряда социальных технологий, которые чрезвычайно популярны уже не только на территории Кемеровской области, но и на федеральном уровне. В «копилке» Кузбасский центр «Инициатива» – областные конкурсы «Социальная звезда», «Корнями дерево сильно», конкурсы социальных и общественных проектов на консолидированный бюджет, по профилактике наркомании, по патриотическому воспитанию «Кузбасс – наш общий дом», Благотворительные сезоны, Весенняя Неделя Добра, Форумы грантополучателей, Форумы общественных объединений Кемеровской области, Ярмарки общественных организаций.

Социально-культурная активность молодежи в регионах РФ проявляется, как в ответ на предложения внешней среды (кампании общественных и некоммерческих организаций по привлечению молодых добровольцев, ярмарки молодежных добровольческих вакансий, презентации социальных и благотворительных программ в ВУЗах ССУЗах), так и в результате личной/групповой инициативы самой молодежи.

Чаще всего, активность молодых добровольцев проявляется в форме участия в разнообразных краткосрочных акциях (значительные культурные, просветительские, социальные мероприятия местного, регионального, национального и международного уровня, например, Всемирный день молодеж-

ного служения, Весенняя Неделя Добра; озвучивание социальной проблемы, или достижений НКО, защита гуманистических принципов и демонстрация позиции, защита прав каких-либо социальных групп населения).

В настоящее время одной из современных тенденций в сфере молодежного досуга в среде общественных объединений является участие молодежи, преимущественно, в благотворительных акциях и в акциях по сбору средств, для программ с выраженной ориентацией на решение социальной проблематики и на достижение общественной пользы.

В государственных высших учебных заведениях также проявляется устойчивая тенденция к развитию молодежных волонтерских программ, которые ориентированы на широкую общественную пользу и реализуются вне стен учебных заведений. Именно эта деятельность способствует осуществлению общественной миссии высших учебных заведений.

Отметим, что в регионах Российской Федерации существует достаточно много моделей молодежной волонтерской работы, развивающейся на основе сотрудничества общественных организаций и учебных заведений.

Именно поэтому мы считаем, что одной из современных тенденций в сфере молодежного досуга является развитие института молодежного волонтерства, как эффективной модели вовлечения молодежи в социально-культурную практику, решение социально значимых проблем общества, снижения барьеров разобщенности, укрепления доверия и сотрудничества в молодежной среде, относится к важнейшим приоритетам государственной молодежной политики России.

Список литературы

1. Гачев Г.Д. Дума о книге // Искусство и образование. – 1998. – № 4. – С. 5-20.
2. Гордон Л.А., Клопов Э.В. Человек после работы. Социальные проблемы быта и внерабочего времени. – М.: Наука, 1972. – 268 с.
3. Грушин Б.А. Свободное время. Актуальные проблемы. – М.: Мысль, 1967. – 175 с.
4. Запесоцкий А.С. Гуманитарная культура как фактор индивидуализации и социальной интеграции молодежи: Автореф. Дис. Д-ра культурологии. – СПб. – 46 с.
5. Каарияйнен К., Фурман Д.Е. Верующие, атеисты и прочие (эволюция российской религиозности) // Вопросы философии. – 1997. – № 4. – С. 35-52.
6. Лисовский В.Г. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие. – СПб.: СПбГУП, 2000. – 519 с.
7. Сикевич З.В. Молодежная культура «за» и «против»: заметки социолога. – Л.: Лениздат, 1990. – 306 с.
8. Суртаев В.Я. Социокультурное творчество молодежи: методология, теория, практика. – СПб: СПбГУП, 2000. – 208 с.
9. Шакеева Г.А. Ценностные ориентации молодежи в новых общественно-экономических условиях: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – СПб., 1998. – 42 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕТЬМИ БРАКОРАЗВОДНОГО ПРОЦЕССА РОДИТЕЛЕЙ

Дворянчикова Н.С.

магистрант 1 курса факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

В настоящей статье рассматривается, как бракоразводный процесс влияет на ребенка, приводятся методические советы, направленные на стабилизацию психологического состояния детей, переживших развод родителей.

Ключевые слова: семья, бракоразводный процесс.

Семья – это основанная на браке и/или кровном родстве малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью, взаимными обязанностями по отношению друг к другу [2, с. 14].

На протяжении всей сознательной жизни семья как социальный институт сталкивается с различными трудностями и неблагоприятными условиями, среди которых – болезни, жилищно-бытовые неудобства, материальные трудности, конфликты с социумом, социальные кризисы. Однако не каждая семья выдерживает подобную проверку «на прочность», в результате чего распадается.

Согласно статистическим данным [данные Росстат], на сегодняшний день каждый четвертый брак в России расторгается, причем, данные исследований утверждают, что 67 % мужчин и 33 % женщин считают, что развода (*развод* – юридическое прекращение брака при жизни супругов) можно было избежать. Самый высокий показатель разводов, за период 2015-2016 годов, отмечен в Магаданской и Ленинградской областях, где на 1000 зарегистрированных браков приходится 752 бракоразводных процесса. Самый низкий показатель отмечен в Чечне, где по-прежнему чтут традиции семейных ценностей (142 развода на каждую тысячу зарегистрированных браков). В Саратовской области специалисты отмечают 623 бракоразводных дела на каждую тысячу зарегистрированных браков. Ниже представлены данные других областей.

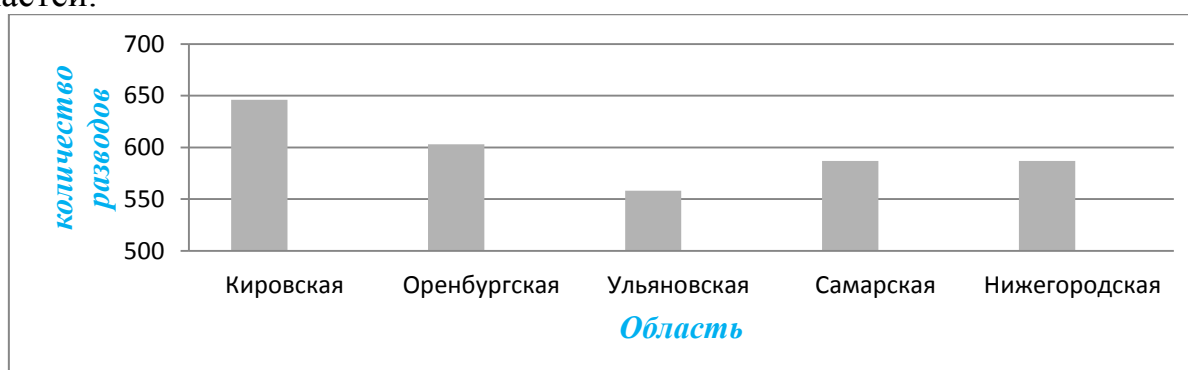


Рис. 1

К сожалению, в последнее время данные показатели только увеличиваются, возможно, именно по этой причине изменилось отношение общества к самому процессу развода. Если раньше его воспринимали как категорично отрицательное явление, то сегодня – «как неотъемлемый компонент семейной системы, необходимый для реорганизации ее в том случае, когда сохранить семью в прежнем составе и структуре оказывается невозможным» [4, с. 123].

Выделяют следующие стадии, предшествующие окончательному расторжению брака [4, с. 149]:

1. стадия «Эмоциональный развод» – возникновение у супругов чувства безразличия друг к другу, утрата любви и доверия;
2. стадия «Физический развод» – мысли о возможности юридического развода; сомнения в единственности выхода из данной ситуации;
3. стадия «Пробный развод» – проблема обсуждается открыто, супруги живут порознь;
4. стадия «Юридический развод».

К числу основных причин распада семей, по результатам социологических исследований [данные Росстат], относят:

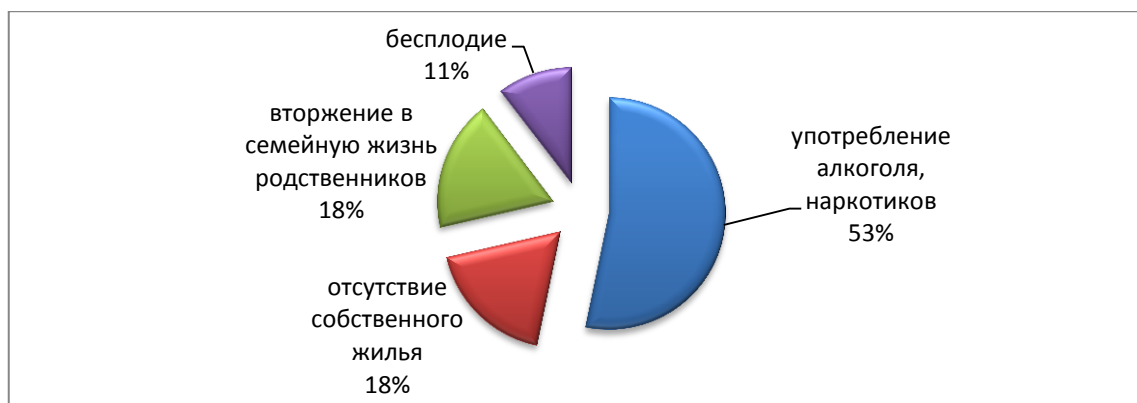


Рис. 2

Кроме этого, к числу основных причин расторжения брака многие респонденты отнесли: несходство характеров и отсутствие взаимопонимания; измена или подозрение в измене; частые ссоры; физическая несовместимость; ревность; фиктивное заключение брака.

Народная мудрость гласит, развод подобен айсбергу в море: «На поверхности видна лишь малая часть комплекса драматических переживаний, основная их масса находится под водой – в глубинах душ и сердец». Как правило, тяжелее всех разрыв воспринимается ребенком. Своим поведением родители ранят ему не только душу и сердце, но и порождают большое количество страхов и комплексов.

Ситуация бракоразводного процесса в семье наносит огромный вред психическому здоровью ребенка, для которого нет и не может быть развода ни с отцом, ни с матерью. Последствия развода родителей приводят к тому, что:

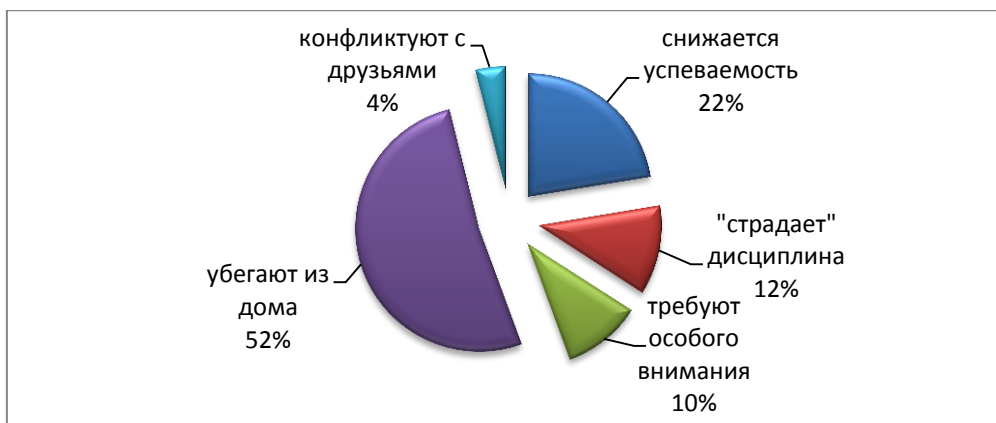


Рис. 3.

Исследования зарубежных психологов показали, что для ребенка-дошкольника развод родителей – это ломка устойчивой семейной структуры, привычных отношений с родителями, конфликт между привязанностью к отцу и матери. Специалисты изучали реакции детей дошкольного возраста на распад семьи с точки зрения изменений поведения детей в игре, их взаимоотношений со сверстниками, эмоциональной настройкой, характер и степень осознания переживаемых в семье конфликтов. Результаты наблюдений позволили сделать следующие выводы [2, с. 27]:

- реакция детей 2,5-3,5 лет – плачь, расстройство сна, повышенная пугливость, снижение познавательных процессов, пристрастие к собственным вещам и игрушкам. Дети данного возраста создавали в игре вымышленный мир, населенный голодными, агрессивными животными;
- реакция детей 3,5-4,5 лет – гнев, агрессия, тревожность, регрессия игровых форм. У детей этой возрастной группы наблюдалось проявление чувства вины за распад семьи: одна девочка наказывала куклу за то, что та капризничала, и из-за этого ушел папа;
- реакция детей 5-6 лет – усиление агрессии и тревоги, раздражительность, неугомонность, гневливость;
- наличие брата или сестры помогает детям легче пережить развод: дети в подобных ситуациях вымещают агрессию или тревогу друг на друга, вследствие чего снижается эмоциональное напряжение, уменьшается вероятность нервных срывов.

Однако в большинстве случаев, в ситуации развода ребенок остается один на один со своими проблемами, переживаниями и не получает специальной поддержки и помощи (ни со стороны родителей, ни со стороны специалистов), хотя нуждается в ней. В связи с этим большое значение приобретают методические советы, направленные на стабилизацию психологического состояния детей, переживших развод родителей [3, с. 73]:

- Сохраните режим привычной жизни для ребенка! Если отсутствует острая необходимость в смене детского сада или школы, прекращение посещения кружков и секций, то и не стоит ничего изменять;
- Порядок и режим укрепляют у ребенка чувства безопасности, поэтому следите за выполнением домашних обязанностей;

- Для того, чтобы ребенок не чувствовал, что вы вымещаете все свое зло на нем – применяйте дисциплинарные меры спокойным тоном;
- Уделяйте ребенку больше времени, чем обычно, он должен чувствовать, что вне зависимости от того, проживают родители вместе или нет, они оба рядом;
- Защитите уши и глаза ребенка от вашего отношения к ситуации и к мужу. Категорически нельзя заставлять ребенка выбирать одного и отвергать другого;
- Не уклоняйтесь от вопросов ребенка: отвечайте на них спокойно и нейтрально, кратко и без посвящения его в подробности;
- Развейте страхи ребенка о том, что после развода он останется один или без внимания второго родителя;
- Станьте ребенку другом.

К сожалению, в ситуации развода ребенок становится заложником «ошибок родителей». Нарушение сна, повышенная плаксивость, возникновение фобий, снижение активности или, наоборот, гиперактивность, снижение познавательной (умственной и интеллектуальной) активности, усиление агрессии и злости, наличие тревожности и беспокойства – весь комплекс реакций малыша на бракоразводный процесс. Родителю важно свести каждую из них к минимуму или вовсе попытаться устранить.

Список литературы

1. Нартова-Бочавер, С.К. Дети в карусели развода. М.: Дрофа, 2001. 192 с.
2. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб.: Речь, 2001. 188 с.
3. Тюгашев Е.А. Семейное воспитание: Учебное пособие. Новосибирск: СибУПК, 2006. 192 с.
4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 272 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЕЁ ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ

Демченко З.А.

преподаватель, канд. пед. наук,
Архангельский индустриально-педагогический колледж,
Россия, г. Архангельск

В статье педагогическая психология рассматривается как наука и как одна из отраслей общей психологии, как учебная дисциплина, в структуру которой входит психология воспитания и самовоспитания; психология учения; психология обучения; психология педагогической деятельности и личности учителя; рассказывается о конкретных практических задачах, которые она решает.

Ключевые слова: педагогическая психология, задачи дисциплины, психологические особенности личности человека, закономерности личностного развития человека, психологические аспекты образовательного процесса.

Педагогическая психология является одной из отраслей общей психологии. Это теперь самостоятельная и базовая наука, призванная изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания.

Но под названием «педагогическая психология» развивается также и прикладная наука, цель которой – использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики.

В настоящее время в нашей стране постепенно растет штат практических психологов, которые знакомят педагогов и родителей с достижениями психологической науки.

Профессиональная педагогическая деятельность предполагает хорошее знание учителем современной психологии, умение использовать ее достижения в своей повседневной работе. Это означает, что подготовка преподавателя должна включать изучение прикладного курса педагогической психологии.

Сложность образовательного процесса заключается в том, что он, занимая значительное место в жизни человека, не дает ощутимо зримого конкретного результата сразу по его завершении. Результатом образования (конечно, с учетом воздействия и других факторов, в частности наследственности, семейного воспитания, самовоспитания и др.) является все последующее поведение, деятельность, образ жизни человека. В педагогической психологии сконцентрирована совокупность научных знаний, положений, законов, принципов и парадигм, позволяющих развивать как теоретическую, так и прикладную педагогическую психологию.

Изучение и анализ, имеющийся теоретической базы данных в педагогике и психологии, собственный многолетний опыт профессионально-педагогической деятельности указывает на то, что в целом педагогическая психология выявляет, изучает и описывает психологические особенности и закономерности интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. При этом конкретными задачами педагогической психологии являются [1, 2, 3]:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;

- определение механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения разнообразных задач;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и их соотнесения с образовательными стандартами;
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы;
- определение психологических оснований педагогического процесса и другое.

В качестве психологических оснований целостного образовательного процесса, в основе которого, прежде всего, лежит процесс воспитания, и развития личности общепринятыми являются следующие [4]:

- 1) Теории личности (З. Фрейд, С.Л. Рубинштейн, Г. Олпорт, К. Левин, Э. Фромм, Л.И. Божович) и теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).
- 2) Возрастная психология (психология развития) и теории научения (восходящие к бихевиоризму).
- 3) Психология познавательных процессов (когнитивная психология, гештальтпсихология, психология речи) и психология индивидуальных различий (темперамент, характер, способности).
- 4) Социальная психология коллективов, общения и личности.
- 5) Системный подход в психологии (В.М. Бехтерев, М. Вертгеймер, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов).
- 6) Психодиагностика и сравнительная психология.
- 7) Гуманистическая психология и другие.

Рассмотрим структуру педагогической психологии как важную составляющую данной науки, которая позволяет системно подойти к изучению её положений, законов, рекомендаций и так далее.

Педагогическая психология имеет определенную структуру, в ее состав входят: психология воспитания и самовоспитания; психология учения; психология обучения; психология педагогической деятельности и личности учителя. Воспитание и обучение в той или иной мере является предметом исследования различных наук: философии, социологии, истории, педагогики и психологии.

Философия рассматривает вопросы воспитания под углом зрения становления в человеке собственно человеческих черт; социологические аспекты образования охватывают структуру и содержание деятельности различных социальных групп и институтов, выполняющих воспитательные и обучающие функции, являясь частью системы образования; исторические проблемы образования охватывают становление и преобразование учебно-воспитательных институтов; целей, содержания и методов обучения и воспитания в различные исторические эпохи. Но, конечно, более всего с проблематикой обучения и воспитания связаны педагогика и психология. Педагогика

рассматривает цели и задачи обучения и воспитания детей, его средства и методы, способы их реализации на практике. Одновременно с этим предметом педагогических исследований является так же общее актуальное содержание образования.

Что же касается личности ученика, индивидуальных психологических особенностей учителя, взаимоотношений между учителем (воспитателем) и ребенком, то это является предметом специального, внимательного и детального изучения в психологии. Именно предмет каждого научного знания определяет и ее структурную организацию или те разделы, которые входят в данную науку. Традиционно педагогическая психология рассматривается в составе трех разделов: психологии обучения, психологии воспитания, психологии учителя.

Психология дошкольника и школьника любого возраста рассматривается возрастной психологией. Студенческий возраст как особый жизненный период рассматривается отдельно (в частности, психологической школой Б.Г. Ананьева).

В связи с тем, что предмет педагогической психологии многие исследователи трактуют расширительно (включая в него особенности самого образовательного процесса как единства учебной деятельности ученика и педагогической деятельности педагога, а также характеристики каждой из них и их субъектов в целях определения психологических закономерностей позитивного развития личности обучающегося), структура этой науки может быть представлена с другой позиции, определяемой следующими соображениями [1, 2, 3, 4]:

- во-первых, эта позиция определяется пониманием предмета педагогической науки как междисциплинарной, являющейся по родовому признаку психологической, хотя и самостоятельной отраслью научного знания. Соответственно, в этот предмет входят многие аспекты психологии личности, коллектива, сотрудничества, аспекты возрастной и социальной психологии, психофизиологии;

- во-вторых, предложенная позиция рассмотрения структуры педагогической психологии предполагает несколько иное определение взаимосвязи обучения и воспитания. Под обучением в современной науке и педагогической практике понимаются активный целенаправленный процесс передачи (трансляции) обучающемуся социокультурного опыта предыдущих поколений (знаний, норм, обобщенных способов действий и т.д.) и организация освоения этого опыта, а также возможности и готовности применить этот опыт в различных ситуациях.

В качестве заключения можно сказать, что структура педагогической психологии в приведенном определении ее предмета и с рассмотренной выше позиции включает: психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности); психологию учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося (ученика, студента); психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздей-

ствия) и ее субъекта (учителя, преподавателя); психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Невозможно развивать любую науку, корректировать её положения, рекомендации, отдельные законы, связанные с эволюционными и другими закономерностями развития социума и личности в социуме, если мы не знаем истории развития данной науки. Рассмотрим отдельные аспекты историей зарождения и развития педагогической психологии в России и за рубежом.

Какие выводы хотелось бы сделать исходя из данного исследования? Это, прежде всего, то, что педагогическая психология сегодня имеет свою собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования. Но при этом хотелось бы отметить, что педагогика и психология как фундаментальные науки зарождались в исследовательском поле философии, и лишь потом, определив свой объект и предмет исследования выделились из неё как самостоятельные науки, но не отделились, а стали междисциплинарными отраслями и дисциплинами.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психологи / Л.В. Выготский, под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ Астрем Хранитель. 208. 671 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос. 2004. 384 с.
3. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.
4. Фомина А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: учеб. пособ, 2-е изд. перераб., дополнен. – М.: Академия. 2013. 333 с.

ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Демчук Л.А.

директор, Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 148 г. Челябинска»,
Россия, г. Челябинск

В статье обозначен временной период и тенденции подросткового возраста. Выявлены и описаны 4 группы факторов социального отчуждения подростков, которые могут быть полезными педагогам при работе с учениками, испытывающими данное состояние.

Ключевые слова: подросток, социальное отчуждение, факторы социального отчуждения.

О значимости для педагогов и психологов такого феномена как «социальное отчуждение» говорить много нецелесообразно. Все, кто по роду своих профессиональных обязанностей, взаимодействует с детьми, отмечают несколько тенденций: а) подростки стали меньше общаться между собой; б) реальное общение часто заменяется виртуальным; в) снижается их социальная активность; г) у многих присутствует чувство одиночества. Все эти процессы получили в психологии название «социальное отчуждение».

Для изменения траектории отмеченных тенденций учителям необходимо осмыслить факторы, способствующие социальному отчуждению подростков.

Фактор – это причина или движущая сила какого-либо явления или процесса [1]. Следовательно, необходимо выявить такие причины и структурировать их по возможности влияния для учителей и педагогов дополнительного образования.

Обычно социальные явления рассматриваются с позиции внешнего и внутреннего влияния. Последуем этой традиции. В таком случае, внешними факторами будут те, которые связаны с внешней средой, а внутренними – связанные с особенностями личности.

Появление, устранение или нивелирование внешних факторов связано с социумом, иными словами, они зависят от социальных макро-процессов и от социальных мини-процессов, в которых так или иначе принимает участие подросток. Социальные макропроцессы характеризуются высокой динамичностью, что обуславливает становление личностных особенностей человека в одних условиях, а реализации этих особенностей должна осуществляться в других. Данное обстоятельство, пока не в полной мере влияет на социальное отчуждение подростков, так как даже при очень высоких скоростях социальных перемен 4-5 лет (подростковый возраст) – это небольшой временной период для рассмотрения его в качестве фактора социальной отчужденности подростков. Однако, оно может быть косвенным фактором, опосредованно влияющим на подростка. Это влияние выражается, прежде всего, в различном восприятии ситуаций, в отношении к происходящему, в разнице ценностных ориентиров подростков и взрослого окружения. Это может быть одной из причин отчуждения подростков от семьи и от школы.

Внутренние или личностные факторы появления социального отчуждения можно разделить на 4 группы:

- физиологические факторы;
- социальные факторы;
- психологические факторы;
- когнитивно-ценностные факторы.

При выделении первых двух факторов, мы опирались на монографию Д.М. Зиновьевой [2]. Но в отличие от нее, мы предлагаем данные факторы разделить на объективные и субъективные. К объективным – будут отнесены те, на которые подросток не может оказывать влияние, а к субъективным – непосредственно зависящие от него.

Физиологические объективные факторы могут проявляться в единичной длительной депривации физиологических потребностей, а могут представлять собой их совокупность: недостаточный отдых – большие нагрузки в школе; некачественная пища – сложная финансовая ситуация в семье; снижение чувства безопасности – высокая криминогенная ситуация. К физиологическим субъективным факторам мы относим: добровольное ограничение подростком приема пищи – «новомодные диеты»; снижение чувства безопасности – занятия экстремальными видами спорта; недостаточный отдых – неумение или нежелание регулировать время сна и отдыха. К данным факто-

рам следует добавить наличие физических недостатков – реальное или надуманное (А. Адлер), а также физиологические потребности, не соответствующие социальным нормам и правилам (З. Фрейд).

Социальные факторы также могут быть объективными и субъективными, выражающими депривацию социальных потребностей. К объективным факторам мы относим: враждебное, агрессивное ближнее окружение (Э. Фромм); а к субъективным – сниженную потребность в общении, поддержке, признании коллективом сверстников; проявление аномии (Э. Дюргейм); потеря собственной субъектности (В.А. Петровский, М.В. Полевая).

Третью и четвертую группу факторов мы относим только к субъективным, на которые, безусловно, оказывают влияния внешняя среда, условия жизни и требования общества. Но все эти влияния имеют косвенный характер.

Итак, группа психологических факторов представляет собой также длительное угнетение потребностей человека в любви, ласке, поддержке, что порождает наличие внутренних комплексов, низкую эмоциональную саморегуляцию, слабые волевые качества личности.

Группа когнитивно-ценностных факторов депривации потребностей подростка тоже может быть представлена субъективными и объективными аспектами. Субъективные – это монотонный нетворческий труд (Э. Фромм); сниженная потребность в обучении и познании нового; манипуляция потребностями (Г. Маркузе); несоответствие значений и смыслов (А.Н. Леонтьев); сведение человека к функции (С.Л. Рубинштейн). Объективные – низкие умственные способности, сформировавшиеся вредные привычки.

Таким образом, выявленные 4 группы факторов социального отчуждения подростков могут быть полезными учителям, при работе с учениками, испытывающими данное состояние.

Список литературы

1. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / глав. ред. А. М. Прохоров. Изд. 3-е. М. : Сов. энцикл., 1978. Т. 29. С. 54-55.
2. Психология отчуждения: монография / под ред. Д. М. Зиновьева. Волгоград: ГОУ ВПО «ВАГС», 2005. 172 с.

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Деюшина Н.Ю.

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

В статье автор приводит описание урока в студии «Песочная терапия». В ходе анализа автор приводит одну из методик, используемую на уроках, что позволяет распознать психологическое состояние ребенка. Автор заключает, что именно это способствует развитию воображения, фантазии и моторики ребенка.

Ключевые слова: песок, песочная терапия, дошкольное образование, моторика, психология. бесконфликтность, развитие личности ребёнка.

В последнее время большой интерес вызывает "Песочная терапия". Что же это такое? Песочная терапия – это просто кладезь новых знаний для педагогов, работающих с детьми, возможность узнать лучше своих воспитанников, занять их интересной и познавательной игрой в песочнице.

Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребёнка. Работая с песком, мы неосознанно передаем свои эмоции, мысли, кроме того, события, которые волнуют нас.

Тем самым песочная терапия оказывает большое влияние на эмоциональную сферу человека, незаметно вторгаясь в нашу Душу и усиливая своего Внутреннего Ребенка.

Огромное значение для ребенка имеют игры с песком. Именно на песке впервые дети строят свой замок, создают "семью", готовят каши и супы. В этот момент они чувствуют себя защищено, где ему все ясно и понятно.

В студии «песочная терапия» в доме детского творчества я Деюшина Наталья Юрьевна использую инновационную методiku, автором этой методики является швейцарский аналитик Дора Кальфф. Для обучающих целей песка детям были предложены песочные игр, направленные на обучение и развитие личности в целом.

Основополагающая идея песочной терапии сформулирована так: “Игра с песком предоставляет ребенку возможность избавиться от психологических травм с помощью перенесения вовне, на плоскость песочницы, фантазий и формирования ощущения связи и контроля над своими внутренними побуждениями. Установление связи с бессознательными побуждениями, особенно с архетипом самости, и их выражение в символической форме в значительной мере облегчают здоровое функционирование психики”.

Целью терапии является не изменение личности и не изменение ребенка, а дать ему возможность побыть самим собой. В игре ребенку легче всего объяснить, что он чувствует, как относится к другим людям, к окружающему миру и конечно же к самому себе. Чувства и желания ребенок может не опасаясь выразить на более приглянувшейся ему игрушке. Вместо того, чтобы выражать свои чувства и мысли в словах, ребенок может закопать в песок ту или иную игрушку, утопить и т.д.

Ребенок в процессе песочной игры имеет возможность выразить свои самые глубокие эмоциональные переживания, он освобождается от переживаний и пережитое не развивается в психическую травму.

Целью терапии является не изменение личности и не изменение ребенка, а дать ему возможность побыть самим собой. В игре ребенку легче всего объяснить, что он чувствует, как относится к другим людям, к окружающему миру и конечно же к самому себе. Чувства и желания ребенок может не опасаясь выразить на более приглянувшейся ему игрушке. Вместо того, чтобы выражать свои чувства и мысли в словах, ребенок может закопать в песок ту или иную игрушку, утопить и т.д.

Особенно хорошо песочница подходит для работы с детьми дошкольного возраста. Часто маленькие дети не имеют возможности выразить свои переживания из-за недостаточного развития вербального аппарата, бедности

представлений или задержки развития. Таким образом, каждая выбранная фигура воплощает какой-либо персонаж, который сможет воздействовать с другими героями. Благодаря игре в песочнице ребенок чувствует хозяином своего собственного мира и является режиссером драмы, которая разыгрывается на песочном листе. То, что ребенок старательно скрывал от взрослых, выходит на свет, персонажи в игре начинают оживать и выражают чувства и мысли.

Песочная терапия особенно плодотворна с детьми, которые зажаты в себе и не могут выразить свои переживания. Дети с повышенной тревожностью, заниженной самооценкой и застенчивостью обычно охотно выбирают фигурки и акцентируют на них свое внимание. Агрессивные дети легко выбирают персонажей, символизирующих "агрессора" и его "жертву". Дети, пережившие психическую травму, находят для себя такую игру полезной: она помогает заново пережить тяжелое событие и, возможно, избавиться от связанных с ним переживанием. Успешным может быть применение этой техники с детьми, переживающими стресс в результате утраты близких или подвергнутых насилию со стороны взрослых.

В процессе проведения песочной психотерапии выделяют три стадии игры с песком: хаос, борьба и разрешение конфликта.

На стадии "хаоса" ребенок хватается множество игрушек, беспорядочно расставляет их на песочном листе, часто перемешивает их с песком.

Подобные действия отражают наличие тревоги, страха, смятения, недостаточно позитивной внутренней динамики. Через "хаос" происходит постепенное "проживание" психоэмоционального состояния и освобождение от него. Многократное повторение психотравмирующей ситуации, позволяет изменять эмоциональное отношение к ней. Стадия "хаоса" может занимать от 1 до нескольких занятий. Можно заметить, как от картины к картине уменьшается количество используемых фигурок и появляется сюжет.

Стадию "борьбы" можно наблюдать у сложных детей, подростков, взрослых. На песочный лист бессознательно переносятся внутренние конфликты: агрессия, обиды, тревога, недомогания, реальные конфликтные взаимоотношения и пр. Существа в песочнице убивают друг друга, схватка, война, тяжелое противостояние. Через некоторое время может появиться герой или силы, которые наводят порядок и восстанавливают справедливость.

На стадии "разрешения конфликта" можно наблюдать более благополучные картины: мир, покой, возвращение к естественным занятиям.

Юнг утверждал, что процесс "игры в песок" высвобождает заблокированную энергию и "активизирует возможности самоисцеления, заложенные в человеческой психике".

В результате использования песочной терапии наблюдаются положительные изменения у детей: значительно повышается общий эмоциональный фон; снижается уровень тревожности; быстрее происходит восстановление всех нарушенных навыков; повышается познавательная и игровая активность, уровень взаимодействия со взрослыми и сверстниками; усиливается самостоятельность ребенка; развивается тактильная чувствительность, мел-

кая моторика; более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятие, внимание, память и мышление, а так же речь и моторика).

Список литературы

1. Большебратская Э.Э. Песочная терапия. – Петропавловск, 2010 г. Использование песочной психотерапии в работе с дошкольниками.
2. Бороздина Г.В. «Психология и педагогика». М.а, 2011.
3. <http://www.numama.ru/blogs/kopilka-detskih-stihov/stihi-pro-pesok.html>
4. <http://www.maam.ru/detskijasad/konsultacija-na-temu-pesochnaja-terapija-v-rabote-s-detmi-ranego-vozrasta.html>

ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ В ВУЗАХ ВЕДУЩИХ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Дудулин В.В.

профессор кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, д-р пед. наук, доцент, Военная академия РВСН им. Петра Великого (филиал г. Серпухов), Россия, Московская область, г. Серпухов

Бондаренко Д.С.

курсант, Военная академия РВСН им. Петра Великого (филиал г. Серпухов), Россия, Московская область, г. Серпухов

В статье, исходя из анализа современности, рассматриваются особенности военно-специальной подготовки офицерских кадров в вузах ведущих зарубежных стран блока НАТО.

Ключевые слова: военно-специальная подготовка, военно-учебные заведения, курсанты, офицерские кадры, иностранные армии, особенности.

Военно-политическое руководство ведущих зарубежных стран придает большое значение состоянию национальных вооруженных сил, их готовности и способности реагировать на весь спектр угроз и вызовов, возникающих в современных условиях. При этом значительное внимание уделяется не только проблемам оснащения вооружённых сил современными образцами ВВТ, но и вопросам комплектования всех элементов военной организации страны подготовленным личным составом.

Естественно, для каждой современной армии характерны свои традиции, самобытность, свои задачи, а также особенности подготовки офицерских кадров в военно-учебных заведениях. Следует подчеркнуть, что в основу военно-специальной подготовки офицеров иностранных армий положены следующие аспекты: профессиональная подготовка в военно-учебных заведениях, приобретение определенного опыта в процессе службы на различных должностях после окончания вуза и самостоятельная подготовка.

Наиболее развитыми являются системы военно-специальной подготовки в вузах американской, британской и французской армий. На это указыва-

ют материалы периодической печати, результаты исследований, проводимых в вузах РФ военными педагогами [6], а также материалы Международной научно-практической конференции, в частности пленарного заседания «Изменения системы военного образования и военной подготовки в условиях новых операционных и стратегических требований», в ходе которого заслушивались сообщения представителей от вузов армий Соединенного Королевства, Франции, а также были представлены системы военного образования армий других иностранных государств.

В вузах армии США военно-специальная подготовка представляет собой многоуровневую структуру. Она осуществляется в базовом военном училище (Вест-Пойнт), на курсах специализации, курсах усовершенствования, в командно-штабных колледжах, в Университете национальной обороны. Профессиональная подготовка офицеров организуется как последовательный и строго регламентированный процесс в течение всей военной службы.

Американская модель военного образования сводится к тому, чтобы дать офицерам первоначально необходимый минимум знаний по той или иной специальности. Уровень военно-специальной подготовки офицеров стратегических ядерных сил армии США в последующем все время наращается, а продолжительность обучения в итоге составляет 12...13 лет.

В вооруженных силах Соединенного Королевства сложилась система военно-специальной подготовки офицерского состава, стратегических ядерных сил, позволяющая получить качественное образование, и обладающая, по оценке специалистов в самой стране и за рубежом, достаточно высокой результативностью. Офицерский корпус готовится в военно-учебных заведениях центрального подчинения и видов вооруженных сил.

Кадровые офицеры и офицеры краткосрочной службы младшего и среднего командного звена готовятся в Сандхерстском военном училище [7]. В училище принимаются лица в возрасте 17.5...25 лет, окончившие среднюю общеобразовательную школу и имеющие хорошие показатели в учебе, а также студенты университетов и выпускники школ, заключившие контракт с командованием стратегических ядерных сил, которое, в последние два года обучения в вузе, оказывает учащимся финансовую поддержку. Срок обучения в нём два года. Учащиеся (150 человек ежегодно, в возрасте 16...17.5 лет) углубленно изучают химию, физику, математику, а также ряд других общепрофессиональных дисциплин. Они освобождаются от сдачи вступительных экзаменов в училище.

После окончания колледжа выпускники проходят курс общей военной подготовки (7 месяцев) и направляются в учебные центры для специализации. После обучения в училище и года службы в войсках выпускники направляются для дальнейшего повышения знаний в Кембриджский университет (Кембриджшир) или Шривенгемский военно-научный колледж.

