СБОРНИК СТАТЕЙ IV МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОЮЗ НАУКИ И ПРАКТИКИ», ОДИНЦОВСКИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЧТЕНИЙ

21 февраля 2016 года,
Россия, Москва

УДК 37; 61; 159.9; 316.7
ББК 74; 75;80; 87; 88
П 86

Редакционная коллегия сборника:

Поребняк Л.П., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальных технологий Института образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

Смирнов И.А., кандидат биологических наук, заместитель директора по научно-методической работе АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», д. Зайцево, Московская область.

Федорова Е.Н., кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

Христидис Т.В., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского государственного института культуры, г. Химки.

Цибульникова В.Е., кандидат педагогических наук, магистр психологии, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

П86 **Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики:** Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений, Одинцово, 21 февраля 2016 г. / Отв. ред. В.Е. Цибульникова. — М.: Издательство «Перо», 2016. — 368 с.

ISBN 978-5-906900-49-4

В сборнике представлены статьи, направленные на решение значимых проблем современного образования. В материалах конференции актуализируются проблемы: здоровьесбережения участников образовательного процесса; сопровождения инклюзивного образования; сопровождения профессионального становления и развития личности; сопровождения личности в контексте киберсоциализации; сопровождения личности в физкультурно-спортивном образовании и спорте и другие актуальные проблемы современного образования.

Сборник может представлять интерес для научно-педагогических работников, руководителей образовательных организаций, педагогов, педагогов-психологов, студентов и юных исследователей, родителей обучающихся.

УДК 37; 61; 159.9; 316.7
ББК 74; 75; 80; 87; 88

ISBN 978-5-906900-49-4

© Авторы, 2016
© Оформление — ООО «Креативная команда», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Чечелева В.Н.
Из опыта работы научно-образовательных площадок МПГУ 11

РАЗДЕЛ I.
СБЕРЕЖЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Виленский М.Я.
Аксиологический потенциал здоровья как фактор качества подготовки выпускника вуза 15
Цибульникова В.Е.
Проявление невротизации педагога в зависимости от синдрома эмоционального выгорания 21
Тюмасева З.И., Федотова С.В.
Содержание понятия «тьюторская поддержка здоровьеформирующего потенциала эколого-валеологического образования студентов» 26
Кригер Г.С.
Анализ зрительной нагрузки и выраженности симптомов зрительного утомления педагогов в образовательном процессе колледжа 29
Пухальская М.Ф.
Научно-методическое обеспечение профилактики употребления психоактивных веществ детьми и подростками 33
Кошелева Т.А.
Особенности рассмотрения понятия «ценность здоровья» в контексте православной педагогики 36
Захарук Н.С.
«Оздоровительная система Пилатес» как здоровьесберегающая технология в системе высшего образования 38
Комарова И.А., Кравцова В.С.
Актуальные проблемы безопасной жизнедеятельности и здорового образа жизни детей дошкольного возраста 40
Бацкалёва В.В.
Основы здорового образа жизни детей и педагогов дошкольной организации 42
Валеева Г.В.
Психолог образования как специалист по проблемам развития здоровой личности 46
Соломатина Т.А.
Проектная деятельность как ресурс ценностного отношения к здоровью в детском театре моды 49

Ильченко Ж.Ф.
Организация образовательного процесса как фактор профилактики утомления учащихся 51
Кудинова М.С.
Актуальность развития стрессоустойчивости личности 53
Коваленкова Е.Н.
Планирование здоровьесберегающей деятельности в родительском клубе «традиции и здоровье» 55
Воробьёва Е.А., Чванкина Н.Е.
Влияние психологической культуры на психологическое здоровье детей младшего школьного возраста 57
Мишутина Н.Е.
Здоровье и его роль в образовательном процессе 60
Рудагина В.А.
Техники активного воображения как создание здоровьесберегающей и поддерживающей среды при проживании кризиса идентичности ранней юности 63
Осинина А.А., Щелчкова Н.Н.
Здоровьесберегающие технологии в физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми дошкольного возраста 65

РАЗДЕЛ II.
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Загуменнов Ю.Л.
Международные подходы к информационно-коммуникационному сопровождению инклюзивного образования 68
Христидис Т.В.
Артпедагогические технологии в инклюзивном образовании 71
Сыс Л.А.
Индивидуально-психологические особенности личности заикающихся подростков и взрослых, влияющие на коммуникативное поведение 74
Рахманова Е.В.
Воспитание социально активной личности с особенностями психофизического развития 77
Крюковская Н.В.
Реализация дифференцированного подхода к формированию пространственных представлений у учащихся с задержкой психического развития в 1 классе 80
Орехова И.Л., Антонова С.А.
Использование инновационных техник изо-деятельности в оздоровительной работе с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья 82
Сорокина С.С.
Актуальность речевого развития дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в сопровождении личности 85
Тамбовская А.В.
Реализация здоровьесберегающией технологии в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра 87
Гридасова М.Ю.
Психолого-педагогические рекомендации учителям и родителям по сопровождению детей с ОВЗ 89

Овчаренко В.Д.
Формирование жизнестойкости студентов с ОВЗ 91
Резник А.В.
Жизнестойкость родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 93

РАЗДЕЛ III.
СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Дивногорцева С.Ю.
Проект как средство развития регулятивных действий младшего школьника 95
Старжинская Н.С.,Дубинина Д.Н.
Обучение детей второму языку в условиях близкородственного двуязычия 99
Смирнов И.А., Можаева М.В., Хабибулина А.Р., Санжиева Д.С., Leticia Becerril, Utomporn Phalavonk, Forough Davari Aghdam
Существует ли связь между структурой математического образования и результатами международных тестов? 104
Пучковская Т.О.
Проектное обучение как основа формирования исследовательской компетентности учащихся при изучении математики в школе 108
Тюлю Г.М., Старшинов В.Н.
Условия интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза 111
Федоров А.М., Мудрова А.В.
Управление социальными практиками в педагогическом вузе 114
Искакова М.О.
Исследовательская деятельность студентов как средство развития экологического сознания обучающихся 117
Бусыгин Д.Ю., Машканова Л.С.
Пути развития исследовательской компетентности студентов 119
Сергина Е.А.
Реализация проекта «Родительский всеобуч в обеспечении открытости образовательных систем» 122
Образцова Ю.Н.
Всероссийская олимпиада школьников по итальянскому языку как инновационный образовательный проект 125
Янюшкина Г.М., Бомбина И.А.
Опыт проектирования урока физики в условиях реализации ФГОС ООО 128
Сотникова М.С.
Специфика психолого-педагогического сопровождения молодого учителя в условиях внедрения новых образовательных стандартов 131
Якименко А.Ю.
Проектная деятельность как средство формирования социальной активности студенческой молодежи 133
Стефановская Т.В.
Исследовательская деятельность как средство развития познавательного интереса учащихся первого класса 135
Пушкина А.В.
Некоторые аспекты современной системы контроля и оценивания результатов обучения школьников 137

Боженко Т.В., Серых Е.Н.
Исследование социальной установки школьников к атомной энергетике.....139
Баранова С.Н.
Организация проектной деятельности школьников в процессе обучения математике 142

РАЗДЕЛ IV.
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Крулехт М.В.
Педагогическое сопровождение культурно-досуговой деятельности старших дошкольников в условиях мегаполиса.....144
Комарова И.А., Леохина А.Н.
Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольных учреждений в сфере защиты прав ребенка 148
Сурова О.А.
Развитие личности ребенка-дошкольника в условиях информатизации образования 151
Грошева М.П.
Использование игровых приемов и «Палочек Кюизенера» в пропедевтике оптической дисграфии у дошкольников 153
Воскресенская М.А.
Использование активных методов обучения в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования 155
Давидонис Т.Н.
Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста 157
Кирюшина М.С.
Духовное сопровождение личности в детском саду «ВАСИЛЬКИ» при АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого» 159
Стефняк М.В.
Проектная деятельность как личностно-ориентированная технология по взаимодействию с семьями воспитанников в учреждении дошкольного образования 160
Ефимова П.Ю.
Профессиональное самоопределение детей старшего дошкольного возраста в образовательных парках.....163
Балакина О.В., Алексашина А.В.
Устаревшие слова и их значение для дошкольников 164
Лягинская И.А.
Психологические особенности «леворуких» детей 166
Крючкова О.П.
Применение куклотерапии в коррекционной работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....168
Шугурова К.А.
Проблема идеала современного дошкольника 170
Горбунова Е.В.
Применение арт-терапевтических методов в работе с дошкольниками 171
Бирюкова С.Ю.
Практико-ориентированные подходы к дошкольному образованию во Франции 173