На инженерные и технические должности назначаются также выпускники университетов, прошедшие дополнительный курс военно-специальной подготовки. Будучи студентами университетов, они заключают контракты на службу в кадровом составе сроком не менее пяти лет. После двухмесячной

подготовки в Сандхерстском военном училище (сбор проводится в период учебы в университете) они получают временное звание лейтенант и денежное содержание на период учебы. Выпускники университета принимаются в училище в качестве офицеров-слушателей и проходят курс военно-специальной подготовки. Затем им вручается направление в войска для прохождения службы в соответствии с контрактом.

Обучение в Сандхерстском училище для будущих офицеров стратегических ядерных сил обязательно. Выпускникам присваивается первичное офицерское звание второй лейтенант. Они распределяются в войска или на курсы специализации в учебные центры и в части стратегических ядерных сил на срок четыре-десять месяцев. Кроме того, некоторые офицеры инженерных и технических специальностей могут быть посланы для дальнейшей учебы в гражданские университеты или Шривенгемский военно-научный колледж. Порядок прохождения службы офицерским составом предусматривает приобретение опыта, как на штабных должностях, так и непосредственно в войсках. При этом вид службы рекомендуется менять каждые два-три года.

Следовательно, все офицеры на инженерные и технические должности в стратегических ядерных силах Соединенного Королевства проходят обучение в системе военно-специальной подготовки, обеспечивающей качественное выполнение служебных обязанностей.

Для подготовки командного и технического (инженерного) состава в вооруженных силах Франции создана обширная сеть военно-учебных заведений и курсов. Существуют различные виды набора в военные училища – прямой – (за счет выпускников военных подготовительных учебных заведений и гражданской молодежи) и полупрямой – (из унтер-офицеров и рядовых срочной службы).

Всего во французских вооруженных силах имеется 10 школ основной подготовки. Сама учеба в школах основной подготовки длится 2 года для курсантов из числа унтер-офицеров и 3 года для поступающих по прямому набору. Первый год полностью посвящается начальной военной подготовке, включая семимесячную стажировку в войсках, последующий год – общеобразовательной подготовке, совершенствованию военных знаний, военно-специальной подготовке.

Курсанты изучают историю, стратегические концепции и доктрины, развитие современного французского общества, иностранные языки, одним из которых будущие офицеры обязаны свободно владеть на уровне военного переводчика. Немало времени отводится общепрофессиональным дисциплинам. В целом же общеобразовательные предметы в это время занимают более 60-ти процентов учебных занятий.

Военные и военно-специальные дисциплины на втором-третьем году учебы нацелены на изучение вооружения и военной техники, основ специальной подготовки войсковых подразделений, обучение методам и навыкам командования подразделениями в любой обстановке в мирное и военное время. Программа в этот период включает тактико-специальную, военно-

специальную и военно-техническую подготовку, четыре недели занятий в центре «коммандос», три лагерных сбора, в ходе которых совершенствуется военно-специальная подготовка, один из них проводится на базе боевой дивизии стратегических ядерных сил Франции. Одновременно курсанты проходят и так называемую моральную подготовку, цель которой – выработка необходимых навыков для работы с людьми.

После окончания школы основной подготовки курсантам присваивается звание младший лейтенант и они направляются для обучения по специальности в одну из практических школ подготовки офицеров стратегических ядерных сил, где осуществляется развитие умений и навыков по военно-специальной подготовке. Годичный курс обучения в них завершается получением диплома, присвоением воинского звания лейтенанта и направлением в части для несения боевого дежурства.

Заслуживает внимания тот факт, что каждый офицер, независимо от учебы в каком-либо военно-учебном заведении, обязан регулярно проходить стажировки по специальности, оканчивать специальные курсы усовершенствования без отрыва от службы, регулярно сдавать экзамены по различным дисциплинам, начиная от знания языков и заканчивая физической подготовкой. Практически, командному и техническому (инженерному) составу армии приходится проходить различные циклы обучения по военно-специальной подготовке в среднем каждые 3...4 года.

Таким образом, обобщенные материалы по результатам выполняемых военно-педагогических исследований и публикаций в периодической печати позволяют отметить следующие тенденции:

во-первых, единой системы военно-специальной подготовки офицерских кадров в армиях ведущих зарубежных стран нет, система подготовки офицеров имеет свою национальную специфику и отвечает интересам и традициям каждого государства;

во-вторых, количество базовых вузов небольшое, как правило, по одному-два, что дает возможность добиться концентрации в этих военно-учебных заведениях значительных сил, средств и лучших кадров профессорско-преподавательского состава, а также оптимизации военно-специальной подготовки при единстве подходов в методике и технологии обучения и воспитания;

в-третьих, в армиях иностранных государств предусматривается система образования или повышения квалификации и переподготовки на должности по военно-специальной подготовке с короткими сроками обучения;

в-четвертых, сроки обучения офицеров старшего и высшего звена при получении высшего военного образования в вузах обычно непродолжительны, что дает возможность сконцентрировать усилия на наиболее важных вопросах и обеспечить связь получаемых знаний с войсковым опытом.

Список литературы

1. Георгиевский Ю.П., Гришняев Г.Б. Подготовка офицеров иностранных армий. – М., 2003. 230 с.

2. Основные тенденции военно-специальной подготовки в вузах армий США, Великобритании, Германии, Франции. – М., 2010.
3. Naumann H. Das Gefechtsübungszenrum (GUZ) "Soldat und Technik" 1998. № 8, s. 441-448.
4. Зарубежное военное обозрение 2014 №9 с.24-34.
5. Зарубежное военное обозрение №1 2016 с.23-30.
6. Чумичев Н.Г. Критический анализ системы подготовки офицерского состава Вооруженных Сил США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1980; Фильков С.М. Психолого-педагогическая теория и практика подготовки личного состава Вооруженных Сил Великобритании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990; Афанасьев А.А. Профессиональная подготовка унтер-офицерского состава вооруженных сил ФРГ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
7. Аксюта В.И., Сударев О.И. и др. Вооруженные силы армий иностранных государств: Учебное пособие. – М., 2003.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРУДНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Дуюнова А.М.

педагог-психолог, Региональный социопсихологический центр,
Россия, г. Самара

В статье рассмотрены трудности, которые встречаются у педагогов при работе с одаренными детьми в общеобразовательной организации. Одаренность охарактеризована как психолого-педагогическая категория, также описаны личностные и социально-психологические нюансы трудностей одаренного ребенка, обозначена современность описываемых вопросов для отечественной педагогической практики. Сформулированы предложения, направленные на повышение эффективности деятельности по выявлению и развитию одаренных детей в процессе получения ими основного общего образования.

Ключевые слова: одаренность, социально-педагогические условия, самореализация, самоактуализация, способности, познавательная активность, деятельность, нонконформизм.

В настоящее время перед системой образования государством и обществом ставится наиважнейшая цель – развитие личности ребенка, как основного субъекта образования. Такая постановка цели приобретает особую значимость, когда речь идет об одаренных детях.

Ученые, занимающиеся детской одаренностью (Б.С. Алякринский, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейс) уверены, что создание таких психолого-педагогических условий, при которых у одаренного ребенка будут развиваться мотивационные, умственные, креативные внутренние резервы, приведет не только к самореализации в творческой деятельности этого ребенка, но и самоактуализации в его будущей профессиональной деятельности.

Современные исследователи развития образования Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский В.И. Зеньковский, А.Е. Загвязинский в своих трудах особый акцент делают на том, что перед педагогами стоит задача воспитать в

обучающихся ценностные установки, определяющие направление практического применения знаний. Это с учетом того, что качество жизни на планете все больше зависит от разумности каждого человека.

Таким образом, можно говорить, что вопросы целенаправленного развития, обучения, воспитания людей с ярко выраженными способностями, в какой-либо области деятельности, все более значимы для современного образования и тесно связаны с потребностями быстро меняющегося мира.

По положению ВОЗ одаренные дети причисляются к «группе риска» вместе с детьми из неблагополучных семей. Таким детям необходимы специальные образовательные программы, знающие учителя, особые школы (школы, где знают и учитывают особенности и проблемы одарённого ребёнка, где он будет развиваться согласно своим задаткам и способностям) [2, 7].

Одаренность может выступать как сочетание трех параметров.

Во-первых, сферы интегративных личностных показателей:

- познавательная активность (любопытность);
- суперчувствительность к проблемам – способность заметить необычное там, где остальные ничего подобного не видят.

Во-вторых, сферы когнитивного развития:

- оригинальность мышления – умение придумывать новые, непривычные идеи;
- гибкость мышления – умение быстро менять сферы деятельности, переходить от одной к другой.

В-третьих, сферы личностного развития:

- умение долго удерживать интерес к содержанию деятельности;
 - нонконформизм – желание противостоять мнению большинства.
- Здесь следует рассматривать не упрямство, а самостоятельность ребенка;
- лидерство в межличностных отношениях.

И главная задача педагога заметить сочетание этих трех параметров у своих обучающихся.

Соответственно исследователи одаренности выделяют три категории одаренных обучающихся [5]:

1. Школьники с очень высоким общим уровнем развития интеллектуальных способностей, явно превышающих средний уровень; творческим подходом и настойчивостью в достижении цели.

2. Школьники с признаками специальной умственной одаренности в определенной области знаний, с предпочтением заниматься каким-то определенным видом деятельности, но с чрезвычайной восприимчивостью к не речевым проявлениям чувств окружающими, часто с асоциальным поведением.

3. Школьники, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами, способностью к лидерству.

Таким образом, можно проследить, что одаренность рассматривается как своего рода отклонение. Это естественно провоцирует сложности при работе с детьми, носителями одаренности.

Итак, какие же сложности предполагает одаренность ребенка, будучи при этом одним из позитивных качеств личности?

Первый тип сложностей связан с поведенческими особенностями одаренного ребенка, такими как эгоцентризм, негативное отношение к школе, когда не интересно, следовательно, нарушение межличностных коммуникаций.

Следующий тип – социально-психологические сложности – агрессивность и асоциальность, как протест против сложившегося отношения к такому ребенку.

И еще один тип сложностей вызван противоречием между необходимостью развивать одаренного ребенка и недостаточной подготовкой педагогических кадров к работе с этой категорией детей. Так выявляется необходимость в четком определении психолого-педагогических условий выявления и развития одаренных детей в общеобразовательной организации.

Таким образом, основные проявления дезадаптации одарённых детей проявляются в [6]:

- трудности нахождения близких по духу друзей;
- проблемах конформности, т.е. старание подстроиться под других, казаться такими, как все, отказ от своей индивидуальности;
- диссинхронии развития как причина потери мотивации к учёбе.

Вероятно, возникает ощущение, что одаренность сложный дезадаптивный процесс, состоящий из сложностей. Это не отражает реальную ситуацию. Одаренный ребенок – ребенок, чьё развитие предполагает изменение имеющихся норм, программ, отношений, в этом и заключается основная сложность при построении стратегии развития детей данной категории.

При работе с одаренными обучающимися первая сложность возникает, когда нужно ответить на вопрос: «Одаренный ли это ребенок?». Умение идентифицировать такого ребенка осложняется уровнем ответственности педагога, ведь при отсутствии благоприятных условий в явлении «одаренность» существует такой феномен как «затухание» и в результате – неприязнь к школе, снижение академической успеваемости, нереалистические цели, нетерпимость и т.д. [1].

Если обобщить, то можно выделить следующие сложности в работе с одаренными детьми в ординарной образовательной организации:

- отсутствие методической поддержки;
- временной дефицит, для работы с одаренными обучающимися;
- сниженная мотивация для усвоения усложненного уровня обучения у самих одаренных.

Наличие таких сложностей в процессе выявления и развития одаренных детей еще раз обозначает необходимость разработки методической поддержки педагогов, работающих с этой категорией обучающихся.

Анализ имеющейся литературы позволил сформулировать предложения по работе с одаренными обучающимися:

- составить план работы с учетом вида одаренности ребенка;
- определить проблемные вопросы;
- предоставить ребенку спектр возможностей проявить свою одаренность (участие в конкурсах, конференциях, проектах);
- разработать форму отчета по работе, где отразить даты, время консультаций, рассматриваемые вопросы, сложности, вероятные причины сложностей, рекомендации по их устранению;
- учитывать особенности обучающихся, их нестандартное мышление, ориентироваться в сфере склонностей одаренного ребенка.

Так, учитывая особенности одаренного ребенка, можно сказать, что для развития его необходимы грамотно организованный учебный процесс, индивидуальная стратегия комплексного сопровождения и высокий профессионализм педагога. Причем профессионализм педагога заключается не только в имеющихся у него знаниях, но и в умении рационально распределить свое рабочее время.

Современные учебные программы не оснащены заданиями, учитывающими потребности одаренных детей, поэтому педагогу необходимо «выходить» за их рамки, особое внимание уделяя дополнительным образовательным программам (студии, творческие мастерские и т.д.)

Выявление и развитие одаренных детей – это непростой и непрерывный процесс, требующий безостановочного личностного роста педагога и пополнения знаний и плотного результативного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Богоявленская, М.Е. Природа «проблем» одаренных: методическое пособие / Электронный ресурс. URL: <http://www.den-za-dnem.ru>.
2. Загвязинский А.Е. Современная образовательная ситуация и задачи модернизации российского образования // Народное образование №5. 2012. С. 11-16.
3. Ключкова Г.М., Любавина О.С. Актуализация процесса формирования у детей 6-7 лет основ самореализации в условиях доо / Г.М. Ключкова, О.С. Любавина // Вестник магистратуры. 2015. № 1-1 (40). С. 127-129.
4. Леви В. Нестандартный ребёнок – 2-е издание, дополнено и переработано – М.: Знание, 1988. – 256с.
5. Матюшкин А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одаренных [Текст] / А.М. Матюшкин, Е.Л. Яковлева. – М., 1991. – 109с.
6. Молоков Д.С. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми за рубежом / Электронный ресурс. URL: <http://www.eaicu-dar.ru/stati/Statya6.html>
7. Одаренные дети в школе (из опыта работы) // «Учитель в школе» №3, 2010 // Электронный ресурс. URL: http://intellektsystem.ru/articles_1_71.html
8. Проблемы одаренных детей и пути их разрешения в рамках социально-педагогической деятельности // Электронный ресурс. URL: <http://www.kursx.ru/psy86.html>.

ВЗАИМОСВЯЗЬ Я-КОНЦЕПЦИИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА

Жердева Л.А.

доцент кафедры социальной психологии и акмеологии, канд. психол. наук, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Россия, г. Орел

В статье показана связь мотивации достижения с компонентами Я-концепции: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Ключевые слова: Я-концепция, мотивация достижения успеха, самооценка, уровень притязаний, самоуверенность, саморуководство, самооценность, самопринятие.

Работа посвящена взаимосвязи Я-концепции и мотивации достижения успеха. Значительное число исследований посвящено Я-концепции (М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.М. Сеченов, И. А. Сикорский, М.И. Владиславлев, Г.И. Челпанов, И.И. Лапшин, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, В.С. Серебренников, С.Л. Франк, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмин, А.К. Марков, А.А. Реан, Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриков, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан, М.В. Фирсов, В.С. Агапов, С.Р. Пантелеев) и мотивации достижения успеха (Х.Хекхаузен, Шмальт и Шнайдер (Heckhausen, Schmalt, Schneider), Мак-Клелланд (McClelland) и Вайнер (Weiner), а также их связи (В.С. Агапов, Ф. Хоппе, П.В. Яньшин, Л.В. Бороздина и др.) [1].

Как следует из анализа теоретической литературы существует связь Я-концепции и мотивации достижений успеха. Наиболее изучена связь мотивацией достижения успеха с такими компонентами Я-концепции как самооценка и уровень притязаний [2]. Однако, на наш взгляд, недостаточно изученным является связь мотивации достижения с другими компонентами Я-концепции: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

В нашем исследовании в качестве объекта исследования выступают характеристики Я-концепции у индивидов с различной мотивацией. Предмет исследования – особенности проявления параметров Я-концепции у субъектов с мотивацией достижения успеха. Цель исследования: выявить специфику взаимосвязи «Я-концепции» и мотивации достижения.

Гипотезы исследования: 1. Между Я-концепцией и мотивацией достижения успеха существует взаимосвязь. 2. Субъекты с параметрами Я-концепции: самоуверенность, саморуководство, самооценность и самопринятие характеризуются мотивацией достижения успеха. 3. Субъекты с параметрами Я-концепции: замкнутость, внутренняя конфликтность и самообвинение характеризуются мотивацией избегания неудачи.

Задачи исследования: 1. Выявить особенности проявления мотивации достижения успеха. 2. Выявить особенности проявления Я-концепции. 3. Осуществить сравнительный анализ особенностей взаимосвязи

Я-концепции и мотивации достижений успеха. 4. Разработать пути и средства коррекции мотивации избегания неудачи. Методы исследования: 1. Для диагностики мотивации достижения успеха использовалась методика Т.Элерса; 2. Для изучения «Я-концепции» использовалась методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева (МИС); 3. Методика «Ценностных ориентаций» (М. Рокича); 4. Методика «Кто я? Какой я?»; 5. Методика «Дом. Дерево. Человек» (модификация Р.Ф. Беляускайте); 6. Методика «Личностный семантический дифференциал» (Ч. Осгуда).

В основной части исследования приняли участие 68 человек: студенты заочники различных вузов г.Орла. Возраст – от 23 до 28 лет. Для углубленного изучения были отобраны крайние группы испытуемых – субъекты с мотивацией достижения и мотивации избегания неудачи 60 человек.

Качественный и количественный анализ полученных результатов подтвердил выдвинутую гипотезу о наличии связи между «Я-концепцией» и мотивацией достижения успеха. Субъекты с мотивацией достижения успеха характеризуются самоуверенностью, саморуководством, самоценностью и самопринятием. Субъекты с мотивацией избегания неудачи характеризуются замкнутостью, внутренней конфликтностью и самообвинением.

Исследование особенностей эмоциональной сферы и устойчивых эмоциональных переживаний показало: у субъектов с мотивацией достижения преобладает низкий уровень выраженности субъективного чувства незащищенности (75%), низкий уровень выраженности чувства недоверия к себе (95%), низкий уровень выраженности чувства неполноценности (95%), низкий уровень выраженности враждебности (90%), преобладает низкий уровень выраженности конфликтности (100%), низкий уровень субъективно переживаемых трудностей в общении (80%), низкий уровень депрессивности (80%).

Исследование ценностных ориентаций показало: у субъектов с мотивацией достижения преобладают такие Т-ценности, как здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь, интересная работа, уверенность в себе, наличие хороших и верных друзей (у 65%), и такие И-ценности, как ответственность, исполнительность, твердая воля, рационализм, самоконтроль, жизнерадостность (у 80%).

Результаты, полученные в работе, имеют практическое значение с одной стороны для разработки путей и способов преодоления негативного влияния мотивации избегания неудачи на формирование «Я-концепции», с другой – открывают пути профилактики и психокоррекции развития непродуктивных вариантов мотивации. В ходе исследования разработаны программы для практических психологов по развитию продуктивных вариантов формирования мотивации. Полученные данные могут быть использованы в процессе подготовки и переподготовки психологов и педагогов, при консультировании социальных работников, руководителей различного звена.

Список литературы

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. – М.: Институт молодежи, 2004.
2. Агапов В.С., Салимова Г.И. Становление профессиональной Я-концепции руководителя системы образования. М.: АПКИППРО, 2006.

РОЛЬ ИГРЫ В ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА

Жердева Л.А.

доцент кафедры социальной психологии и акмеологии, канд. психол. наук, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Россия, г. Орел

В статье показана роль игры в развитии гендерной социализации в дошкольном возрасте. Анализ, проведенных под руководством автора, исследований показал, что полоролевая игра способствует развитию гендерной социализации у детей дошкольного возраста. В рамках исследования была разработана и апробирована программа социально-психологического сопровождения детей дошкольного возраста, испытывающих трудности в процессе гендерной социализации

Ключевые слова: ролевое поведение дошкольника, сюжетно-ролевая игра, гендерная роль, гендерная социализация, гендерная установка, трудности гендерной социализации.

Дошкольное детство важнейший период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного ролевого поведения, складывается характер. Именно в этом возрасте поведение ребенка впервые превращается в ролевое: он сам начинает определять и регулировать свои действия, создавать воображаемую ситуацию и действовать в ней, осознавать и оценивать свои действия. Все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития в дошкольном возрасте. Значительный вклад в развитие теории детской игры внесли З.Фрейд, Ж.Пиаже, В.Штерн, Й. Хейзинга и др. [4].

В отечественной психологии эту теорию разрабатывали П.П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина и другие [4].

Дети повторяют в играх то, что их интересует в поведении взрослых, к чему они относятся с полным вниманием, что им доступно наблюдать и что доступно их пониманию. Поэтому игра, по мнению большинства ученых, есть вид развивающей, социальной деятельности, форма освоения социального опыта, одна из сложных способностей человека.

В современной психологии важное место отводится изучению и формированию гендерных ролей [1; 2; 3]. Гендерная роль – это внешние проявления моделей поведения и отношений, которые позволяют судить о принадлежности кого-либо к мужскому или женскому полу. Обычно считается, что гендерная роль есть индивидуальное проявление степени усвоения общественных норм гендерной идентичности [3]. В этой связи возникает вопрос – какова роль игры в развитии гендерной идентичности.

Мы в своем исследовании в качестве объекта исследования выделили игровую деятельность дошкольников. Предметом исследования выступила игра как средство развития полоролевого поведения ребенка.

Целью исследования стало изучение возможности игры как средства развития полоролевого поведения ребенка. В качестве гипотезы исследова-

ния было выдвинуто предположение, что сюжетно-ролевая игра способствует формированию полоролевого поведения детей старшего дошкольного возраста.

Цель и гипотеза определили задачи исследования. Во-первых, были выявлены особенности когнитивных и эмоциональных аспектов гендерных представлений и предпочтений дошкольников. Во-вторых, изучены гендерные установки у дошкольников. В-третьих, разработаны программы диагностики и психокоррекции гендерных характеристик дошкольников. В-четвертых, разработана программа социально-психологического сопровождения детей дошкольного возраста, испытывающих трудности в процессе гендерной социализации.

В качестве методов исследования были использованы.

1. Для изучения особенностей когнитивных и эмоциональных аспектов гендерных представлений и предпочтений дошкольников использовалась методика «Автопортрет» К.Маховер в модификации Т.А.Араканцевой [1].

2. Для изучения гендерных установок у детей использовалось полустандартизированное интервью В.Е. Кагана [3].

3. Для определения половозрастной идентификации использовалась методика Н.Л. Белопольской [2].

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 62 комбинированного вида г. Орла. В эксперименте всего принимали участие 80 испытуемых: 40 мальчиков и 40 девочек. 40 человек (20 мальчиков и 20 девочек) дошкольников представляли экспериментальную группу и столько же контрольную.

По результатам исследования были сделаны выводы. Во-первых, специально организованная игровая деятельность с детьми способствует развитию когнитивных и гендерных представлений и предпочтений у дошкольников; во-вторых, специально организованная игра является развивающей формой полоролевого поведения ребенка; в-третьих, в специально организованной игре формируется оптимальная гендерная установка; в-четвертых, игра способствует развитию гендерной идентичности у ребенка. Таким образом, предположение о том, что игра является развивающей формой полоролевого поведения дошкольников, подтвердилась.

Список литературы

1. Араканцева, Т. А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений: Учебное пособие – М.: Изд-во МПСИ, 2006. – 61 с.
2. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. – М.: Когито-Центр, 2009.
3. Бендас, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
4. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольного возраста. – М.: Изд.центр «Академия», 2014. – 272 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА НИУ «БелГУ»

Жукова С.В.

заместитель директора по учебно-воспитательной работе Медицинского колледжа Медицинского института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Лесных И.Н.

преподаватель Медицинского колледжа Медицинского института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются особенности обучения и воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Медицинском колледже Медицинского института ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (МК МИ НИУ «БелГУ»). Развитие инклюзии в системе среднего профессионального образования в настоящее время имеет особое значение и позволяет лицам с инвалидностью и ОВЗ не только получить профессию, но и обеспечивает их полноценное участие в жизни общества, является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации и эффективной самореализации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), методы обучения и воспитания.

В соответствии с российским законодательством каждый человек, независимо от региона проживания, состояния здоровья, способности к освоению образовательных программ имеет право на качественное образование, соответствующее его потребностям и возможностям.

В современном обществе инклюзивное образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ с обычно развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

Доступность образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ, закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) и обеспечивается созданием в образовательных организациях специальных условий обучения, учитывающих особые образовательные потребности и индивидуальные возможности таких обучающихся.

В Медицинском колледже Медицинского института НИУ «БелГУ» специальная обучающая среда включает:

- наличие педагогических кадров, владеющих инновационными методами и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;
- комплекс учебных программ, планов, методических материалов, литературы;
- создание адекватных внешних условий – необходимый уровень комфортности, организация адаптивных учебных мест.

Обучение и воспитание студентов с ограниченными возможностями здоровья в МК МИ НИУ «БелГУ» реализуются в рамках коррекционно-развивающих технологий с применением разносторонних педагогических методов и приемов, направленных на исправление каких-либо отклонений в развитии обучающегося с одновременным раскрытием его потенциальных возможностей. Среди основных методов являются словесные (объяснение, беседы, лекции), которые обязательно в образовательном процессе сочетаются с наглядными и практическими. Данная комбинация обеспечивает возможность воздействия на несколько анализаторов обучающихся с достижением не только предметных результатов, но и развития у студентов с ОВЗ высших психических функций (памяти, внимания, восприятия, мышления).

Преподавателями колледжа применяются проблемно-поисковые и игровые методы обучения: решение ситуационных задач на этапе актуализации опорных знаний, профессионально-ролевые игры, самостоятельная деятельность студентов в малых группах (объединяются обучающиеся условной нормы и с ОВЗ) при изучении нового материала, так и при подготовке домашних заданий.

Эффективность учебно-познавательной деятельности студентов с ОВЗ достигается применением методов контроля, самоконтроля, стимулирования, что предполагает поощрения любого проявления чувства ответственности, обязательств, интересов в овладении знаниями, профессиональными и общими компетенциями.

Образовательный процесс инклюзивного обучения в МК МИ НИУ «БелГУ» отличается:

- наличие индивидуальных правил для студентов с ОВЗ;
- эргономичное расположение оборудования в аудитории;
- использование специальных ассистирующих средств и технологий: звукоусиливающих устройств, слуховых аппаратов, пособий с применением рельефно-точечного шрифта Брайля, специальных компьютерных программ, тренажеров;
- замедленность темпа обучения вследствие дробления большого задания на этапы, осуществления повторности на всех этапах и звеньях занятия.

Формы и методы организации внеучебной работы со студентами с ОВЗ применяются в зависимости от особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья обучающихся. Большинство студентов МК МИ НИУ «БелГУ» с удовольствием участвуют в мероприятиях с развитием творческой деятельности – занятия музыкой, танцами, оригами, театрализованной деятельностью. В образовательном процессе широко применяются методы адаптивной физкультуры.

В результате применения как общих педагогических, так и специальных методов, форм и приемов в образовательном процессе МК МИ НИУ «БелГУ» обеспечивается:

- повышение качества знаний студентов с ОВЗ;
- повышение активности и работоспособности обучающихся;
- привитие интереса к собственной познавательной деятельности;

- а главное, дает возможность каждому студенту с ОВЗ видеть себя в развитии.

Список литературы

1. Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (ред. от 06.11.2011 г.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» / <http://www.referent.ra/1/67160>.
2. Федеральная целевая программа. Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы / <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2011/392/>.
3. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.
4. Рудакова В. Ю. Обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях СПО и НПО [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 243-244.

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Забавникова Т.Ю.

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

В статье обосновывается актуальность и целесообразность развития воспитательного процесса в образовательном пространстве вуза для формирования у иностранных студентов способности к достижению положительного результата в области развития высоконравственной личности, готовой к сотрудничеству при межнациональном общении.

Ключевые слова: процесс воспитания, иностранные студенты, актуальность, иноязычная среда.

Современные средства обмена информацией являются источником активно набирающей силу интернационализации образования. Многие вузы Российской Федерации рассматривают вопрос о подготовке иностранных граждан как значимое направление своей деятельности. Обучение иностранных граждан актуализирует вопросы государственной политики в отношении с другими странами. Значительное влияние на эти процессы имеет движение к парадигме личностно ориентированного образования, развитие идеи гуманизации и интернационализации высшего образования. Такие социокультурные подходы требуют четкой организации образовательного пространства, в котором обучаются иностранные студенты. Прежде всего, это относится к его научно-теоретическому переосмыслению. Это подтверждается данными заместителя директора по научной работе Центра социологических исследований Минобрнауки России Александра Арефьева, согласно которым за последние 10 лет поступления от иностранных студентов, не говоря об оплате за обучение, в экономику страны увеличились в рублевом эквиваленте примерно в семь раз [1]. Отметим, что государство обеспечивает поддержку ука-

занного направления развития высшего образования в Российской Федерации. В целях привлечения иностранных граждан на обучение в российские образовательные организации и создания для них привлекательных условий Правительством Российской Федерации (РФ) установлена квота на образование иностранных граждан. Минобрнауки России совместно с МИД России распределило квоту среди 170 зарубежных стран. Более 500 российских вузов, находящихся в ведении более чем 12 министерств и ведомств России, принимают на обучение иностранных граждан по программам среднего профессионального образования, высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) и дополнительного профессионального образования (повышение квалификации и профессиональная переподготовка) [2].

Однако современное общество перегружено различными проблемами, к которым можно отнести социальную, этническую, конфессиональную дезинтеграцию общества. Все чаще встречаются проблемы, связанные с опасностью наркотизации молодежи, падения уровня духовной культуры, тунеядством молодого поколения. Для преодоления этих и других сходных проблем Правительством РФ была принята стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Стратегия развивает механизмы, предусмотренные Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности. В число основных направлений развития воспитания включены: поддержка семейного воспитания, расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов, поддержка общественных объединений, гражданское, патриотическое, духовное и нравственное воспитание, популяризация научных знаний, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание [6].

Необходимость развития и становления этих направлений непосредственно определяет актуальность разработки целостного комплекса мер по решению проблемы воспитания вузовской молодежи, в том числе иностранных граждан, в условиях современной России.

Понятия «воспитание» описывается различными исследователями по-разному, например, коллективом ученых В.А. Караковским, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, оно трактуется как управление процессом развития личности посредством создания благоприятных для этого условий, к которым относятся воспитательная среда, мотивация обучающегося, личность педагога и т.д. [5].

И.А. Зимняя пишет: «По существу, цель воспитательной деятельности – это та самая категория, благодаря наличию которой педагогика становится общественной, социально значимой наукой. Через цель или с помощью цели общество осознает, каким должен быть совершенный или нормальный человек, в котором нуждается данный, конкретно-исторический социум и который сам, как индивид получал бы удовлетворение от жизни в нем» [4]. Цель воспитания, предложенная в концепции Е.В. Бондаревской, понимается как воспи-

тание Гражданина, Человека Культуры и Нравственности, Человека-Созидателя. Такая цель позволяет воспитать Гражданина своей страны, своего отечества, ответственного за него; Человека, отвечающего современному уровню развития мировой и национальной Культуры во всех ее формах и проявлениях; Человека Нравственности как носителя общечеловеческих и национальных отечественных ценностей; Человека, включенного в активный созидательный труд [3]. Но относится ли это в полной мере к иностранным студентам? В этом случае, в условиях профессионального образования, основной стратегической целью воспитания можно считать ориентацию на профессиональный успех, которая обеспечивает профессиональную конкурентоспособность, при всей важности развития общечеловеческих ценностей.

В Тамбовском государственном техническом университете давно и плодотворно занимаются воспитательной деятельностью с иностранными гражданами. Стали традиционными не только внеаудиторные мероприятия, но и учебные занятия, имеющие особую воспитательную направленность. Вектор духовно-нравственного и эстетического воспитания в таких случаях направлен на эмоциональное воздействие и формирование эстетической компетенции. Примеров такой работы множество. Воспитательная работа проводится как параллельно с образовательным процессом в аудитории, так внеаудиторно посредством целого комплекса мероприятий различной направленности. На аудиторном занятии воспитательная работа осуществляется, главным образом, при работе с текстами. Примерами внеаудиторной работы с иностранными слушателями могут служить развлекательные мероприятия «Масленица» и тематические концерты, научные студенческие конференции, например, «Вклад российских учёных в развитие современных технологий на рубеже XX – XXI веков». Все подобные занятия оказывают значительное влияние на формирование духовно-нравственных и эстетических качеств иностранных студентов. К таковым относятся – эстетический идеал, эстетическое воображение, эстетический вкус и т.д.

С позиций системного подхода воспитание студентов представляет собой совокупность таких элементов, взаимосвязанных между собой, как цель, содержание, технологии, формы и методы воспитания, его результаты [7].

На личностном уровне система воспитания опирается на комплекс духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. В настоящее время довольно обширный выбор средств для достижения воспитательных целей. Например, средства информационно-коммуникационных технологий. Расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов может быть использовано содействием популяризации в информационном пространстве традиционных российских культурных, в том числе эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения.

Таким образом, работа по указанным направлениям со стороны профессорско-преподавательского состава на всех уровнях образовательной си-

стемы (включая период освоения дополнительных программ на русском языке иностранными гражданами), призвана давать положительный результат в области развития высоконравственной личности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества и готовой к мирному созиданию.

В заключение следует отметить, что важную роль в этом процессе играет преподаватель, работающий с иностранными студентами и при этом глубоко осознающий, что он готовит не только специалистов различных отраслей, владеющих русским языком, но, прежде всего, людей, готовых к профессиональному сотрудничеству при межнациональном общении, к партнерству в политической, экономической и культурной сферах.

Список литературы

1. URL: <http://ria.ru/society/20160324/1396195257.html#ixzz4H3RWy3Md>
2. URL: <http://минобрнауки.рф/>
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью (Избранные педагогические труды в двух томах) / Т.2. Р н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. 504 с.
4. Зимняя И.А. Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. Специалистов. 2002. С. 21.
5. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды/ Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. М.: ПЕР СЭ, 2010. 335 с.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/18312/>
7. Яковенко И.М. Воспитательная система вуза как компонент культурно-образовательной среды КамГУ имени Витуса Беринга/ И.М. Яковенко //Педагогика высшей школы Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2009. № 2. С. 4.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Завернина М.И.

мастер производственного обучения,
ГБПОУ АО «Пинежский индустриальный техникум»,
Россия, Архангельская область, п. Пинега

В статье рассматривается, что конкурсы профессионального мастерства – один из факторов формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональные компетенции, компетентность, конкурс профессионального мастерства.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. перед профессиональным образованием поставлена цель: существенно увеличить вклад профессионального образования в социально-экономическую и культурную модернизацию России, в повышение ее глобальной конкурентоспособности, обеспечить востребованность экономикой и обществом каждого обучающегося [1].

В условиях развития современного общества и Российского образования важной задачей является формирование у обучающихся общих и профессиональных компетенций, указанных в Федеральных государственных образовательных стандартах по профессиям. «Компетенция – способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности»; «компетентность – наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности» [2].

Основная задача учебных заведений СПО – подготовка обучающихся к предстоящей трудовой деятельности. Подготовка к труду включает в себя, с одной стороны, вооружение основами знаний, необходимых в труде, с другой – формирование профессиональных компетенций. В труде специалиста большое место занимает способность использовать знания в практической деятельности в изменяющихся условиях.

Профессионал должен уметь планировать свою деятельность, принимать оперативные решения на основе анализа ситуации, контролировать ход результатов труда. Поэтому, главной задачей в деятельности педагога является проблема формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Сегодня востребован «специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом». И одним из способов решения данного вопроса являются конкурсы профессионального мастерства. За последние годы конкурсы профессионального мастерства стали традиционными.

Конкурсы, в сравнении с другими формами внеклассной и внеурочной работы, более эффективно способствуют формированию опыта творческой деятельности обучающихся в системе среднего профессионального образования. Планирование и организация конкурсов профессионального мастерства зачастую осуществляются в течение учебного года. А именно, конкурсы профессионального мастерства создают оптимальные условия для творческой самореализации личности, ее профессиональной и социальной адаптации.

Проведение конкурса профмастерства – это увлекательная форма соревнования среди обучающихся. Они учат высокому профессиональному мастерству, воспитывают гордость за свою профессию, приобщают к секретам мастерства, сокращают путь ученика к высокой профессиональной деятельности и являются хорошей проверкой сформированности знаний, умений и навыков обучающихся. Освоение профессиональных компетенций наиболее эффективно при использовании теоретических и практических знаний в конкурсах профессионального мастерства. Система поэтапной организации конкурсов обычно включает в себя внутригрупповые, внутритехникумовские, областные (региональные) и всероссийские.

Обучающиеся учатся организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения

профессиональных задач, профессионального и личностного развития. Именно конкурсы профмастерства создают оптимальные условия для творческой самореализации личности, ее профессиональной и социальной адаптации.

Хорошей традицией в нашем техникуме является проведение конкурсов профмастерства по профессиям. В нашей образовательной организации сложилась многолетняя практика организации и проведения конкурсов профессионального мастерства обучающихся по профессиям обучения.

Конкурс профессионального мастерства начинается с торжественного открытия в актовом зале «Пинежского индустриального техникума», где присутствуют обучающиеся 1-3-х курсов, педагогические работники, гости – работодатели. С приветственным словом выступают работодатели Пинежского потребительского общества. В конкурсе профмастерства участвуют все группы одной профессии. Обучающиеся поставлены в одинаковые условия, и их задача – показать свое профессиональное мастерство.

Конкурс профессионального мастерства включает в себя выполнение теоретических и практических заданий, содержание которых соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту СПО при подготовке профессии 19.01.17 «Повар, кондитер». Работу студентов оценивает жюри, которое четко формулируются конкурсные задания, разъясняются условия и, объявляется о награде победителю [3, с. 64].

В процессе участия в конкурсе студенты стремятся выполнить свою работу максимально качественно, так, как намерены, завоевать призовое место. В то же время, после подведения итогов конкурса, каждый из его участников может узнать, за что были снижены баллы. Это позволяет выполнить самоанализ работы и избежать подобных ошибок в дальнейшей деятельности. Участие в конкурсах подобного рода позволяет студентам не только усовершенствовать свои профессиональные навыки, но и оценить себя в сравнении со своими конкурентами, что, в свою очередь, служит стимулом формирования потребности в профессиональном совершенствовании, что способствует профессиональному становлению будущего специалиста.

Участнику, занявшему первое место, присваивается звание «Лучший по профессии». На заключительном мероприятии проходит награждение, участников конкурсов профмастерства. Эти мероприятия всегда массовые, с привлечением большого количества ребят данной профессии.

Победители внутритехникумовского конкурса направляются на областной конкурс профмастерства. В 2015 году в областном конкурсе профмастерства по компетенции «Поварское дело» обучающаяся нашего техникума Родионова Ольга заняла третье место по профессии «Повар, кондитер».

Основными стимулами участия в конкурсах является возможность достижения повышенного уровня профессиональной квалификации, общественное признание. Многолетняя практика организации и проведения конкурсов доказала их дидактическую эффективность. Значительно повышается интерес обучающихся к техническому творчеству, что в свою очередь, способствует формированию компетенций, а также мотивационному обеспечению учебного процесса.

Таким образом, образовательная среда, где конкурсная деятельность интегрируется с учебной, способствует подготовке качественно нового типа специалиста, востребованного современным производством – конкурентоспособного специалиста – профессионала, готового адекватно ситуации и времени найти оптимальный и эффективный метод решения, выполнения задачи.

Список литературы

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс]: [постановление Правительства РФ от 15 апр.2014 г. № 295]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472/#help>
2. Словарь-справочник современного российского профессионального образования/авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е. Ю., Лейбович А. Н., Новиков П. Н. – Режим доступа: http://www.fi.ro.ru/?page_id=985
3. Файзуллина Г.З. Методика проведения конкурсов профессионального мастерства на основе квалиметрического подхода / Г.З. Файзуллина. – Ижевск Издательство ИУУ, УР 2012. – 64 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Зорина Д.А., Салимов Р.Р.

магистранты 2 курса психологии,

Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

В статье раскрыт вопрос о взаимосвязи между нервно-психической устойчивостью, самоотношением, а также жизнестойкостью (под которой мы понимаем способность и готовность человека активно действовать в ситуации стресса и трудностей, степень его уязвимости к стрессу и депрессивности), а также о разнице в данных показателях между студентами различных курсов.

Ключевые слова: нервно-психическая устойчивость, жизнестойкость, самоотношения студентов.

Нервно-психическая устойчивость показывает риск дезадаптации личности в условиях стресса, когда система эмоционального отражения функционирует в критических условиях, вызываемых как внешними, так и внутренними факторами. Нервно-психическая устойчивость является отражением психического и соматического уровня здоровья индивида.

Самоотношение отображает отношение личности к себе самой, к собственному "Я", и является оценочной составляющей самосознания, которое, как известно, присуще только человеку.

В нашем исследовании мы занялись вопросом о взаимосвязи между нервно-психической устойчивостью, самоотношением, а также жизнестойкостью (под которой мы понимаем способность и готовность человека активно

действовать в ситуации стресса и трудностей, степень его уязвимости к стрессу и депрессивности), а также о разнице в данных показателях между студентами различных курсов.

Исследование проводилось на базе Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. Испытуемыми выступили студенты 1 и 3 курсов направлений подготовки "психолого-педагогическое образование" факультета педагогики и психологии в возрасте 17-21 года в количестве 50 человек.

С помощью методики определения нервно-психической устойчивости «Прогноз» изучен уровень нервно-психической устойчивости у испытуемых. Результаты исследования методики представлены на рисунке 1.

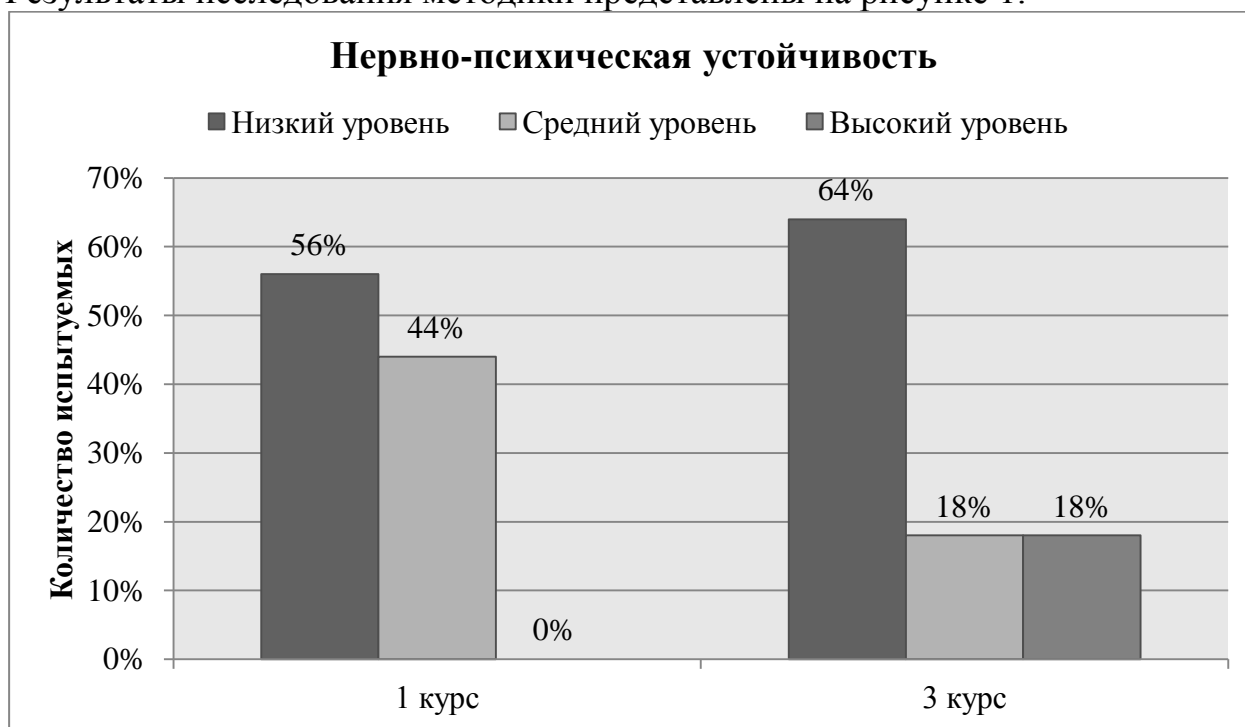


Рис. 1. Среднегрупповая выраженность уровня нервно-психической устойчивости у студентов 1 и 3 курсов

На рисунке 1 приведено сравнение уровня нервно-психической устойчивости у студентов первого и третьего курсов. У студентов обоих курсов выявлен низкий уровень устойчивости. Стоит отметить, что у первого курса низкий уровень устойчивости встречается чуть чаще, чем средний уровень (56% и 44%, соответственно), а высокий уровень устойчивости не выявлен вовсе. У третьего курса низкий уровень устойчивости обнаружен также более, чем у половины испытуемых. Но при этом средний и высокий уровень устойчивости встречается одинаково часто – у 18% испытуемых.

Полученные нами результаты мы определяем как отрицательные, так как они свидетельствуют о слабой устойчивости личности испытуемых перед стрессом, риском.

С помощью теста жизнестойкости С.Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) была изучена жизнестойкость как способность личности активно и гибко действовать во время стрессовой ситуации, степень уяз-

вимости к переживанию стресса, и три её компонента – вовлечённость, контроль и принятие риска. Результаты представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Среднегрупповая выраженность уровня жизнестойкости и его компонентов у студентов 1 и 3 курсов

На рисунке 2 мы видим, что средний уровень превалирует по каждому параметру (от 44% до 91% опрошенных). Среди студентов первого и третьего курсов распространена низкая степень вовлечённости (то есть убеждённости, что вовлечённость в происходящее приведёт к положительным результатам), у 44% первокурсников и 36% третьекурсников. Также стоит заметить, что уровень контроля, то есть убеждённости в управлении происходящим вокруг, у 56% первокурсников находится на третьем уровне, а у 22% – на высоком. А у третьекурсников средний уровень контроля выявлено у 91% испытуемых, а высокий уровень у 9%. То есть высокая убеждённость в собственном контроле у третьекурсников ниже. Высокий уровень принятия риска (22% у первого и 27% у третьего курса) свидетельствует о готовности испытуемых лично развиваться на основе своего опыта (независимо от того, положительный он или отрицательный).

С помощью методики исследования самоотношения (тест МИС, опросник МИС) В.В. Столина, С.Р. Панталева был изучен уровень самоотношения. Результаты представлены на рисунке 3.

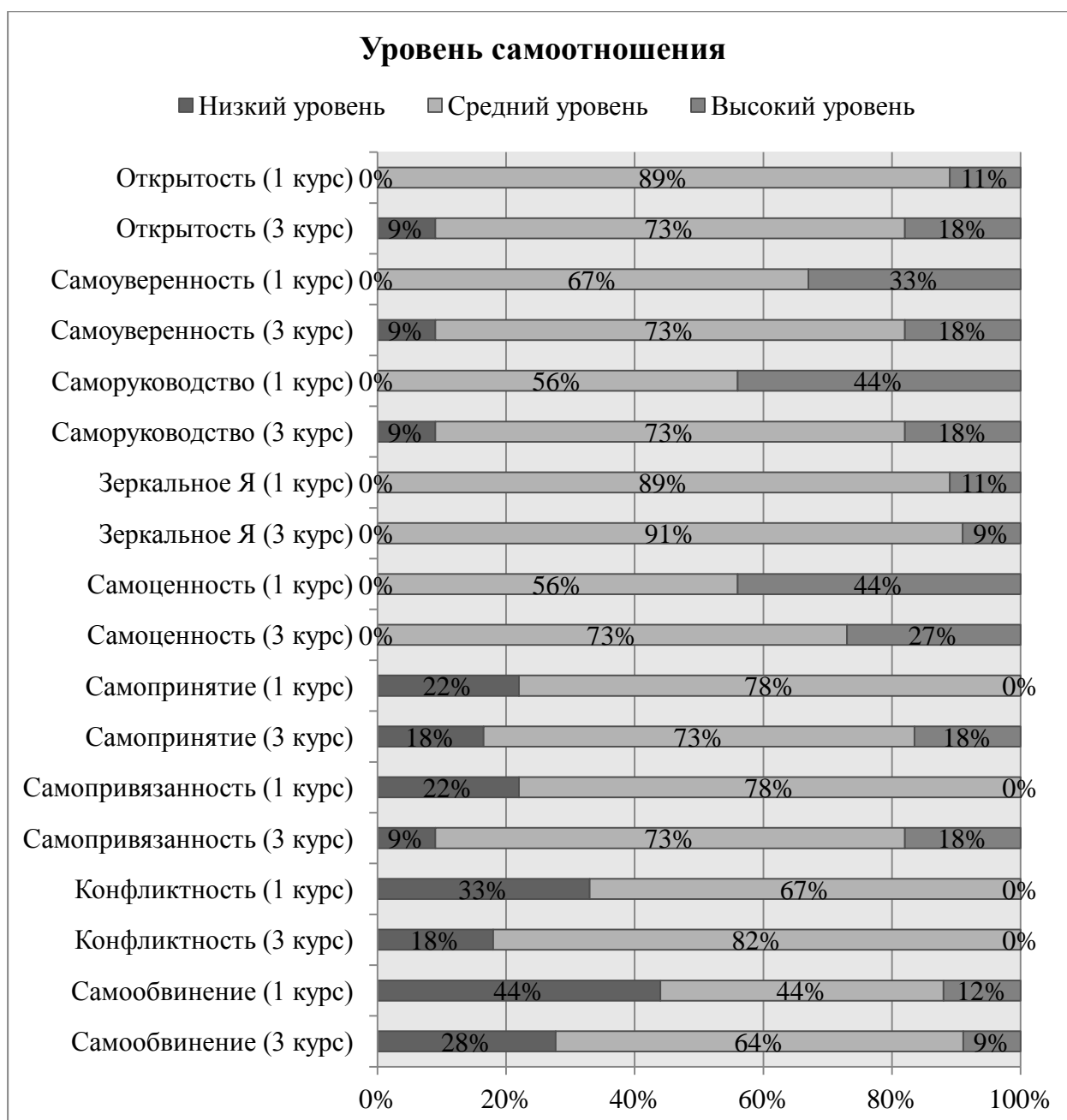


Рис. 3. Выраженность уровня компонентов самооотношения у студентов 1 и 3 курсов

На рисунке 3 мы наблюдаем, что по всем компонентам самооотношения у испытуемых преобладают средний уровень выраженности. Высокий уровень преобладает у первокурсников по шкалам самоуверенности (33% первокурсников против 18% третьекурсников), саморуководства (44% против 18%) и самоценности (44% против 27%). То есть у студентов первого курса высокий уровень самоуважения к себе, саморуководства (мнение о том, что человек считает самого себя источником своего развития и своих успехов), самоценности (мнения о собственной важности для других людей) встречается чаще, чем у студентов третьего курса.

В то же самое время низкая степень самопринятия, самопривязанности, конфликтности и самообвинения обнаружена у заметной части испытуемых, при этом низкий уровень самопринятия выявлен приблизительно у равного количества как первокурсников, так и третьекурсников (22% и 18%), а по

остальных шкалам заметен отрыв. Самопривязанность на низком уровне обнаружена у 22% студентов первого курса и у 9% студентов третьего курса. Конфликтность на низком уровне обнаружена у 33% первокурсников и 18% третьекурсников. Низкий уровень самообвинения обнаружен у 44% первокурсников и 28% третьекурсников.

То есть среди студентов первого курса почти вдвое чаще встречается низкий уровень самопринятия (принятия себя таким, какой ты есть), самопривязанности (то есть степени нежелания меняться), конфликтности (в данном случае – внутренней конфликтности) и самообвинения (выраженности отрицательных эмоций в адрес своего "Я").

Полученные результаты мы считаем удовлетворительными.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS v21.0.

Используя одновыборочный критерий нормальности Колмогорова-Смирнова, было доказано, что полученные в ходе проведения методик данные соответствуют нормальному распределению. Используя t-критерий Стьюдента (на основе нормальности распределения и равенстве дисперсий), нам не удалось выявить статистически значимого различия в полученных данных между студентами 1 и 3 курсов. На основе принадлежности данных нормальному распределению был выбран коэффициент ранговой корреляции Пирсона. Результаты представлены в таблице.

Таблица

Результаты корреляционного анализа данных студентов первого и третьего курса методом коэффициента корреляции Пирсона

		Нервно-психическая устойчивость	Жизнестойкость	Вовлечённость	Контроль	Принятие риска
Нервно-психическая устойчивость	Корреляция	1	,541*	,508*	,484*	,346
	Значимость		,014	,022	,031	,136
Открытость	Корреляция	,569**	,192	,249	,061	,154
	Значимость	,009	,417	,291	,797	,518
Самоуверенность	Корреляция	,766**	,557*	,609**	,485*	,208
	Значимость	,000	,011	,004	,030	,380
Саморуководство	Корреляция	,483*	,539*	,316	,644**	,475*
	Значимость	,031	,014	,174	,002	,034
Зеркальное "Я"	Корреляция	,563**	,157	,212	,293	-,252
	Значимость	,010	,509	,370	,211	,283
Самоценность	Корреляция	,475*	,656**	,602**	,565**	,478*
	Значимость	,034	,002	,005	,009	,033
Самопринятие	Корреляция	,430	,171	,152	,217	,031
	Значимость	,059	,472	,523	,359	,898
Самопривязанность	Корреляция	,437	,237	,177	,232	,211
	Значимость	,054	,314	,455	,324	,373
Внутренняя конфликтность	Корреляция	-,540*	-,428	-,371	-,414	-,287
	Значимость	,014	,060	,107	,070	,219
Самообвинение	Корреляция	-,614**	-,425	-,442	-,462*	-,068
	Значимость	,004	,062	,051	,041	,776

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$;

** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

В таблице мы видим 21 статистически значимую корреляционную связь, из которых почти все прямо пропорциональны (то есть при изменении значений одной шкалы в какую-либо сторону значение другой шкалы изменяется в ту же сторону), и 3 обратных корреляционных связи.

Таким образом, мы обнаружили, что нервно-психическая устойчивость прямо пропорциональна степени выраженности открытости, самоуверенности, саморуководства, зеркального "Я" (то есть представления о принятии себя другими людьми) и самооценности, и обратно пропорциональна внутренней конфликтности и самообвинению. То есть чем выше принятие себя и ощущение собственной ценности и важности, тем выше нервно-психическая устойчивость, и чем выше уровень внутренних конфликтов и самообвинения, тем ниже устойчивость.

Также мы видим определённую связь между жизнестойкостью и самоотношением, которые находятся в прямо пропорциональной связи (за исключением шкалы самообвинения). То есть чем выше самопринятие, тем выше жизнестойкость (особенно шкала самооценности имеет статистически значимую связь со всеми шкалами жизнестойкости).

Также нервно-психическая устойчивость находится в прямо пропорциональной связи с жизнестойкостью (за исключением шкалы принятия риска).

Подытожив вышесказанное, мы можем на основе полученных данных утверждать о взаимовлиянии нервно-психической устойчивости, жизнестойкости и самоотношения, и что они находятся в прямо пропорциональной взаимосвязи. Исключением являются только внутренняя конфликтность и самообвинение, которые находятся в обратно пропорциональной связи с нервно-психической устойчивостью и жизнестойкостью.

Список литературы

1. Аршава И.Ф. Эмоциональная устойчивость человека и ее диагностика: дис. докт. психол. наук. Днепропетровский национальный ун-т. – Д., 2007. – 480 с.
2. Василенко Е.В. Формирование профессионально-психологической устойчивости будущих сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям: дис. канд. психол. наук. Ставрополь, 2008. – 229 с.
3. Газиева М.З. Стрессоустойчивость личности как предмет психолого-педагогического изучения // Вестник ПГЛУ. – 2008. – № 4. – С. 317.
4. Золотова Т.В. Психология стресса. – М.: Книголюб, 2008. – 192 с.
5. Психология мотивации и эмоций. Хрестоматия по психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: АСТ: Астрель, 2009. – 702 с.

РОЛЬ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Кемалова Л.И.

доцент кафедры общественных наук и социальной работы, канд. филос. наук,
доцент, Керченский государственный морской технологический университет,
Россия, г. Керчь

Песчанская В.О.

студентка 2 курса специальности «Социальная работа»,
Керченский государственный морской технологический университет,
Россия, г. Керчь

В статье рассматривается роль вуза в формировании профессиональных и личностных качеств социального работника. Подчеркивается, что вуз призван выполнять, помимо образовательной, еще и воспитательную функцию, формируя гуманистически ориентированную личность социального работника с набором определенных качеств, необходимых в данной профессии.

Ключевые слова: социальный работник, профессионализация, образование, воспитание.

В условиях современного общества профессия социального работника обретает все большую популярность. Это связано с тем, что социальная работа охватывает практически все слои населения и самые различные возрастные группы. Психоэмоциональные перегрузки, частые стрессовые ситуации, вызванные социально-экономическими, духовными, политическими проблемами современного общества диктуют потребность в людях, которые помогли бы преодолеть эти ситуации, оказать социальную помощь нуждающимся.

В связи с этим актуальной становится проблема формирования определенных профессиональных качеств социального работника, его умения работать с различными категориями населения, владеть технологиями социальной работы.

Большое значение в формировании профессиональных качеств у студентов разных специальностей, и, в частности, у будущих социальных работников, имеет образовательная среда. От уровня подготовки социального работника, качества его знаний зависит его умение работать с людьми, оказывать им социальную помощь в преодолении различных жизненных трудностей. Кроме того, одна из важных функций системы образования – воспитание творческой личности, формирование у нее чувства личной и социальной ответственности за происходящее. В отношении будущего социального работника данная функция является особенно актуальной.

Процесс формирования личности социального работника – сложный и непрерывный. Высшая школа призвана помочь в осуществлении этого процесса. Во избежание случайных людей в профессии социального работника

представляется важной процедура собеседования с абитуриентом, выбравшим данное направление. Именно в ходе собеседования становится ясно, насколько осознается важность и значимость данной профессии в условиях современного общества, а также проясняются особенности личности будущего социального работника.

В процессе обучения образовательная среда вуза обеспечивает профессионализацию социального работника, то есть формирование через систему образования таких личностных и профессиональных качеств, которые позволят ему выполнять свои профессиональные обязанности. Российские исследователи В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, В.А. Слостёнин в своих работах выделили основные профессиональные качества социального работника, которые должны быть сформированы в процессе обучения в вузе [см.: 1; 2; 3]. Среди таких качеств можно отметить: порядочность, вежливость, толерантность, готовность не только к сочувствию, но и к оказанию социальной помощи нуждающимся, эмоционально-психологическую устойчивость, тактичность, милосердие, адекватную самооценку, коммуникабельность, высокую духовную культуру и др. Все эти качества формируются в первую очередь в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла. Они призваны заложить определенные нравственные ориентиры, способствовать развитию гуманистически направленной личности, признающей человека как высшую ценность, как цель, но не средство, независимо от его достоинств и недостатков. При этом в формировании ценностного сознания будущего специалиста в области социальной работы особая роль принадлежит философии, этике, аксиологии. На их основе закладываются профессиональные знания.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования социальный работник должен уметь осуществлять деятельность в организационно-управленческой, научно-педагогической и практической сфере социальной работы. Согласно этому требованию и определяется направленность работы вуза. В процессе подготовки вузом социального работника важен принцип диалогичности между преподавателем и студентом. При этом важно сформировать у студентов понимание того, что их будущая профессия имеет две стороны: внутреннюю, которая заключается в постоянном саморазвитии, самосовершенствовании, в том числе и нравственном, личности социального работника, и внешнюю, которая состоит в умении оказывать своевременную социальную помощь нуждающимся, помочь им самореализоваться, развить свои творческие способности.

Теоретические знания должны подкрепляться практическими навыками, которые вырабатываются во время прохождения практики студентами специальности «Социальная работа». Практика будущих социальных работников должна осуществляться в различных учреждениях, занимающихся оказанием социальной помощи, чтобы они ощутили многогранность своей профессии, ее востребованность всестороннюю применимость в условиях современного общества.

Одну из важных ролей в формировании будущего специалиста играет научно-исследовательская работа студентов, которая вырабатывает способ-

ность логического анализа конкретных ситуаций и способствует принятию практических решений.

Все вышесказанное означает, что для реализации компетентностных требований к будущим социальным работникам в вузе необходим высокий уровень квалификации самих преподавателей. Педагогическое воздействие на студента обеспечивает его активное включение в учебную, исследовательскую, творческую внеучебную деятельность, повышает управленческий уровень знаний, дает возможность для отработки управленческих умений, формирует профессиональные и управленческие ценности. Среда вуза должна в полной мере сочетать разнообразие жизненных ситуаций, профессиональную и личностную ориентированность учебной и внеучебной сфер развития участников образовательного процесса. В этом случае, компетентностные и личностно-творческие компоненты управленческой культуры будущего специалиста социальной работы обогатятся за счет ресурсов разнообразной образовательной среды. Профессиональное и личностное становление будущего социального работника в вузе происходит с формированием его отношения к профессии, понимания целей и задач, которые ставятся перед социальными работниками. Такое освоение профессии будущим социальным работником еще в период его подготовки в вузе служит основой для будущей практической деятельности и творческого подхода к ее реализации.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: успешное формирование будущего социального работника возможно, если учесть следующие факторы:

- необходимо, чтобы будущий социальный работник имел четкое представление о своей профессии, о ее многогранности и специфике, что выявляется в процессе собеседования при поступлении в вуз на данную специальность; это важно, поскольку социальная работа должна быть и профессией, и призванием;

- вуз призван обеспечить высокую профессиональную и личностную подготовку к данной специальности, формируя ценностное сознание гуманистически направленной личности; эта задача реализуется в процессе изучения таких дисциплин социально-гуманитарного цикла, как философия, этика, аксиология, педагогика и психология;

- важно осуществление взаимосвязи теории и практики, в ходе которой вырабатываются навыки работы с различными категориями населения;

- в процессе обучения будущие социальные работники должны формировать личную и социальную ответственность за свою профессиональную подготовку. Это предполагает не только получение набора определенных профессиональных знаний, но и стремление к повышению культурного уровня, способность адекватно оценивать свои возможности. Помощь в этом оказывает вуз.

Как было отмечено выше, помимо образовательной функции вуз выполняет и функцию воспитательную. В отношении формирования социального работника конечная цель данной функции состоит в том, чтобы социальный работник в процессе своей профессиональной деятельности оказывал

позитивное моральное воздействие на своих клиентов, а через них и на общество в целом. Способность к сопереживанию, доброта, стремление к духовному и нравственному самосовершенствованию – это далеко не все качества, которые должны сформироваться у будущих социальных работников в процессе их обучения в рамках высшей школы. Следовательно, в вузе при подготовке специалистов в сфере социальной работы особое внимание должно уделяться целостности профессионального образования и воспитания, которое предполагает формирование гуманистически ориентированной личности с набором определенных качеств, с помощью которых она будет качественно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М.: SvR-Аргус, 1994. 207 с.
2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие Пенза, 1994. Ч.1. 171 с.
3. Слостёнин В.А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия //Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Москва-Тула, 1993. С.265-275.

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНОСТРАНЦЕВ

Кондрашова О.А.

преподаватель кафедры иностранных и русского языков,
Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала-армии В.Ф. Маргелова, Россия, г. Рязань

В статье рассматривается проблема профессионально ориентированного обучения иностранному языку, обосновывается целесообразность формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся-иностранцев на основе работы с текстом по специальности, предлагается вариант методики работы с текстом по специальности.

Ключевые слова: профессионально ориентированный подход в обучении, преподавание РКИ, коммуникативная компетентность, работа текст по специальности.

Работа с разнообразной информацией является неотъемлемой частью профессиональной деятельности. Высококвалифицированный специалист должен обмениваться информацией, ориентироваться в ее источниках и объеме, систематизировать, интерпретировать, резюмировать информацию в соответствии со сложившейся ситуацией. В настоящее время все чаще приходится работать с источниками информации на иностранных языках, в связи с этим специалисты, в достаточной мере владеющие хотя бы одним иностранным языком, являются более востребованными на рынке труда. Данная тенденция позволяет рассматривать обучение иностранному языку как средство передачи обучающимся социально и профессионально значимой информа-

ции, средство отработки навыков использования иноязычных источников в своей профессиональной деятельности, средство подготовки к непрерывному образованию и международному сотрудничеству; а для студентов и курсантов-иностранцев, прибывающих на обучение в вузы Российской Федерации, иностранный (русский) язык является и средством овладения профессией, и средством бытовой коммуникации.

Современный профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у обучающихся способности к иноязычной коммуникации в научной, профессиональной, бытовой сфере. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности профессионального мышления каждого обучающегося и организовывать исследовательскую деятельность на мотивационно-ориентационной основе [1, 2, 3, 4].

Современная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) предлагает особый подход к обучению чтению, который заключается в его активном использовании при изучении специальности в типичных и нестандартных ситуациях профессиональной коммуникации. Что предполагает успешное (не испытывается языковой барьер) самостоятельное пополнение и совершенствование своих профессиональных знаний, выпускником-специалистом [6]. Коммуникативный подход в обучении любому языку преследует цель – обучить правильному и эффективному общению на языке. Общение может быть устным и письменным. В связи с этим целесообразно обучать устной речи с опорой на письменный текст. Проблема обучения говорению на материале текста в литературе по методике преподавания иностранных языков получила неоднозначное толкование, но большинство исследователей высказываются за возможность использования текста как основы коммуникативной деятельности [1, 2, 7], «говорение на основе текста – это предпосылка для качественного осуществления неподготовленного говорения» [5, с. 21].

Рассматривая иноязычный текст как основу для устного монологического высказывания на иностранном языке, необходимо заметить, что он должен отвечать определенным требованиям: учитывать потребности и интересы обучающихся; содержать элементы новизны, занимательности; учитывать будущую специальность и профессиональные интересы обучающихся; соотноситься с изучаемой темой; иметь направленность на решение конкретной коммуникативной задачи; соответствовать современности языка и нормативности и частотности употребления лексических единиц и синтаксических конструкций; учитывать социокультурные реалии, отражающие особенности речевого поведения коренных носителей языка, соблюдать этические и эстетические нормы [2, 6, 7].

Полученная из текста информация включается в процесс коммуникации по научной или практической тематике в рамках профессиональной сферы общения. Анализ учебных занятий по теме «Лексика военно-специальных дисциплин», проводимых в нашем вузе, показывает, что в большинстве случаев, основными видами работы с текстом по специальности является введение и семантизация новых лексических единиц; тренировочные предтексто-

вые языковые и речевые задания или упражнения; чтение текста; вопросы для проверки понимания содержания; послетекстовые коммуникативные задания или упражнения; пересказ текста всеми обучающимися группы. При этом следует помнить, что воспроизведение текста, то есть монологическое высказывание курсанта-иностранца по заданной теме не должно быть воспроизведением выученного наизусть текста-первоисточника. Такое воспроизведение текста является лишь говорением, но не общением, не коммуникацией на иностранном языке. Безусловно, некоторые фразы, предложения должны быть или могут быть заучены и воспроизведены в качестве цитат, но полное заучивание и воспроизведение текста-источника малоэффективно так как не способствует переносу приобретенных навыков в другую ситуацию общения. В результате, когда у обучающегося возникает необходимостью высказаться на иностранном языке, он не находит нужных слов и конструкций, допускает ошибки в сочетании слов и грамматическом оформлении высказывания, что в некоторых случаях влечет отказ от участия в беседе. Из этого следует, что для эффективной работы с текстом необходима методически грамотная коммуникативно направленная система заданий и упражнений, ориентированная на формирование и совершенствование речевой компетенции и коммуникативной компетентности обучающихся-иностранцев.

Предлагаем вашему вниманию следующую методику работы с текстом по специальности.

1 этап: Введение и активизация употребления в речи лексических единиц

Таблица

Семантизация лексических единиц

1	2
мембрана <i>какая? чего?</i> -гибкая тонкая плёнка	мембрана переговорного устройства
манжета <i>какая?</i> -приспособление в виде широкого кольца, имеющее различное назначение.	утеплительная манжета
обмерзание = обледенение	обмерзание стёкол
обтекатель -специальная конструкция, облегчающая обтекание объекта потоком газа или жидкости	
экран -отгораживающий, заслоняющий предмет	закрыты экраном
переносица -верхняя часть носа	крепится в области переносицы
полА <i>чего?</i> -свешивающаяся нижняя часть распашной одежды	полЫ плаща
борт <i>какой? чего?</i> - правый или левый край застёгивающейся спереди одежды	бОрты плаща, правый борт, левый борт
хлястик <i>какой? на чём?</i> -деталь одежды, узкая полоска материи, предназначенная для стягивания частей одежды в талии, на рукавах, у воротника	крепится хлястиками

1	2
шпенёк - небольшой шип	
тесёмка <i>какая?</i> - тесьма – верёвка, шнурок	
комбинезон <i>какой?</i> - одежда, в которой соединена верхняя часть с брюками	защитный комбинезон в качестве комбинезона
опрелость <i>где?</i> - воспаление на коже, развивающееся в результате длительного увлажнения	опрелость на коже
клапанный <i>какой?</i> - клапан – устройство для пропускания, перекрытия или регулирования потока жидкости, пара или газа	клапанная коробка
грунтовой <i>какой?</i> = земляной	грунтовая пыль
доукомплектовать СВ <i>что? чем?</i> доукомплектовывать НСВ - заполнять (набирать, собирать, составлять) – комплект (полный набор, состав).	доукомплектовать утеплительными манжетами

– Что такое корень? Какие слова называют однокоренными? Как называются слова с 2 или более корнями?

Задание 1. Разберите слова по составу, подберите к ним однокоренные.

Противогаз, незапотевающий, водоотталкивающий, переговорный, доукомплектовывать, крепиться, трехслойный, полумаска, пятипалый, трёхпалый, круговорот.

Задание 2. Составьте словосочетания, найдите пару слову из группы № 1 в словах группы №2. Обратите внимание на род и число имён существительных.

Группа № 1. Радиоактивный, биологический, лицевой, противогазовая, переговорное, утеплительный, отрицательный, боковой, грунтовой, токсичный, трёхслойный, эластичный, климатический, защитный, резиновый, поясной.

Группа № 2. Стенка, газы, лямка, ремень, полумаска, часть, пыль, свойства, перчатки, условия, пыль, устройство, температуры, средства, манжеты, коробка.

Ключ к заданию 2. Радиоактивная пыль, биологические средства, лицевая часть, противогазовая коробка, переговорное устройство, утеплительные манжеты, отрицательные температуры, боковая стенка, грунтовая пыль, токсичные газы, трехслойная полумаска, эластичная лямка, климатические условия, защитные свойства, резиновые перчатки, поясной ремень.

Задание 3. Определите от каких глаголов образованы данные существительные, выделите суффиксы. Подберите дополнения к данным существительным.

Модель: бег – бегать.

Применение, защита, подвод, сброс, очистка, ношение, хранение, предохранение, запотевание, обмерзание, попадание, загрязнение, распреде-

ление, обдув, улучшение, передача, пользование, указание, выдох, вдох, пребывание.

Задание 4. Определите вид, время, залог причастий. Составьте с данными словосочетаниями предложения.

Отравляющие вещества, незапотевающие плёнки, водоотталкивающий чехол, прорезиненная ткань, утеплённые вкладыши, соединены между собой, изготовлена из резины, предназначено для передачи, оснащён клапаном, размещён в передней части, закрыт экраном, замкнут внутри него, вдыхаемый и выдыхаемый воздух.

Задание 5. Задайте вопросы к каждому слову в предложении.

Длительное ношение ОЗК невозможно из-за того, что круговорот воздуха внутри него замкнут, и пребывание в такой атмосфере может привести к опрелостям на коже военнослужащего.

Этап 2. Работа с текстом «Средства индивидуальной защиты»

Задание 6. Прочитайте текст.

Средства индивидуальной защиты

При возможности применения или при применении ОМС используются средства индивидуальной защиты. Рассмотрим основные из них: противогаз, респиратор и ОЗК.

Противогаз – средство защиты органов дыхания, зрения и кожи лица от отравляющих веществ (ОВ), радиоактивной пыли (РП) и биологических средств (БС). Противогаз состоит из лицевой части и противогазовой коробки, которые соединены между собой. Также в комплект входят: противогазовая сумка; незапотевающие пленки для стекол очков; мембраны переговорного устройства; тканевый водоотталкивающий чехол для противогазовой коробки; зимой противогаз доукомплектовывается утеплительными манжетами; бирка.

Лицевая часть (шлем-маска) изготовлена из резины и предназначена для защиты лица и глаз, подвода к органам дыхания очищенного воздуха и сброса в атмосферу выдыхаемого воздуха.

Противогазовая коробка предназначена для очистки вдыхаемого воздуха от аэрозолей и паров ОВ, РП, БС.

Сумка предназначена для ношения, защиты и хранения противогаза.

Незапотевающие пленки предназначены для предохранения очкового узла от запотевания.

Накладные утеплительные манжеты (НМУ) предназначены для предохранения очкового узла от обмерзания при отрицательных температурах.

Трикотажный водоотталкивающий чехол предназначен для предохранения противогазовой коробки от попадания в нее пыли, влаги, снега и других загрязнений.

Клапанная коробка лицевой части предназначена для распределения потоков вдыхаемого и выдыхаемого воздуха.

Обтекатели предназначены для обдува очкового узла вдыхаемым воздухом.

Переговорное устройство (коробка-мембранная) предназначено для улучшения качества передачи речи при пользовании противогазом.

Бирка предназначена для указания номера противогаза, фамилии военнослужащего, за которым закреплен противогаз, и роста лицевой части. Её прикрепляют на левой боковой стенке сумки.

Надежность защиты противогаза от ОВ, РП, БС зависит не только от его исправности, но и от умелого пользования им.

Респиратор Р-2 предназначен для защиты органов дыхания от радиоактивной и грунтовой пыли, но не защищает от токсичных газов и паров.