Зверева О.Г.
Сопровождение личности в дошкольном возрасте 175

РАЗДЕЛ V.
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ

Плешаков В.А.
Социальные практики киберсоциализации 176
Девтеров И.В.
Развитие личности в киберсоциуме.....180
Стародубцев А.В.
Духовно-нравственные аспекты киберсоциализации 184
Кочнев А.О.
Предположительные педагогические условия развития познавательной активности в контексте безопасной киберсоциализации.....186
Иванова О.И.
Сопровождение личности в контексте киберсоциализации.....188
Обыденкова В.К.
Роль интернет-проектирования в оптимизации самостоятельной работы студентов.....190
Блинова А.В.
К вопросу о профессиональной социализации студентов.....192
Верейкина С.Н.
Влияние киберпространства на ценностно-смысловую сферу личности студента 196
Ерина В.С.
Медиаскетизм как социальная практика молодежи России 199

РАЗДЕЛ VI.
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ И СПОРТЕ

Степанова О.Н., Савин С.В.
Критерии классификации и виды контроля в оздоровительной физической культуре 202
Луговских Т.Н., Кузьменко Г.А.
Содержание педагогических требований тренеров к качеству спортивной деятельности подростков.....205
Курносов К.В.
Применение методов психодиагностики для оценки психологических состояний юных кикбоксёров.....209
Петрина З.И.
Анализ подходов к изучению готовности специалистов в области физической культуры и спорта к исследовательской деятельности.....210
Машков К.Ю.
Реализация гендерного подхода в профессиональной деятельности тренера.....212
Зайнетдинов М.В.
Экспериментальная площадка как форма сетевого взаимодействия в системе «среднее профессиональное — высшее образование» 214

РАЗДЕЛ VII.
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Федорова Е.Н.
Парадигма профессиональной деятельности учителя в условиях системных изменений в образовании 217
Подымов Н.А., Подымова Л.С., Баасанхуу Э.
Профессиональное самоопределение личности: временной и территориальный аспект 221
Борзова Е.В.
Рефлексивные эссе как один из способов становления мотивации к профессии учителя иностранного языка 225
Снопкова Е.И.
Онтологические характеристики методологической культуры будущего педагога: результаты контент-анализа публикаций 230
Богданова Н.А.
Эстетико-физическая культура учителя в контексте онтологического подхода к воспитанию 233
Чеботарева И.В.
Классическое педагогическое наследие — основа акменаправленного образования будущих учителей 236
Флоря В.И.
О нравственном воспитании личности студента — будущего специалиста 240
Букша Л.Ф.
Актуальность проблемы духовно-нравственного развития студентов-психологов 244
Демидова Н.И.
Педагогические позиции преподавателя в среде профессионального воспитания 246
Максимова М.В.
Влияние образовательной среды на учебную мотивацию, воспитание и развитие личности у обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений России 249
Савенкова Е.В.
Оценка сфомированности организационно-управленческой компетентности у магистрантов при подготовке по направлению «Психолого-педагогическое образование» 251
Войнова Ж.Е.
Формирование ключевых компетенций и ценностных ориентаций будущих учителей английского языка при обсуждении темы «Образование в Великобритании и России» 253
Цибульникова В.Е., Цибульникова А.Р.
Сравнительно-сопоставительный анализ профессиональной терминологии менеджера общеобразовательной организации в англоязычном (зарубежном) и русскоязычном (российском) менеджменте 256
Спинжар Н.Ф.
Вопросы профессиональной самореализации студентов в условиях высшего образования 260
Кулов А.У.
Активные методы обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов в вузе 263
Ольшанская Е.В.
Формирование представлений о чрезвычайной ситуации у студентов вуза культуры в процессе профессиональной подготовки 266

Гетманская Г.И., Родионова Л.Ф.
Письменная работа как форма текущего контроля знаний студентов технических специальностей в курсе русского языка и культуры речи 269
Ястреб О.В.
Изменение стрессоустойчивости медицинских представителей возрастной категории 30—50 лет, связанной с экономической и политической нестабильностью на территории Российской Федерации в 2015 году 273
Бельницкая Е.А.
Актуальные направления развития содержания и научно-методического обеспечения школьного химического образования: профориентационный аспект 276
Нестерова А.Ю.
Система дополнительного профессионального образования как фактор становления профессиональной идентичности педагога 277
Гричихина Т.Ю.
Профессиональное самоопределение молодых мам 281
Чернова Е.И.
Формы тьюторского сопровождения в образовании и виды профессиональной деятельности тьютора 283
Чистова А.В.
Организация педагогической практики студентов МГПИ им. В.И. Ленина в 60-70е годы XX века 287
Бабина Т.А.
Особенности профориентации подростков....291

РАЗДЕЛ VIII.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Колесов В.И.
Духовность и нравственность как основа идеологического воспитания и устойчивого развития человека в обновленной России....294
Погребняк Л.П.
Теоретическое обоснование психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников образовательных организаций 301
Нечаев М.П.
О роли научно-практических конференций в решении проблемы развития воспитывающего потенциала образовательной среды 305
Дубинина Н.Н.
Патриотическое воспитание современной молодежи: психолого-педагогическое сопровождение....309
Дятлова Е.Н.
Проблемно-смысловая зависимость процессов усвоения, развития, обучаемости в структуре теоретико-педагогического знания 313
Чумакова С.П.
Ценностные ориентации учащихся на творчество как детерминант их личностного развития.....316
Тимохина Ю.Е.
Антропологическое воспитание в формировании традиционных семейных ценностей студентов 318

Колядко Р.В.
Проблемма формирования ценностного отношения у младших школьников к народной культуре белорусии средсвами декоративно-прикладного искусства 322
Смирнов И.А.
Взаимосвязь образовательных результатов обучающихся частных школ и стоимости образовательных услуг 325
Данилова Е.С.
Возможности воспитательной системы гимназии для духовно-нравственного воспитания подростков 329
Филиппов С.П.
Особенности формирования интеллектуальных навыков у современных подростков 331
Пастухова Д.А.
Особенности этнических стереотипов старшеклассников 334
Филатова Е.А.
Воспитание нравственной личности на уроках литературы 337
Черакаев И.Н.
Исторический опыт преподавания вероучительных дисциплин в школах в период Киевской Руси как пример воспитания и развития личности 339
Филимонцева Е.Н.
Влияние просветительских реформ на содержание учебных книг для начального обучения грамоте в России в XVIII веке 341
Ивуть А.Н.
Формирование информационной грамотности через полиподходность к процессу обучения 343
Нежинский В.С.
Использование образовательного потенциала Библейских текстов в преподавании истории и обществознания 344
Братко Н.С.
Этапы формирования математических понятий у школьников 346
Сабирова И.Е.
К вопросу о воспитании и развитии личности ребенка 348
Кувырталова Н.М.
Педагогический опыт организации заграничных тематических поездок, сопровождающих изучение истории в средней школе 350
Галкин Г.Н.
Построение коллектива в классе и его внутренний климат как ключ к успешному достижению педагогических целей 352
Барабанова Е.В.
Психологические толкования и учения стигматизации и самостигматизации среди молодежи 354
Алекова Г.В.
Сфера брачных взаимоотношений у мужчин и женщин в контексте формирования синдрома алкогольной зависимости 357
Киселева Т.Б.
Учебная мотивация школьников и особенности современного детства 360

Результаты конкурса проектных и исследовательских работ школьников в рамках IV Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики» 363

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК МПГУ

Чечелева Вера Николаевна, кандидат филологических наук, начальник отдела организационно-методического обеспечения социально-образовательных проектов Управления профессиональной ориентации и содействия трудоустройству, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», город Москва, e-mail: vn.checheleva@m.mpgu.edu

Аннотация. В статье показана деятельность инновационных научно-образовательных площадок МПГУ. Представлен опыт работы научно-образовательной площадки АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого». Отдельно рассмотрена работа научно-образовательных площадок по повышению качества подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: инновационная научно-образовательная площадка МПГУ; качество подготовки педагогических кадров.

Одним из важных направлений деятельности Московского педагогического государственного университета всегда являлось взаимодействие со школами. С 2008 года это направление обогатилось созданием на базе общеобразовательных учреждений экспериментальных площадок МПГУ. С 2012 года содержание и формы совместной деятельности расширились и площадки получили название инновационные научно-образовательные.

Инновационные научно-образовательные площадки созданы в целях научно-методического, организационного обеспечения сотрудничества МПГУ и образовательных организаций общего, среднего профессионального и дополнительного образования по приоритетным направлениям государственной политики Российской Федерации в сфере образования, в том числе профориентации, работе с одаренными детьми и талантливой молодежью.

Видами инновационных научно-образовательных площадок являются: экспериментальная (исследовательская), внедренческая и стажировочная.

Задачей экспериментальной (исследовательской) инновационной научно-образовательной площадки является обеспечение проектирования и апробирования инноваций.

Задачей внедренческой инновационной научно-образовательной площадки является обеспечение технологической конкретизации, методического сопровождения, адаптации и внедрения инноваций.

Задачей стажировочной инновационной научно-образовательной площадки является обеспечение широкого распространения инноваций посредством повышения квалифи-

кации субъектов образовательной деятельности, участия в подготовке педагогических кадров (в том числе педагогическая практика студентов).