Фильтрующая трехслойная полумаска респиратора Р-2 оснащена клапаном выдоха, который размещён в передней части полумаски и закрыт снаружи экраном.

Респиратор имеет носовой зажим, предназначенный для поджима полумаски к лицу в области переносицы. Полумаска крепится на голове с помощью наголовника, состоящего из двух эластичных и двух нерастягивающихся лямок. Эластичные лямки имеют пряжки для регулировки длины в соответствии с размерами головы.

Различные климатические условия, исключая капельно-жидкую влагу, не влияют на защитные свойства респиратора. Респиратор обеспечивает защиту органов дыхания, как в летних, так и в зимних условиях.

Общевойсковой защитный комплект (ОЗК) предназначен для защиты человека от ОВ, БС, РП. ОЗК состоит на вооружении и является средством индивидуальной защиты военнослужащих всех видов ВС и родов войск. Используется совместно с респиратором или противогазом.

ОЗК состоит из плаща ОП-1 м, защитных чулок и защитных перчаток.

Защитный плащ изготавливается из специальной прорезиненной ткани. Он имеет две полы, борта, рукава, капюшон, хлястик, шпеньки, тесёмки и закрепки, позволяющие использовать плащ в виде накидки с рукавами или в качестве комбинезона.

Защитные чулки изготовлены из прорезиненной ткани. Подошвы усилены резиновой основой. Чулки надевают поверх обычной обуви. Каждый чулок тремя хлястиками крепится к ноге и держателем – к поясному ремню.

Защитные резиновые перчатки изготавливаются двух видов: зимние и летние. Летние – пятипалые, зимние – трёхпалые, имеющие утеплённые вкладыши.

Каждый ОЗК персонально закрепляется за военнослужащим, о чём свидетельствует бирка, которая крепится к плащу и к чехлу для чулок.

Длительное ношение ОЗК невозможно из-за того, что круговорот воздуха внутри него замкнут, и пребывание в такой атмосфере может привести к опрелостям на коже военнослужащего.

Задание 7. Ответьте на вопросы.

1. Когда используют средства индивидуальной защиты? 2. О каких средствах индивидуальной защиты говорится в тексте? 3. Что входит в комплект противогаза? 4. Для чего предназначена лицевая часть? Противогазная коробка? Противогазная сумка? Незапотевающие плёнки? Утеплительные манжеты? Обтекатели? Водоотталкивающий чехол? Клапанная коробка? Переговорное устройство? Бирка? 5. От чего не защищает респиратор? 6. Как

крепится респиратор? 7. Каково назначение ОЗК? 8. Что входит в состав ОЗК? 9. Как носят плащ ОЗК? 10. Как крепятся чулки ОЗК? 11. Какие виды перчаток бывают в ОЗК? 12. К чему может привести длительное ношение ОЗК? Почему?

Задание 8. Восстановите предложение. Выполните его синтаксический и пунктуационный разбор.

... часть изготовлена из резины и ... для защиты лица и ..., подвода к ... дыхания очищенного воздуха и в выдыхаемого воздуха.

Ключ. Лицевая часть изготовлена из резины и предназначена для защиты лица и глаз, подвода к органам дыхания очищенного воздуха и сброса в атмосферу выдыхаемого воздуха.

Задание 9. Трансформируйте (измените) простые предложения в сложные и наоборот.

1. Противогаз – средство защиты органов дыхания, зрения и кожи лица от ОВ, РП и БС.

2. Респиратор Р-2 предназначен для защиты органов дыхания от радиоактивной и грунтовой пыли, но не защищает от токсичных газов и паров.

3. Бирка, которая крепится к плащу и к чехлу для чулок, свидетельствует о закреплении ОЗК за конкретным военнослужащим.

4. Длительное ношение ОЗК невозможно из-за того, что круговорот воздуха внутри него замкнут.

Беседа по вопросам

– Что такое план? Какие виды плана вы знаете? Как составить план?

Задание 10. Разделите текст на части. Составьте план текста.

Задание 11. Перескажите текст по плану.

Предложенная методика работы с письменным текстом не является универсальной, это только один из возможных вариантов обучения говорению на основе письменного текста или совершенствования коммуникативной компетентности курсантов-иностранцев на продвинутом этапе изучения русского языка.

Итак, целью подготовки обучающегося-иностранца по русскому языку является достижение такого уровня практического владения языком, который дает возможность использовать язык для получения профессии, дополнительной информации по специальности, вступать в коммуникацию с носителями языка в бытовой, научной, культурной, профессиональной сферах. Особое внимание следует уделять работе с профессионально-ориентированной литературой, развитию и совершенствованию речи на иностранном (русском) языке, интеграции дисциплины «Русский (иностранский) язык» со специальными дисциплинами с целью получения обучающимися-иностранцами дополнительных профессиональных знаний, формирования и совершенствования их профессиональной и коммуникативной компетентности.

Список литературы

1. Балахонов, А.С. Информативный текст в коммуникативном обучении профессионально-ориентированному чтению // Коммуникативное обучение иностранным языкам: межвуз. сб. науч. тр. Пермь; Москва, 1998. – С. 175-181.

2. Колобкова, А.А. Обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально-ориентированного иноязычного чтения: автореф. дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.
3. Куимова М. В., Кобзева Н. А. Иноязычный письменный текст как основа обучения устной профессионально-ориентированной речи студентов нелингвистических специальностей // Молодой ученый. – 2011. – №3. Т.2. – С. 19-21.
4. Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста. ИЯШ, 2002, №2. С. 21-25.
5. Серова, Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. – 135 с.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

ОЦЕНКА ОШИБКИ ИЗМЕРЕНИЙ В УЧЕБНОМ ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ

Корнева И.П.

профессор кафедры физики и химии, канд. техн. наук, доцент,
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота,
Россия, г. Калининград

Работа посвящена методическому аспекту обработки результатов измерений в физическом лабораторном практикуме, а именно попытке предложить оптимальный вариант расчета случайной ошибки.

Ключевые слова: учебный практикум, физика, случайная ошибка, распределение Гаусса.

В последнее время вопрос оценки погрешности экспериментальных данных в учебном физическом лабораторном практикуме является предметом обсуждений. Ряд авторов публикаций, например [1, 3, 4, 6], рассматривают эту проблему в методическом аспекте, приводя свои аргументы. В современных условиях в связи с сокращением объема часов, выделяемых на изучение физики в целом и на проведение физического лабораторного практикума в частности, задача подбора методики адекватной оценки результатов измерений является актуальной. Необходимо найти золотую середину между сложностью используемых формул и временными затратами студентов на обработку результатов эксперимента с учетом расчета ошибок измерений.

Одним из предлагаемых решений данной задачи является корректировка общепринятой методики расчета погрешности, по крайней мере, для студентов нефизических специальностей. Общеизвестна методика – расчет среднеквадратичной погрешности с использованием коэффициента Стьюдента [2]. Однако, расчет среднеарифметической погрешности для небольшой выборки может значительно упростить методику расчета ошибки студенческих измерений, высвободив время.

Нами была написана программа [5], которая случайным образом формировала выборки различного объема. Так, например, с помощью данной

программы проверялась выборка объемом $N = 220$ сопротивлений резисторов номиналом 200 Ом на нормальность распределения с помощью критерия Пирсона. Результат приведен на рисунке, где представлены гистограмма и аппроксимация экспериментальных данных гауссовой кривой.

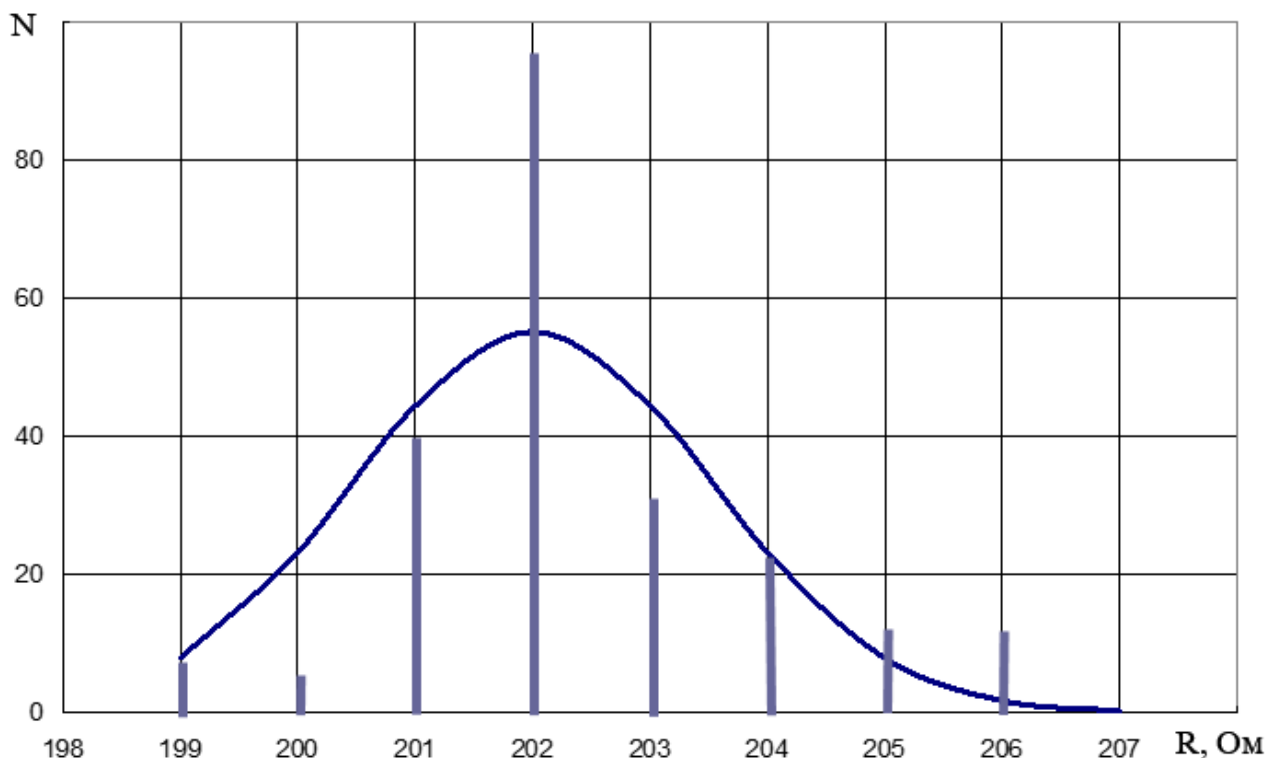


Рис.

Для данной выборки среднее значение $\langle R \rangle = 202$ Ом с погрешностью $\Delta R = 0,4$ Ом. Максимальное и минимальное значения равны соответственно $R_{\min} = 199$ Ом и $R_{\max} = 207$ Ом. Согласно расчетам, критерий Пирсона равен $\chi^2_{\text{gaus}} = 76$ при критическом значении $\chi^2_{\text{кр}} = 12,6$. Таким образом, данная совокупность экспериментальных данных принадлежит нормальному распределению. Для выборок меньшего объема результат тот же.

Следовательно, выборка большого объема измеренных значений подчиняется нормальному распределению, то можно использовать и среднеквадратичную и среднеарифметическую погрешности даже для незначительного числа измерений (< 10). Для студентов нефизических специальностей для вычисления ошибки экспериментальных данных следует ограничиться среднеарифметической погрешностью. Однако преподавателям следует заранее проверять тот факт, что выборка значений результатов эксперимента описывается распределением Гаусса.

Список литературы

1. Ефимова А.И., Зотеев А.В., Склянкин А.А. Общий физический практикум физического факультета МГУ. Погрешности эксперимента. – М.: Изд. МГУ, 2012.
2. Зайдель А.Н. Ошибки измерений физических величин. Изд-во «Наука», Ленингр. отд., Л., 1974. 108 с.
3. Корнев К.П., Корнева И.П. Математическая обработка результатов измерений в физическом практикуме// Вестник БФУ им. И. Канта. Серия физико-математические науки. 2015, № 10. С. 168-173.

4. Корнев К.П., Корнева И.П. Проблемы обработки данных физического практикума в условиях перехода к уровневому образованию. Материалы Международной школы-семинара «Физика в системе высшего и среднего образования». М.: АПР, 2016. С. 113-114.

5. Корнева И.П. Программа для проверки принадлежности совокупности измерений к нормальному распределению (распределению Гаусса) (StatAnalyzer) Свидетельство об офиц. регистрации программы для ЭВМ 2015661085 Российская Федерация. № 2015661085; опубл.16.10.2015.

6. Семёнова Т.А. Оценка погрешностей в лабораторном практикуме младших курсов вузов. Мир измерений – 2014, № 6. С. 47-53.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Косикова Л.В.

ст. преподаватель кафедры психологии образования, канд. психол. наук,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Кондакова И.М.

магистрант 2 курса, Южный федеральный университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В данной статье рассматриваются современные подходы к проблеме самореализации, в частности целостно-функциональный подход, концептуальный полисистемный подход. Анализируются исследования по проблеме самореализации в юношеском возрасте, раскрываются факторы, оказывающих влияние на успешность самореализации у юношей и девушек.

Ключевые слова: самореализация, юношеский возраст, самоопределение, развитие личности, самостановление.

Феномен самореализации рассматривается представителями психологических школ в различных аспектах. Так, в гуманистической психологии дано обоснование ценностно-смыслового аспекта (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс). В отечественной психологии осмыслением самореализации занимались С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, И.С. Кон, А.А. Мелик-Пашаев, Т.И. Артемьева, В.И. Мясищев, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, М.Н. Миронова и др.

В современных психологических исследованиях представлены целостно-функциональный подход к изучению самореализации (А.И. Крупнов) [2] и концептуальный полисистемный подход (С.И. Кудинов) [3].

Л.А. Коростылева определяет самореализацию как «осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [1].

Предметом нашего рассмотрения является возрастной аспект проблемы самореализации. Особое внимание процессам самореализации уделяются в юношеском возрасте, ведь именно в нем она формируется как таковая, стано-

вится двигателем развития и самостановления. Юношеский возраст – это период самоопределения и саморазвития. Главные новообразования – это само-рефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению и сознательному построению собственной жизни. Именно с этого возраста начинает развиваться способность и возможность самореализовываться в социально значимой деятельности.

В этот период человек начинает осознанно целеполагать. Юноша уже примерно представляет, чего хочет от жизни и активно «шагает» по направлению к своей цели. Жизнь для него в это время – постоянный поиск себя, метания как в плане эмоциональном, так и в плане дальнейшего становления себя как личности, поиск для себя «идеального мира», в котором ему непременно отведена особая роль. Прежде всего, выражается этот поиск в выборе будущего профессионального пути и формирования мировоззрения, что является центральными новообразованиями данного возрастного периода.

Движущей силой самореализации и развития личности в юношеском возрасте является осмысленность жизни. В своем исследовании Е.С. Плотникова выявила, что чем выше уровень осмысленности жизни, тем выше уровень самореализации, т.к. осознание своих целей, планов и стремлений позволяет молодому человеку направлять свои внутренние ресурсы в нужное русло [5].

Важным аспектом развития личности в юношеском возрасте является формирование ценностей. Ценности связаны с такими экзистенциальными вопросами как смысл жизни. Юношескому периоду присущи размышления о том, что время необратимо и скоротечно, это заставляет задуматься над тем, как не прожить жизнь впустую, совершить как можно меньше ошибок.

Исследование, проведённое Кудиновым С.С., Авдеевым Н.П. позволило установить, что одним из факторов, оказывающих влияние на успешность самореализации, является настойчивость как базовое свойство личности [4]. Полученные данные указывают, что высокий уровень проявления настойчивости обеспечивает успешность самореализации личности, в то время как низкий уровень сформированности этого качества не способствует полноценному самоосуществлению студентов в разных сферах жизнедеятельности.

Процесс самореализации, однако, не всегда проходит гладко. Молодой человек ставит перед собой цели, несоответствующие его реальным возможностям, часто сталкивается с проблемами самоидентификации. Психологическое сопровождение в учебных заведениях может помочь осуществить плавный переход к взрослой жизни. Важно создать такие условия, в которых молодой человек рефлексировал бы свои интересы и возможности, посредством чего развивался и самореализовывался.

Список литературы

1. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005 г.
2. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2006. – № 1 (3). – С. 63-73.

3. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Горбанева Л.А. Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов // Вектор науки ТГУ. № 4(18), 2011
4. Кудинов С. С., Авдеев Н. П. Особенности самореализации студентов с разными уровнями проявления настойчивости // Известия Саратовского университета. Серия Академия образования. Психология развития. №1. Том 5. 2016 г.
5. Плотникова Е.С. Осмысленность жизни как движущая сила самореализации в юношеском возрасте // Вестник Тверского государственного университета. № 2. 2015 г.

НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кужугет Ё.В.

студентка Института непрерывного педагогического образования,
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова,
Россия, г. Абакан

В данной статье рассматриваются задачи и функции и этапы процесса социализации личности. Описаны неблагоприятные условия социализации детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: социализация, социальная личность, младший школьный возраст, психические процессы, социальные опасности.

Социализация – процесс, в котором происходит формирование личности, сложный и многосторонний процесс включения человека в социальную практику путем обучения и усвоения им на протяжении всей жизни социальных норм, культурных ценностей, установок и образцов поведения того общества, социальной группы и общности, к которым он принадлежит, и реализации собственной сущности посредством выполнения определенной роли в практической деятельности, развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни [1].

Задачей и основной функцией процесса социализации является то, чтобы подготовить человека как члена общества, сформировать такую социальную личность, которая может ответить потребностям данного общества или данной социальной группы. Социализация человека происходит под воздействием субъективных и объективных факторов как социально контролируемые и целенаправленные процессы: воспитание, образование, так и непредусмотренные, спонтанные воздействия на личность.

Подразделяют социализацию на первичную, которая осуществляется благодаря непосредственному окружению самого человека, т. е. родителей, братьев, сестер, дедушек, бабушек и так далее, и вторичную, которая в свою очередь осуществляется воздействием учреждений и социальных институтов.

Человек не только является объектом и субъектом социализации, но он может стать ее жертвой. Это может быть связано с тем, что процесс и результат социализации заключают в себе внутреннее противоречие.

Успешная социализация предполагает, с одной стороны, эффективную адаптацию человека в обществе, а с другой – способность в определенной мере противостоять обществу, а точнее – части тех жизненных столкновений, которые мешают развитию, самореализации, самоутверждению человека.

Таким образом, можно утверждать, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый конфликт между степенью адаптации человека в обществе и степенью его обособления в нем.

Этапы социализации А. В. Мудрик соотносит с возрастной периодизацией человека: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, младший подростковый возраст, старший подростковый возраст, ранний юношеский, юношеский, молодость, ранняя зрелость, поздняя зрелость, пожилой возраст, старость, долгожительство [1].

Социализация детей в любом обществе проходит в различных условиях, для которых оказывают влияние те или иные опасности на развитие личности. Поэтому появляются целые сообщества людей, становящихся и с большой вероятностью стать жертвами неблагоприятных условий.

На каждом этапе социализации выделяются свои наиболее типичные опасности, с которыми вероятность столкновения человека очень велика.

Младший школьный возраст – период, когда ребенок начинает понимать ценность жизненных достижений, необходимость прилагать усилия для того, чтобы получить желаемое, в том числе и уважение окружающих.

У учащихся начальной школы по-разному формируется интерес к самому процессу учебной деятельности.

В нашем случае, для детей младшего возраста могут послужить такие опасности как аморальность, пьянство родителей, игнорирование ребенка родителями и его заброшенность, бедность семьи, противогуманность работников детских учреждений, отвержение ребенка сверстниками, попустительское отношение родителей в воспитании своего ребенка, неблагоприятный климат в семье, отчим или мачеха, гипоопека, гиперопека, плохо развитая речь, неготовность к учебной деятельности, негативное отношение учителя и своих сверстников, отрицательное влияние на ребенка сверстников или старших по возрасту ребят, их привлечение к курению, к выпивке, воровству, физические травмы и дефекты, потеря родителей, развод родителей. Все эти перечисленные нами причины опасностей являются лишь типичными для этого возраста, есть еще много причин, которые могут повлиять на нарушение социализации ребенка младшего школьного возраста.

В результате наличия тех или иных опасностей, объективно появляются целые группы детей, ставших или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

В. И. Максакова утверждала, что дети максимально активны в освоении окружающего и созидании внутреннего мира, себя самого. Поскольку они обладают наивысшим уровнем способности к изменению [2].

Преобладание в детстве тех психических процессов, которые обеспечивают значительно большую впечатлительность, непосредственность эмоциональность, неспособность ребенка к самоанализу в начале жизни.

В силу психических особенностей и отсутствия жизненного опыта, научных знаний ребенок больше, чем взрослый, привержен к воображаемому миру, к игре. Духовность ребенка проявляется в способности получать удовольствие от нравственного поведения, любить близких людей, верить в добро и справедливость, в любознательности и познавательной активности, ориентироваться на идеал и следовать ему более или менее продуктивно.

Список литературы

1. Гиддингс Ф. Г. «Основания социологии. Анализ явлений ассоциации и социальной организации». Изд. 3-е. М: КРАСАНД, 2012. 427 с.
2. Максакова В. И. «Педагогическая антропология». Москва, 2001. 71 с.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. Москва. 2000. 105 с.

СПЕЦИФИКА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Макеева И.А.

доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики,
канд. пед. наук, доцент, Вологодский государственный университет,
Россия, г. Вологда

В статье рассматривается влияние условий интернатного учреждения на гражданское воспитание детей-сирот. Выделены и охарактеризованы основные группы факторов, обуславливающих специфику процесса гражданского воспитания детей-сирот. Показано влияние специфических организационно-педагогических условий среды интернатного учреждения на формирование гражданского самосознания, гражданской активности, гражданской позиции воспитанников.

Ключевые слова: гражданское воспитание, интернатное учреждение, дети-сироты, гражданское самосознание, гражданская активность, гражданская позиция.

Гражданское воспитание детей-сирот осуществляется в специфических условиях под влиянием неблагоприятных факторов социальной ситуации развития ребенка, которых, особенно много в интернатном учреждении.

При изучении специфики гражданского воспитания в условиях интернатного учреждения были выявлены три группы факторов и условий, влияющих на его эффективность. Во-первых, группа психологических факторов, связанных с личностными особенностями детей-сирот (исследования А.Г. Асиньярова, М.С. Астоянц, Л.В. Байбородовой, Л.И.Божович, В.И. Брутман, И.Г. Дементьевой, И.В. Дубровиной, С.Н. Ениколопова, М.Б. Кордонского, М.И.Лисиной, З. Матейчика, Э.А. Минковой, М. Миркес, В.С. Мухиной, М.Г. Панкратова, А.М. Прихожан, Л.С.Славиной, Н.Н. Толстых, А.Ш. Шахмановой, Л.М.Шипициной, Л. Ярроу и др.) [1, 2, 4, 9, 11, 13, 14]. Во-вторых, группа социальных факторов, связанных с особенностями среды интернатного учреждения (исследования О.В.Бережной, Д.Н.Грибкова, С.П.Иваненкова, Ф.А.Кабардиевой, В.В.Комарова,

С.Н.Кошмана, А.М.Мингазовой, Н.А. Палиевой, А.Н.Прониной, В.В. Скатовой, В.И. Слуцкого, А.А. Хвостова и др.) [3,6,7,10]. В-третьих, группа организационно-методических факторов, связанных с особенностью осуществления гражданской социализации и гражданского воспитания детей-сирот (исследования З.Г.Даниловой, Н.А.Котосоновой, М.В.Маркеевой, Ю.М.Мерзлякова, О.А.Мирошниченко, Т.А.Михейкиной, Н.М. Шагимуратовой и др.) [5, 8, 12]. Выделенные факторы обобщены в таблице.

Таблица

Факторы, влияющие на процесс гражданского воспитания детей-сирот

Психологические факторы	Наличие у большинства воспитанников отклонений в состоянии здоровья и психического развития; наличие избыточного опыта в некоторых вопросах, не соответствующего возрасту детей, и в силу этого неадекватно применяемого; социально-педагогическая запущенность; низкий уровень саморефлексии; деформация системы ценностей; несформированность коммуникативных потребностей и социальных мотивов поведения; повышенная, конфликтность.
Социальные факторы	Замкнутость пространства; депривационность среды интернатного учреждения; недостаточность эмоционально-позитивного социально-психологического климата, доверительных отношений между педагогами и воспитанниками; жесткая регламентация поведения и деятельности; специфическая субкультура интернатного учреждения; преимущественно коллективно-групповой характер общения и воспитательных воздействий; ограничение социально полезных связей воспитанников; отсутствие возможностей удовлетворения своих интересов и потребностей.
Организационные факторы	Недостаточная сформированность профессионально-педагогической позиции и слабая психолого-педагогическая подготовленность воспитателей и сотрудников (использование сотрудниками автократического и авторитарного стилей взаимодействия). Отношение сотрудников к выполнению своих обязанностей по воспитанию детей-сирот как профессиональной деятельности (требующей специальной подготовки и являющейся источником существования). Традиционность использования форм воспитательного воздействия не компенсирующая дефектов развития, вызванных отсутствием семьи; низкая степень дифференциации и индивидуализации процесса гражданского воспитания.

При этом следует отметить, что влияние отдельных факторов не обособленно, а носит интегративный, взаимодополняющий и взаимообуславливающий характер. Комплексно анализируя данное влияние, можно отметить специфику процесса гражданского воспитания детей-сирот в условиях интернатного учреждения:

1. Институциональный характер гражданского воспитания. Выражается в том, что гражданское воспитание осуществляется на основе официальной научно-педагогической концепции, правовой регламентации, нормативов, которые нельзя изменить; ориентировано на формирование унифицированной траектории гражданского развития. По существу на интернатное учреждение «возлагаются» функции семьи в виду ее отсутствия или невозможности выполнения предписанных ей задач по гражданскому воспитанию детей. Парадоксальность ситуации состоит в том, что объективно интернатное учреждение не обладает возможностями, имеющимися в семье, даже, в семье

с низким педагогическим потенциалом. Становлению адекватных форм гражданского поведения ребенка способствует нормальное протекание процесса идентификации, которое у детей, воспитывающихся вне семьи, оказывается, безусловно, нарушенным, так как снижена эмоциональная заряженность идентификации. Кроме того, в учреждении достаточно ограниченный выбор образцов для подражания, усвоения моделей гражданского поведения, сопряженный с непостоянством (частая сменяемость) взрослых, воспитывающих детей, что приводит к затруднениям в усвоении и воспроизведении гражданского опыта, формированию определенного типа личности и моделей гражданского поведения, затрудняющих гражданскую социализацию. К тому же вопрос о целесообразности замены идентификации с родителями идентификацией с воспитателем и учителем достаточно сложен и не имеет однозначного решения.

2. Депривационный характер воспитательного пространства, организации жизнедеятельности в интернатном учреждении. Своеобразная закрытость социально-педагогического пространства интернатного учреждения, монотонность жизни, высокая степень регламентации жизнедеятельности, отстраненность от реальной жизни, отсутствие опыта взаимодействия с окружающим миром, ограниченность социальных связей детей-сирот, сферы реализации усвоенных ими социальных норм и опыта гражданского поведения, недостаточное включение в разные виды полезной практической деятельности, низкий уровень (или полное отсутствие) детского самоуправления приводит к формированию искаженной гражданско-ролевой позиции. Эта роль характеризуется низкой профессиональной и трудовой мотивацией, изживленческими установками в отношении государства, желанием пользоваться бенефициями своего сиротского статуса, сниженной гражданской активностью (гражданской апатией).

Следовательно, необходимо изменить подход к организации личного пространства, который будет основываться на учете индивидуального темпа и режима проживания, предоставления возможности самостоятельно регулировать ритм и частоту контактов со средой в соответствии с потребностями ребенка, сохранять границы собственного «Я», свою автономию в выборе и определении личного пространства, времени, личных контактов и социальных ролей.

3. Сниженная избирательность общения. Принудительный характер общения со сверстниками, отсутствие у ребенка выбора сообщества; необходимость адаптироваться к большому числу сверстников, доминирование авторитарного стиля общения на уровне взрослый-ребенок и, как следствие, на уровне ребенок-ребенок приводит к эмоциональному напряжению, тревожности, агрессии, тормозит развитие навыков свободного, избирательного общения, ограничивает потенциальные возможности детей-сирот в осуществлении конструктивного общения в различных ситуациях гражданского взаимодействия, способности выражения и отстаивания своей гражданской позиции.

4. Доминирование коллективного характера воспитания. Постоянное пребывание в коллективе, малой группе, дефицит индивидуального общения,

групповая направленность воспитательных действий способствует выработке особой нормативности по отношению к своим и к чужим, формированию чувства «мы», неразвитости личной гражданской ответственности, стремлению ее разделить с коллективом. Изначальный статус ребенка, при котором он оказывается «ничей», деформирует всю систему его взаимоотношений с обществом. Тенденция коллективного сосуществования сохраняется и после выхода из интернатного учреждения.

5. Высокая степень социально-педагогической запущенности детей-сирот. Социально-педагогическая запущенность вызвана деформацией процессов социализации личности и ее индивидуализации и характеризуется выраженными отклонениями в развитии и деятельности детей-сирот. Социально-педагогическая запущенность есть не только дискомфортное психологическое состояние (трудновоспитуемость, дезадаптация и т.д.), но и определенная внутренняя позиция личности, основными проявлениями которой являются несформированность Я-концепции, отсутствие жизненных перспектив и потребности в достижениях, низкий уровень субъектности и другие.

Механизмом возникновения социальной запущенности как асоциальной направленности личности воспитанника интернатного учреждения, характеризующейся наличием антиобщественных установок и интересов, является противоречие между потребностью быть личностью и возможностью стать ею, что определяется социально-психологическими особенностями личности ребенка-сироты и характеристиками институциональной среды. Дети-сироты отличаются несформированностью социальных мотивов поведения, определенной несообразительностью в социальных ситуациях, низкой способностью к социальной рефлексии, недостаточным объемом социально-этических знаний, низким социальным статусом.

В связи с ранним возрастом начала самостоятельной жизни, отсутствием качественного социально-психологического сопровождения, жилищными проблемами, а также дискриминационными стереотипами общества адаптационные возможности выпускников значительно сужены, что в целом усугубляет неустойчивость их гражданской позиции и ведет к маргинализации (не дорожат своей жизнью, ведут асоциальный и криминальный образ жизни или, наоборот, первыми становятся жертвами различного рода преступлений) значительной части молодых людей из числа детей-сирот.

Влияние вышеперечисленных факторов ведет к снижению уровня развития у детей-сирот феномена субъектности, что затрудняет процесс формирования гражданского самосознания личности и в целом весь процесс гражданского воспитания. Гражданственность ребенка-сироты как результат гражданского воспитания представляет собой личностную характеристику, структурно содержащую когнитивный, ценностный, мотивационный, эмоциональный, деятельностный компоненты, содержание которых специфично, что обусловлено социально-психологическими особенностями, с одной стороны, и спецификой институциональной среды, в которой осуществляется гражданское воспитание, с другой стороны.

Обобщая вышесказанное, отметим, что многие трудности, возникающие в процессе гражданского воспитания детей-сирот, связаны с особенностями жизнедеятельности интернатного учреждения, что обуславливает его специфику. В связи с этим возникает необходимость формирования открытой социально-педагогической системы интернатного учреждения, основанной на сотрудничестве с социальными партнерами, осуществление дополнительного образования детей вне и внутри учреждения, участие в деятельности детских и молодежных общественных организаций, взаимодействие с ветеранскими, воинскими, профессионально-ориентированными организациями и т.д.

Таким образом, расширение и обогащение воспитательного пространства интернатного учреждения, использование в воспитательном процессе деятельностных методов, форм и инновационных технологий воспитания, реализующих требования личностно-ориентированного, рефлексивно-деятельностного подходов позволит обеспечить приоритетность личностного развития воспитанников, системные изменения в организации воспитательной деятельности интернатного учреждения, способствующие формированию самостоятельности, инициативы, ответственности, гражданской компетентности, активной гражданской позиции.

Список литературы

1. Астоянц М.С. Дети-сироты в России: социокультурная обусловленность личностных характеристик ребенка в условиях депривации // Вестник Евразии. 2004. № 3. С. 58-88.
2. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2001. 256 с.
3. Бережная О.В. Психолого-педагогические сопровождение детей-сирот как средство их социализации: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 191 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
5. Данилова З.Г. Профессионализация и ресоциализация детей-сирот в системе начального и среднего профобразования: дис. ... док. пед. наук. Москва, 2010. 374 с.
6. Кабардиева Ф. А. Педагогические условия социализации детей-сирот в условиях школы-интерната: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2012. 154 с.
7. Кошман С. Н. Управление развитием региональной системы социализации детей-сирот: дис. ... док. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 373 с.
8. Мирошниченко О.А. Психологические аспекты профессиональной деятельности персонала детских домов и школ-интернатов// Вестник Российского университета дружбы народов. Психология и педагогика. 2007. № 2. С. 11- 117.
9. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 32-39.
10. Палиева Н. А. Воспитание и личностное развитие детей-сирот в условиях альтернативных форм жизнеустройства: дис. ... док. пед. наук. Махачкала, 2009. 438 с.
11. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб: Питер, 2005. 400 с.
12. Шагимуратова Н.М. Социализация воспитанников детского дома // Искусство и образование. 2009. №2. С. 43-46.
13. Шахманова А.Ш. Воспитание детей-сирот дошкольного возраста: учеб. пособие / под ред. С.А. Козловой. М.: Академия, 2005. 192 с.
14. Шипицына Л.М. Дети социального риска и их воспитание. СПб: Речь, 2003. 143с.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Минаева М.С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, г. Челябинск

В статье рассматриваются особенности общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения с точки зрения различных авторов. Подчёркивается роль владения коммуникативными навыками как фактора успешной социализации детей со зрительной патологией. Обоснована необходимость проведения коррекционной работы в данном направлении.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, социализация, коммуникативные навыки, коррекционная работа, речевое общение, неречевое общение, межличностное взаимодействие.

Общение – важная составляющая общественной жизни ребёнка и от того, насколько он овладеет способами общения, будет зависеть его успешность в процессе взросления [2].

Для ребенка с нарушениями зрения навыки общения – важное условие его успешной социализации. По мнению А.В. Соболевой, социализация ребенка с патологией зрения предполагает обязательное освоение ребенком социально-культурного опыта, результаты которого позволят активно, компетентно и ответственно участвовать в различных видах социальной деятельности [6].

Для того чтобы процесс социализации прошёл наиболее успешно, необходимо развивать коммуникативные навыки, способствующие взаимодействию ребёнка с окружающим миром и другими людьми. Однако у детей с нарушениями зрения общение протекает несколько своеобразно и отстаёт в развитии. Вместе с тем, оно приобретает дополнительное значение, так как является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта.

Как отмечают В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др., общая динамика развития ребенка с нарушениями зрения подчинена тем же закономерностям, что и в норме, но у этой категории детей наблюдаются особенности, связанные с нарушением сенсорной сферы. Это приводит к ограничению возможностей получения информации из окружающего мира, изменению способов коммуникации и средств общения, трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта, то есть сказывается и на уровне общения со сверстниками. У таких детей наблюдается своеобразие речевого развития, связанное с несколько замедленным темпом становления речи как компонента общения [4].

В.А. Феоктистова отмечает, что для слепых и слабовидящих характерны недостатки в речевых средствах межличностного общения (в культуре

устной речи при общении «лицом к лицу», в плавности речи, связи между речевыми и неречевыми средствами общения, в понимании и воспроизведении в речи эмоционального состояния человека по описанию и т.д.) [8].

Как отмечает Л.Б. Осипова, неразвитость неречевых средств общения (выразительные движения, жесты, мимика) отрицательно влияет на развитие речевого общения. Речь ребенка с нарушением зрения отличается невыразительностью. Из-за недостаточности сенсорного опыта наблюдается некоторый разрыв между предметным практическим действием и его словесным обозначением [1].

Одним из основных недостатков речевого общения, по мнению Л.И. Солнцевой, является то, что партнер нужен старшим дошкольникам с нарушениями зрения как слушатель, а не как собеседник. Это говорит об отсутствии необходимых навыков общения: понимать и принимать позицию другого человека, говорить о своих конкретных переживаниях и проблемах лишь при условии интереса собеседника и т.д. [7].

В работах Л.И. Солнцевой указано, что трудности во взаимоотношении многих детей с нарушениями зрения связаны с тем, что они не умеют жить в коллективе: подчинять свои интересы коллективному, делиться игрушками, сопереживать неудачам товарищей, радоваться их успехам, уметь сотрудничать и кооперироваться в работе. Наблюдается малая активность при вступлении в контакт и в ответах на обращения из-за отсутствия навыков ведения бесед, диалогов. Мотивация выборов в отношениях со сверстниками отличается эгоцентричностью, субъективностью и неадекватностью. Как правило, она представлена обобщенным положительным отношением к сверстнику или объяснением выбора его положительным качеством.

По мнению А.Г. Литвака, трудности общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения зачастую обусловлены отклонениями в развитии эмоционально-волевой сферы: нарушениями социального взаимодействия, неуверенностью в себе, снижением самоорганизованности, целеустремленности, недостаточности развития самостоятельности, неадекватной самооценкой, неспособностью выстраивать взаимоотношения со сверстниками, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в виде повышенной тревожности; эмоциональной напряженности; психическом утомлении; повышенной чувствительности к различного рода коммуникативным препятствиям; снижении потребностей в достижениях и успехе в общении; повышенной агрессивности и чрезмерной импульсивной активности; эмоциональной холодности, уходе в себя [3].

Г.В. Никулина, обобщая трудности межличностного взаимодействия старших дошкольников, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, сводит их к следующему:

- проблемы формирования представлений о внешнем облике людей, осуществления обратной связи между партнерами;
- наличие дефицита личностно-эмоционального общения;

- неадекватные установки зрячих по отношению к детям с нарушениями зрения;
- субъективная неадекватная самооценка нарушения и его последствий;
- отсутствие опыта общения;
- низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения;
- неумение воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов [5].

Таким образом, общение старших дошкольников с нарушениями зрения характеризуется специфическими особенностями, в основном вытекающими из обеднённости представлений и зрительных образов объектов и явлений окружающего предметного и социального мира. Всё это говорит о необходимости проведения коррекционной работы по развитию общения, в том числе со сверстниками.

Список литературы

1. Буцук Т.В., Осипова Л.Б. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения: практическое пособие для педагогов. Челябинск: Цицеро, 2013. 55 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 672 с. С. 34–35.
3. Литвак А.Г. Тифлопсихология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». М.: Просвещение, 1985. 161 с.
4. Мжельская Н.В. Некоторые особенности общения детей с нарушениями зрения // Специальное образование. 2013. № 2.
5. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: дис. д-ра пед. наук. М.: СПб, 2004. 499 с.
6. Соболева А.В. Актуальные проблемы изучения и обучения детей и подростков с нарушениями развития: материалы межрегион. науч.- практ. конф. М.: Новокузнецк, 2003. С. 99-103.
7. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграф сервис, 2000. 126 с.
8. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. М.: Речь, 2005. 128 с.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Никитенко А.А.

студентка Института непрерывного педагогического образования,
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова,
Россия, г. Абакан

В данной статье рассматривается проблема агрессивного поведения детей дошкольного возраста. Даны определения понятий «агрессия» и «агрессивность», проанализированы факторы, способствующие образованию детской агрессивности.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, недеструктивная агрессивность, враждебная деструктивность, вербальная агрессия, физическая агрессия.

Высокая агрессивность детей является острой проблемой для психологов и педагогов, а также их родителей и для окружающего общества в том числе. Количество детей с агрессивным поведением довольно стремительно увеличивается. Это возрастание вызвано несколькими неблагоприятными факторами:

- увеличением доли патологических родов, оставляющих последствия в виде повреждений головного мозга ребенка и не только;
- кризисом в семье;
- невниманием воспитателей и педагогов к нервно-психическому состоянию детей.

Большую долю вносят и средства массовой информации, кинопромышленность и видеопромышленность, компьютерные игры, регулярно пропагандирующие культ насилия и жестокости.

Агрессия – это любая форма поведения, которая нацелена на оскорбление или причинение вреда другому человеку, не желающему подобного обращения [1].

Агрессивность – это свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии [1].

У детей дошкольного возраста выделяют два вида выражения агрессии: недеструктивная агрессивность и враждебная деструктивность.

Недеструктивная агрессивность является устройством удовлетворения желаний и мечт, достижения цели и приспособления [2]. Такая агрессия является средством проявления соперничества и приспособления в окружающем обществе, защиты ребенком собственных прав и интересов.

Враждебная деструктивность является не просто жестоким, злобным и враждебным поведением, но и желанием нанести боль, сделать хуже кому-либо, получить удовольствие вследствие этого [3]. Результатом этого поведения чаще всего становятся конфликты, образование агрессивности как качества личности и понижение адаптивных способностей ребенка.

Дети с агрессивными чертами личности обычно теряют управление над самим собой, спорят, ругаются с ровесниками и взрослыми, специально раздражают взрослых, отказываются выполнять просьбы взрослых, обычно винят других в своём «неправильном» поведении и ошибках, завистливы и мнительны, довольно часто сердятся и прибегают к силе. Это поведение свидетельствует о наклонности ребенка к враждебности, жестокости и злости, что вызывает особый страх.

У детей дошкольного возраста наиболее сильно выражены: вербальная и физическая формы агрессии.

Вербальная агрессия ориентирована на обвинение или угрозы сверстнику, осуществляющиеся в разнообразных выражениях. Ими могут быть жалобы, демонстративные угрозы.

Физическая агрессия ориентирована на нанесение физического вреда другому в связи с физическими действиями. В дошкольном возрасте этим могут являться: разрушение предметов деятельности другого; уничтожение

или повреждение чужого имущества; прямая атака с другим и нанесение ему физического вреда, боли и унижения (попросту драка).

Выделяются факторы, способствующие образованию детской агрессивности:

1. Семейные факторы:

- равнодушие или неприязнь от родителей – сильно трудно бывает детям, родители которых относятся к ним безразлично, а то и ведут себя враждебно по отношению к ним;

- разрушение эмоциональных отношений в семье – когда родители прибывают в постоянных ссорах, скандалах и нельзя предусмотреть, что можно ожидать в любое время;

- неуважение к личности самого ребенка – агрессивные реакции могут быть вызваны обидными, оскорбительными и унижительными замечаниями;

- излишний контроль или полное отсутствие его, избыток или недостаток внимания от родителей – чрезмерный контроль над поведением ребенка (гиперопека) вреден так же, как полное его отсутствие (гипоопека). Подавляемая агрессия в любой момент непременно вырвется вовне;

- ущемление физической и эмоциональной активности – если ребенок весь день не имел возможности открыто выражать свои чувства, как положительные, так и негативные, не мог физически разрядиться, то его агрессия будет определена накопившимся избытком энергии, которая, как правило, не имеет свойства исчезать без следа.

2. Личные факторы:

- инстинктивное ожидание опасности – обычно мама ребенка во время беременности не имела достаточной безопасности, особенно переживала и беспокоилась за саму себя и за своего будущего ребенка. Эти чувства передавались ребенку, и он родился, не имея врожденной уверенности в безопасности окружающего мира. Потому он всегда неосознанно замечает во всем возможную опасность и стремится защититься от нее, как может и как умеет;

- неуверенность в своей безопасности – когда родители заняты собой или выяснением собственных отношений, решением своих проблем, а ребенок предоставлен самому себе, у него может появиться неуверенность в собственной безопасности. Он начинает видеть угрозу, опасность даже там, где ее нет, и не может быть, становится недоверчивым, осторожным и сомнительным;

- эмоциональная нестабильность – до возраста 7 лет большинство детей склонны к нестабильности эмоций, которые взрослые зачастую называют капризами. Настроение ребенка может изменяться под воздействием усталости, плохого самочувствия или плохого настроения;

- неудовлетворение собой – недостатком эмоционального поощрения от родителей, взрослых, педагогов, которое приводит к тому, что дети не научаются любви и уважению к себе. Для ребенка важно, чтобы его любили не за что-то, а за сам факт существования – немотивированно, без причины;

- высокая раздражительность из-за чувства вины.

3. Ситуативные факторы:

- плохое самочувствие, переутомление – обычно дети ведут себя агрессивно в те дни, когда они не выспались, не очень хорошо себя чувствуют или обиделись на что-либо или кого-либо;
- воздействие продуктов питания – доказана связь между повышением тревожности, нервозности и агрессивности и употреблением шоколада. За рубежом проводятся исследования, изучающие связь между употреблением чипсов, гамбургеров, сладкой газированной воды и высокой агрессивностью;
- влияние шума, вибрации, тесноты, температуры воздуха – внешних факторов.

4. Тип темперамента:

- меньше всего склонны к агрессии меланхолики и флегматики. Сангвиник не агрессивен и обычно желает решать проблемные, конфликтные ситуации миром. Обычной склонностью к агрессии обладают холерики из-за их неуравновешенности как нервной, так и эмоциональной. Холерики излишне раздражительны, нервны, вспыльчивы, их очень легко вывести из себя.

Таким образом, коррекционная работа с агрессивными детьми должна быть направлена и на безопасный или безвредный выход агрессии, на повышение самооценки, и на развитие коммуникативных навыков, игровой деятельности, а именно на преодоление внутренней изоляции и на формирование способности понимать других.

Список литературы

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2001. 352 с.
2. Паренс Г. Детская психология. Агрессия наших детей. М.: Форум, 2001. 160 с.
3. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ-ЛТД, 2006. 640 с.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Никонова Г.Б., Солодкова О.Н., Сульженко А.Л.

старшие преподаватели кафедры профессиональных иностранных языков,
Академия труда и социальных отношений, Россия, г. Москва

В статье рассматривается значимость владения иностранными языками студентов. Является неоспоримым, что изучение иностранных языков способствует приобретению дополнительного культурного богатства, развитию личности, профессиональному и карьерному росту. Используя и разрабатывая новые методики, преподаватели не должны игнорировать достижения отечественной и зарубежной науки, использовать проверенные и доказавшие свою эффективность методы преподавания. Обучение говорению на иностранном языке является одной из приоритетных задач.

Ключевые слова: конкурентоспособность на мировом рынке труда, межкультурная парадигма исследования процессов преподавания и изучения языков и культур.

Современная международная обстановка, а также так называемый «информационный взрыв» способствуют интеграции в области экономики и политики, вовлечению многочисленных специалистов в различных областях науки и техники, укреплению научных связей и расширению деловых и культурных контактов.

Поэтому преподаватели должны постоянно напоминать студентам, что иностранные языки становятся реально востребованными, тем самым значительно повышая мотивацию их изучения. Специалист, владеющий иностранным языком, имеет больше шансов получить престижную работу, как в нашей стране, так за рубежом. Необходимо акцентировать, что изучение иностранных языков способствует приобретению дополнительного культурного богатства, развитию личности, профессиональному и карьерному росту.

Учитывая, что современный мир очень быстро меняется, тот, кто не поспевает вызовами, которые он предъявляет, оказывается мало востребованным. Безусловно, в трудные кризисные времена необходимо мобилизовать свои знания, умения и навыки. Доказано, что владение иностранным языком является инструментом выживания. А также является не просто преимуществом или ценным качеством, а стало необходимостью.

Следует иметь в виду, что при равных данных у соискателя, владеющего иностранным языком, появляется больше шансов получить хорошую работу. И уж тем более повышается возможность быть принятым на желаемую должность, владея языком специальности. Следует постоянно акцентировать, что для начала карьеры нужно именно высшее профессиональное образование. Все чаще возникает ситуация, когда приходится неоднократно получать дополнительное образование, чтобы эффективно работать и продвигаться вперед по профессиональной и карьерной лестнице. Постоянно возникают требования не останавливаться на достигнутом и постоянно повышать свой образовательный уровень.

В современном обществе превалирует концепция образования не «на всю жизнь», а «через всю жизнь». И это касается профессионалов абсолютно всех областей. Преподавателю необходимо разъяснять студентам, что нужно очень много времени уделять процессу изучения иностранного языка на занятиях, но и непрерывному самообразованию дома. Ведь совершенно очевидно, что качественное образование превратилось в своего рода стабильную валюту в области успешной карьеры, востребованности и конкурентоспособности на мировом рынке труда. Преподаватель неизменно должен подчеркивать, что профессионально-ориентированное обучение в вузе основано на учете потребностей студента в иностранном языке и диктуется особенностями будущей профессии. Все перечисленное выше ставит перед преподавателями новые задачи. Сложность и динамичность развития и функционирования сферы современного языкового образования предъявляет всем его субъектам, и прежде всего преподавателю, новые требования. Преподаватель должен владеть не только инновационными технологиями обучения по своему предмету, но и понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, видеть их истоки и перспективы развития. Особенно это существенно

на рубежных этапах совершенствования методической науки, один из которых, по мнению многих ученых, переживает современная теория обучения иностранным языкам. Этот этап связан с последовательным обращением к межкультурной парадигме исследования процессов преподавания и изучения языков и культур, что самым естественным образом требуют понятийно-категориального аппарата методической науки, сущность современных приемов, способов и средств обучения языка, а также специфики функциональной нагрузки преподавателя. И преподаватель должен выступать не только своего рода «транслятором» нового языкового кода и языкового содержания, но и инициатором и организатором межкультурного и языкового взаимодействия студента с носителем изучаемого языка, формировании у него готовности и способности принимать активное участие в этом взаимодействии. Для успешного выполнения этой функции преподавателю необходимо обладать соответствующими знаниями навыками и умениями, позволяющими моделировать учебный процесс на основе целостного системного подхода к изучению иностранного языка.

Следует также иметь в виду, что, используя и разрабатывая новые методики, преподаватели не должны игнорировать достижения отечественной и зарубежной науки, использовать проверенные и доказавшие свою эффективность методы преподавания. Обучение говорению на иностранном языке является одной из приоритетных задач. Успешность обучения этому виду деятельности от индивидуальных особенностей студента, от наличия у него мотивов обучения, внимания и интереса, от умения пользоваться стратегиями устного общения, опираться на прежний речевой опыт, от лингвистических и дискуссионных характеристик текстов, ситуативной обусловленности и проблемности упражнений, организации занятий. Реализация этой задачи является приоритетной для каждого преподавателя. Основной целью обучения говорению является развитие у студентов способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально и профессионально детерминированных ситуациях. Преподавателю необходимо постоянно совершенствовать и разнообразить систему упражнений для обучения говорению. Типы упражнений и характер операций, связанный с их выполнением будут видоизменяться в зависимости от этапа обучения и языковой сложности учебного материала. Форма и степень управления учебным процессом также будут варьироваться.

Для преподавателя крайне необходимо изучение опыта своих коллег, отслеживание различных инноваций в сфере преподавания иностранных языков. Различные конференции и семинары предоставляют такую возможность. Трудно переоценить значение интернета. Так, например, его использование позволяет следить за полемикой в Нью-Йоркском Университете о задачах подготовки преподавателей английского языка, отмечая, что обучение будущих педагогов преподаванию устной речи рассматривается как приоритетное. Особенно выделяют такие виды речевой деятельности как публичные выступления, дискуссии и дебаты.

Сайт BBC традиционно уделяет большое внимание изучению английского языка. Так в дискуссионном клубе «Traditions of Britain», где препода-

ватели обмениваются опытом, обсуждаются 15 видов упражнений, побуждающих взрослых студентов говорить на английском языке.

1. Ответы на вопросы. При этом обязательным условием является включение в процесс всех студентов.

2. Ролевые игры.

3. Поиск интересных тем для обсуждения.

4. Побуждать студентов говорить о себе.

5. Поощрять студентов задавать вопросы, обращая внимание на правильное употребление грамматики.

6. Обязательно исправлять ошибки в произношении.

7. Стимулировать участие в дебатах.

8. Обсуждение текущих событий.

9. Побуждать обмениваться мнениями с другими студентами.

10. Проводить опросы мнения студентов по конкретной проблеме.

11. Уделять должное внимание зрительному контакту со студентами.

12. Обязательно знать имена студентов.

13. Интересоваться мнением по обсуждаемым темам.

14. Стимулировать студентов высказывать свое отношение к обсуждаемому предмету, обращаясь к ним со словами: «Объясните нам...».

15. Обязательно учитывать, что подведение итогов в конце обсуждения темы помогает студентам совершенствовать навыки владения языком.

При этом необходимо исправлять ошибки, постоянно подчеркивая, что это вовсе не означает, что студент не справился с заданием. А данное замечание необходимый элемент изучения иностранного языка.

Также следует учитывать, что в современной методике обучения говорению на смену фронтальной работе на занятиях все более активно приходят социально интерактивные формы обучения. Выполняя парные, групповые или коллективные задания, студент сосредотачивает свое внимание не только на языковой форме высказывания, но прежде всего на содержании.

Важно отметить, что при этом, цель совместной деятельности студентов – узнать новую информацию, оценить ее сообща, обсудить проблемные задания, сопоставить разные точки зрения, принять участие в дискуссии или коммуникативной игре, сделать что-нибудь совместное. Это может быть проект, план-схема, презентация.

В процессе выполнения интерактивных заданий студент проявляет творчество и самостоятельность, а не является пассивным исполнителем речевых действий. И, несомненно, все это в целом является мощным стимулятором личностного развития студента, его умения взаимодействовать с другими. А все это значительно повышает его востребованность и конкурентоспособность на рынке труда.

Список литературы

1. Пять аспектов обучения говорению в неязыковом ВУЗе. Неделин В.В., Койкова Т.И. // VII Международная студенческая электронная научная конференция "Студенческий научный форум 2015". – М., 2015.

2. Волкова А. Ю. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Молодой ученый. – 2015. – №15. – С. 575-577.

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСТНОЙ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР

Орловская Л.К.

старший преподаватель кафедры германских и романских языков,
канд. пед. наук, Киевский национальный лингвистический университет,
Украина, г. Киев

В статье предьявлен комплекс упражнений для формирования грамматической компетенции в устной речи на примере модальных грамматических структур. Этап предьявления позволяет ознакомление студентов с грамматическими структурами в ситуациях речи и последующее выведение правил употребления и образования грамматических структур с помощью эвристической беседы. Далее с помощью таблиц иллюстрируются основные формообразующие характеристики грамматических структур в системе и происходит фонетическая отработка грамматических структур.

Ключевые слова: грамматическая структура, модальная грамматическая структура, эвристическая беседа.

Предьявление грамматических структур осуществляется индуктивным методом в тексте – диалоге, после чего проводится эвристическая беседа на основе прослушанного диалога. Эвристическая беседа используется для стимулирования познавательной активности студентов путем побуждения их к определенной интеллектуальной и речевой деятельности, для чего преподаватель применяет различные вопросы, привлекают внимание студентов к новым грамматическим структурам, стимулирует их к анализу и сравнению новых грамматических структур с изученными. Таким образом преподаватель подводит студентов к пониманию закономерностей функционирования речевых единиц и формулировке правил употребления и образования грамматических структур [1, с. 6].

Во время эвристической беседы преподаватель должен обращать внимание студентов на места, где могут появиться наиболее типичные ошибки. Этот прием придает преподавателю возможность следить за процессом осознания нового грамматического явления. Студенты формулируют выводы вслух, что позволяет преподавателю постоянно контролировать их действия. У студентов формируется способность анализировать грамматические явления поэтапно и с разных сторон, что производит у них механизм самоконтроля.

После проведения эвристической беседы студенты обобщают значение модальных глаголов в таблице – это способствует их лучшему осознанию и

оперативном выборе необходимой грамматической структуры в конкретной речевой ситуации.

При фонетической отработке грамматической структуры, предпочтение отдается интонационному оформлению высказывания: мелодике, фразовому ударению, ритму и темпу высказывания, которые являются компонентами интонации [2, с. 9]. С ее помощью выражается конкретное содержание высказывания, его коммуникативная цель, а также отношение говорящего к тому, что происходит. Интонация организует речь: расчленяет вещание на предложения, выражает смысловые отношения и объединяет их в надфразовое единство и текст.

В мелодической структуре предложения важным является терминальный тон, который определяет его коммуникативную направленность: является ли оно утверждением, вопросом или просьбой. Неправильное употребление терминальных тонов приводит к искажению смысла речи. Специальная фонетическая отработка грамматических структур позволит предотвратить такие ошибки.

В процессе фонетической отработки грамматических структур следует обращать внимание студентов на важность фразового ударения, то есть на артикуляционно-слуховое выделение слов в фразе. Фразовое ударение создает ритмическую основу высказывания, которая включает ритм и темп. Характерной чертой ритма является повторяемость сильных фразовых ударений через определенные промежутки времени. В пределах одного высказывания безударные звуки имеют тенденцию присоединяться к предыдущим ударным. Чем больше безударных звуков в высказывании, тем оно быстрее произносится. Например, в предложении *A 'man can' do 'no' more than he can* (Выше головы не прыгнешь) – пять фразовых ударений, к которым присоединяется четыре безударных звука. Ритм как компонент речевой интонации всегда используется для выделения главных смысловых групп. Так, в предложении *You can 'take the' horse to the , water, but you 'can not' make him drink* (Сердцу не прикажешь) – можно выделить два логических ударения.

Темп – скорость звучания речи. Он является одной из индивидуальных характеристик говорящего, так как связан с психофизиологическими особенностями человека. Вместе с тем разный темп как компонент интонации определяется также особенностями смысловой организации текста.

Вышеупомянутые компоненты интонации, по нашему мнению, подлежат отработке при формировании грамматической компетенции в устной речи, что будет способствовать не только ознакомлению студентов с фонетическим оформлением речевых образцов с грамматическими структурами, но и правильному, выразительному, быстрому репродуцированию речевых образцов, а затем и продуцированию речи.

Представим примеры формирования у студентов представления о функционировании и формообразования модальных грамматических структур, выражающих физическую или умственную способность / неспособность выполнять действие в настоящем, прошлом или будущем времени, возмож-

ность выполнять действие в прошлом (meanings: a present ability, a past ability, a future ability, specific achievement)

Exercise 1.

Цель: учить понимать модальные грамматические структуры, выражающие физическую или умственную способность / неспособность выполнять действие.

T: Everyone, today we are going to talk about skills, physical and mental abilities. What skills and abilities do you have? What skills did you have while a child? After graduating the university you will look for a job. If you want to find a good job you need to master many skills. What skills do you need? (e.g. to know foreign languages, to use the computer). How many languages can you speak? What can you do with the help of the computer? Can you drive? Can you dance?

Now let's listen to the interview with Karl who is being interviewed for the job of the office manager at Carmen's Dance Studio. Listen to the conversation and check all the things that Karl: a) is able to do now; b) was able to do in the past; c) is not able to do now but will be able to do soon.

- 1 (a) drive
- 2 (c) dance
- 3 (a) answer the phones
- 4 (b) speak Spanish
- 5 (a) use a computer

Упражнение коммуникативное рецептивное в восприятии и осознании функции модальных грамматических структур; выполняется в режиме одновременной индивидуальной работы студентов; самоконтроль за ключом.

Exercise 2.

Цель: учить воспринимать и узнавать ситуации речи употребление модальных грамматических структур.

T: Listen to the conversation once more and fill in the gaps in its script.

Ann: Our office is very busy, Karl. We get a lot of phone calls.

Karl: Oh, that's no problem. I 1) handle phones.

Ann: Good. 2) you speak any other languages? Many of our students are foreign.

Karl: Well, I used to 3) speak Spanish, but I'm out of practice now.

Ann: That's OK. Maybe with a little practice, you 4) get along. Now, what about computer skills? 5) you use the computer?

Karl: Yes, I 6) do word processing and spreadsheets.

Ann: How fast can you type?

Karl: 50 words per minute.

Ann: That's good. 7) you do any desktop publishing? We're thinking of designing a monthly newsletter.

Karl: Well, I 8) right now. But I am taking a course in desktop publishing, so I imagine I'll be able to do it pretty soon.

Ann: You also have to schedule appointments. Many of our students take private dance lessons.

Karl: I 9) do that.

Ann: Let's see. What else? Oh, 10)..... you drive?

Karl: Sure.

Ann: That's good. I might need you to do some errands from time to time.

Karl: No problem.

Ann: Oh! As you 11) hear; one of our classes is beginning right now. 12) you dance Karl?

Karl: No, but I hope I 13) take some classes here if I get the job.

Упражнение условно-коммуникативное рецептивно репродуктивное в заполнении пропусков модальными глаголами; выполняется в режиме одновременной индивидуальной работы; выборочный контроль преподавателя.

Exercise 3.

Цель: учить определять значение модальных грамматических структур и сопоставлять их с формами модальных грамматических структур, сравнивать модальные грамматические структуры английского и испанского языков, анализировать правила образования и употребления модальных грамматических структур.

1) T: Look at the verbs you have just inserted. Tell me what all these verbs have in common.

Sts: These are modal verbs.

T: Modal verbs are often called defective verbs. Why are they defective? What are the peculiarities of the modal verbs can and could?

St1: They are followed by the infinitive without the particle "to".

St2: They have the same form for all the subjects.

St3: Their interrogative and negative forms are built up without any auxiliary verb.

St4: They form the negative form with not and they go before the subject in questions.

T: Right you are. In the situation which we have just heard Karl can do some things. What things can he do?

St 5: Karl can handle phones, he can do word processing, he can type, he can schedule appointments and he can drive.

T: What meaning does the verb can express in these structures?

St 6: Ability in the present.

T: What kind of ability?

St 7: Physical or mental ability.

T: Karl can't do some things, can he?

St 8: He can't do any desktop publishing and he can't dance.

T: What does the verb can't mean?

St 9: Lack of ability.

T: Do we use can in the past?

St 10: No, we don't.

T: What verb do we use instead of can?

St 11: Could.

T: What function does it express?

St 12: Ability in the past.

T: What infinitive do we use after the verb could?

St: Indefinite Infinitive.

T: Remember that could is used with the Perfect Infinitive to describe a past ability which wasn't used or a past opportunity which wasn't taken and also to make a criticism.

E.g. Karl could have arranged the meeting but he didn't.

T: What was Karl able to do earlier but can't do now.

St 1: He was able to speak Spanish but now he is out of practice.

T: What meaning does the expression was able to express?

St 2: Ability in the past.

T: Pay attention that we use was / were able to in the situation when we are referring to an ability on a particular occasion in the past. Instead of was / were able to we can use managed to + infinitive or succeeded in + gerund.

E.g. Even though I'd hurt my leg, I managed to swim back to the boat / I succeeded in swimming back to the boat.

Usually we use managed to or succeeded in when it was difficult to do the action.

The exception to this rule is with verbs of perception (see, hear, smell, taste, feel) and verbs of thinking (understand, remember).

T: What will Karl be able to do soon?

St 3: He will be able to do desktop publishing.

T: What does the expression will be able to mean?

St 4: Ability in the future.

T: Is Karl able to drive a car?

St 5: Yes, he is able to drive a car.

T: What does the expression is able to mean?

St 6: Ability in the present.

T: Remember that be able to is also used with the perfect. Pay attention that can is much more common than be able to in everyday speech about the present.

Now draw the conclusion about the meanings of modals can, could and be able to using the table.

<u>Meaning</u>	<u>Time</u>
can ability	present
could ability	past
be able to ability	present, past, future
manage to / succeed in	specific achievement past

St : Can, could and be able to are used to express ability: can – ability in the present, could – ability in the past and be able to – ability in the present, in the past and in the future, manage to / succeed in – specific achievement in the past.

2) T: Now think of the equivalents of the modals in Spanish and in Ukrainian. What is the equivalent of the verb can? Give examples.

St: In Spanish there are two verbs: saber and poder. Karl sabe contestar a las llamadas telefónicas. El puede manejar la computadora. In Ukrainian they are: знати, вміти. Я знаю дві іноземні мови. Він вміє водити машину.

T: What is the equivalent of the verb could?

St: The verb saber and poder in the past: sabía and podía. Sabía hablar en Español.

Podía conducir el coche. In Ukrainian they are: знав, вмів. Я знав англійську, коли мені було чотири роки. Я вмів грати на піаніно в дитинстві.

T: What about the expression be able to? Is there any equivalent to this expression in Spanish?

St: There are no equivalents in Spanish.

In Ukrainian it is “є спроможним робити щось” in the present; in the past it is “був спроможний робити щось”; in the future it is “зможе зробити щось”. She wasn't able to answer. Вона не могла відповідати. Perhaps this young man will be able to help you. Можливо, цей молодий чоловік зможе допомогти вам.

T: Now you can compare how ability is expressed in English, Spanish and Ukrainian.

Упражнение некоммунікативне рецептивно-аналітичне в okreśленні значень модальних граматических структур и аналізе форм граматических структур с помощью эвристической беседы, на сравнение эквивалентов модальных граматических структур в испанском и украинском языках; выполняется в режиме групповой и фронтальной работы студентов; непосредственный контроль преподавателя и самоконтроль за ключом.

Exercise 4.

Цель: совершенствовать навыки произношения модальных граматических структур.

1) T: Listen to the sayings.

1 Can the leopard change his spots? √

2 I could eat a horse.

3 Friendship cannot stand always on one side.

4 No man can serve two masters.

5 They brag most who can least.

2) T: Now repeat the sayings after me. Remember that we pronounce can as /kæn/ in the stressed position and /kən/ in the unstressed position. We pronounce could /kud/ in the stressed position and /kəd/ in the unstressed position. Pay particular attention to the sentence stress. Are the modal verbs stressed or unstressed in the sayings?

Put the stress on the modals where necessary.

3) T: Think of equivalents to the sayings in Ukrainian.

4) T: Now try to read the sayings after the speaker in pauses.

T: So, when do we stress the modal verbs? When are they unstressed?

Упражнение некоммунікативних в слуханні і імітації речевих образів з модальними граматическими структурами; виконується в режимі хорової і фронтальної роботи студентів, непосредственный контроль преподавателя.

В статье представлен первый этап – этап предъявления модальных грамматических структур в некоммунікативних рецептивно-аналитических упражнениях в определении значений модальных грамматических структур, условно-коммуникативных рецептивно репродуктивных упражнениях в заполнении пропусков модальными глаголами, коммуникативно рецептивных упражнениях в восприятии и осознании функции модальных грамматических структур, которые можно использовать в высших учебных заведениях при изучении английского как второго иностранного языка.

Список литературы

1. Гапонова С. В. Планування граматичного етапу уроку іноземної мови в середній школі / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – К., 1997. – № 3. – С. 6-10.
2. Дворжецкая М. П. Обучение выразительному чтению на английском языке : пособие для учителей / Маргарита Петровна Дворжецкая. – К. : “Радянська школа”, 1986. – 101 с.
3. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на основі інтегрованого навчання у майбутніх вчителів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Орловська Лідія Костянтинівна. – Київ, 2010. – 304 с.

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КОМАНДИРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Ошлоков А.В., Фурманов А.С., Щекотов Н.С.

курсанты 1 батальона курсантов, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Авторы статьи, развитие управленческой компетентности командира подразделения войск национальной гвардии Российской Федерации, рассматривают как развитие потенциала личности, основным направлением которого выступает процесс педагогического сопровождения, в котором личность офицера проходит продвижение в интеллектуально-профессиональной иерархии его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, развитие, интеллектуально-профессиональная иерархия, управленческая компетентность, войска национальной гвардии Российской Федерации.

Развитие управленческой компетентности командира подразделения войск национальной гвардии Российской Федерации – актуальная социально-экономическая проблема, так как престиж, результативность деятельности

подразделений и частей войск национальной гвардии Российской Федерации определяются качеством их руководства.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью осмысления и разрешения сложившихся противоречий между:

- потребностями войск национальной гвардии Российской Федерации в командирах подразделений с необходимым уровнем развития управленческой компетентности и низким уровнем ее сформированности;
- необходимыми профессиональными и морально-нравственными качествами командира подразделения и существующими качествами, их реальными способностями и возможностями по воспитанию и обучению подчинённых военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации [6, с. 3].

Разрешение этих противоречий возможно посредством педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации. Таким образом осуществляется развитие личностных профессиональных качеств офицера, формируются управленческие знания, навыки, черты характера [10, с. 155].

В педагогике сопровождение понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора. Любая программа сопровождения в педагогике представляет собой технологию разрешения проблем развития [2, с. 121].

Под технологией педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации, следует понимать теоретически и практически обоснованную поддержку офицеров, направленную на комплексное профессиональное содействие формированию образовательного пространства, основанного на преемственности между базовым образованием, полученным офицером во время обучения в вузе, и содержанием обучения в период прохождения службы, на интеграции инновационных образовательных процессов. Объектом сопровождения выступает процесс развития управленческой компетентности офицеров.

Содержательный компонент педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений в период службы в воинских частях отражает то содержание, которым обогащается офицер в ходе организуемого командованием процесса сопровождения служебно-боевой деятельности офицеров [4, с. 225]. Таким содержанием выступают профессиональные компетенции. Профессиональные компетенции – это «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации...», «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков...», «целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять произ-

водственные задачи, взаимодействовать с другими людьми» [3, с. 10]. Профессиональные компетенции командира определяются на основе теоретического материала, необходимого для овладения профессией и подтвержденного на практике служебно-боевой деятельностью войск национальной гвардии Российской Федерации.

В качестве основных характеристик педагогического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную жизнь человека, особые отношения между участниками этого процесса.

Одной из методологических основ формирования теоретических положений сопровождения развития в образовании стала концепция свободного выбора как условия развития. В общем виде под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. В логике системно-ориентационного подхода сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, рассматриваемое как помощь субъекту развития в решении проблем за счет преобразования ориентационного поля его развития [1, с. 123]. Важнейшим элементом ориентационного поля развития человека выступает его чувство социальной защищенности, компетентности, приобретенный опыт разнопланового взаимодействия, способствующий решению проблем.

Основа сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, укрепления внутреннего потенциала субъекта развития. Именно поэтому – любая программа сопровождения представляет собой, прежде всего, технологию разрешения проблемы.

В современной педагогике разработал научное сопровождение образовательного процесса В.И. Богословский. Обращаясь к сущности сопровождения, он рассматривает сопровождение образовательного процесса как особый вид взаимодействия субъектов. «Научное сопровождение образовательного процесса понимается как система, предоставляющая субъекту образовательного процесса ориентационное поле научно-исследовательской деятельности, в котором он осуществляет выбор оптимальных условий своего профессионального становления и роста» [2, с. 56].

Каждой качественно определенной системе образования свойственен определенный тип взаимодействия. Взаимодействие как философская категория отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность или взаимопереход. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи.

Таким образом, сущность понятия «взаимодействие» определяется различными авторами по-разному, но у всех оно связано отношениями субъектов в общей деятельности. Взаимодействие выступает процессом совместной

деятельности и личностного обмена, в результате чего происходит преобразование действительности.

В современных культурно-исторических условиях для решения образовательных проблем необходимо научное обоснование, основанное на междисциплинарном взаимодействии. Осуществляя научную рефлексию практики творческого развития человека, выделяют три типа междисциплинарного взаимодействия, среди которых особого внимания заслуживают отношения научно-практического взаимообоснования. В решении проблем развития в образовании междисциплинарное взаимодействие опирается на знания разных наук, что позволяет сопровождение развития практически оправдывать и аксиологически обосновывать.

Подтверждение этого и оригинальную интерпретацию мы находим у А.П. Тряпицыной [9]. Ценностным основанием любых преобразований в образовательной сфере является ориентация на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения учащихся; на определение новых способов содействия, поддержки, осознанного выбора и построения собственного индивидуального образовательного маршрута.

Таким образом, сущность педагогического сопровождения заключается в многоаспектном полиморфном взаимодействии, направленном на преобразование неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних) в благоприятные.

В качестве основных характеристик педагогического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в повседневную служебно-боевую деятельность командира подразделения, особые отношения между участниками этого процесса.

Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации связано с его поэтапностью, ориентированностью на сущность, структуру и содержание управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации и интеллектуально-профессиональную иерархию развития [8, с. 164].

В результате систематического решения командирами подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации стандартных управленческих задач, формируется банк алгоритмов управленческой деятельности в различных сферах. Это создаёт предпосылки для следующего уровня развития управленческой компетентности [7, с. 127].

Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации в процессе служебно-боевой деятельности способствует профессионально-нравственному самосовершенствованию офицеров [5, с. 78], обогащает новыми знаниями, способствует переходу с одной образной ступени на другую, причём, каждый последующий период их подготовки характеризуется качественным ростом.

Список литературы

1. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12.

2. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете // Монография, Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2000, 142с.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
4. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск, 2014. С. 223-228.
5. Зайцев Н.Н., Казаков И.В., Попова М.А. Военно-педагогический процесс как условие развития качеств личности военнослужащего внутренних войск МВД России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 5-4. С. 77-79.
6. Зайцев Н.Н. Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 23 с.
7. Карпов В.В. Интеллектуально-профессиональная иерархия управленческих компетенций командиров подразделений курсантов вузов внутренних войск МВД России // Современные проблемы науки и образования во внутренних войсках МВД России : сборник научных трудов научно-педагогического состава Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России. Санкт-Петербург, 2015. С. 127-128.
8. Карпов В.В., Зайцев Н.Н. Развитие управленческой компетентности командиров подразделений посредством педагогического сопровождения их деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 3. С. 160-169.
9. Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в подготовке специалиста в области образования // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике (опыт Герценовского университета). – СПб., 2009.
10. Утюганов А.А. Социальный статус офицера внутренних войск в современных условиях // Инновационные технологии в науке и образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 152-157.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Панова Н.А.

ст. преподаватель кафедры информационных технологий и эргономики,
Приволжский институт повышения квалификации ФНС РФ,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье рассматривается проблема формирования информационной культуры слушателей курсов повышения квалификации и проявление этого вида культуры личности в различных аспектах жизни.

Ключевые слова: информационная культура личности, информация.

Становление информационной культуры как самостоятельного научного направления и образовательной практики в России связано с осознанием фун-

даментальной роли информации в общественном развитии; возрастанием объёмов информации; информатизацией общества, развитием информационной техники и технологии; становлением информационного общества [3, с. 55].