Стратегическое развитие деятельности научно-образовательных площадок МПГУ обеспечивает Научно-методический совет, в состав которого традиционно входят как представители профессорско-преподавательского и административного состава университета, так и работодатели: сотрудники органов управления образования, директора образовательных организаций.

Ежегодно Научно-методический совет утверждает программу организационно-методического сопровождения деятельности образовательных организаций — научно-образовательных площадок МПГУ. Данный документ включает в себя заседания Научно-методического совета, на которых ставятся задачи на очередной учебный год, заслушиваются итоги работы; методические совещания научных руководителей; мероприятия на базе стажировочных научно-образовательных площадок, на которых проходит распространение накопленного опыта по решению актуальных проблем системы образования; научные конференции МПГУ ввиду того, что немаловажное значение имеет повышение научного потенциала учителей, участвующих в работе научно-образовательной площадки, через участие в научных мероприятиях МПГУ; работу с учащимися образовательных организаций, направленную на их профориентацию, мотивацию, адаптацию к академической среде (научно-просветительский проект «Университетские субботы», Профориентационный марафон «Я и моя карьера», Конкурсы учебно-исследовательских и проектных работ учащихся и другие).

На сегодня в состав научно-образовательных площадок входят 65 образовательных организаций 10 субъектов РФ — это, к примеру, лучшие топовые школы Москвы, работающие по уникальным образовательным программам, школы других регионов, директорами которых являются лауреаты премий, победители конкурса в номинации «Лучший директор».

Главное в работе научно-образовательной площадки — проведение нужного и значимого для университета и школы совместного научно-практического исследования. Сейчас в ключе задач, стоящих перед системой образования, определены такие приоритетные направления:

— новые организационные механизмы в образовании;
— информационные технологии в образовании;
— новое качество и новое содержание образования;
— инклюзивное образование;
— ресурсосберегающие технологии в образовании;
— развитие системы поддержки талантливых детей и их сопровождение в течение всего периода становления личности.

Одной из интересных и перспективных научно-образовательных площадок является АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», которая работает под руководством к.п.н., доцента В.Е. Цибульниковой по теме «Реализация концепции здоровьесбережения в современной православной гимназии». Так, например, «результаты проведенных диагностик и их анализ являются основанием для планирования здоровьесберегающей деятельности в гимназии:

— повышение культуры здоровья всех участников образовательных отношений, актуализация здорового образа жизни;

— просветительская работа с учителями, школьниками и их родителями;

— участие всех субъектов образовательного процесса: в воспитательных мероприятиях здоровьесберегающей направленности; в Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики;

— повышение квалификации учителей по вопросам здоровьесбережения школьников;

— внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих педагогических технологий;

— рациональное и сознательное использование апробированных методов, технологий и методик обучения, адекватных возрастным и личностным возможностям, ценностным ориентирам гимназии;

— выявление факторов риска здоровья обучающихся и педагогического коллектива в образовательном пространстве и их профилактика (организация здорового питания, снятие учебных перегрузок, организация физической активности школьников и учителей и др.);

— коррекционная работа, в том числе индивидуальное консультирование родителей и учителей психологической и медицинской службами;

— проектная деятельность младших школьников по вопросам здорового образа жизни (проекты «Здоровая школа — здоровая семья», «Собираем портфель», «Я умею» и др.);

— организация здоровьесберегающего пространства (повышение двигательной активности учащихся на прогулках, переменах и др.);

— контроль за соблюдением педагогами гимназии гигиенических норм и требований к организации и объёму учебной и внеурочной нагрузки;

— контроль за соблюдением требований к использованию технических средств обучения;

— индивидуализация обучения, работа по индивидуальным образовательным траекториям» [5, с. 211—212].

Примечательно, что совместная деятельность МПГУ и научно-образовательных площадок взаимно обогащает социальных партнеров. Так, оказывая научно-методическую помощь, встраиваясь в систему регионального образования, профессорско-преподавательский состав университета имеет возможность внедрять в практику работы школы свои продукты и результаты проведенных исследований, а также на основе экспериментальных данных получить новые идеи по совершенствованию учебного процесса в самом университете: для совершенствования учебных программ при подготовке студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов.

С другой стороны, особое внимание уделяется повышению профессионального и научного уровней учителей научно-образовательных площадок.

Так, для учителей научно-образовательных площадок научные руководители в рамках плана организации совместной работы проводят проблемные творческие семинары, мастер-классы, консультации. Учителя участвуют в заседаниях кафедр, где совместно с преподавателями, учеными МПГУ обсуждается ход их диссертационных исследований

(кандидатских, магистерских). Активное участие учителя принимают в научно-практических конференциях МПГУ, где имеют возможность рассказать о результатах своей работы, поделиться опытом решения актуальных проблем образования.

Немаловажно, что результаты научно-практических исследований находят свое отражение в публикациях учителей и научных руководителей. Это статьи, сборники статей, материалов, учебно-методические материалы, методические рекомендации. К данным материалам в МПГУ организован широкий доступ как преподавателей, так и студентов: например, проводятся тематические выставки в библиотеке МПГУ, с некоторыми публикациями можно познакомиться на сайте университета в специальном разделе, посвященном результатам деятельности научно-образовательных площадок и опыту работы в целом.

Таким образом, изучение результатов и продуктов деятельности инновационных научно-образовательных площадок свидетельствует об их востребованности и данную форму взаимодействия можно назвать эффективной в решении актуальных проблем системы образования.

Список литературы

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков// Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.

2. Будаева Т.И., Чечелева В.Н. МПГУ и московское образование. // Сборник статей Пятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2013 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков. — М., 2013. — С. 123—125.

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

4. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. [Электронный ресурс] Адрес: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4 Дата посл. обращения 20.02.2016 г.

5. Цибульникова В.Е., Кошелева Т.А. Особенности управления здоровьесбережением субъектов образовательного процесса в православной гимназии в условиях реализации ФГОС НОО // Школа будущего. — 2015. — № 5. — С. 206—213.

6. Чечелева В.Н. Исследовательская деятельность научно-образовательных площадок МПГУ как ресурс профессионального развития педагогов // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сборник статей Седьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. — М. МПГУ, 2015. — С. 216—218.

РАЗДЕЛ I
СБЕРЕЖЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗДОРОВЬЯ КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Виленский Михаил Яковлевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия.

Аннотация. Здоровье определяется как педагогическая категория и основополагающая ценность полноценной реализации личности, рассматриваются уровни ценности здоровья. Представлен процесс приобретения субъектом ценностного самосознания личности.

Ключевые слова: ценность здоровья, ценностное отношение к здоровью, здоровье как элемент структуры самосознания, механизм формирования ценностного самосознания личности.

Здоровье в единстве телесных и психологических характеристик ныне становится условием социального бытия студента, проявлением его субъектности — свободы выбора и творения. Именно выбор, который делается им, осознается теперь как значимая детерминанта его здоровья и образа жизни, в котором, согласуясь с возможностями, он в полной мере использует свой потенциал, физические и психические ресурсы, самореализуется. Самореализация определяется необходимым уровнем его развития в социальной, физической, интеллектуальной, эмоциональной, духовной и профессиональной сферах.

В целом для современной студенческой молодежи характерны установки на профессиональную и личностную самореализацию, однако ценность здоровья является скорее декларируемой. Об этом свидетельствует тот факт, что многие студенты, считающие, что они ведут здоровый образ жизни, в реальности не придерживаются его [2]. Ценность здоровья не функционирует на уровне их индивидуального самосознания. Поэтому важно в образовательном процессе формировать мировоззрелфет е вамосож

вья необходимо учится быть здоровым, формировать потребность, умение и решимость творить его за счет своих внутренних резервов, а не чужих усилий и внешних условий, что характеризует сущность отношения к здоровью как к ценности.

Всякая познанная ценность здоровья направляет жизненную энергию личности на себя, требует своего осуществления, которое состоит в том, чтобы следовать требованию, исходящему от ценности, подчинять этому требованию повседневную жизнь.

Ценностное отношение к здоровью не возникает до тех пор, пока студент не обнаружил для себя проблематичность удовлетворения актуальной потребности. Чем проблематичнее возможность ее удовлетворения, тем большей ценностью обладает способ ее удовлетворения. При этом потребности выступают как динамические корреляты ценностей, определяющих движущие силы поведения и развития студента. Те потребности, которые соотносятся с доминирующими ценностями, выступают как приоритетные, поскольку они будут удовлетворяться в первую очередь. В этих случаях личность достигает согласованности и относительного здоровья. Комбинация преобладающих ценностей и сопутствующих им фрустрированных потребностей порождает рассогласование и внутриличностный конфликт, ведущий к различным расстройствам.

Практика образования по физической культуре в вузе показывает, что формальный характер презентации социальной ценности здоровья, типичные прямолинейные воздействия на сознание, поведение и отношение студентов не приводят к ее превращению в личностную. Поэтому необходимым условием педагогического процесса является обращение к ценностным аспектам, направленность на субъектность восприятия студентом ценности здоровья, чтобы она превращалась из отвлеченного представления в собственную, переживаемую ориентацию поведения, необходимую для его сохранения и укрепления.

Ценности являются той содержательной, мировоззренческой, методологической, фундаментальной формирующей основой априори изначально обеспечивающей достижение требуемого в воспитании результата. Учитывая цели учебной и социокультурной деятельности студентов, в связи с педагогическими воздействиями и саморазвитием личности, индивидуальные ценности здоровья в образовании рассматриваются как элементы структуры самосознания (потребности, мотивы, интересы, убеждения, установки и т.п.) и как явления, обозначающие значимость, жизненную позицию, личностный смысл.

Студент может вести себя определенным образом, потому что такое поведение соответствует его ценностям, а может потому, что «так положено», «так принято», «так велено», «так выгодно». Ценность выступает внутренним, эмоционально освоенным студентом ориентиром его деятельности, воспринимаемой как собственная духовная интенция, глубоко личное, выработанное им самим отношение. Ценности здоровья обладают познавательным значением, обосновывают цели, к которым студент должен стремиться и основные средства их достижения, помогают осуществлять социально одобряемый выбор поведения. Они обеспечивают устойчивость личностной структуры, определяют центральную позицию личности, общий подход к миру и самому себе, действуют как важный фактор мотивации. В этом заключается их значение в формировании мировоззрения личности. Познанная ценность здоровья стимулирует поведение и поступки, программируя желаемое будущее, заставляет совершать должное в повсед-

невной жизни, в чем и состоит значение ценностей здоровья при формировании норм, привычек, образа жизни, стиля поведения.

В противоположность объективной природе ценностей здоровья, их восприятие и оценивание индивидом всегда субъективно. Поэтому их оценка может быть истинной или ложной, меняться на разных этапах обучения как в процессе деятельности студента, так и объективных условий его развития. На эмоциональном уровне оценка ценностей здоровья сопровождается чувством удовлетворенности или неудовлетворенности; на рациональном — осознанием их полезности и значимости.

Однако само по себе то, что здоровье рассматривается личностью в качестве ценного, желательного, заслуживающего обладания им, отнюдь не обязательно сопровождается действиями, направленными на реализацию ценности, не детерминирует однозначно определенную линию социального поведения и тем более конкретные поступки. Поэтому необходимо познание причин, оснований и связи между предпочтениями и соответствующими действиями и поступками личности.

Чтобы выработать суждение о ценности или неценности того или иного явления, студент должен о нем знать. Познание стимулирует познавательную активность в том направлении, которое студент считает желательным. Социально значимое содержание образования должно соотноситься с предыдущим опытом студента, и быть ориентировано на воспитание его как субъекта, который реализует свободу выбора, своеобразие своего образовательного пути, в результате которого он обретает свою культурную идентичность. Лишь в этом случае личность воспримет образование как составляющую собственного стиля жизни, сможет образовывать себя сама, подчинять образование целям личностного роста. Ценности образования не могут быть навязаны, они должны быть приняты субъектами педагогического процесса.

Рассмотрение содержания ценностного самосознания личности позволяет выделить в его структуре различные виды ценностных представлений: одни усваиваются в форме «значений», но не разделяются личностью, другие приобретают для нее «личностный смысл». В первом случае ценностное представление принадлежит обществу, социальной группе и «присутствует» в самосознании личности как оценка явлений и обстоятельств со стороны их социально-функциональной значимости, позволяет ей ориентироваться на соответствующую формулу социального поведения. Во втором случае ценностное представление включает соответствующие объекты в контекст реальной жизнедеятельности студента, превращает их в конкретные цели деятельности. Последние реально управляют поведением индивида, «подталкивают» его к определенным практическим шагам, реализации поведенческой стратегии. Однако в реальной жизнедеятельности ценностные представления, усвоенные ранее на уровне «значения» могут превращаться в реальные мотивирующие факторы социального поведения, а имеющие «личностный смысл» — переходить на уровень «значения».

Механизм формирования ценностного самосознания личности состоит в следующем. Воспринимаемые ею ценностные представления проходят через «фильтр» самосознания и дифференцируются на «знания» и «личностные смыслы». Далее, преломляясь через условия жизнедеятельности, они распределяются на подтвержденные и неподтвержденные, на реально управляющие действиями и поступками личности и на те, которые хра-

нятся в ее сознании. Ориентация студента на освоение ценностей возникает тогда, когда после их предварительной положительной оценки, он запроектировал в своем самосознании овладение ими и это делает, учитывая не только свои потребности, но и возможности. Отдельные студенты перенимают от окружающих взгляд на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности и тем самым закладывают в себе основы новой потребности, которой раньше у них не было.

Для воздействия на спектр ценностей здоровья студентов, недостаточно сообщать им «готовые» представления о ценном, раскрывать объективную значимость тех или иных форм жизнедеятельности, явлений, отношений. Необходимо, чтобы ценностные представления наполнялись личностным смыслом, верифицировались, превращались в проверенную личным опытом мотивацию поведения.

Как катализатором, так и барьером к усвоению общественных ценностей здоровья могут выступать ценности референтной для студента малой группы. Полноценная интериоризация возможна только тогда, когда студент вместе с группой включился в практическую реализацию этой общей ценности, ощущая ее как свою [6]. Формальное отношение к социальным ценностям здоровья не приводит к превращению их в личностные. Основной механизм формирования ценностных отношений к здоровью заключается в решении конкретных повторяющихся задач, в ходе которых студент учится оценивать свои возможности соотносительно с задачами и себя по своим реальным достижениям [1]. С определенного этапа он начинает совершенствовать свою деятельность на сознательной основе, что связано с механизмами самооценки, оценки своих достижений и неудач, включения оценочного механизма регуляции качества деятельности.

Значимым звеном в цепи побуждений студентов к деятельности по освоению ценностей здоровья являются интересы. Они определяют отношение личности к объекту, обладающему определенной значимостью и эмоциональной привлекательностью и дают простор для использования необходимых педагогических решений и воздействий для активизации деятельности студентов по освоению ценностей здоровья.

Формирование ценностного отношения к здоровью зависит от эмоциональных, познавательных, волевых сторон личности студента, определяющих и направляющих его активность. Своеобразным «фильтром» восприятия личностью студента ценностных представлений выступает входящий в самосознание «Я-образ» — аксиологическая концепция смысла и назначения своей жизни, ее ценностная окраска: альтруистическая, гедонистическая, ригористическая и др. Она выделяет те формы жизнедеятельности, которые обладают наивысшим ценностным статусом для самореализации. Смысложизненный аспект самосознания носит мировоззренческий характер и организует в единую систему общее личностное отношение к жизни, исходную ценностную позицию.

Приобщение индивида в образовательном процессе к культурным ценностям имеет разные механизмы: знания передаются на основе коммуникаций, умения и навыки — в ходе практической деятельности, а ценности в процессе духовного общения людей, при обмене чувствами и эмоциональными состояниями. При рационально-логическом истолковании ценностей здоровья методами, приемами, средствами учебно-научной

деятельности, студент приобщается к теоретическому уровню их познания, что требует самостоятельной, напряженной мыслительной деятельности. Если результаты такой деятельности приобретают позитивную эмоционально-ценностную окраску, рациональное содержание знаний превращается в «личное достояние» студентов, в установки определенного поведения. Формированию ценностно-смысловой сферы личности способствует информация: осмысливаемая с различных точек зрения, независимых друг от друга подходов, содержащая наряду с формально утверждающими, смыслопоисковые фрагменты, которые не принимаются на веру, а критически оцениваются, нуждаются в поиске альтернативных путей и источников. Любая информация ценностного характера должна быть созвучна представлениям, в которых студент осознает себя как уникальную личность, его общей эмоциональной настроенности, сокровенным чувствам. Духовно-практические формы воздействия (праздники, торжественные церемонии, ритуалы и др.) эмоционально объединяют студентов, поднимают духовное общение на высоту, недоступную в повседневной будничной обстановке. Одной из форм духовно-практического общения является обращение к образцам жизнетворчества (выдающихся ученых, специалистов, замечательных спортсменов), которые побуждают студентов к подражанию, созданию своеобразного «биографического фона» высших ценностей своей жизни, профессиональной деятельности, культуры [4]. Если студент переживает эти образцы как должное, а не просто отвлеченное знание, то они становятся предметом его личных устремлений, идеалами. В них, воплощающих наиболее ценные, и в этом смысле привлекательные человеческие черты, ярко проявляется и формируется общая направленность личности студента.