Сегодня всё большее число людей оказываются вовлечёнными в информационное взаимодействие не только как пассивные потребители информации, но и как производители информационных ресурсов и услуг [3, с. 55].

В масштабах всей земной цивилизации возникает глобальная задача – своевременно подготовить людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде, научить их самостоятельно действовать в этой среде, эффективно использовать её возможности и защищаться от негативных воздействий.

Изучением проблем информационной культуры личности занимались многие ученые. Одним из ярких примеров являются сотрудники НИИ информационных технологий социальной сферы (НИИ ИТ СС) Кемеровского государственного университета культуры и искусств, которые занимаются изучением данного вопроса свыше двадцати лет. В НИИ ИТ СС под руководством профессора Кемеровского государственного института культуры и искусств Н.И. Гендиной [1, 3], разработана концепция формирования информационной культуры личности.

Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Является также важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищённости личности в информационном обществе [1, с. 32].

Наступление информационной эры, переход к качественно новым технологиям работы с информацией, открывая широкие перспективы для удовлетворения информационных потребностей и запросов вместе с тем существенно повышает требования к уровню информационной культуры личности, актуализируя тем самым задачи её формирования [1, с. 32]. Решение этих задач направлено на овладение рациональными приемами самостоятельного ведения поиска информации как традиционным (ручным), так и автоматизированным (электронным) способом; освоение формализованных методов аналитико-синтетической переработки информации; применение традиционных и информационно-компьютерных технологий для подготовки и оформления результатов своей самостоятельной познавательной деятельности. При этом наличие специальной информационной подготовки, необходимый уровень информационной культуры личности важны в такой же степени, как наличие компьютеров и каналов связи – неперенных атрибутов информационного общества.

Труд налогового инспектора имеет определенную специфику. Предметом труда является информация, которая обрабатывается с помощью опреде-

ленных средств и методов, что делает задачу повышения уровня информационной культуры сотрудника налоговой службы особенно актуальной.

Целенаправленное и последовательное формирование информационной культуры личности, на наш взгляд, возможно за счет внедрения в образовательных учреждениях специальной учебной дисциплины. В связи с этим, в Приволжском институте повышения квалификации ФНС РФ на кафедре информационных технологий разработана и успешно реализуется дисциплина «Технологии эффективной работы с информацией». Главная цель курса – научить слушателей эффективно работать с информацией: воспринимать, анализировать, обрабатывать и запоминать нужные сведения.

Ценность же самой информационной культуры состоит ещё и в том, что она обогащает личность, обеспечивая становление мировоззрения и мироощущения личности, помогая определить свое место в жизни и в обществе, давая возможность для самореализации и самосовершенствования.

Список литературы

1. Гендина, Н.И. Колкова Н.И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учебно-методическое пособие / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор. – 2-е изд., перераб. – М.: Школьная библиотека, 2013. – 296 с.
2. Кириленко А.В. Основы информационной культуры. Библиография.: учеб. пособие / А.В. Кириленко; под ред. Е.Г. Расплетиной. Вып. 1. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2015. – 156 с. (Режим доступа в сети: <http://www.rnb.ru>)
3. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины учебно-методическое пособие \ Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М., Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества. – 2012. – 512 с.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВОРОНЕЖ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.)

Реушенко А.А.

ассистент кафедры общей и социальной педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет,
Россия, г. Воронеж

В статье рассматривается период реформирования системы женского образования в Воронежской губернии второй половины XIX – начала XX вв. Освещается многообразие существовавших учебных заведений, в которых могли обучаться дочери представителей различных сословий.

Ключевые слова: гимназия, прогимназия, женское образование, Воронежская губерния.

Министерство Народного Просвещения предпринимает попытки решения тех проблем, которые успели накопиться в области женского образования уже во второй половине XIX века. Быстрый рост учебных заведений, в

которых обучались девушки, начинается лишь с момента подачи высочайшей резолюции на всеподданнейшую докладную записку Министра Народного Просвещения Н.Н. Норова (5 марта 1856 года). Именно она открыла новые пути к устранению недостатков в постановке женского образования [5, с. 35].

Это преобразование затронуло и Воронеж, поскольку до этого времени в городе не было учебных заведений, которые бы были доступны всем слоям населения. Здесь было лишь 3 частных закрытых пансиона: Деннер, существовавший с 1831 года и считавшийся лучшим из них по постановке учебно-воспитательного дела; Мешальской, основанный в 1851 году; госпожи Одровонж-Высоцкой, открытый в 1856 году [1, с. 4].

Рассматривая женские учебные заведения в Воронежской губернии во второй половине XIX – начале XX века, можно выделить несколько их типов:

1. Учебные заведения первого разряда, переименованные «Положением о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» в 1870 году в женские гимназии. Сюда принимали девочек всех свободных сословий на основе экзаменов. В Воронеже таким заведением стало открытое в 1861 году женское училище, преобразованное в 1865 году в Воронежскую Мариинскую восьмиклассную женскую гимназию. Большую материальную поддержку при строительстве, а затем финансировании уже работающей гимназии оказал воронежский губернатор М. И. Чертков [2, с. 9]. «Уставом женских училищ для приходящих девиц» в 1862г. вводилось семь классов, и были организованы педагогические курсы, окончив которые, девушки могли стать домашними учительницами, а окончившие с отличием – домашними наставницами.

2. Учебные заведения второго разряда были представлены в Воронеже открытым 26 августа 1863г. женским училищем, которое по «Положению о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» в 1870г. стало называться Воронежской Николаевской женской прогимназией [3, с. 6].

В 1877 году в прогимназии открыли четвертый класс, окончив который, девушки, желающие посвятить себя педагогической деятельности, проходили своеобразную практику, оставаясь работать помощницами учительницы прогимназии и изучая методику преподавания. Предпочтение при этом отдавалось девушкам, которые хорошо окончили прогимназию.

16 сентября 1901 года при учебном заведении открывались одногодичные педагогические курсы, на которых готовили выпускниц прогимназии к должности учительниц начальных школ, которые в последствии были преобразованы в двухгодичные в 1910 – 1911 учебном году. Программу этих курсов составляли как специальные предметы, входившие в план одногодичных курсов, но с прибавлением дидактики и методики всех предметов начальных народных училищ, так и общеобразовательные предметы. В 1913г. эти курсы были преобразованы в трехгодичные [6, с. 172].

В 1901г. при Николаевской прогимназии открылись профессиональные курсы, состоявшие из 4 отделений: 1) обучение шляпному мастерству, цвето-

делию и товароведению; 2) счетоводство; 3) работа на телеграфном аппарате; 4) работа на пишущей машинке.

После четырехлетнего курса обучения в прогимназии, девушки имели право продолжать обучение в Мариинской женской гимназии либо в частных гимназиях.

3. Частные учебные заведения. 4 марта 1884 года в Воронеже открылась первая частная трехклассная женская гимназия А. Н. Гоголь-Яновской. В дальнейшем это учебное заведение известно как семиклассная женская гимназия Е. Л. Нечаевой. Обучение здесь могли себе позволить только дети очень обеспеченных родителей [6, с. 135].

4. Женские пансионы. Возникали по причине того, что состоятельные классы общества, особенно дворянство, не удовлетворялись государственными общеобразовательными школами, которые к тому же были рассчитаны на небольшое количество учащихся. Д.И. Будаев в своём исследовании указывает: «Самым распространенным типом учебного заведения, где могла получить образование воронежская девочка, долгое время оставался частный женский пансион, программы которого строились в зависимости от запросов общества. Пансионы, часто содержавшиеся иностранцами, стали успешно конкурировать с гимназиями и уездными училищами» [5, с. 36].

Своим долгосрочным существованием и безупречной репутацией славился пансион Цецилии Ивановны Денер, с именем которой связаны биографии нескольких поколений воронежских женщин. Официальное открытие пансиона состоялось в 1830 году [5, с. 39].

5. Епархиальные учебные заведения – были основаны как сословные школы для дочерей духовных лиц. Они открывались с разрешения Синода, а содержались на средства местного духовенства и частные пожертвования. Главная цель учреждения этих учебных заведений заключалась в воспитании хороших жен для сельских священников, поэтому духовное начальство было больше всего озабочено выдачей выпускниц замуж. Лучшим ученикам духовных семинарий рекомендовалось жениться на воспитанницах духовных женских училищ. Но проблема в том, что не все воспитанницы становились женами священников. В связи с этим уже во второй половине XIX века по уставу 1868 года выпускницам епархиальных училищ было предоставлено право на звание домашних учительниц [4, с. 8].

6. Домашнее образование стало осуществляться не иностранными гувернантками, а выпускницами педагогических классов гимназий и прогимназий.

В Воронежской губернии идею создания женских учебных заведений восприняли с более чем просто воодушевлением [5, с. 37]. Об этом свидетельствует тот факт, что в их финансировании принимали участие обеспеченные люди губернии, поскольку заведения должны были обеспечиваться всем необходимым из местного бюджета, средств в котором не хватало. А благодаря финансовой поддержке со стороны состоятельных семей, дети которых здесь обучались, заведения не только обеспечивались всем необходимым, но и могли дать приданное своим более бедным ученицам.

Список литературы

1. Государственный архив Воронежской области (ГАВО). Ф. И-71 Оп. 1 Д. 2022.
2. ГАВО Ф. И-71 Оп. 2 Д. 355.
3. ГАВО Ф. И-72 Оп. 1 Д. 872.
4. ГАВО Ф. И-73 Оп. 1 Д. 35.
5. Будаев Д.И. Среднее и профессиональное образование в Воронежской губернии в первой и второй половине XIX века / Д.И. Будаев // Педагогика. – № 6. – 1990. – С. 34-49.
6. Игнатович В.В. Типы женских учебных заведений в Российской империи / В.В. Игнатович. – СПб. – Тип. Суворина, 1865. – 432 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ

Рыжкина Е.А.

воспитатель, МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

В статье современные педагогические технологии рассматриваются в качестве одного из приоритетных направлений дошкольного образования. Использование современных образовательных технологий, обеспечивающих личностное развитие ребенка за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности (воспроизведение оставшегося в памяти) в учебном процессе, рассматривается как ключевое условие повышения качества образования, снижения нагрузки детей, более эффективного использования времени.

Ключевые слова: педагогические технологии, развивающая педагогика, технологический воспитательно-образовательный процесс.

Сегодня насчитывается больше сотни образовательных технологий. Они классифицируются по организационным формам, по предметам, авторские, по подходам к ребёнку и т.д., но почему никакие новации последних лет не дали ожидаемого эффекта?

Причин такого явления немало. Одна из них сугубо педагогическая – низкая инновационная квалификация педагога, но самая главная беда в том, что теряет притягательность сам процесс познания. Увеличивается число дошколят, не желающих идти в школу. Снизилась положительная мотивация учения, у детей уже нет и признаков любопытства, интереса – они совсем не задают вопросов. Сегодня педагогу недостаточно знаний об уже существующих технологиях, необходимо ещё и умение применять их в практической деятельности.

Современная образовательная деятельность – это в первую очередь мастерство педагога. Использование современных образовательных технологий, обеспечивающих личностное развитие ребенка за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности (воспроизведение оставшегося в памяти) в учебном процессе, можно рассматривать как ключевое условие повышения качества образования, снижения нагрузки детей, более эффективного использования времени.

Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования. Педагогические технологии представляют собой процесс, при котором качественно изменяется воздействие на ребенка. Освоение педагогом новых технологий – залог успешного решения проблемы развития каждого ребенка как самоценной личности, где принципиально важной стороной является позиция ребенка в воспитательно-образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослого (позиция сотрудничества). Развивающая педагогика требует от педагога терпения, любви к ребенку, веры в его возможности и уровень развития воспитанника становится мерой качества работы педагога и всей образовательной системы в целом, т.е. она должна быть эффективной по результатам и оптимальной по затратам, гарантировать достижения определенного стандарта обучения. Сущность технологического воспитательно-образовательного процесса конструируется на основе заданных исходных установок: социальный заказ (родители, общество) образовательные ориентиры, цели и содержание образования. Эти исходные установки должны конкретизировать современные подходы к оценке достижений дошкольников, а также создавать условия для индивидуальных и дифференцированных заданий. Выявление темпов развития позволяет воспитателю поддерживать каждого ребенка на его уровне развития.

Технологический подход, т.е. новые педагогические технологии гарантируют достижения дошкольника.

Взаимодействие всех субъектов открытого образовательного пространства (дети, сотрудники, родители) ДОО осуществляется на основе современных образовательных технологий.

Современные образовательные технологии:

– игровая технология, которая строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем;

– личностно-ориентированные технологии (технологии, направленные на разностороннее и творческое развитие ребенка, гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества). Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей системы дошкольного образования личность ребенка, обеспечение комфортных условий в семье и дошкольном учреждении, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализация имеющихся природных потенциалов;

– здоровьесберегающие технологии (медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, технологии обеспечения эмоционально-психологического благополучия ребенка, технология валеологического просвещения). Целью здоровьесберегающих технологий является обеспечение ребенку возможности сохранения здоровья, формирование у него необходимых знаний, умений, навыков по здоровому образу жизни;

– технология интегрированного занятия в ДОО;

– проблемно-поисковые технологии (ТРИЗ, РТВ, детское экспериментирование, проектная деятельность). Цель исследовательской деятельности в

детском саду – сформировать у дошкольников основные ключевые компетенции, способность к исследовательскому типу мышления;

– информационно-коммуникативные технологии, задачи которых идти в ногу со временем, стать для ребенка проводником в мир новых технологий, наставником в выборе компьютерных программ, сформировать основы информационной культуры его личности, повысить профессиональный уровень педагогов и компетентность родителей;

– технология портфолио дошкольника – это копилка личных достижений ребенка в разнообразных видах деятельности, его успехов, положительных эмоций, возможность еще раз пережить приятные моменты своей жизни, это своеобразный маршрут развития ребенка;

– технология «Портфолио педагога». Современное образование нуждается в новом типе педагога: творчески думающим, владеющим современными технологиями образования, приемами психолого-педагогической диагностики, способами самостоятельного конструирования педагогического процесса в условиях конкретной практической деятельности, умением прогнозировать свой конечный результат.

Для реализации воспитательно-образовательных задач необходимо внедрение инновационных подходов к организации участников образовательного процесса. Можно выделить следующие черты реализации педагогических технологий:

1. Поиск. Адаптация и разработку технологии обуславливает осознание проблемных областей развития, проблемных ситуаций взаимодействия участников педагогического процесса.

2. В основе технологии лежат определение приема или метода. Обеспечивающее успешное решение задач педагогического взаимодействия.

3. При создании и апробации готовой технологии используется алгоритм, задающий последовательность действий педагога:

- ориентировку, в процессе которой формируется представление о воспитательных или обучающих целях взаимодействия субъектов образовательного процесса;

- двухаспектное моделирование: содержания, которое дети должны усвоить, и воспитательного или обучающего взаимодействия субъектов и объектов образовательного процесса;

- исполнение, характеризующееся реализацией методов. Приемов и средств воспитания или обучения;

- контроль;

- корректировку [1, с. 178].

Каждый педагог – творец технологии, даже если имеет дело с заимствованиями. Создание технологии невозможно без творчества. Для педагога, научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет главным ориентиром познавательный процесс в его развивающемся состоянии.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1998. 178 с.

2. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. М., 2008. 67 с.
3. Микляева Н.В. Интерактивная педагогика в детском саду. М., 2012. 123 с.
4. Сажина С.Д. Технология интегрированного занятия в ДОУ. М., 2008. 96 с.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сафонова Е.Г.

студентка 1 курса магистратуры естественно-географического факультета,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Лукашова О.П.

зав. кафедрой физической географии и геоэкологии, канд. пед. наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Формирование универсальных учебных действий невозможно без применения современных педагогических технологий. В статье представлены результаты педагогического эксперимента по выявлению представленности их при обучении географии.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, педагогический эксперимент, предмет география.

Образовательный процесс на сегодняшний день сложно представить без современных педагогических технологий, так как обучающиеся должны владеть не только определенным набором знаний, умений и навыков, но и быть самостоятельными, мыслящими и инициативными. Единой трактовки термина «педагогические технологии» нет, так как оно многозначно по своей сути и разные авторы характеризуют его исходя из определенных аспектов. Нам наиболее близко определение, сформулированное Г. К. Селевко рассматривающим их как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам [1, с. 8]. В литературных источниках часто используются определения Б.Т. Лихачева, В.П. Беспалько, И.П. Волкова, В.М. Монахова, М.В. Кларина, и др. Такое разнообразие говорит о том, что понятие педагогические технологии выкристаллизовывается и связано с определенным этапом в развитии педагогической науки на котором происходит выбор наиболее эффективных разрабатываемых технологий для решения различного рода социально-педагогических проблем.

Отличительными признаками современных образовательных технологий являются изменение характера деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, смена приоритетов – от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала и проявления субъектных свойств в учебно-познавательной, информационно-поисковой, научно-исследовательской, учебно-профессиональной или кон-

трольно-оценочной деятельности [2, с. 5]. К сожалению, многие участники образовательного процесса не всегда правильно трактуют назначение современных педагогических технологий и цель их использования в урочной и внеурочной деятельности учащихся. В связи с этим нами был проведен педагогический эксперимент, включающий в себя опрос учителей г. Курска и Курской области и обучающихся. Вопросы были составлены таким образом, чтобы выявить применение современных педагогических технологий на уроках географии в общеобразовательных школах. В опросе приняло участие 12 учителей, работающих в профильных и непрофильных классах. По полученным результатам мы нами было выявлено, что большая часть опрошенных – учителя со стажем работы до 20 лет (рис.1).

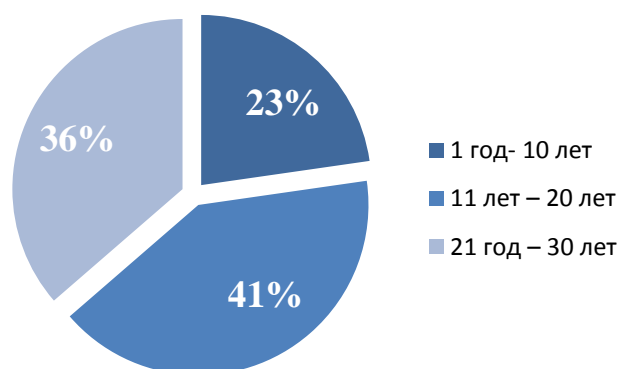


Рис. 1. Продолжительность работы учителей (в процентах)

Было выяснено, что современные педагогические технологии обучения используются в основном педагогами, имеющими стаж работы до 10 лет. По нашему мнению, это связано с тем, что они относительно недавно получили педагогическое образование и стараются активно внедрять полученные знания в свою профессиональную деятельность.

Результаты опроса показали, что 83,3% считают необходимым и обязательным применение современных педагогических технологий в процессе обучения в школе, к сожалению 16,7% респондентов говорят о том, они должны использоваться лишь в преподавании некоторых предметов. Говоря о преподавании такого предмета как география, нами было проанализировано, что наибольшее количество педагогов используют в своей работе линию учебников Барина И.И., далее по распространенности следуют книги написанные Герасимовой Т.И., Гладких Ю.Н. и Николиной В.В.

Из полученных данных мы выяснили, что учителя используют современные педагогические технологии в своей работе чаще всего через урок, что составляет 66,6%. Раз в месяц – такой вариант ответа выбрало 25% опрошиваемых. Радует то, что нет учителей, не использующих современные педагогические технологии, что говорит о понимании важности данных технологий при обучении географии.

Опрос показал, что из современных технологий наиболее часто используются информационно-коммуникативные технологии, на втором месте стоят проектные технологии далее следуют традиционные и игровые технологии.

Наибольшее количество учителей (59%) преимуществами современных педагогических технологий обучения считают развитие у детей самостоятельной переработки знаний, 41% опрошенных выбрали вариант ответа «Большее развитие творческой познавательной деятельности», а 32% считают, что данные технологии улучшают усвоение знаний обучающимися (рис. 2).



Рис. 2. Преимущества применения современных педагогических технологий

Чаще всего учителя применяют современные педагогические технологии при изучении нового (83,3%) и при закреплении изученного материала (16,7%). По мнению учителей, основными проблемами, связанными с применением современных педагогических технологий, является увеличения времени, требующегося для подготовки к урокам и неполное материально-техническое оснащение кабинета.

Большинство опрошенных (75%), удовлетворены уровнем своей профессиональной компетентности для работы в условиях, принятых ФГОС ОО.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент показал, что применение современных педагогических технологий, по мнению учителей, очень важно в процессе обучения географии и способствует устранению монотонности учебного процесса, создает условия для смены видов деятельности школьников и помогают формировать универсальные учебные действия.

Список литературы

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. -М., 1998.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ

Сафонова Е.Г.

студентка 1 курса магистратуры естественно-географического факультета,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Сапронова С.Г.

доцент кафедры общей биологии и экологии, канд. с.-х. наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Организация и развитие научно-исследовательской деятельности студентов напрямую связано с уровнем научной подготовки специалистов. В статье представлены результаты педагогического эксперимента, проведенного со студентами-магистрантами по выявлению значения и мотивации научно-исследовательской работы в процессе обучения.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, магистратура, анкетирование.

Одной из важнейших задач, стоящих перед высшими учебными заведениями является развитие научно-исследовательской деятельности студентов. В современном образовании она реализуется посредством научно-исследовательской работы студентов, которая приобретает все большее значение и становится одним из основополагающих компонентов подготовки профессиональных специалистов.

Основной целью выполнения научно-исследовательской работы студентов магистратуры является совершенствование навыков связанных с поиском необходимой информации, ее систематизацией и обобщением, анализом и критикой исследуемого научного и практического материала.

Научная работа является продолжением и углублением учебного процесса и организуется непосредственно на кафедрах и научных подразделениях высших учебных заведений с целью обеспечения единства учебного, научного и воспитательного процесса посредством усиления в образовательном процессе исследовательской составляющей. Включение студентов в научно-исследовательскую деятельность в рамках высшего учебного заведения способствует углублению, обобщению, систематизации их знаний; развитию научно-практических компетенций студентов, формированию и развитию научного потенциала кафедр, созданию на их базе высоко конкурентных научно-образовательных материалов по предметным дисциплинам и, как следствие, подготовке конкурентоспособных выпускников, способных стать полноценным научным и трудовым потенциалом страны [1, с. 4].

Планируя педагогический эксперимент, нами была поставлена цель, проанализировать готовность студентов-магистрантов к выполнению научно-исследовательской работы. В эксперименте приняли участие 45 студентов 1 курса направления Педагогическое образование Курского государственного университета. Результаты, полученные в ходе анкетирования, говорят о том, что 86,7% респондентов при поступлении знали, что выполнение научно-

исследовательской работы является обязательным видом деятельности в магистратуре (рисунок).

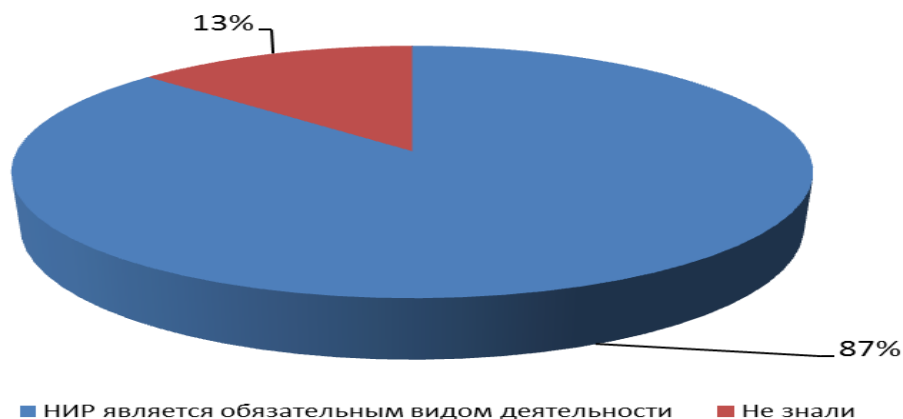


Рис. Осведомленность абитуриентов о наличии научно-исследовательской деятельности в процессе обучения в магистратуре

Оценивая свою степень готовности к написанию научно-исследовательской работы по десятибалльной шкале, большинство анкетированных определили ее на уровне выше среднего. Так, число студентов, оценивших себя на 5 и более баллов, составило 27 человек (59.9%). Необходимо заметить, что преобладающее большинство респондентов поставили себе 6 и 7 баллов и лишь 2 респондента считают свой уровень готовности равным 8 баллам. Необходимо констатировать, что 9 и 10 баллов не было выбрано не одним из участников эксперимента, следовательно, студенты в основном констатируют о средней готовности к выполнению научно-исследовательской деятельности.

Изучая критерии, повышающие мотивацию научно-исследовательской работы, было выявлено, что на первом месте стоит научный интерес студентов. Вторым по значимости стал стимул получения диплома о высшем образовании. Все остальные мотивации были представлены незначительно (таблица).

Таблица

Факторы мотивации научно-исследовательской работы

№ п/п	Мотивация	Количество человек	%
1.	Собственный научный интерес	22	49
2.	Получение диплома	13	30
3.	Улучшение материального благосостояния (в течении 3-5 лет)	4	9
4.	Профессиональный интерес	3	6
5.	Научная известность профессорско-преподавательского состава	3	6

Приведенные в таблице мотивации говорят о том, что основным фактором, влияющим на поступление в магистратуру, является стремление повысить уровень своего научного интереса, расширить научные знания в конкретной области.

Таким образом, анкетирование студентов 1 курса магистратуры показало, что их поступление в университет это осознанный выбор, сделанный на основе понимания основных видов деятельности, реализуемых в ходе обучения и позволяющий им повысить уровень своего научного интереса.

Список литературы

1. Худоренко Е.А. Интеграция науки и образования в рамках высшего учебного заведения (на примере развития научно-исследовательской деятельности студентов) / Экономика, Статистика и информатика. №1-2. 2009. С. 3-5.
2. Чудесова Г.Т. Роль НИРС в учебном процессе. СПб., 2009.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКИХ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Смоленкова Е.В.

студентка 4 курса педагогического факультета,
Северо-Восточный государственный университет,
Россия, г. Магадан

Научный руководитель – доцент, к.п.н. Пастюк О.В.

В статье рассмотрены основные проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье также представлена современная классификация типов семей, а также проанализированы причины, в связи с которыми российские семьи сталкиваются с проблемами в процессе воспитания детей с ОВЗ. Определена роль социально-педагогической помощи в организации взаимодействия с такими детьми и их родителями.

Ключевые слова: семья, дети с ограниченными возможностями здоровья, типы семей, психологический климат семьи, социальный педагог.

Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь.

В современной науке существует классификация детей с ОВЗ (рис. 1).

Семьи, имеющие ребёнка с ОВЗ, как правило, испытывают материальные трудности, а нередко находятся на грани нищеты. Именно поэтому *первой и наиболее актуальной является проблема трудоустройства матерей, воспитывающих детей с ОВЗ. Второй и не менее значимой является проблема психологических проблем в семье, имеющей ребёнка с ОВЗ.* Довольно часто такого ребёнка воспитывает только мать, т.к. отцы, испугавшись проблем, покидают семью.

Услуги для ребёнка с ОВЗ в таких семьях преимущественно платные. Однако лечение и медподдержка такого ребёнка требует больших денежных средств, а доход в этих семьях складывается из заработка отца и пособия на ребёнка по инвалидности, т.к. матери, как правило, не работают из-за необ-

ходимости постоянного ухода за ребёнком. Практика показывает, что среди семей с детьми ОВЗ самый большой процент составляют неполные материнские семьи. У 15 % родителей произошел развод по причине рождения ребёнка-инвалида, мать не имеет перспективы вторичного замужества [1].



Рис. 1. Классификация детей с ОВЗ

Психологический климат в семье зависит от межличностных отношений, морально-психологических ресурсов родителей и родственников, а также от материальных и жилищных условий семьи, что определяет условия воспитания, обучения и медико-социальную реабилитацию. Именно поэтому можно говорить о том, что психологические проблемы являются немаловажными проблемами семей, имеющих ребёнка с ОВЗ. Выделяют 3 типа семей по реакции родителей на появление ребёнка с ОВЗ (рис. 2).

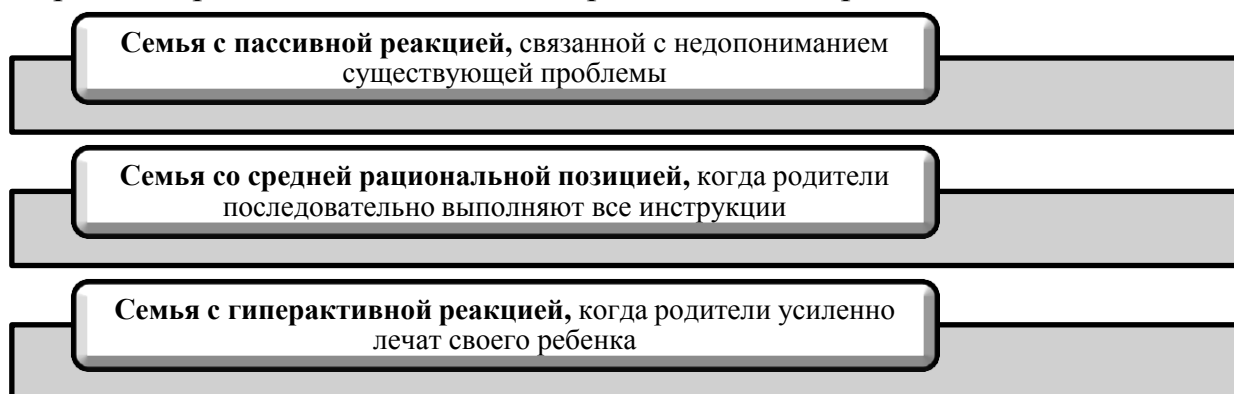


Рис. 2. Типы семей по реакции родителей на появление ребёнка с ОВЗ

По мнению Н.А.Коноплевой и Е.Е.Кукиной [1, с. 133] в своей работе социальный педагог должен опираться на позиции 3-го типа семьи. Появление в семье ребёнка с ОВЗ тяжелый психологический стресс для всех членов семьи. Часто семейные отношения ослабевают, постоянная тревога за больного ребёнка, чувство растерянности, подавленности являются причиной распада семьи, и лишь в небольшом проценте случаев семья наоборот сплачивается.

Если бесперспективны лечение и реабилитация, то постоянная тревога, психоэмоциональное напряжение могут привести мать к раздражению, а нередко и к состоянию депрессии. Часто матери в уходе помогают старшие де-

ти, реже бабушки и другие родственники. Наличие ребёнка-инвалида отрицательно влияет на других детей в семье. Им уделяется меньше внимания, уменьшаются возможности для культурного досуга, они хуже учатся, чаще болеют из-за недосмотра родителей [2, с. 110].

Нередко такая семья испытывает отрицательное отношение со стороны окружающих, особенно соседей, которых раздражают некомфортные условия существования рядом. Окружающие часто уклоняются от общения с такими детьми, которые вследствие этого практически не имеют возможности полноценных социальных контактов, достаточного круга общения, особенно со здоровыми сверстниками [3, с. 154]. Родители стараются воспитывать своего ребёнка, избегая его невротизации, эгоцентризма, социального и психического инфантилизма, давая ему соответствующее обучение, профориентацию на последующую трудовую деятельность. Однако это зависит от наличия педагогических, психологических, медицинских знаний родителей, т.к., чтобы выявить, оценить задатки ребёнка, его отношение к своему дефекту, реакцию на отношение окружающих, помочь ему социально адаптироваться, максимально самореализоваться, нужны специальные знания.

Медико-социальная реабилитация детей с ОВЗ должна быть ранней, поэтапной, длительной, комплексной, включать медицинские, психолого-педагогические, профессиональные, социально-бытовые, правовые и другие программы с учётом индивидуального подхода к каждому ребёнку. Главное – научить ребёнка двигательным и социальным навыкам, чтобы в последующем он смог получить образование и самостоятельно работать. Иногда лечение и социальная поддержка проводятся довольно поздно – из-за несвоевременной диагностики. Диспансерное медицинское обслуживание не предусматривает четко налаженной этапности – стационарная, амбулаторная, санаторная. Этот принцип прослеживается преимущественно для детей раннего возраста.

На низком уровне находится осмотр детей узкими специалистами, массаж, лечебная физкультура, физиолечение, диетолог не решает вопросы питания при тяжелых формах диабета, почечных заболеваниях. Недостаточна обеспеченность медицинскими препаратами, тренажерами, инвалидными колясками, слуховыми аппаратами, протезами, ортопедической обувью [4, с. 60].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на то, что в последнее десятилетие в России уделяется довольно много внимания семьям, имеющим детей с ОВЗ, остаются нерешёнными многие социально-медицинские, психолого-педагогические проблемы, в т.ч. неудовлетворительное оснащение медицинских учреждений современной диагностической аппаратурой, недостаточно развитой сетью учреждений восстановительного лечения, «слабыми» службами медико-психолого-социальной работы и медико-социальной экспертизы детей-инвалидов; сложностью в получении профессии и трудоустройстве, отсутствием массового производства технических средств для обучения, передвижения, бытового самообслуживания в детских интернатах и домашней обстановке.

Список литературы

1. Коноплева Н.А., Кукина Е.Е. Организационные аспекты социокультурной работы с детьми-инвалидами в современной России // Территория новых возможностей. 2015. №1. – С. 132-136.
2. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. – М.:ВЛАДОС, 2013. – 399 с.
3. Социальная работа с инвалидами. Настольная книга специалиста / под ред. Холостовой Е.И., Осадчих А.И. – М.: ИЦ «СФЕРА», 2010. – 278 с.
4. Старобина Е. М., Каменков К.А., Щebetаха В.Я. Специфика формирования индивидуальных программ реабилитации детей-инвалидов // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2003. – 267 с.

СИТУАЦИЯ ВСТРЕЧИ С ПРЕКРАСНЫМ В ВОСПИТАНИИ ПРЕКРАСНОГО У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ: ОТ МЕТОДОЛОГИИ К ТЕХНОЛОГИИ

Солдатова И.Н.

преподаватель иностранного языка отделения «Общеобразовательные дисциплины», канд. пед. наук, Институт непрерывного образования, Волгоградский государственный аграрный университет, Россия, г. Волгоград

В статье рассматривается применение ситуации встречи с прекрасным в качестве средства воспитания прекрасного у студенческой молодёжи. Ситуация встречи с прекрасным наиболее глубоко отражает специфику феномена «прекрасное» в контексте гуманитарной педагогической парадигмы, соотносится с абсолютной духовной ценностью Красота. В ситуации встречи с прекрасным воспитанниками присваиваются абсолютные духовные ценности Красота и Добро в их единстве.

Ключевые слова: воспитание прекрасного, ситуация встречи с прекрасным, студенческая молодёжь, ценности, смыслы.

В педагогической науке неоднократно предпринимались попытки обосновать средства воспитания прекрасного, однако педагоги ограничивались средствами искусства. Среди выдающихся педагогов прошлых лет следует отметить деятельность В. А. Сухомлинского, применявшего разнообразные средства в воспитании прекрасного, которыми служили не только произведения искусства, но и красота природы родного края, труда, делался особый акцент на красоту поступков человека. Особое значение имеют идеи А. С. Макаренко о создании особой эстетически организованной среды, «погружающей» воспитанника в прекрасное, благодаря которой красота становится частью его жизни. Знаменитый педагог значительное внимание в своей воспитательной работе отводил эстетике поведения, быта, поступка воспитанников. А.С. Макаренко уделял много внимания внешней красоте коллектива.

В современной педагогической науке исследуются средства воспитания прекрасного, однако круг данных средств соотносится в основном с областью прекрасного в искусстве (А.В. Елисеева, Е.В. Еремеева, Н.И. Киященко,

Н.Л. Лейзеров, Б.М. Неменский, Ф.Ф. Пошнагиди, Е.М. Торшилова и др.). Проблема поиска результативных средств воспитания прекрасного у студенческой молодёжи является одной из актуальных в современной педагогике. Воспитание прекрасного должно быть обеспечено педагогическими средствами, целесообразными его ценностно-смысловой природе. Результаты анкетных опросов, наблюдений, бесед с преподавателями и студентами показывают, что круг средств воспитания прекрасного, используемых в воспитательной работе со студентами высших и средних учебных заведений, ограничен и включает преимущественно беседы, наглядность, экскурсии.