Те или иные ценностные представления действенны в том случае, если способствуют реализации социальных качеств личности: аксиологических (ценностные принципы самосознания, уровень и характер ценностных притязаний) и функциональных (когнитивные, чувственные и физические возможности). В процессе обучения происходит коррекция самосознания, уточнение представлений студента о самом себе, своей сущности, необходимых для ее реализации в формах жизнедеятельности. В конечном счете, формируется устойчивая ценностная направленность личности, ее генерализующее начало, пронизывающее и объединяющее все виды ценностных ориентаций на здоровье. Любая информация ценностного характера воспринимается личностью сквозь призму этой направленности и дополняется эмоциональным и поведенческим компонентами. Формирование ценностного самосознания успешно решается в том случае, когда возникает система ценностных представлений, удостоверяющих свою истинность, выступающих устойчивой, проверенной мерой различных жизненных ситуаций и обстоятельств, участвующих в определении жизненных планов личности, организующих и направляющих ее активность, придающих ей качественное своеобразие, неповторимый социальный облик.

Ценностное отношение к здоровью нельзя приобрести на каком-то этапе воспитания и развития личности. Оно не имеет «конечного» существования и в этом плане «ненасыщенно», устойчиво опосредует поведение здоровой личности и должно постоянно развиваться, дополнятся различными новыми, полезными для здоровья элементами, привычками и тем самым совершенствоваться.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности — М.: Наука, 1980. — 535 с.
2. Авдеева Н.Н. Здоровье как ценность и предмет научного знания // Мир психологии. — 2000. № 1 (21). — С. 68—75.
3. Вайнер Э.Н. Общая валеология — Липецк, 1998.
4. Виленский М.Я. Теория и практика присвоения студентами ценностей физической культуры в образовательном процессе: Материалы II Межд. науч. конф., Калининград — Варшава. — М.: МАНПО, 2005. — 210 с.
5. Иванюшкин А.Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека / А.Я. Иванюшкин // Вестник АМН СССР, 1982. — № 4. — С. 29—33
6. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1993. — 43 с.
7. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение, 1998. — № 1. — С. 27—35.
8. Цибульникова В.Е. Ценностно-смысловое отношение руководителей школы к профессиональному здоровью педагогического коллектива // В мире научных открытий: Социально-гуманитарные науки. — 2015. — № 9.

ПРОЯВЛЕНИЕ НЕВРОТИЗАЦИИ ПЕДАГОГА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Цибульникова Виктория Евгеньевна, кандидат педагогических наук, магистр психологии, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: Vicki-77@yandex.ru

Аннотация. В статье ставится проблема установления взаимосвязи между высокой и низкой вероятностью невроза и фазами сформированности уровней эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных организаций. Автор статьи устанавливает, что высокая невротизация у педагогов с фазой сформированного синдрома эмоционального выгорания в 3,08 раза выше, чем у педагогов с фазой формирования синдрома эмоционального выгорания. Автор приходит к выводу о том, что вероятность высокой невротизации у школьных учителей с фазой сформированного СЭВ выше, чем у педагогов с фазой формирования синдрома эмоционального выгорания.

Ключевые слова: невроз, невротизация, низкая вероятность невротизации, высокая вероятность невротизации, синдром эмоционального выгорания.

Проявление синдрома эмоционального выгорания в процессе профессионализации педагога является одной из ключевых проблем профессионального нездоровья учителя и приводит к снижению эффективности профессиональной деятельности, развитию негативных установок по отношению к обучающимся и членам педагогического коллектива общеобразовательной организации.

Формирование синдрома психического выгорания учителя, с точки зрения Н.В. Мальцевой, обусловлено личностными свойствами учителя, такими как низкая

общительность, высокая ответственность, самостоятельность, склонность к чувству вины, высокая тревожность [4].

Несмотря на то, что выгорание изучается как полисистемное явление, включенное в ряд взаимодействующих систем разного уровня, и изучается, во-первых, как элемент системы профессионального становления личности, а во-вторых, как компонент системы психических состояний, В.Е. Орёл установил, что выгорание может исследоваться и как относительно самостоятельным феноменом в ряду сходных с ним явлений. В.Е. Орёл отмечает, что по сравнению с другими негативными феноменами профессионального становления личности выгорание характеризуется высокой степенью необратимости и представляет собой случай полного регресса профессионального развития личности [8].

Другой причиной профессионального нездоровья педагога является **психоэмоциональное напряжение.** С позиции Л.Р. Мухтаровой, психоэмоциональное напряжение — это неблагоприятный фактор, вызывающий заболеваемость школьных работников, уровень напряжённости умственного труда и психоэмоционального напряжения формируют структуру психосоматической патологии [7].

Снять напряжение можно с помощью психологических защит как естественного противостояния человека окружающей среде, бессознательно предохраняющего его от эмоционально-негативной перегрузки. Примерами защитных типов поведения могут быть: агрессия, самозамыкание (аутизм), репрессия (подавление желаний), рационализация (объяснение поведения ложными мотивами), сублимация (переключение поведения с неудачной деятельности на новую), забывание, самопрощение, проекция собственной вины на всех других и др. [9].

М.М. Безруких, Д.А. Фабер подчеркивают, что функциональное напряжение является уровнем активности физиологических функций, необходимым для обеспечения деятельности человека, оно определяется степенью тяжести и напряженностью труда, его ритмом и физиологической сложностью. С их позиции, функциональной напряженностью называется чрезмерное функциональное напряжение организма при неадекватных возрасту требованиях к деятельности, приближающееся к пределу функциональных возможностей организма [1].

Развитие **концепции функционального напряжения** нашло свое отражение в трудах Г.И. Косицкого, который предложил оценивать величину эмоционального напряжения по формуле: СН = Ц (Ин·Вн·Эн — Ис·Вс·Эс), где СН — состояние напряжения; Ц — цель; Ин, Вн, Эн — информация, время и энергия; Ис, Дс, Эс — существующие у организма информация, время и энергия.

Первая стадия напряжения (СНІ) — состояние внимания, мобилизация активности, повышение работоспособности. Данная стадия имеет тренирующее значение, повышая функциональные возможности организма.

Вторая стадия напряжения (СНІІ) характеризуется максимальным увеличением энергетических ресурсов организма, повышением артериального давления, увеличением частоты сердцебиений, дыхания. Возникает стеническая отрицательная эмоциональная реакция, имеющая внешнее выражение в форме ярости, гнева.

Третья стадия напряжения (СНШ) — астеническая отрицательная реакция, характеризующаяся истощением ресурсов организма и находящая свое психологическое выражение в состоянии ужаса, страха, тоски.

Четвертая стадия напряжения (CHIV) — **стадия невроза**.

Чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой называется эмоциональным истощением. По данным Л.М. Митиной, для учителей с педагогическим стажем 15—20 лет характерны педагогические «кризисы», «истощение», «сгорание». У 30% показатель степени социальной адаптации равен или ниже, чем у больных неврозами [6].

Таким образом, повышенная психоэмоциональная нагрузка на работе может привести учителя к **нервному истощению**. Если педагог в течение длительного периода времени испытывает сильную психоэмоциональную нагрузку, но чередует её с отдыхом и сном, то он может испытывать нервное утомление**.** Если же он устаёт от такой **чрезмерной нагрузки**, и у него **инсомния** (бессонница), то это свидетельствует о нервном истощении, которое опасно тем, что возникают вторичные процессы перевозбуждения нервной системы, при которых человек испытывает нехватку жизненных сил. К основным симптомам нервного истощения относятся: постоянная усталость; рассеянность; чувство апатии; потеря чувства юмора; эмоциональный дисбаланс; депрессия, дистимия; отсутствие радости жизни.

Длительное психологическое напряжение является фоном для развития **неврозов** как нервно-психических заболеваний, характеризующихся умеренной степенью нервно-психического расстройства. При этих заболеваниях на первый план выступают не только психическая дискоординация, неуравновешенность, но и нарушения сна, бодрствования, чувства активности, а также симптомы неврологических и мнимых внутренних заболеваний.

Установлено, что 35—40% всех детских неврозов занимают так называемые дидактогенные неврозы, которые появились в результате травм, нанесенных учителями. По данным Всемирной организации здравоохранения, невротизация учеников за годы учебы в школе возрастает приблизительно в 10 раз [3].

Мы предполагаем, что **существует взаимосвязь между** вероятностью **невротизации педагогов и** фазами сформированности у них **уровней эмоционального выгорания**, в связи с чем, нашей задачей становится установление данной взаимосвязи.

Выборка нашего **исследования** составила 1174 педагога — женщины с высшим образованием, работающие в общеобразовательных организациях г. Москвы, Московской области, г. Петрозаводска, г. Курска, Республики Крым.

Методики исследования: Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко); Методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) [2] позволила нам определить уровни сформированности следующих фаз эмоционального выгорания: напряжения, резистенции, истощения. Качественный анализ фаз сформированности уровней **синдрома эмоционального выгорания** у учителей показал следующие результаты:

— фаза синдрома эмоционального выгорания не сформировалась у 46,7% учителей (548 чел.);

— фаза синдрома эмоционального выгорания в стадии формирования у 37,2% учителей (437 чел.);

— фаза синдрома эмоционального выгорания сформировалась у 16,1% учителей (189 чел.).

Методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса [5].

Методика предназначена для определения степени вероятности невроза. Методика активно используется в психотерапевтической практике.

Задачи методики: определить высокую или низкую степень невротизации человека.

В рамках данной методики респонденту предлагается: ответить на вопросы анкеты и подсчитать количество утвердительных ответов. Если утвердительных ответов от 0—23 — данное количество соответствует низкой невротизации и свидетельствует об эмоциональной устойчивости; если утвердительных ответов 24 и более — данное количество соответствует высокой вероятности невроза.

Выборка учителей была сделана по результатам методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

Выборка исследования составила **626 учителей**:

— **437** педагогов, у которых фаза синдрома эмоционального выгорания находится в стадии формирования (37,2% учителей);

— **189** педагогов, у которых фаза синдрома эмоционального выгорания сформировалась (16,1% учителей).

Исходя из методики, респондентам необходимо было ответить на вопросы анкеты и подсчитать количество утвердительных ответов. Если утвердительных ответов было от 0—23 — данное количество соответствует низкой невротизации и свидетельствует об эмоциональной устойчивости; Если утвердительных ответов было 24 и более — данное количество соответствует о высокой вероятности невроза (невротизации).

В результате экспресс-диагностики и в ходе сопоставления **фаз сформированности синдрома эмоционального выгорания** и вероятности невротизации **626 учителей** было установлено (См. таблицу 1):

— у педагогов с фазой в стадии формирования синдрома эмоционального выгорания (437 человек) вероятность **высокой невротизации** составила — 14,3% (62 человека).

— у педагогов со сформированной фазой синдрома эмоционального выгорания (189 человек) вероятность **высокой невротизации** составила — 44,1% (83 человека).

Высокая степень вероятности невроза (невротизации) свидетельствует о выраженной эмоциональной возбудимости, в результате чего появляются негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство, раздражительность, растерянность), о формировании переживаний, связанных с неудовлетворенностью желаний, что приводит к отклонениям в соматических или психических состояниях, при которых могут наблюдаться быстрая утомляемость, нарушения сна, ипохондрическая фиксация на неприятных соматических ощущениях, снижение настроения.

Низкая вероятность невроза свидетельствует об эмоциональной устойчивости. Эмоциональная устойчивость, преобладанию положительного фона основных переживаний (спокойствие, оптимизм, инициативность). Данная методика дает лишь предварительную и обобщенную информацию. Окончательные выводы можно делать лишь после подробного изучения личности.

Таблица 1. Сопоставление фаз сформированности синдрома эмоционального выгорания и вероятности невротизации учителей

Вероятность невротизации	Всего 626 учителей			
	1. Фаза в стадии формирования синдрома эмоционального выгорания		2. Фаза синдрома эмоционального выгорания сформировалась	
	437 чел. — 100%		189 чел. — 100%	
Низкая вероятность невроза	375 чел.	85,7%	105 чел.	55,9%
Высокая вероятность невроза	62 чел.	14,3%	83 чел.	44,1%

Таким образом, **установлены взаимосвязи между** высокой и низкой вероятностью **невроза и** фазами сформированности **уровней эмоционального выгорания у педагогов** общеобразовательных организаций. Высокая невротизация у педагогов с фазой сформированного синдрома эмоционального выгорания в 3,08 раза выше, чем у педагогов с фазой формирования синдрома эмоционального выгорания. Следовательно, вероятность высокой невротизации у школьных учителей с фазой сформированного СЭВ выше, чем у педагогов с фазой формирования синдрома эмоционального выгорания.

Список литературы

1. Безруких М.М., Фабер Д.А. Психофизиология. Словарь // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 128 с.

2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других — М: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. — 472 с.

3. Губина Т.И. Изучение эмоциогенных ситуаций в педагогическом воздействии // Наука і освіта. — 2000. — № 1—2. — С. 123—124.

4. Мальцева Н.В. Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы: Дис. … канд. психол. наук: Екатеринбург, 19.00.13; 19.00.07, 2005. — 212 с.

5. Методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. — Самара, 2001. С. 169—171.

6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 320 с.

7. Мухтарова Л.Р. Комплексная оценка влияния факторов внешней и внутренней среды на состояние здоровья учителей: Дисс. … канд. мед. наук. — Москва, 2005—148 с.

8. Орёл В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Дис. … д-ра психол. наук: Ярославль, 19.00.03, 2005. — 449 с.

9. Цибульникова В.Е. Профессиональное здоровье директора школы: психологические риски и их последствия: Монография. — М.: Национальный книжный центр, 2015. — 312 с.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ТЬЮТОРСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ»

Тюмасева Зоя Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск, Россия, zit@cspu.ru

Федотова Светлана Владимировна, магистр кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск, Россия, 2524540@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается генезис понятия здоровьеформирующего потенциала эколого-валеологического образования в контексте оказания тьюторской поддержки обучающихся.

Ключевые слова: тьюторская поддержка, здоровьеформирующий потенциал, эколого-валеологическое образование.

В начале XXI века, в связи с глобальными экономическими, экологическими, социальными изменениями здоровье отдельного человека приобретает особую ценность, что находит отражение в законах и национальных доктринах государств.

Изменилось и само понятие «здоровье», которое трактуется уже не только как «отсутствие болезней», «показатель комплексного благополучия», но рассматривается в неразрывной связи с природой и социумом, как «динамическое равновесие организма с окружающей средой…» [2, с. 76]. Такой подход здоровью как интегральной категории, и как к «глобальной проблеме, жизненно важной для всего человечества» (И.И. Брехман), характерен для науки «эколого-валеология», научные предпосылки которой заложены в трудах И. Канта, Э. Геккеля, В.И. Вернадского, И.И. Брехмана, В.П. Казначеева, А.И. Субетто, З.И. Тюмасевой, Л.И. Пономарёвой и др. Здоровье включает экологические и валеологические составляющие, которые указывают на единство организма и окружающей природной среды [1, с. 156; 2, с. 78].

Эколого-валеологическое образование становится актуальным в настоящее время, когда традиционные подходы в образовании уже не решают задач по воспитанию нравственных, рациональных личностных качеств подрастающего человека. Авторы понимают эколого-валеологическое образование как: целенаправленный процесс обучения, воспитания и развития, учитывая природные данные личности и ориентируя на формирование здоровьеориентированных компетенций, которые проявляются через когнитивные, нравственные, эстетические и практические составляющие и активное отношение к своему здоровью [3, с. 38].

Эколого-валеологическое образование широко исследуется в педагогической науке и имеет практикоориентированное направление в дошкольном, школьном и вузовском образовании. Мы убеждены, что в эколого-валеологическом образовании заложен огромный здоровьеформирующий потенциал.

Поскольку в психолого-педагогической литературе не сложилось общепринятого понятия «здоровьеформирующий потенциал эколого-валеологичес-кого образования»,

раскрывающего его сущность, проведём родо-видовой анализ понятий «потенциал», «потенциал образования», «здоровьеформирующий потенциал».

Для нашего исследования обращение к анализу понятия «потенциал» представляется важным в силу теснейшей его взаимосвязи с проблемой развития, поскольку целью образованию является развитие, созидание человека. Итак, потенциа́л — (от лат. «potentia» — сила, или франц. «potentiel» — возможность) — «совокупность средств, возможностей необходимых для чего-нибудь» (Толковый словарь Ожегова С.И.)

Анализ литературы показал, что категория «потенциал» связана с обобщенной, собирательной характеристикой ресурсов управляемой системы, привязанной к месту и времени, поэтому «потенциал образования» можно определить как «способность образования, опираясь на весь комплекс научных, человеческих, материальных ресурсов, с помощью педагогических инструментов мобилизовать свои резервы и обеспечивать достижение стоящих общественно и личностно значимых образовательных целей».

Понятие здоровьеформирующего потенциала образования отдельно ещё не рассматривалось исследователями, однако, например, Э.А. Мулявина в своей работе здоровьеформирующий потенциал естественно-научного образования трактует как совокупность компонентов учебно-воспитательного процесса, разные источники, технические возможности, средства, которые можно привести в действие и использовать для обеспечения качества воспитания у учащихся привычки к безопасному и здоровому образу жизни.

Считаем, необходимо конкретизировать понятие «здоровьеформирование» и «здоровьеформирующие технологии», показать их сущностное отличие от «здоровьесберегающих технологий» образования.

Концептуальные идеи проблемы формирования и становления здоровья, рассматривались в работах известных отечественных ученых (И.И. Брехман, Ю.П. Лисицин, И.Л. Орехова, Н.Н. Малярчук, Н.В. Третьякова, З.И. Тюмасева, Г.И. Царегородцев, А.Г. Щедрина). Эти аксиомы можно назвать теоретико-методологическими основами формирования здоровья и здорового образа жизни.