Учитывая ценностно-смысловую природу воспитания прекрасного, отметим, что средствами такого воспитания могут служить те события и явления, с которыми студенты встречаются в природе, искусстве, в отношениях с другими людьми, повседневной жизни. Речь идёт о комплексе воспитывающих ситуаций, в которых наиболее ярко отражается ситуационный характер воспитательного процесса. Ситуационный характер воспитания рассматривается в исследованиях Н. М. Борытко, Н. В. Бочкиной, В. С. Ильина, В. А. Павлова, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, И. А. Соловцовой, Н. Е. Щурковой и др. Целью создания таких событий является воспитание прекрасного у человека, обогащение его духовного мира. «Событием в воспитательном процессе может стать некая значимая, спонтанно возникшая или специально "сконструированная" ситуация, которая обеспечивает её участникам своеобразный "психологический прорыв", выход за пределы существующего жизненного опыта. Событие происходит как встреча духовных миров его участников, которая объединяет их в ценностно-смысловом и эмоциональном отношении» [1, с. 76]. Таким образом, ведущим средством воспитания прекрасного у студентов может выступать система воспитывающих ситуаций (Л. М. Лузина, И. А. Соловцова, Н.Е. Щуркова), которые возникают и происходят в жизни воспитанников при их встречах с прекрасным в природе, искусстве, в сфере отношений между людьми, повседневной жизни. «Под воспитывающей ситуацией понимается система условий, стимулирующих совместную смыслотворческую деятельность педагога и воспитанника. В деятельности по духовному воспитанию необходимо использовать не только ситуации, вызывающие положительные эмоции, но и такие, которые вызывают боль, предполагают муки выбора, пробуждают совесть, сострадание и тем самым обращают ребёнка к сфере ценностей и смыслов» [3, с. 31]. В процессе воспитания прекрасного педагогом проектируются такие ситуации для студентов, которые способствуют развитию у них чувства прекрасного, раскрытию их духовного потенциала. Такие ситуации необходимо наполнять смыслами прекрасного, глубоким эмоциональным содержанием, вызывающим не только положительные эмоции, но и палитру таких эмоциональных состояний, как грусть, печаль, слёзы, муки совести и т.п. Прекрасное в данных ситуациях не всегда является явным, большое значение здесь имеет поиск воспитанниками невидимой, скрытой красоты в разнообразных сферах их жизни.

И. А. Соловцова среди ситуаций духовного воспитания выделяет ситуации встречи с прекрасным, которые более всего соотносятся с ценностью

Красота. И. А. Соловцова отмечает [3, с. 221], что содержанием ситуаций встречи с прекрасным «может выступать "материал", предоставляемый не только искусством, но и природой, миром человеческих поступков и отношений. ...Содержательное наполнение ситуаций встречи с прекрасным зависит от объекта, своеобразного "центра" такой встречи». В данной связи необходимо подчеркнуть роль смыслотворческой деятельности (И. А. Соловцова), побуждение к которой является одной из главных составляющих ситуации встречи с прекрасным. «Смыслотворческая деятельность, составляющая основу духовного саморазвития, может осуществляться только во взаимодействии с Другим, путем приобщения к Другому. От направленности, характера и организации "сопонимания, соосмысления, сооценки, сопереживания и приобщения к совместному творчеству" (М. Хайдеггер) зависит становление смысловой сферы человека и его индивидуальной системы ценностей, его собственный путь восхождения к культуре, характер преобразования человеком внешнего мира и самого себя» [2, с. 63]. Таким образом, взаимодействие в ситуации встречи с прекрасным всегда базируется на диалогической основе, происходит взаимообмен смыслами и ценностями не только между педагогом и воспитанниками, но и с тем значимым Другим (героем и творцом произведения искусства, «фрагментом» природы, партнёром по взаимодействию), встречу с которым организует педагог. В ситуации встречи с прекрасным студентами присваиваются абсолютные духовные ценности Красота и Добро в их единстве. Экспериментальная работа показала, что такие ситуации всегда достигают высокого эмоционального накала, поэтому развивают чувство прекрасного у студентов. Педагог в процессе этого взаимодействия получает возможность постоянного духовного совершенствования.

Ситуация встречи с прекрасным «создаёт условия для неспешного глубокого созерцания, погружения в мир, созданный художником, воплощённый в уголке природы или представляющий собой событие человеческой жизни, даёт возможность глубоко прочувствовать его, вступить с ним в диалог и сохранить полученное впечатление во всей его целостности и полноте» [3, с. 222]. Данные характеристики ситуации встречи с прекрасным позволяют применять её с целью развития восприятия, глубокого понимания прекрасного у студентов в разнообразных сферах жизни. Кроме того, применение ситуаций встречи с прекрасным предполагает «создание момента "удивления", то есть стимулирование смыслотворческой деятельности... Такой "момент удивления" возникает чаще всего тогда, когда воспитанник обнаруживает красоту в неброском внешне, а иногда и привычном предмете или поступке. Задача педагога – помочь найти тот ракурс, благодаря которому становится явной скрытая красота» [Там же]. Достижение этой цели позволит воспитывать у студентов чувство прекрасного в повседневной жизни, поскольку именно в обыденной жизни весьма затруднительно обнаружить красоту бытия. По мнению И. А. Соловцовой [Там же], «ситуации встречи с прекрасным могут пробудить в душе воспитанника восхищение красотой, благоговение перед ней (духовный поступок), а могут вдохновить его на

творчество – создание картины, стихотворения, музыкального произведения, т.е. на практические действия». Эта особенность ситуации встречи с прекрасным способствует достижению педагогом реального результата в воспитании прекрасного у студентов, когда воспитанники начинают созидать, совершать прекрасное в жизни.

Разновидностями ситуации встречи с прекрасным выступают: «Встреча со сказкой», «Обращение к себе», «Встреча с Другим», «Встреча с необычным (И. А. Соловцова, Н. Е. Щуркова)», «Разговор с душой природы» (Н. Е. Щуркова), «Признание Другого как ценности», «В галерее Прекрасного», «Духовный поступок», «Приглашение к Прекрасному». Данный перечень ситуаций не является законченным, предполагает дальнейшую разработку разновидностей ситуации встречи с прекрасным.

Учитывая вышесказанное, целесообразно обозначить ситуацию встречи с прекрасным как одно из важнейших средств воспитания прекрасного у студенческой молодёжи, поскольку такая ситуация наиболее глубоко и целостно отражает специфику феномена «прекрасное» в контексте гуманитарной педагогической парадигмы, способствует обретению воспитанниками смыслов красоты в природе, искусстве, в отношениях с другими людьми, а также в повседневной жизни.

Список литературы

1. Борытко Н. М. Педагогика: учебник для студентов пед. специальностей вузов: в 2-х ч. / под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: ТЦ «Оптим», 2007. – Ч. 1 – 256 с.
2. Соловцова И. А. Духовное воспитание школьников: проблемы, перспективы, технологии: учебно-методическое пособие для педагогов и студентов. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – С. 63.
3. Соловцова И. А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии: монография / науч. ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006. – 248 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЗАДАНИЯ

Солодкова О.Н., Никонова Г.Б., Сульженко А.Л.

старшие преподаватели кафедры профессиональных иностранных языков, Академия труда и социальных отношений, Россия, г. Москва

В статье рассматривается значимость творческого проектно-поискового задания, нацеленного на формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов. повысить мотивацию (и, как результат, знания) студента путем постановки творческого проектного задания. При этом не только повышается мотивация и знания студента, не только активизируются все виды речевой деятельности, но и дается толчок для формирования гармоничной, думающей и развивающейся личности.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетентность, проблемно-проектная деятельность, переработка аутентичного лингвострановедческого материала.

В соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) по высшему профессиональному образованию (ВПО) на занятиях по иностранному языку в неязыковых ВУЗах в качестве конечной цели выступает формирование иноязычной профессиональной компетентности (ИПК). Однако, как показывает практика, первоначальная языковая подготовка студентов неязыковых факультетов часто не соответствует предъявляемым требованиям. Поэтому простое выполнение традиционных грамматических и условно коммуникативных упражнений оказывается малоэффективным. Это обуславливает необходимость поиска путей выхода из создавшейся ситуации. Одним из таких путей становится включение основных положений проблемного обучения в учебный процесс по иностранному языку, позволяющих развить иноязычное творчество студента через решение проблемы.

Традиционно различаются 3 типа проблемно- проектных заданий:

- 1) познавательно-поисковые задания;
- 2) поисково-познавательные;
- 3) поисково-исследовательские задания.

Остановимся на поисково-исследовательских заданиях. Эти задания, соотносимые с профессиональным уровнем, нацелены на формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов. Поисково-исследовательские задания профессионального уровня следует строить на основе организации проблемно-проектной деятельности, направленной на развитии информационной, предметной и самообразовательной компетенций.

Что касается профессиональных материалов, то они с нашей точки зрения достаточно широко представлены в отечественных и зарубежных учебных пособиях, которыми в повседневной работе на семинарских занятиях пользуются студенты. При этом активизируются все виды речевой деятельности: аудирование, чтение с целью контроля прочитанного или поиска информации, лексико-грамматический аспект, развитие навыков письма в конкретной профессиональной области, а также говорение.

Программа по иностранному языку очень насыщена (при постоянном сокращении количества аудиторных часов), и при этом, к сожалению, выпадает из поля зрения страноведческий материал, который, помимо развития языковых навыков в профессиональной области, способствует самостоятельному поиску и **переработке** аутентичного лингвострановедческого материала.

Несмотря на постоянное возрастание роли средств массовой коммуникации (Интернет, спутниковые телевидение и др.), которые содержат неиссякаемые ресурсы всякого рода информации, виртуальные и реальные научные журналы, а также лучшие образцы литературных, художественных и музыкальных произведений страны, язык которой изучается, большинство преподавателей вузов отмечает снижение общего культурного уровня студентов. В этих условиях становится чрезвычайно актуальным повысить мотивацию (и, как результат, знания) студента путем постановки творческого проектного задания.

Один из таких проектов не случайно был приурочен преподавателями АТИСО к Году языка Великобритании и России 2016, мероприятия которого были широко и масштабно представлены в Москве. Мы назвали его «Диалог двух культур: выставка «От Елизаветы до Виктории» из собрания Национальной портретной галереи Лондона в Третьяковской галерее и одновременная экспозиция портретов из собрания Третьяковской галереи в Лондоне».

Студенты могли лично или виртуально посетить одну из выставок (или обе) и выразить свое мнение по предложенному и обсужденному с преподавателем плану. В итоге планом этого обсуждения стали 3 направления:

1. 1856 год – в разных странах основаны 2 галереи. Принципы (правила) формирования обеих коллекций, их сходство и различие.
2. Масштаб личности, представленной на портрете и роль в различных сферах культуры, литературы, искусства, политики.
3. Художники, работы которых представлены в галереях.

Исследуя 49 портретов выдающихся деятелей британской истории и культуры, представленных на выставке «От Елизаветы до Виктории» в Третьяковской галерее – королевы Елизаветы 1, королевы Виктории, Уильяма Шекспира, Исаака Ньютона, лорда Байрона, Вальтера Скотта и др. – студенты, кроме получения новых знаний в области искусствоведения, расширили свой лексический запас и грамматические навыки английского языка. Они получили навык выступления на английском языке перед аудиторией с презентацией своей части работы. А вопросы сокурсников после презентации углубили навыки диалогической речи.

Работа над проектом в группах студентов 1-3 курсов экономического факультета (Менеджеры организации, управление персоналом) показала, что музей – не статичный объект, а живой организм, хранитель и множитель истории, движущая сила современности с действенными импульсами в будущее. Мы убедились, что всего лишь один визит в музей способен перевернуть точку зрения человека на тот или иной вопрос, дать ответ, который невозможно было найти в книгах и на занятиях, направить размышления в нужное русло и обнаружить долгожданное решение.

После выступлений студентов возникла живая полемика по вопросу отбора портретов в каждую из галерей. Что предпочтительнее – «3 Правила» Совета Национальной галереи или замысел Третьякова, его личная заинтересованность, которые стимулировали развитие портретной живописи, создавали в культуре XIX столетия определенное силовое поле? Как отнестись к включению в коллекцию Национальной галереи не только тех лиц, которые, по всеобщему признанию, сыграли героическую или иную достойную восхищения роль в британской истории, но и портреты тех, кто, как считалось, совершил «большие промахи и ошибки»? Наконец, как относиться к «Правилу 2» (исключалось приобретение портретов тех, кто умер менее 10 лет назад), от которого отказались в 1969 году?

Целью преподавателя (в соответствии с ФГОС) при подготовке и проведении данной презентации было дать толчок для формирования гармонич-

ной, думающей и развивающейся личности. Мы, преподаватели, видим свою задачу в том, чтобы помочь студенту открыть в себе многообразие возможностей для плодотворного развития личности.

Список литературы

1. Аитов В.Ф., Аитова В.М. Формирование иноязычной профессиональной компетентности на основе проектно-проблемных заданий // Проблемный и ноосферный подходы к образованию – условия устойчивого развития цивилизации. – М.: Спутник, 2013, С. 7-11.
2. От Елизаветы до Виктории. Английский портрет из собрания Национальной портретной галереи, Лондон: Государственная Третьяковская галерея. М., 2016.

ПОДГОТОВКА К СОЧИНЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕДАКТИРОВАНИЯ ТЕКСТА

Трунцева Т.Н.

доцент кафедры филологии, канд. пед. наук,
Академия социального управления, Россия, г. Москва

В статье описан дидактический прием комплексного редактирования текста на литературно-публицистическую тему. Рассмотрены этапы самостоятельного и коллективного рецензирования и комментирования текста в решении задачи подготовки учеников к сочинению в формате «итоговое сочинение».

Ключевые слова: итоговое сочинение, литературно-публицистическая статья, методические приемы, редактирование, рецензирование, комментирование.

Подготовка к сочинению в новом формате литературно-публицистической статьи – актуальная проблема современного школьного образования, потому что эта экзаменационная работа носит надпредметный характер [2, с. 121].

Подчеркнем, что одним из обязательных требований к сочинению на литературно-публицистическую тему в формате «итоговое сочинение» является «Самостоятельность написания итогового сочинения». Согласно этому требованию не допускается списывание сочинения (фрагментов) или воспроизведение по памяти чужого текста (работа другого участника, текст, опубликованный в бумажном и (или) электронном виде и др.) [3]. В то же время к заимствованию из различных печатных и интернет-источников ученики прибегают довольно часто.

Проблемам подготовки обучающихся к сочинению по русскому языку и литературе посвящено довольно много работ Л.С. Айзермана, О.Ю. Богдановой, Т.А.Калгановой, Н.Н.Кохтева, Т.А.Ладыженской, В.Н.Мещерякова, Н.П.Морозовой, В.А.Никольского, Ю.А.Озерова, М.А.Рыбниковой, Н.М. Соколова и др. Однако работах, посвященных сочинению, недостаточно внимания уделено методическим приемам подготовки к сочинениям на свободную тему в формате литературно-публицистической статьи. Избранная тема

мало изучена и сегодня. Вместе с тем она практически необходима, так как разработка данного вопроса связана с преодолением известных трудностей, связанных с качеством ученических сочинений формата «итоговое сочинение».

В связи с этим появилась необходимость актуализации методических приемов обучения письменному высказыванию, которые, учитывая интернет-зависимость учеников при самоподготовке к сочинению, способствуют развитию самостоятельности мышления [4, с. 221].

Как показала практика подготовки к сочинению в жанре литературно-публицистической статьи, вывести учеников на другой – качественно новый уровень решения задачи может методический прием комплексного редактирования текста сочинения (КРТС). Этот прием ориентирован на развитие у ученика навыков преобразования заимствованного текста на основе его анализа и рефлексии своей аналитической деятельности.

Опираясь на определение метода как определенной системы взаимосвязанных последовательных действий учеников и педагога, мы можем охарактеризовать редактирование текста сочинения (РТС) как вид комплексной деятельности учеников и учителя при подготовке к написанию самостоятельной творческой работы на основе переработки заимствованного текста [6, с. 134]. При этом в условиях КРТС заимствованный текст приобретает иное качество – становится производящим, т.е. источником рассуждения, предметом анализа, сопряженного с перспективой создания нового, по существу, самостоятельного текста. Комплексность РТС, состоящая в использовании учеником приемов самостоятельного и/или коллективного рецензирования и комментирования, обеспечивает успешное выполнение учениками поставленной учителем задачи – написания нового – *производного* текста.

Рецензирование производящего текста – это в некотором смысле оценивание его как результата выполнения задачи. В процессе рецензирования ученик устанавливает соответствие/несоответствие содержания производящего текста задаче написания творческой работы [5, с. 196].

Рецензирование производится учениками в соответствии с критериями оценивания итогового сочинения организациями, реализующими образовательные программы среднего общего образования по следующей схеме:

- критерий 1: «Соответствие теме» – задача написания творческой работы: выразить свои мысли в словесной форме согласно предложенной теме;
- критерий 2: "Аргументация. Привлечение литературного материала" – задача написания творческой работы: использовать в рассуждении в качестве аргументации своей позиции литературный материал (тексты художественного, публицистического, научно-популярного стиля);
- критерий 3: "Композиция и логика рассуждения" – задача написания творческой работы: выразить свои мысли в словесной форме согласно предложенному формату литературно-публицистической статьи; расставить свои мысли в нужном порядке;
- критерий 4: "Качество письменной речи" – задача написания творческой работы: выразить свои мысли в словесной форме согласно речевым нормам;

- критерий 5: "Грамотность" – задача написания творческой работы: грамотно изложить свои мысли в высказывании [3].

На основе оценивания в соответствии с установленными критериями учитель и учащиеся выявляют качество заимствованного текста и перспективу его использования как производящего.

Самостоятельное КРТС с акцентом на рецензирование может быть предложено ученикам в качестве предварительного домашнего задания [5, с 49]. Оно предполагает размышление, «вживание» в роль автора текста сочинения, предложенного учителем для РТС. На этом этапе возможно использование дидактического приема из технологии развития критического мышления «До-После», актуализирующего знания учащихся. Ученику предлагается заполнить таблицы, состоящей из двух столбцов. В часть "До" заносятся результаты рецензирования в соответствии с критериями оценивания. Часть "После" заполняется в ходе КРТС. Ученик вписывает в таблицу свои предположения по теме сочинения, план сочинения, свой вариант решения соответствующей задаче проблемы. По окончании ученик сравнивает содержание записей "До" и "После", делает вывод о самостоятельности *производного* текста.

Рецензирование как инструмент КРТС способствует формированию следующих универсальных учебных действий:

- содержательно формулировать вопросы по тексту производящей статьи в соответствии с критериями проверки [1, с. 3];
- оценивать границы своих знаний с учетом своих «стартовых» возможностей рецензента;
- сравнивать факты, объекты анализа и делать вывод;
- точно выражать свои мысли;
- прогнозировать результат КРТС в целом.

Комментирование производится в сопряжении с рецензированием во взаимодействии *учитель-ученики*; осуществляется через осознанный поиск каждым учеником своего, самостоятельного решения. Его цель – обоснование эффективных приемов написания сочинения, обнаруженных учеником при оценивании производящего текста. Объясняя их целесообразность, ученик адаптирует их к своим возможностям построения алгоритма решения творческой задачи через *приобщение к идее*. Приобщение исключает копирование – технический перенос учеником мысли, фразы, части текста. Приобщение осуществляется через обнаружение учеником эффективного приема, элемента из заимствованного текста и его развитие в пространстве собственной творческой работы. Комментирование может производиться по схеме *проектирование алгоритма сочинения по образцу производящего текста* и/или *методом «от противного»*.

Комментирование как вид деятельности может быть предложено учителем для самостоятельной и/или коллективной работы [6, с. 78]. Например, учителем могут быть организованы экспертные группы для обсуждения результатов анализа производящего текста по схеме «Неудачно, но можно исправить!» или «Хорошо – но можно лучше!» С помощью приема комменти-

рования ученики развивают умения: находить положительные и отрицательные стороны в любом объекте, ситуации, представленных в заимствованном тексте; разрешать противоречия (убирая «минусы» – недостатки, ошибки, сохранять «плюсы» и привносить новое); оценивать сочинение по критериям с разных позиций («неудачно» – почему? / «удачно» – в чем состоит эффективность приема?).

В ходе комментирования ученики закрепляют навыки восстановления логики развития рассуждения; установления связи между вступлением, аргументами и выводом – необходимыми структурно-содержательными элементами, которые придают работе вид завершенности, характер речевой связности. При этом использование учителем комментирования способствует формированию активной позиции ученика. По его завершении один из экспертов, обобщая результаты группы, дает советы редактора автору сочинения (если в качестве варианта для редактирования изначально была предложена работа одноклассника); объясняет выбор приемов написания сочинения, которые будут полезными для всех в практике подготовки и написания творческой работы на литературно-публицистическую тему.

Эффективность КРТС учитель обеспечивает через установление гуманистических отношений между всеми участниками этого вида деятельности: учеником-автором варианта для редактирования – учениками-рецензентами – учениками – редакторами производящего текста. При осуществлении этого вида деятельности каждый из участников должен руководствоваться принципом: *Любую ошибку можно исправить! Любую задачу можно решить! Но сделать это можно только при условии уважения к чужому опыту «ошибок трудных»!*

Сделаем некоторые выводы: КРТС – это не только исправление логических, фактических, речевых, грамматических, пунктуационных и орфографических ошибок в исходном тексте для редактирования. Это в первую очередь, прием рефлексивной деятельности, в результате которой ученик выявляет и осваивает эффективные способы написания сочинения. В ходе КРТС происходит осмысленная адаптация учеником эффективных приемов создания заимствованного текста, приобщение к идее автора исходного текста через его переработку и восполнение недостающих элементов структуры и содержания.

Основной дидактический принцип, соответствующий КРТС как виду деятельности, – «Редактируя заимствованный вариант решения задачи, учусь сам». При этом роль учителя на уроке КРТС – оказать помощь в моделировании такого алгоритма решения творческой задачи (написания сочинения), который позволит ученику в последствии самостоятельно составлять и редактировать текст творческой работы. При подготовке к сочинению методический прием КРТС должен быть использован в учебном процессе рационально и эффективно, не подменять, а дополнять традиционные способы решения творческой задачи.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов,

Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

2. Беляева Н.В. Проблемное поле итогового сочинения: вопросы и ответы // Отечественная и зарубежная педагогика. №6 (27) /2015. – С.120-129.

3. Методические материалы по проведению итогового сочинения (изложения) - 2016-2017 учебный год. Письмо Рособнадзора от 17.10.2016 №10-764 [Электронный ресурс]: сайт // URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie> (дата обращения 14.11.2016).

4. Мишати́на Н.Л., Цыбу́лько И.П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания /под ред. Н.Л. Мишатиной. М.: Изд-во "Национальное образование, 2016. – 232 с.

5. Трунцева Т.Н. Учим писать сочинение.8-11 классы. – М.: ВАКО, 2016. – 240 с. (Мастерская учителя-словесника), 2016. –240 с.

6. Трунцева Т.Н. Методика подготовки к сочинению по русскому языку и литературе (в системе развития коммуникативной компетенции обучающихся. 5-11-е класс): учебно-методическое пособие для учителей русского языка и литературы / Т.Н.Трунцева. – АСОУ, 2016. – 152 с.

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

Хилько А.А.

магистрант, Северо-Кавказский федеральный университет,
Россия, г. Ставрополь

Филимонюк Л.А.

профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования,
д-р пед. наук, доцент, Северо-Кавказский федеральный университет,
Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт,
Россия, г. Ставрополь

Организация профессиональной подготовки и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья является одной из самых актуальных проблем современной российской системы образования. Важнейшим условием обеспечения равных прав на профессиональное образование детей-инвалидов со здоровыми детьми является создание не просто универсальной безбарьерной, а адаптивной образовательной среды. В статье проводится анализ деятельности профессиональных образовательных организаций Ставропольского края, в которых создана и реализуется универсальная безбарьерная среда.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональное образование, трудоустройство, универсальная безбарьерная среда, адаптивная среда.

Активное развитие рыночной экономики, растущая конкуренция на рынке труда и введение новых образовательных стандартов постоянно ужесточают требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов. Особенно сложно соответствовать этому уровню лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Усилия Министерства образования и науки РФ сосредоточены на том, чтобы в рамках модернизации российского образования создать образовательную среду, обес-

печивающую доступность качественного образования, в том числе и профессионального, для всех лиц с ОВЗ и инвалидов с учетом их психофизического здоровья. Ведется интенсивный поиск способов и средств для обеспечения на всех уровнях образования гарантии законодательных прав этим категориям лиц. Однако традиционная профессиональная подготовка не всегда эффективно решает эти задачи. По данным Федеральной службы государственной статистики в Российской Федерации к категории инвалидов относится 12751 тыс. чел. (2015 год – 12924 тыс. чел.), в том числе детей 617 тыс. чел. (2015 год – 605 тыс. чел.) [8]. При этом уровень занятости среди данной категории граждан в трудоспособном возрасте составляет 11,9 %, уровень безработицы 19,0 % [7].

Ситуация в Ставропольском крае отражает общероссийскую тенденцию состояния трудоустройства людей с ограниченными возможностями здоровья. Инвалиды трудоспособного возраста представляют собой значительную долю рабочих кадров края, не использовать которую не только не гуманно, но и не рационально с экономической точки зрения.

Таким образом, одной из самых актуальных проблем современной российской системы образования является организация профессиональной подготовки и трудоустройства для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

По данным Федеральной службы государственной статистики в Российской Федерации численность студентов-инвалидов обучающихся в СПО в 2016-2015 уч. году составила 14788 чел., что на 20 % больше чем в 2014/2015 уч. году (12369 чел.) [3]. В Ставропольском крае профессиональное образование, продолжают 360 инвалидов и детей-инвалидов в 28 подведомственных профессиональных образовательных организациях [6].

Важнейшим условием для обеспечения равных прав на образование детей-инвалидов со здоровыми детьми является создание условий доступности объектов и предоставляемых услуг в сфере образования.

Приказом Министерства образования и науки России от 09 ноября 2015 г. № 1309 утвержден Порядок их обеспечения специализированным оборудованием [4]. Данная работа в крае начата с 2011 года в рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» [5].

В настоящее время в 8 профессиональных образовательных организациях края (21,3 % от общего количества) созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов (пандусы, подъемники, санузлы, расширенные дверные проемы и др.). В данных организациях в полном объеме создана универсальная безбарьерная среда [6].

Следует уточнить, что на уровне образовательного учреждения условие создание беспрепятственного доступа дополняется задачей организации адаптивной образовательной среды.

Кроме создания выше упомянутой безбарьерной среды, адаптивная среда включает:

- материально-техническую базу, оснащение специальным оборудованием; возможность организации дистанционного обучения;

- организационное обеспечение образовательного процесса, включающее в себя нормативно-правовую базу, финансово-экономические условия, создание инклюзивной культуры в организации, взаимодействие с внешними организациями и родителями;

- организационно-педагогическое обеспечение (реализация образовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся; обеспечение возможности освоения образовательных программ в рамках индивидуального учебного плана; программно-методическое обеспечение образовательного процесса; использование различных видов образования; применение современных технологий образования и психолого-педагогического сопровождения; адаптация методик обучения и воспитания к особым образовательным потребностям обучающихся и воспитанников с ОВЗ;

- комплексное психолого-педагогическое сопровождение, организация коррекционной работы;

- кадровое обеспечение. Специальная подготовка педагогического коллектива к работе в условиях инклюзивной практики.

Таким образом, создание специальных условий для получения образования лицами с ОВЗ (инвалидами) связано не только и не столько с созданием определенной материально-технической базы образовательного учреждения, сколько с изменением всей образовательной среды.

Дэвид Митчелл отмечает, что адаптивная среда это «создание целого ряда специальных условий, включающих в себя адаптированный учебный план, адаптированные методики обучения, модифицированные методы оценки и обеспечение доступности. И все это требует поддержки учителя, работающего в инклюзивном классе» [2].

В образовательном процессе индивидуальные особенности развития, состояние физического и психического здоровья являются той основой, которая во многом определяет возможности получения лицами с ОВЗ специальности. Отсюда следует: необходимость ранней профориентационной работы и их подготовка к осознанному и оптимальному выбору формы и места получения профессионального образования; требуется разработка стандартизованных подходов-рекомендаций по профессиональному обучению лиц с тем или иным ограничением в здоровье, которые могут стать основой взаимодействия с ними педагогических работников СПО; важно формировать у преподавателей готовность с помощью специалистов службы комплексного сопровождения модифицировать уже имеющиеся типологические подходы к обучению лиц с сенсорными, двигательными, интеллектуальными или комплексными нарушениями, соматическими заболеваниями применительно к конкретной ситуации обучения и индивидуальным особенностям каждого обучающегося. В системе профессионального образования необходимо не только обеспечивать каждому обучающемуся право выбора профессии/специальности, но и создавать для этого определенные условия путем создания ресурсных центров, расширения перечня профессий и специальностей, а также формирования мотивации обучающихся к продолжению про-

фессионального обучения. Это с неизбежностью будет стимулировать инновационную деятельность СПО, их стремление к внутриведомственным и межведомственным контактам, обобщению и распространению продуктивного педагогического опыта, постоянному повышению квалификации педагогического корпуса в области обучения лиц с ОВЗ [1].

На базе ГБПОУ «Ставропольский колледж связи им. Героя Советского Союза В.А. Петрова» до 01 ноября 2015 г. работала краевая инновационная площадка «Создание универсальной безбарьерной среды в системе профессионального образования», в рамках которой в системе среднего профессионального образования создан краевой центр дистанционного обучения детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Образовательный процесс в краевом центре дистанционного обучения организован с применением дистанционных образовательных технологий и сопровождением сурдопереводчика для четырех групп, обучающихся по специальности среднего профессионального образования «Программирование в компьютерных системах». С 18 ноября 2015 года на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Ставропольский региональный колледж вычислительной техники и электроники» работает краевая инновационная площадка по направлению: «Создание универсальной безбарьерной среды в системе профессионального образования», в рамках которой создан и функционирует с 01 декабря 2015 года краевой центр инклюзивного и дистанционного обучения (далее – краевой центр). Задачами краевого центра являются: профессиональная ориентация абитуриентов-инвалидов и абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья; сопровождение инклюзивного обучения обучающихся с ОВЗ и инвалидов, их социокультурная реабилитация; решение вопросов развития и обслуживания информационно-технологической базы инклюзивного обучения; реализация программ дистанционного обучения инвалидов, содействия трудоустройству выпускников-инвалидов. В восьми подведомственных министерству образования и молодежной политики Ставропольского края профессиональных образовательных организациях и двух образовательных организациях высшего образования созданы условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, что составляет 27 % от общего количества таких образовательных организаций.

Список литературы

1. Гудожникова О.Б. Социально-профессиональная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного среднего профессионального образования: дис. кан. пед. наук: 13.00.01. – Томск, 2016. – 159 с.
2. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования». – М.: РООИ «Перспектива», 2011. – 140 с.
3. Образование инвалидов [Электронный ресурс]: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#
4. Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 N 1309 (ред. от 18.08.2016) "Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи" [Электронный ресурс]: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=204228>.

5. Постановление Правительства РФ от 01.12.2015 N 1297 (ред. от 25.05.2016) "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" на 2011 – 2020 годы" [Электронный ресурс]: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=199180>

6. Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: <http://www.stavregion.ru/stat/social/education/disabled/>

7. Труд и занятость инвалидов [Электронный ресурс]: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#

8. Уровень инвалидизации в Российской Федерации [Электронный ресурс]: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ МЕЖНАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Хроменков П.А.

профессор кафедры педагогики, д-р пед. наук, доцент,
Московский государственный областной университет, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются возможности развития профессиональной готовности студентов бакалавриата к поликультурному воспитанию и обучению школьников путем разработки и применения в педагогическом вузе интегративной образовательной технологии на основе межнаучной коммуникации. Содержание статьи составляют теоретически обоснованные результаты опытно-экспериментальной работы, полученные автором в данном направлении.

Ключевые слова: интегративная образовательная технология, межнаучная коммуникация, содержание поликультурного образования студентов вуза, поликультурная образовательная среда школы, поликультурный образовательный ресурс вуза.

Известно, что в современных общественно-исторических и социокультурных условиях остро стоит проблема формирования толерантной личности, способной к межнациональному и межрелигиозному диалогу, взаимопониманию и взаимоуважению в обществе взрослых и среди детей, представляющих различные этносы, этнические и религиозные культуры. Разумеется, в числе множества факторов, положительно влияющих на решение этой социальной проблемы, значительную роль должно выполнять общее образование, что, безусловно, требует от педагогических работников общеобразовательных организаций высокого уровня их профессиональной подготовки к решению насущных задач поликультурного воспитания и обучения детей [1].

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что в настоящее время разработкой данной проблемы занимаются многие ученые (М.А. Ковальчук, А.С. Кривцова, Л.В. Байбородова, О.Ю. Дивакова, А.К. Лукина, М.И. Рожков, А.Н. Харченко, О.В. Хухлаева и др.) и можно утверждать, что она в определенной степени решена в теории и практике межна-

ционального общения и поликультурного воспитания школьников и молодежи [2; 3]. Вместе с тем результаты нашей опытно-экспериментальной работы со студентами бакалавриата, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», классными руководителями и учителями гуманитарных предметов общеобразовательных школ Московской области (2012-2016 гг.) показывают, что педагоги недостаточно владеют на профессиональном уровне знаниями об особенностях поликультурной образовательной среды, ее потенциале и ресурсах, умениями и навыками построения поликультурного образовательного процесса и использования сформированного опыта усвоения учащимися основ религиозных культур и светской этики в начальной школе в их дальнейшем духовно-нравственном развитии. Так, результаты проведенных пилотажных экспериментов (2012-2013 гг.) позволили нам установить, что из числа участвовавших в них респондентов более 60% владели лишь отдельными, разрозненными знаниями в области культурологии, этнопсихологии, этнопедагогике, этнографии, возрастной и дифференциальной психологии, социологии и других наук, сопряженных с общей педагогикой, но при этом испытывали значительные потребности в их приобретении и систематизации на стыках этих наук. Около 57% из них проявили невысокую компетентность в современных теориях, концепциях, подходах и технологиях поликультурного воспитания подростков. 45% учителей истории, литературы, музыки, изобразительного искусства со значительными трудностями смогли выделить и конкретизировать учебные элементы в содержании обучения этим предметам, обеспечивающем межэтническую и поликультурную направленность учебно-воспитательного процесса в основной школе. Значительная часть студентов-практикантов, учителей и классных руководителей утверждала, что они недостаточно профессионально готовы к организации межэтнического диалога в детской среде, поскольку не владеют многими языками народов, проживающих в нашей стране, слабо знают их естественную историю, традиции, культовые обряды и особенности национального самосознания и самовыражения.

Таким образом, полученные результаты позволили нам, во-первых, выявить причины недостаточной профессиональной готовности педагогических работников к решению обозначенной проблемы, во-вторых, еще более ее актуализировать при подготовке бакалавров к педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной образовательной среде и приступить к поиску путей ее эффективного решения в вузе, положив в его основу полученные экспериментальные данные.

К числу основных причин такого состояния профессиональной готовности педагогических работников общеобразовательной школы к решению задач поликультурного образования детей следует отнести:

- фрагментарность, разрозненность или вовсе дефицит знаний студентов-будущих педагогов в таких областях, как: этнопедагогика и этнопсихология, этнография, социальная педагогика и дифференциальная психология, необходимых для глубокого и всестороннего осознания проблем, возникающих на межэтнической и межрелигиозной основе в обществе взрослых;

- отсутствие целостных – межнаучных знаний в профессионализме студентов о явлениях и процессах, происходящих в полиэтнической и поликультурной образовательной среде школы;

- недостаточное владение обобщенными профессиональными действиями для организации и управления межкультурным диалогом в учебно-воспитательном процессе, прогнозирования возможных образовательных линий в полиэтнической детской среде;

- неразработанность образовательного ресурса в педагогических вузах, обеспечивающего поликультурную направленность освоения общекультурных учебных компетенций в соответствии с действующим государственным образовательным стандартом;

- неразработанность интегративных методик и образовательных технологий, способствующих оптимальному решению проблемы поликультурного образования студентов;

- недостаточно высокий уровень метаязыковой культуры преподавателей.

Основываясь на результатах исследования роли межнаучной коммуникации в построении поликультурного образовательного процесса в вузе, мы экспертным путем на ее основе разработали базу межэтнических, межконфессиональных и межкультурных данных, которая представляет собой поликультурный образовательный ресурс. А затем, основываясь на его развивающем потенциале, разработали и апробировали технологическую модель формирования и развития профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде, базовыми компонентами которой выступают содержание поликультурного образования и соответствующая ему технология интегративного формирования профессиональной готовности [4; 5]. Избрав технологический подход к построению поликультурного образовательного процесса в вузе на основе внедрения в него широкого спектра межнаучных связей педагогики как наиболее продуктивный, мы разработали систему следующих дидактических блоков в содержании педагогического образования:

- толерантная культура как феномен гражданского общества;

- факторы и условия интеграции национальных культур в систему общего образования;

- классики отечественной и зарубежной педагогики о межкультурной коммуникации в образовании;

- межнаучная основа моделирования и организации поликультурной среды в образовательной организации;

- развивающий ресурс полиэтнической и поликультурной образовательной среды;

- организация межэтнического и межкультурного взаимодействия в образовательном процессе;

- содержание, средства, методы и формы поликультурного обучения и воспитания школьников;

- формирование культуры межнационального общения в образовательном процессе.