Применительно к образованию вопросы здоровьеформирования, здоровьеформирующих технологий рассмотрены в работах Т.Ф. Ореховой, Н.К. Смирнова, Л.П. Борисовой, Ю.К. Бахтина, Н.Н. Нежкиной. Разделяя понятия «здоровьесбережение» и «здоровьеформирование», отметим, что единого подхода к пониманию этих терминов до конца не сложились, и авторы трактуют их по-разному. Мы согласны с Н.Н. Нежиной, что в самом значении термина «здоровьесберегающий» заложен вектор «охранительного» толка, т.е. здоровьесберегающие технологии направлены на сохранение стартового уровня здоровья обучающихся, на минимизацию факторов риска в процессе обучения (т.е. здоровьесбережение — это прежде всего безопасность, безвредность, отсутствие здоровьезатратности). В отношении подобных технологий также используется термин «природосообразные» (В.В. Кумарин, Г.К. Селевко).

На сегодняшнем этапе реформирования образования этого недостаточно — требуется не только сохранить первоначальный уровень здоровья, но сформировать у учащегося ответственность по отношению к своему здоровью, способность проектировать индивидуальную траекторию развития ресурсов своего здоровья на основе навыков самовосстановления, саморегуляции и здравотворчества — деятельности по созиданию своего здоровья.

Итак, здоровьеформирование в отличие от здоровьесбережения имеет созидательный вектор. Речь идёт о «прибавлении», «приобретении», «наращивании» здоровья. Здесь важна самостоятельная, активная деятельность учащихся.

Родо-видовой анализ понятий «потенциал», «потенциал образования», «здоровьеформирующий потенциал» позволил выявить нам сущность понятия здоровьеформирующий потенциал эколого-валеологического образования как совокупность средств, возможностей эколого-валеологического образования, которые направлены на выявление, формирование и развитие у субъектов образования позитивной, устойчивой ориентации на поддержание, прибавление своего здоровья как необходимого условия качества жизни.

Для понимания тьюторской поддержки здоровьеформирующего потенциала эколого-валеологического образования необходимо остановиться на анализе понятий «тьюторская поддержка» и «тьютор».

Понятие «тьюторская поддержка» относительно новое в отечественном образовании и пока нет однозначного определения. Поддержка — один из трёх аспектов деятельности тьютора, среди которых тьюторское сопровождение и фасилитация. Тьюторскую поддержку воспринимают чаще всего как специальный вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении конкретных проблем. Тьюторское сопровождение — апробация и реализация индивидуальной образовательной программы, научно-исследовательских и проектных работ. Фасилитация — путь личностного, культурного, профессионального и самоопределения или сопровождение личностного развития.

В отличие от тьюторского сопровождения, тьюторская поддержка используется ситуационно, имеет разовый характер, не предполагает многократности, цикличности действий (последующего наблюдения, консультирования, поощрения и др.), а является скорее процессом создания условий для сознательного самостоятельного разрешения ситуации учащегося, если он не справляется сам. Тьюторское сопровождение в отличие от тьюторской поддержки — более длительный, непрерывный процесс, имеющий вектор направленного движения и подразумевающий многократную рефлексию тьюторантом собственных достижений.

Наши исследования показали, что тьюторская поддержка и педагогическая поддержка являются синонимами, и мы придерживаемся определения Кунгуровой И.М. и Ведерниковой Л.В., понимая тьюторскую поддержку как конструктивное СО-действие, релизованное в соответствии с тремя направлениями СО-бытия: СО-знание (интеллектуальная, информационная, экспертная поддержка), СО-переживание (эмоциональная, мотивационая, психологическая поддержка), СО-творчество (организационная, консультативная, технологическая поддержка). Приставка «со-» означает совместное. Конструктивный — плодотворный, эффективный, создающий основу для дальнейшей работы.

Вывод. Родо-видовой анализ понятий «тьютор», «тьюторская поддержка», «эколого-валеологическое образование», «потенциал», «здоровьеформирующий потенциал образования» позволил нам выявить сущность и содержание ключевого понятия исследования. Тьюторскую поддержку здоровьеформирующего потенциала эколого-валеоло-

гического образования студентов мы рассматриваем как конструктивное со-действие (со-знание, со-творчество и со-переживание), направленное на выявление, формирование и развитие у субъектов образования позитивной, устойчивой ориентации на сохранение и укрепление здоровья как необходимого условия качества жизни.

Список литературы

1. Орехова И.Л. Эколого-валеологизация деверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовтаельных учреждениях / И.Л. Орехова. — Челябинск: ЧГПУ, 2012. — 340 с.

2. Тюмасева З.И. Невалеологические проблемы валеологии / З.И. Тюмасева // Народное образование, 2002. — № 7. — С. 73—79.

3. Тюмасева З.И. Природосообразное образование как фактор оздоровления обучаемых / З.И. Тюмасева // Народное образование, 2003. — С. 35—44.

АНАЛИЗ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГРУЗКИ И ВЫРАЖЕННОСТИ СИМПТОМОВ ЗРИТЕЛЬНОГО УТОМЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

Кригер Гульнара Сабировна, кандидат медицинских наук, врач-офтальмолог, оптометрист, преподаватель специальных дисциплин ГАПОУ г. Москвы «Колледж предпринимательства № 11», Москва, РФ, e-mail: kriger.msmo@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы общего и зрительного утомления педагога в контексте его профессиональной деятельности. В результате проведенного исследования выявлена выраженность жалоб на зрение педагогов при работе с различными видами электронных устройств. В статье дана оценка выраженности синдрома зрительной усталости и симптомов общей хронической усталости.

Ключевые слова: общее утомление педагога, зрительное утомление педагога, профессиональное здоровье педагога.

Современный образовательный процесс ставит всё более сложные зрительные задачи перед педагогами. Вызвано это расширением информационно-коммуникационных технологий в образовании. Наряду с интенсивной работой с бумажными носителями информации возрастает объём и длительность использования различных электронных устройств: электронного журнала, интерактивной доски мультимедийных проекторов, компьютеров, ноутбуков, электронных учебников и др. [1].

Преподаватели активно используют интернет, посредством социальных сетей передается учебный материал, контрольные задания, обсуждаются курсовые и дипломные проекты и т.д. В режиме онлайн проводятся профессиональные мастер-классы, научные студенческие конференции, осуществляются контакты с преподавателями и студентами других российских и зарубежных колледжей [2, 3, 4].

Таким образом, проблема общего и зрительного утомления педагога становится одной из ключевых в решении задач профессионального здоровья работников образования.

Цель исследования — провести анализ зрительной нагрузки преподавателей колледжа при работе с различными видами электронных устройств.

Для решения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить структуру электронных устройств, используемых преподавателями в образовательном процессе колледжа.
2. Оценить выраженность симптомов зрительного утомления при работе с электронными устройствами.
3. Установить рейтинг субъективных симптомов синдрома общей хронической усталости у педагогов.

Выборка исследования составила 30 человек — преподавателей Государственного автономного профессионального образовательного учреждения Колледж предпринимательства № 11 (ГАПОУ КП№ 11) по анкете, разработанной авторами (анкета № 1).

Методы исследования. В качестве базового метода медико-психологического обследования применялось субъективное тестирование с целью выявления и оценки выраженности симптомов зрительного утомления (астенопии) и синдрома общей хронической усталости с использованием специальных анкет-опросников, разработанных Овечкиным И.Г. и соавт. (анкета № 2) [5] и Емельяновым Г.А. (анкета № 3) [6].

Все испытуемые подписали информированное добровольное согласие на участие в анкетировании.

Результаты и обсуждение

В анкетировании участвовали 30 педагогов, из них мужчин — 16 человек (53,3%), женщин — 14 человек (46,7%).

Возраст преподавателей, участвовавших в анкетировании, составил от 24 до 68 лет, в среднем 46,6 лет. По возрастным группам они распределились следующим образом:

до 30 лет — 4 человека (13,4%),
31—40 лет — 5 человек (16,6%),
41—50 лет — 9 человек (30%),
51—60 лет (26,6%),
61 год и старше — 4 человека (13,4%).

Таким образом, наибольшее количество составили преподаватели в возрасте от 41 до 50 лет (30%). Характерно, что именно этот возраст является началом возрастных изменений в зрительном анализаторе, которые являются причиной усиления симптомов зрительной усталости, особенно при работе на близком и среднем расстоянии [7].

Анализ результатов анкеты № 1 показал, что более длительная и интенсивная зрительная нагрузка у преподавателей приходится на аудиторную работу в колледже, по сравнению со зрительной работой вне стен колледжа (60,7% и 39,3% соответственно).

При анализе различных видов зрительной деятельности педагога, выполняемой в колледже, было выявлено, что длительность работы с бумажными носителями (заполнение журналов, ведомостей, проверка домашнего задания студентов, чтение учебников и др.) составляет в среднем 2,83 часа в день, а время, проведённое за работой с электронными гаджетами — 5,9 часа, что в 2 раза превышает длительность работы с бумажными носителями.

Анкетирование выявило, что в своей работе в колледже преподаватели активно используют различные электронные устройства: ноутбук (34,% от числа опрошенных), компьютер (26,5%), мультимедийный проектор (20,4%), интерактивная доска (10,9%), планшет (4,7%) смартфон 3,2%.