Каждый дидактический блок мы наполнили последовательностью подлежащих усвоению учебных элементов (базовых понятий), составляющих стержень поликультурного образования студентов. Например, блок «Факторы и условия интеграции национальных культур в систему общего образования» включает такие учебные элементы, как: понятие национальной культуры, ее содержание; язык, письменность; вероисповедание и религиозное миропонимание; народное искусство и промыслы; социальные и научные достижения; национальная идентичность народа и личности как элементы национальной культуры. Кроме того, этот ряд понятий продолжают следующие элементы: многообразие национальных культур, их общность и различия; многоконфессиональность и традиционность религиозных культур; светскость и демократичность общества, единство светской культуры и российской нации; федерализм и верховенство законов на территории РФ; единство образовательного и культурного пространств как факторы интеграции национальных культур. Усвоение студентами условий интеграции национальных культур в систему общего образования обеспечивает усвоение таких, продолжающих заданный ряд учебных элементов, как: миграционные процессы и смешанные браки; гуманизация общества, личности и образования, свобода выбора языка обучения, образовательных программ и организаций, овладение школьниками государственным языком и знание истории своего Отечества.

Разработанные нами информационно-поисковая, проблемно-ориентирующая и личностно-ориентирующая технологии, которые в совокупности составляют интегративную образовательную технологию, как показали результаты исследования, позволяют осуществлять поиск, отбор, измерение полученной межнаучной информации в этнопедагогических, этнопсихологических, собственно педагогических и других научных текстах и документах, объективированных в используемой базе межнаучных данных. В процессе поиска и выработки качественно новой – межнаучной информации в сознании студентов возникает механизм межзнанийевого взаимодействия, происходит развитие сформированных односторонних знаний и умений, вырабатываются межэтнические, поликультурные знания об изучаемых фактах, явлениях, процессах и системах поликультурной направленности и обобщенные учебно-познавательные действия, формируется метаязыковая культура.

При постановке и решении учебных проблем на аудиторных занятиях с помощью проблемно-ориентирующей и личностно-ориентирующей технологий обучения студенты, представляющие разные этносы и этнические культуры, активно и откровенно включаются в межэтнический диалог, между ними возникают более доверительные отношения и взаимопонимание, они проявляют национальное самосознание, всесторонне устанавливают свою национальную идентичность.

Таким образом, сформированная система множественных межнаучных связей педагогики позволяет разработать поликультурный развивающий образовательный ресурс в педагогическом вузе, который обеспечивает с помощью интегративной образовательной технологии построение поликультурно-

го образовательного процесса, направленного на формирование и развитие профессиональной готовности студентов к поликультурному образованию школьников.

Список литературы

1. Лукина А.К., Дивакова О.Ю. Педагогическая деятельность в полиэтнической и поликультурной среде: учебно-методическое пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. 217 с.
2. Педагогика межнационального общения: учебное пособие / Под ред. Д.И. Латышиной. М.: Гардарики, 2004. 320 с.
3. Харченко А.Н. Полиэтническая среда образовательного учреждения: проблемы эффективного межкультурного взаимодействия. М.: Академия, 2014. 114 с.
4. Хроменков П.А. Развивающая образовательная среда педвуза в условиях межнаучной коммуникации. М.: ИИУ МГОУ, 2013. 196 с.
5. Хроменков П.А. Технологии поликультурного образования студентов педагогического вуза //Евразийский союз ученых (ЕСУ). 2016. № 7 (28). Часть 1. С. 76-81.

РАЗВЛЕЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЧАСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Черкашина Н.А.

музыкальный руководитель, МДОУ «ЦРР-д/с №2», Россия, г. Валуйки

В статье рассматривается роль тематических, спортивных, календарных и театрализованных развлечений в жизни дошкольника в качестве одного из приоритетных факторов развития эмоционально развитой личности. Искусство объединяет художественно-эмоциональные и познавательные-интеллектуальные компоненты одаренности и тем самым расширяет возможность формирования специальных способностей дошкольника.

Ключевые слова: развлечение, праздник, эстетическое воспитание, эмоции, восприятие, художественный образ, театрализация.

Рекомендуется в каждой возрастной группе, начиная с первой младшей, устраивать развлечения, во время которых дети в интересной, увлекательной форме получают сведения об окружающей жизни, о живой и неживой природе, узнают поучительные истории о взаимоотношениях между разными ее обитателями.

Вызывая радостные эмоции, закрепляя знания детей об окружающем мире, развлечения в то же время развивают речь детей, эстетический вкус, способствуют проявлению творческой инициативы, становлению личности ребенка, формированию у него нравственных представлений (положительное отношение к проявлению доброты, осуждение грубости, эгоизма, равнодушия, сопереживание, заботливое отношение друг к другу).

В детском саду много внимания уделяется художественному воспитанию каждого ребенка. Оно осуществляется на музыкальных занятиях, на занятиях по изобразительному искусству, по развитию речи. Развлечения как бы объединяют все виды искусства, дают возможность творчески использо-

вать их, вызывают у детей эмоциональный отклик при восприятии поэтического слова, мелодии, изобразительных и художественных образов. Бывают развлечения и спортивного характера, воспитывающие выдержку, волю, смелость, находчивость и ловкость. Но развлечения, связанные с искусством, в большей мере способствуют эстетическому и художественному воспитанию детей. Такие развлечения могут строиться на основе какого-то одного вида искусства (литературные, музыкальные, изобразительные) или соединять в себе два или сразу все виды искусства. Одни развлечения – чисто зрелищные, рассчитанные только на восприятие их детьми. Эти развлечения проводятся взрослыми, детям в данном случае отведена пассивная роль. В других, активно-действенных, дети сами являются исполнителями, активными участниками.

К зрелищным видам развлечений относятся спектакли, театрализованные представления, концерты, показанные артистами, подготовленные работниками детского сада, учениками соседних школ, родителями. Такие зрелища устраиваются либо для детей одной возрастной группы, либо для всех групп детского сада одновременно.

Умелое композиционное построение концерта в соответствии с жанром, выразительное исполнение, красочное оформление значительно усиливают его эстетическое воздействие на детскую аудиторию. Театрализованные концерты «Мешок смеха», «Путешествие в страну сказок», «Неуловимые» и т.п. поднимают настроение, развивают чувство юмора, пробуждают активную готовность к деятельности. На таких концертах дети-зрители легко, с готовностью становятся участниками: охотно отвечают на вопросы, соревнуются. В основе таких представлений, спектаклей лежит сюжет. Образы персонажей спектакля несут определенную идейно-нравственную нагрузку, своими действиями и репликами вызывая у детей ответную реакцию, активное сопереживание с героями, желание дать собственную оценку их поступкам. Ребенок не может пассивно воспринимать интересное представление, даже если содержание хорошо ему знакомо. Репертуар театрализованных представлений составляют, как правило, народные сказки, инсценированные рассказы, стихотворения, песни. Дети могут смотреть много раз, не уставая; им нравится, когда добро побеждает, и любые драматические коллизии имеют хороший конец. Само действие динамично развивающегося сюжета держит зрителей в приятном напряжении.

Детский праздник – важная часть жизни ребенка, это радостное событие, которое позволяет расслабиться, встряхнуться, забыться, а порой и просто отдохнуть от будней. И уже почти афоризмом стали слова: “Без праздников не бывает детства!” Праздники духовно обогащают ребенка, расширяют его знания об окружающем мире, помогают восстанавливать старые и добрые традиции, объединяют и побуждают к творчеству. Занимаясь его подготовкой, педагоги, воспитатели, родители должны в первую очередь ориентироваться на интересы каждого конкретного ребенка и группы детей, для которых и готовится этот праздник. И главный критерий подбора материала здесь – зрелищность, яркость и веселость. Особенностью театрализованных

развлечений является то, что все они требуют дополнительного внешнего оформления. Их зрелищность, театральность заставляют участников с помощью воспитателя или вполне самостоятельно готовить костюмы, декорации, атрибуты, необходимые по ходу действия. Все это становится важным средством эстетического воспитания детей.

Список литературы

1. Музыка и развлечения в детском саду. Для детей 5-7 лет / сост. Н.А.Ветлугина, И.Л. Дзержинская. – М.: Музыка, 1976.
2. Музыкальное воспитание дошкольников: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся колледжей, музыкальных руководителей и воспитателей детского сада / Под ред. Радыновой О.П. – М.: Просвещение:ВЛАДОС, 1994.

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫХ МЕНТАЛЬНЫХ СТРУКТУР НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

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 приводится анализ ментальных структур, определяющих свойства индивидуального интеллекта. Приведены результаты исследований, свидетельствующие о влиянии интенциональных ментальных структур на успешность обучения. Показано, что показатель степени интересности (трудности) учебной дисциплины может являться мощным предиктором в прогнозе успешности обучения по учебной дисциплине.

Ключевые слова: ментальные структуры, ментальный опыт, интенциональные структуры, интеллект, степень интересности (трудности) учебных дисциплин, коэффициент корреляции гамма, успешность обучения.

Изучение ментальных структур как психических носителей свойств интеллекта приводит к необходимости постановки следующих вопросов [2]:

1. Какие ментальные структуры характеризуют состав и строение ментального опыта?
2. Как взаимодействуют разные типы ментальных структур?
3. Какой тип ментальных структур может выступать в качестве системообразующего компонента в системе индивидуального ментального опыта?

В работе [2] проведен анализ ментальных структур, который позволил выделить три уровня ментального опыта, каждый из которых имеет свое назначение:

- 1) когнитивный опыт;

- 2) метакогнитивный опыт;
- 3) интенциональный опыт.

По мнению автора работы [2], особенности организации представленных трех типов ментального опыта определяют свойства индивидуального интеллекта (то есть конкретные проявления интеллектуальной деятельности в виде тех или иных интеллектуальных способностей, характеризующих продуктивность и индивидуальное своеобразие интеллектуальной деятельности субъекта). Следовательно, к оценке индивидуального интеллекта необходимо подходить, учитывая четыре аспекта, которые рассматривает автор работы [2]:

- 1) как человек перерабатывает поступающую информацию (1-й уровень);
- 2) может ли он контролировать работу своего интеллекта (2-й уровень);
- 3) почему именно так и именно об этом он думает (3-й уровень);
- 4) как он использует свой интеллект (4-й уровень).

В настоящей работе нами сделана попытка определить, что лежит в основе интенциональных структур, определяющих направленность и избирательность индивидуальной интеллектуальной активности. По определению Холодной М.А. интеллектуальные интенции – это особые субъективные состояния (состояния направленности интеллекта), которые по своим механизмам являются продуктом эволюции ментального опыта, а по форме выражения – неопределенно перенимаемыми и в тоже время чрезвычайно устойчивыми чувствованиями [2].

Анализ особенностей интеллектуальной деятельности людей с высоким уровнем реальных интеллектуальных достижений позволяет выделить три типа ментальных структур, характеризующих интенциональный опыт: предпочтения, убеждения и умонастроения [2]. То есть, это своего рода ментальный компас, выводящий человека в ту строго определенную область действительности, которая находится в максимальном соответствии с его индивидуальными возможностями и в которой его интеллектуальные ресурсы могут реализоваться с максимальной эффективностью [2]. Таким образом, можно допустить, что если обучающемуся интересна та или иная учебная дисциплина (мы полагаем, что предпочтения – это синоним интересности), то он будет успешен в ее изучении, что в свою очередь, должно выразиться в более высоких оценках для тех обучающихся, для которых эта учебная дисциплина интереснее. Для проверки этой гипотезы был проведен опрос курсантов по субъективной оценке степени интересности ряда учебных дисциплин (истории, физики, математики, начертательной геометрии и черчения, экологии, информатики) по пятибалльной шкале Лайперта: 1 – совсем не интересна, 2 – не интересна, 3 – не очень интересна, 4 – интересна, 5 – очень интересна.

Естественно, что понятие интересности допускает сложное толкование. Поэтому для повышения достоверности результатов проверки гипотезы было введено понятие «трудности» учебной дисциплины, полагая, что этот термин более понятен обучающимся курсантам. Кроме того, мы полагаем, что понятие «степень трудности» учебной дисциплины обратно пропорционален понятию «степени интересности» учебной дисциплины. Был проведен анало-

гичный опрос тех же курсантов по субъективной оценке степени трудности тех же учебных дисциплин по аналогичной шкале Лайперта: 1 – очень легкая, 2 – легкая, 3 – средняя, 4 – трудная, 5 – очень трудная.

Для проверки гипотезы, что степень интересности учебной дисциплины обратно пропорционален степени ее трудности, мы применили коэффициент корреляции – гамма [1], так как в данных предполагается большое количество совпадений, а значит необходимо учитывать так называемые связанные ранги. Заметим, что на самом деле проверяется нулевая гипотеза H_0 , что степень интересности не есть обратная величина трудности учебной дисциплины. Результаты проверки гипотезы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты проверки гипотезы, что степень трудности учебной дисциплины не является обратной величиной степени интересности учебной дисциплины

№ п/п	Название учебной дисциплины	Объем выборки	Значения коэффициента гамма	Уровень отвержения гипотезы H_0 , α
1	История	124	- 0,6	0,0
2	Физика	412	- 0,22	0,0000035
3	Математика	412	- 0,55	0,0
4	Начертательная геометрия и черчение (НГиЧ)	412	- 0,53	0,0
5	Экология	412	- 0,21	0,000023
6	Информатика	411	- 0,2	0,000024

Из результатов, представленных в табл. 1, видно, что субъективные показатели степени интересности учебных дисциплин и субъективные показатели степени их трудности можно считать обратно пропорциональными величинами. Однако этот вывод не одинаково однозначен для всех учебных дисциплин. Действительно, если для физики коэффициент гамма равен -0,22, тогда как для математики и начертательной геометрии и черчения он равен -0,55 и -0,53 соответственно. Следовательно, для проверки гипотезы о зависимости между показателями степени интересности (трудности) учебных дисциплин и успешностью обучения желательно использовать оба показателя. Для проверки этой гипотезы также был использован коэффициент корреляции гамма [1] и проверялась гипотеза H_0 , альтернативная указанной. Результаты проверки H_0 приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты проверки гипотезы, об отсутствии зависимости между показателями интересности (трудности) изучаемой дисциплины и успешностью ее изучения

№ п/п	Название учебной дисциплины	Объем выборки	Значения коэффициента гамма (интересность / трудность)	Уровень отвержения гипотезы H_0 , α (интересность / трудность)
1	История	119	0,38 / - 0,503	0,00008 / 0,0
2	Физика	407	0,422 / - 0,31	0,0 / 0,0
3	Математика	408	0,413 / - 0,51	0,0 / 0,0
4	НГиЧ	399	0,423 / - 0,49	0,0 / 0,0
5	Экология	387	0,0084 / - 0,089	0,042 / 0,05
6	Информатика	401	0,381 / - 0,26	0,0 / 0,0

Из результатов, представленных в табл. 2, следует, что показатель степени интересности (трудности) учебной дисциплины может являться мощным предиктором в прогнозе успешности обучения по данной дисциплине. Необходимо заметить, что возможно показатели степени интересности (трудности) учебной дисциплины определяются не только интенциональными структурами обучаемых, как указано в работе [2], но и типологией преподавателя. Но тогда, если эта гипотеза верна, успешность обучения можно повысить путем подбора преподавателей, имеющих необходимую типологию, определяющую достаточный уровень показателя степени интересности преподавания учебной дисциплины.

Список литературы

1. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Черникова С.М.

профессор кафедры декоративно-прикладного искусства и технической графики, д-р пед. наук, доцент, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Россия, г. Орел

В статье рассматривается проблема преподавания изобразительного искусства в средней общеобразовательной школе. Новый век технологий требует от преподавателя современных подходов к организации уроков ИЗО, с учетом современных компьютерных технологий, новых материалов, интересов школьников и особенностей развития психики ребенка.

Ключевые слова: изобразительное искусство, компьютерные программы, современные материалы, ученик, педагогические технологии.

XXI век является самым интерактивным и технологичным временем за всю историю человечества. Тем, что когда-то казалось научной фантастикой, сейчас ежедневно пользуется миллиарды людей на планете. Технологии развиваются, поток информации увеличивается, а мышление человека меняется. Технологии подчинили себе и изменили все сферы нашей жизни, от инструментов труда до способов решения любых задач. Таким образом, изменения необратимы и в сфере преподавания, особенно начальной и средней общеобразовательной школы, где учащиеся, сталкиваясь ежедневно на уроках с разными задачами и вопросами, могли найти решение на них различными способами. Новое поколение, рожденное в эпоху инноваций, уже не воспринимает все технологии в новинку, а живет уже в заданном ими режиме.

Преподавание изобразительного искусства необходимо для развития личности, эстетического воспитания, творческих способностей и помощи в познании окружающего мира. Такой процесс как изобразительное искусство требует концентрации и внимания, умение оперировать как полученными от учителя знаниями (например: основы композиции, рисунок, цветоведение) и личными предпочтениями (чувство вкуса, сюжеты для художественных работ). Так же перед педагогом стоит задача не только увлечь ученика и научить его основам художественного искусства, но и раскрыть его талант, подтолкнуть к новым интересам. Уроки изобразительного искусства представляют из себя не только практические занятия, но и теорию, основы истории искусств и архитектуры. Творческая составляющая должна раскрываться разными способами и путями. Таким образом, занятие должно заинтересовать ученика, раскрыть в нем новые таланты и дать ему новые знания.

Мышление современного ребенка, восприятие мира и себя в нем, сильно изменилось с приходом технологий в нашу жизнь. Из-за огромного потока информации, представленного в интернете как короткие обрывки текста и новостей, сериалов, фильмов и видеороликов снятых по принципу быстрой перемены ярких образов и смысловых блоков, а так же огромное количество визуального материала, клиповое мышление стало основным способом восприятия реальности. Ученикам сложнее сосредоточиться на одной конкретной задаче, снижается способность к анализу и усвоению материала.

Занятия изобразительным искусством помогают расширить кругозор учеников, развить концентрацию и внимание, а творческие задания, анализ как своих, так и чужих работ способствуют развитию критического мышления и способности грамотно оценивать свою и чужую работу. Большая вариативность заданий на уроках изобразительного искусства, помогает развивать у учащихся богатый спектр как эмоциональных, так и умственных способностей. Как пример, упражнения по цветоведению, изучение базовых основ колористики, способность аккуратно повторить упражнение самостоятельно, позволяют развить у ученика внимательность и сосредоточенность. В тоже время, упражнения, связанные с фантазированием и раскрытием творческих способностей, как пример, упражнение на стилизацию или создание сюжетной композиции, позволяет развить у ученика способность абстрактно мыслить.

За последние 10-15 лет сознание и мышление современных учеников сильно изменилось, с приходом технологий в нашу жизнь. Нельзя сказать, что это повлияло исключительно негативно на восприятие окружающего мира и сам способ мышления. Современный человек способен быстрее усваивать информацию, легче приспосабливаться к новым технологиям и склонен к решению совершенно разных задач. Поэтому не стоит забывать, что не только ученик должен подстраиваться под процесс обучения, уметь концентрироваться и анализировать информацию данную учителем, но и сам процесс обучения, его методы, должны изменяться с учетом новых технологий.

В методике проведения занятий учителю предлагается большое разнообразие форм передачи информации ученикам, одним из самых активных форм обучения является деловая игра. «Принцип игрового моделирования состоит из трех составляющих – совместная деятельность, диалогическое общение, двуплановость. Разработчик деловой игры распределяет роли, полномочия, интересы с учетом методических и психологических условий принятия решения – так выстраивается совместная деятельность участников. При разработке ДИ преподаватель включает в игру противоречия и проблемы.

В диалоге и споре рождается процесс мышления, при котором каждый участник высказывает свою точку зрения Диалогическое общение перерастает в полилог, дискуссию» [3, с. 413]. Принципы, формы, задачи и цели поставленные перед деловой игрой понятны и применимы для обучения детей изобразительной деятельности.

В XXI веке появилось большое количество новых и технологичных инструментов для творчества, начиная от материалов для декоративного творчества, таких как новые виды красок, застывающей глины, разных видов бумаги и техник рисования и лепки, до компьютерных программ для рисования, моделирования и анимирования. «Компьютерная графика – это сфера деятельности, где компьютеры являются основным инструментом для создания и редактирования изображений, а также для обработки цифровой информации различного содержания» [2, с. 267]. В современном мире, где компьютер стал таким же инструментом для творчества, как например кисть или стека, количество и уровень сложности освоения компьютерных программ для творчества сильно увеличился. Поэтому можно найти программу для выполнения любой задачи любого уровня сложности. Так же не стоит забывать, что на современных уроках изобразительного искусства, ученики могут совмещать, как привычные виды творчества, так и новые технологии. Например, ученики начальной и средней школы, могут обучиться основам покадровой анимации, на примере работы с пластилиновыми или бумажными рисунками и фотоаппарата.

Таким образом, синтез современных технологий, увлечение ученика в процесс и многоплановость задач на уроке изобразительного искусства, необходимы в современном мире.

Список литературы

1. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебное пособие. – М.: Академический Проект: Триста, 2006. – 256 с.
2. Пилюгайцева Ю.И. Работа с графическими программами в процессе подготовки специалистов среднего звена по направлению «Архитектура» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 5 (68). – С. 267-270.
3. Черникова С.М. Деловая игра как метод обучения профессиональной деятельности студентов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 1 (57). – С. 412-414.

ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОО ПΟΣРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Шептуховская Т.В.

учитель-логопед первой квалификационной категории,
МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

Потанина Н.С.

воспитатель, МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

В статье рассматривается использование педагогических технологий как средство повышения педагогической компетенции педагога в новых условиях деятельности. Реализация педагогических технологий в ДОО направлена на создание современных компонентов и приемов, основной целью которых является модернизация образовательного процесса и повышение компетентности педагогов.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, педагогическая компетенция.

В условиях введения ФГОС ДО произошло становление педагога нового типа, которое носит деятельностный и практический характер и зависит, прежде всего от уровня его компетенции в следующих аспектах:

- умения планировать различные виды деятельности;
- определять цели и задачи этой деятельности;
- выбирать средства и методы работы;
- анализировать полученный результат.

Принципы дошкольного образования, раскрытые в ФГОС ДО, требуют от педагога умения строить образовательную деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, создавать благоприятные условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, обеспечивать вариативность и разнообразие содержания программ и организационных форм дошкольного образования.

Педагогическая компетенция в современном ДОО – это прежде всего выполнение педагогом нормативных требований к его педагогической деятельности, которые отражены в задачах, реализуемых самим же педагогом.

В этой связи, важным моментом в повышении педагогической компетенции является использование современных технологий, которые становятся неотъемлемой частью развивающегося образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС.

В исследованиях современных педагогов Т.А. Ильиной, М.В. Кларина говорится о том, что до конца 80-х годов XX века технологические понятия почти не использовались в педагогической практике ДОО, т.к. термин «технология» считался исключительно производственным понятием.

Идею о технологизации педагогического процесса в ДОУ высказал еще Я.А. Каменский в «Великой дидактике», сформулировав важнейшую сущность технологии – это гарантированность результата.

Анализ различных определений и описаний сущности педагогической технологии позволяет взять за основу следующее определение: *Педагогическая технология* – это целостный научно обоснованный проект определенной педагогической системы от ее теоретического замысла до реализации в образовательной практике, отражающий процесс воспитания, обучения, развития и охватывающий их цели, содержание, формы, методы, средства, результаты, условия организации. [3 с .64]

Актуальность использования современных педагогических технологий в ДОУ несомненно велика в настоящее время, т.к. внедрение ФГОС ДО носит деятельностный характер, который ставит главной целью – развитие личности ребенка. Поставленная цель требует перехода к новой **системно-деятельностной** образовательной тактике, которая, в свою очередь, связана с принципиальными изменениями деятельности педагога ДОУ, реализующего новый стандарт.

Таким образом, использование педагогических технологий в ДОУ направлено на создание современных компонентов и приемов, основной целью которых является модернизация образовательного процесса и повышение компетентности педагогов.

Следовательно, одним из средств повышения педагогической компетенции в условиях дошкольного учреждения выступают современные педагогические технологии, которые успешно реализуются педагогами в разных направлениях деятельности.

В этой связи, перед педагогом в современном образовательном учреждении возникла задача – превратить традиционное воспитание и обучение, направленное на накопление знаний, умений, навыков, в процесс развития личности ребенка. Уход от традиционного уклада через использование в педагогическом процессе новых технологий позволяет устранить однообразие образовательной среды и монотонность учебного процесса, создает условия для смены видов деятельности воспитанников, помогает реализовать принципы здоровьесбережения.

На сегодняшний день активно используются педагогами следующие педагогические технологии:

- здоровьесберегающие технологии;
- технологии проектной деятельности;
- информационно-коммуникационным технологии;
- технология исследовательской деятельности;
- личностно-ориентированные технологии;
- технология портфолио дошкольника и педагога;
- игровая технология и др.

Сущность технологического воспитательно-образовательного процесса конструируется на основе заданных исходных установок: социальный заказ

(родители, общество) образовательные ориентиры, цели и содержание образования. Эти исходные установки должны конкретизировать современные подходы к оценке достижений дошкольников, а также создавать условия для индивидуальных и дифференцированных заданий.

Таким образом, специфика технологического подхода состоит в том, чтобы воспитательно-образовательный процесс гарантировал достижение поставленных целей.

Система построения деятельности педагога с использованием современных технологий предполагает наличие у педагога высокого профессионализма, навыка самоорганизации, умений анализировать ситуацию, обладать целеполаганием, прогнозированием, гибкостью мышления, быть активным и эрудированным, идти в ногу со временем, владеть компьютерной грамотностью, творчески реализовывать свой внутренний потенциал.

Таким образом, важным условием при котором использование современных технологий в образовательном процессе будет эффективным, является педагогическая компетентность современного педагога дошкольного образовательного учреждения.

Каждый педагог – творец технологии, даже если имеет дело с заимствованиями. Создание технологии невозможно без творчества. Для педагога, научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет главным ориентиром познавательный процесс в его развивающемся состоянии.

Список литературы

1. «Современные технологии обучения дошкольников» автор – составитель Е.В. Михеева; рецензент О.Г. Тавстуха, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета.
2. «Организованная образовательная деятельность. Технологии, методики, формы проведения занятий» Волгоград, издательство «Учитель», 2012 г.
3. «Индивидуализация образования: правильный старт» Лидия Свирская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Новгородского института развития образования. Москва, Обруч, 2014 г.
4. Словарь терминов «Дошкольное образование» Москва, «Издательство «Айрис – пресс», 2005 г.

SMART-ОБРАЗОВАНИЕ – СТРАТЕГИЯ СОВРЕМЕННОСТИ, КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ НОВОГО ОБЩЕСТВА

Шуляк Н.В.

директор, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия №14 управления, экономики и права», Россия, г. Красноярск

Статья посвящена Smart-образованию как стратегии современности, концепции развития и становления нового общества. Основой Smart-education стало активное использование новых знаний на практике и в теории. Развитие smart-общества нацелено на интенсификацию использования электронных ресурсов. Развитие технологий подводит мир к изменению информационного сообщества, что в 21 веке обозначается термином SMART-общество и рассматривается как единственно возможная стратегия современного

общества. Ключевая идея – улучшить все аспекты жизни, используя современные технологии, сервисы и Интернет.

Ключевые слова: Smart-образование, Smart-общество, информационно-коммуникационные технологии, конкретность, измеримость, достижимость, релевантность, определенность во времени.

Что такое Smart-education? Его еще называют умным обучением. Оно представляет собой обучение в интерактивной среде при использовании контента со всего мира в условии того, что он находится в свободном доступе. Данный вид обучения отличает широкая доступность знаний в открытых образовательных ресурсах и блогах. Философия Smart-education сводится к тому, что, открыв всю нужную информацию, можно привлечь максимальное количество людей, притянуть их внимание, организовывать дискуссии. Тем самым появляется возможность увидеть разнообразие подходов в решении определенной проблемы. Таким образом, основой Smart-education стало активное использование новых знаний на практике и в теории.

Дискуссия о вреде и пользе компьютера и Интернета, утратила свою актуальность, так как сегодня – это обычный инструмент и форма взаимодействия. Более проблематичными становятся вопросы конструктивного электронного общения, развитие сетевых технологий во всех сферах деятельности и, главным образом, в образовании, являющегося базой для инновационного развития и России, и ее регионов.

Развитие SMART-общества нацелено на интенсификацию использования электронных ресурсов. Причем темпы их развития настолько велики, что зачастую не зависят от воли людей, а сами процессы становятся неуправляемыми. Интернет, в свою очередь, завоевывает все новые и новые пространства жизнедеятельности людей.

Развитие технологий подводит мир к изменению информационного общества, что в 21 веке обозначается термином SMART-общество и рассматривается как единственно возможная стратегия современного общества. Ключевая идея – улучшить все аспекты жизни, используя современные технологии, сервисы и Интернет. В связи с развитием технологий каждые 72 часа происходит удвоение информации, поэтому большая часть образовательного контента отстает от используемых технологий на 2-3 поколения.

«Старая система образования ни по каким параметрам не подготавливает людей для работы и жизни в SMART обществе, – подчеркнул необходимость изменений научный руководитель МЭСИ, президент Международного консорциума «Электронный университет» В. П. Тихомиров. – Без SMART технологий инновационная деятельность невозможна. Если система образования отстает от этих направлений развития, то она переходит в тормоз».

Очевидно, что требования молодых людей к процессу получения образования изменились. «Компьютер и интернет – это среда обитания современных студентов, как вода для рыбы, – отметил исполнительный директор Европейской ассоциации университетов дистанционного обучения Джордж Убачс – общение и учеба в онлайн-социальных группах вполне компенсируют тра-

диционные формы обучения. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) реформирует систему образования на всех уровнях».

Дистанционное образование и электронное обучение положили начало новому общемировому явлению – smart education. И речь уже идет не столько о технологиях, сколько о новой философии образования.

Что такое smart education? Smart education, или умное обучение, – это гибкое обучение в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе. Ключ к пониманию smart education – широкая доступность знаний в блогах, открытых образовательных ресурсах. Только явив какую-то информацию людям, можно привлечь их внимание, вызвать на дискуссию и тем самым увидеть разнообразие подходов к той или иной проблеме. Активное использование новых знаний стало основой формирования философии smart education.

SMART – известная и эффективная технология постановки и формулировки целей. Акроним SMART означает умная цель и объединяет заглавные буквы от английских слов, обозначающих, какой должна быть настоящая цель: Specific (конкретность) – Measurable (измеримость) – Attainable (достижимость) – Relevant (релевантность) – Time-bounded (определенность во времени).

Когда говорится про электронное обучение, то в первую очередь подразумевается использование новых технологий. На сегодняшний день многие школы достигли такого технологического обеспечения, что внедрение какой-либо новой технологии ничего свежего не сможет принести. Уже сегодня электронное обучение для сотрудников не является чем-то новым. Образовательный контент находится в свободном доступе, многие школы поддерживают обратную связь учителя с учащимися. Но что можно сделать дальше? Как улучшить образование? Ответы на эти вопросы способно дать Smart-education. Именно данное оно способно обеспечить высокий уровень образования, которое будет соответствовать возможностям и задачам современного мира. Оно позволяет молодежи максимально легко и быстро адаптироваться в условиях быстро изменяющейся среды.

Данный тип образования представляет собой объединения практически всех учебных заведений для проведения совместной образовательной деятельности в сети интернет. Т.е. происходит совместное создание и, соответственно, использования контента для проведения обучения.

Итак, Smart-education является новой и современной стратегией в развитии образования.

Следует обратить внимание на 13 принципов smart-образования, разработанные Джесси Стомелом – руководителем отделения цифровой литературы в Университете Мерилхерст в Портленде (Орегон), со-основателем журнала о педагогике и технологиях Hybridpedagogy.

Первый. Не любой курс можно масштабировать, и MOOC-курсы – лишь одни из возможных. Они не решение всех проблем, но и не что-то из ряда вон выходящее. Они здорово работают для определенных учащихся и для определенных программ, но это всего лишь один из множества доступных вариантов. Учиться онлайн можно и самостоятельно, и в группах – не-

важно, состоят ли они из 20, 500 или 100 000 человек. Масштаб курса и его отдельных задач влияет, но не определяет то, как учащиеся учатся.

Второй. Любое обучение обязательно должно быть «гибридным». Лучшие онлайн-курсы вовлекают нас непосредственно на физическом уровне: учеба не должна ограничиваться компьютером. Лучшие курсы, не только в интернете, требуют работы во внешнем мире (за пределами дома и учебного сайта).

Третий. Открытость интернета – это его важнейшее свойство, идеальное для педагогических целей. Не говорю, что каждый урок должен быть полностью открытым, но мы не должны работать в системах, которые заранее настроены на закрытое, да еще защищенное паролем, учебное пространство.

Четвертый. Интернет-курсы не должны превращаться в массовую забаву. Нужно четко представлять, как открытость скажется на самих учащих-ся – и на тех, кто учится за деньги, и на тех, кто посещает занятия неофициально и бесплатно. Цель любого образовательного проекта – помогать как собственным ученикам, так и обществу в целом. Заставить две эти аудитории говорить друг с другом во многих случаях является эффективной педагогической стратегией.

Пятый. Навязанные дисциплина и строгость не работают. Не стоит проектировать препятствия заранее, выстраивая неприступную крепость и ожидая, что учащиеся обживут ее. Создавайте условия, вовлекайте участников, чтобы они сами захотели испытаний.

Шестой. Разработка онлайн-курса – это создание и содержания, и интерфейса. Это требует больших усилий в планировании, прогнозировании и техподдержке. Во многих школах есть проблема разобщенности между разработчиками программ и учителями. Опытным учителям стоит либо самим создавать свои курсы, либо теснее сотрудничать с теми, кто сведущ в технологиях.

Седьмой. Онлайн-образование придумано не только для коммерческих компаний. Хотя корпоративное обучение – первое, что было на виду, это насколько не порочит саму идею. В онлайн-образовании сейчас идет новаторская, педагогически-здоровая работа, имеющая нравственное значение. Именно об этом мы должны говорить и в эту сторону развиваться.

Восьмой. Не размахивайте отчетностью как мечом. Не стоит слишком стандартизировать учебные активности, привязывать их к жесткой структуре. В книге «Как объяснить, что такое ризоматичное обучение пятилетнему ребёнку» Дэйв Кормье пишет: «Мы не должны заранее решать, чему мы должны научить». Импровизация, игра и эксперимент – вот, что важно.

Девятый. Если вы хотите, чтобы работы учащихся обсуждались публично, сообщайте вашему курсу об этом заранее, давайте возможность сохранить анонимность, не вывешивайте оценки на всеобщее обозрение и не забывайте про авторское право.

Десятый. Нет принципов, которые подойдут для всех. Сам процесс обучения не порежешь на аккуратные отрезки (как это можно сделать с курсами). Мы создаем курсы, потому что они укладываются в бизнес-модели и

потому что это удобно (к примеру, когда нужно собрать группу в одно время в одном месте). А вот деление на 10 недель, 15 недель, семестры, четверти – условность. Курс – не всегда лучшая упаковка для знания.

Одиннадцатый. Общение и обсуждения не должны быть случайным или побочным продуктом курса. Они и есть курс. Нельзя просто собрать людей в одной комнате и ждать, что они тут же разговоятся. То же самое в онлайн-пространстве. Мы должны создавать платформы, которые изначально требуют общения и всячески поощряют его, а затем моделировать конструктивное взаимодействие. У лучших онлайн-курсов есть характер, они создают живые отношения между участниками и ставят перед ними вопросы, требующие серьезной работы ума.

Двенадцатый. Учитель, знающий свой предмет – не то же самое, что хороший учитель. В интернете полно экспертов по любому вопросу. Хороший преподаватель смешивает в разных пропорциях экспертные знания и педагогические техники. Он не просто посредник – он использует то, что сам узнал о своем предмете (историю, теории, методологии), чтобы направлять и структурировать работу студентов, помочь им самим во всем разобраться. Как только курс начался, умнее должны становиться студенты, а не преподаватель.

Тринадцатый. В онлайн-обучении нужно меньше количественных и больше качественных оценок. Учащиеся – не колонки в таблице. Большинство систем управления обучением предполагают красивые и аккуратные результаты на выходе. Конечно, что-то можно оценить объективно, но смысл обучения не в этом. Цифры – всего лишь ориентир, повод для более серьезного разговора о том, чему же студенты научились, точка отсчета для более полезной качественной оценки. Впрочем, самое важное – это самооценка, то, как сам студент оценивает свои знания.

Список литературы

1. Региональная инновационная площадка «Образование 3.0» («Модель «E-learning школы» как прообраза Школы Будущего»). – 2015.
2. Форма промежуточного отчета организаций, осуществляющих образовательную деятельность, иных действующих в сфере образования организаций, а также их объединений, реализующих инновационные проекты и программы, признанных региональными инновационными площадками. – 2016. – 25 с.
3. Шуляк Н.В. «Особенности модели «E-learning школы» // XXXV Международной научно-практической конференции «Гуманитарные науки в XXI веке». – 2016. – 7 с.
4. Шуляк Н.В. «Региональная инновационная площадка «Образование 3.0» («Модель «E-learning школы» как прообраза Школы Будущего») // "Инновации и эксперимент в образовании". – 2016. – 13 с.
5. Шуляк Н.В. «Smart education – новая философия образования» // "Образовательная галактика intel". – 2016. – 9 с.