Однако, как показал опрос, зрительная нагрузка преподавателей не ограничивается пределами рабочего времени в колледже. Активное использование электронных устройств продолжается и вне стен колледжа, но структура их использования иная: смартфон (40%), ноутбук или нетбук (29,1%), планшет (18,2%), электронная книга-ридер (9%), компьютер (3%).

Согласно результатам медико-психологического обследования преподавателей по анкете № 2 наиболее частыми жалобами у испытуемых были чувство «усталости» зрения в течение рабочего дня, покраснение глаз, тяжесть в глазах, болевые ощущения в глазах и трудности фокусировки на них указали 90%, 73,3%, 73,3%, 66,6%, 63% опрошенных соответственно (табл. 1).

Таблица 1. Распространенность зрительных жалоб у преподавателей колледжа при работе с электронными устройствами

Субъективные симптомы		Число преподавателей (человек)	%	Выраженность в баллах (в среднем)
1	Чувство «усталости» зрения в течение рабочего дня	27	90	4,85
2	Покраснение глаз при работе за компьютером	22	73,3	3,8
3	Пелена перед глазами, затуманивание зрения	18	60	4,1
4	Слезотечение при длительной зрительной работе	17	56,6	3,64
5	Чувство инородного тела, песка, жжения в глазу	15	50	3,6
6	Учащенное мигание	10	33,3	3,6
7	Кратковременное двоение	9	30	2,8
8	Тяжесть в глазах	22	73,3	4,22
9	Болевые ощущения в глазах, висках, на веках	20	66,6	3,95
10	Трудность фокусировки	19	63,3	4,5

При субъективной оценке в баллах самыми выраженными оказались такие симптомы, как чувство «усталости» зрения (4,85 баллов), трудность фокусировки (4,5 баллов), тяжесть в глазах (4,22 баллов) и затуманивание зрения (4,1 баллов).

При исследовании субъективных симптомов синдрома общей хронической усталости (анкета № 3), были получены следующие результаты (таблица 2):

Таблица 2. Распространенность симптомов синдрома общей хронической усталости у преподавателей колледжа

Субъективные симптомы		Число преподавателей (человек)	%	Выраженность симптома в баллах (в среднем)
1	Внезапное появление непроходящей усталости	18	30	3,72
2	Резкое снижение активности	18	30	3,16
3	Усталость глаз	29	96,6	4,31
4	Общая усталость	30	100	4,83
5	Общая слабость	17	56,6	3,47
6	Головная боль	20	66,6	2,75
7	Боли в горле	11	36,6	2,36
8	Боли в пояснице	21	70	3,61
9	Боли в шее	19	63,3	3,68
10	Боли в мышцах и (или) в суставах	22	73,3	3,95
11	Боли в глазах и (или) светобоязнь	18	30	2,72
12	Нарушение сна	17	56,6	4,29
13	Ухудшение памяти, рассеянность	23	76,6	3,43
14	Плаксивость, эмоциональная нестабильность, раздражительность	19	63,3	2,68
15	Нарушение равновесия, чувство «покалывания», «мурашек» в ногах или руках	13	43,3	2,61

Из таблицы следует, что наиболее часто из симптомов общей хронической усталости преподаватели отмечают общую усталость (100% опрошенных), усталость глаз (96, 6%) и ухудшение памяти (26,6%). По степени выраженности лидируют также первые два из отмеченных симптомов — 4, 83 и 4,31 баллов соответственно, однако третье место занимает такой симптом, как нарушение сна.

Выводы:

1. Особенности педагогического труда, связанные с необходимостью гиперактивного и длительного использования в своей профессионально-педагогической деятельности различных видов электронных устройств вызывают симптомы зрительного утомления.
2. Наряду со зрительным утомлением выявлены выраженные симптомы хронической общей усталости связанные со стрессовым характером профессиональной деятельности.
3. Требования к современному образовательному процессу в колледже вызывают необходимость интенсивного выполнения педагогом зрительных задач, что влечёт за собой увеличение зрительной нагрузки и является фактором риска профессионального здоровья.

Список литературы

1. Баранов А.А., Кучма В.Р. Б Сухарева Л.М., Степанова М.И., Текшева Л.М. Медико-профилактические основы безопасности использования информационно-коммуникационных технологий в образовательных учреждениях // Вестник Российской АМН. — 2011. — № 6. — С. 18—21.
2. Кригер Г.С., Яруллина Р.Р. Наш опыт применения дистанционных форм профессионального обучения // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции по офтальмохирургии «Восток — Запад». — Уфа. — 2011. — стр. 72—74.
3. Кригер Г.С. Третья научная студенческая интернет-конференция «Актуальные вопросы медицинской оптики и оптометрии // Научно-практический журнал для офтальмологов и оптометристов «Современная оптометрия». — Санкт-Петербург. — № 6. — 2011. — стр. 42—44.
4. Кригер Г.С., Ахметзянова Р.Р., Ринская Н.В. Проведение студенческих конференций как одно из необходимых условий профессионального развития // Научный информационный сборник «История и педагогика естествознания». — Москва. — № 4. — 2015. — стр. 27—30.
5. Овечкин И.Г., Першин К.Б., Антонюк В.Д. Функциональная коррекция зрения. — Спб.: Издательство ЗАО «АСП». — 2003. — 96 с.
6. Емельянов Г.А. Медицинская реабилитация пациентов зрительно-напряженного труда с расстройствами психологической адаптации. Дисс. докт. мед. наук. — 2014.
7. Овечкин И.Г., Беликова Е.И., Кожухов А.А., Агафонов Н.Н., Юдин В.Е. Медико-психологические особенности пациентов с начальными проявлениями пресбиопии // Научно-практический журнал для офтальмологов и оптометристов «Современная оптометрия». — Санкт-Петербург. — № 9 (79). — 2014. — стр. 39—42.
8. Цибульникова В.Е. Утомление педагогов в образовательном процессе как риск профессионального здоровья // Школа будущего. — 2016. — № 2.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

Пухальская Майя Феликсовна, научный сотрудник лаборатории проблем воспитания личности НМУ НИО РБ, г. Минск, Беларусь, maiabaty@rambler.ru.

Аннотация. Статья посвящена аналитике научных исследований, проведенных в Республике Беларусь по профилактике психоактивных веществ, в том числе спайсов за последнее время. Обозначены основные теоретические подходы и составляющие научно-методического обеспечения.

Ключевые слова: психоактивное вещество, спайс, табачные изделия, профилактика употребления, подростки, учреждения общего среднего образования.

Организация воспитательно-профилактической работы в учреждениях общего среднего образования ведется в соответствии с общими законодательными и нормативными документами в области воспитания: Кодекс Республики Беларусь об образовании, Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь (2015), Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь на 2011—2015 годы.

Другие нормативные и правовые документы, частично затрагивают проблему употребления табачных изделий, электронных сигарет, спайсов, психотропных и наркотических средств в контексте проблем защиты прав и законных интересов ребенка, беспризорности и правонарушений, социального неблагополучия (например, закон Республики Беларусь «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»).

В 2007—2010 годах в лаборатории проблем воспитания личности НИО была проведена научно-исследовательская работа (НИР) по теме «Разработать и апробировать программы социально-педагогической и коррекционо-реабилитационной работы с детьми, оказавшимися в экстремальных жизненных ситуациях».

В процессе исследования были определены теоретические подходы к профилактике употребления наркотических веществ несовершеннолетними из числа «группы риска в учреждениях общего среднего образования» [2]. К ним относятся: подход, основанный на распространении информации о наркотиках, подход, основанный на аффективном (эмоциональном) обучении, подход, основанный на влиянии социальных факторов, подход, основанный на формировании жизненных навыков (ФЖН), подход, основанный на развитии деятельности, альтернативной употреблению наркотиков, подход, основанный на укреплении здоровья (на осн. мат. [1]).

Данные подходы приемлемы для организации профилактической работы и с такими видами аддиктивных средств как табак, спайсы и электронные сигареты, поскольку все в определенной степени обладают одурманивающим наркотическим свойством.

Представленные подходы к профилактике наркоманий помогают несовершеннолетним «группы риска» осознать, что они сами несут ответственность за собственную жизнь, сами могут эффективно преодолевать жизненные трудности без употребления наркотиков (на осн. мат. ист. [1]).

В 2012 году в лаборатории проблем воспитания личности Национального института образования была проведена научно-исследовательская работа (НИР) по теме «Разработать научно-методическое обеспечение обязательного тестирования обучающихся разных уровней основного образования в Республике Беларусь на предмет употребления алкосодержащих напитков и наркотических средств». В рамках которой разработаны научно-методические основы создания и внедрения психодиагностических методик обязательного тестирования учащихся на предмет употребления алкоголесодержащих напитков и наркотических средств в том числе и в учреждениях, обеспечивающих общее среднее образование [3]. Были разработаны концептуальные теоретические модели аддиктивного поведения и другие материалы [2, с. 106—126].

В 2015 году на базе РИВШа проводилась тема НИР «Разработать научно-методическое обеспечение психопрофилактики употребления табачных изделий, спайсов, электронных сигарет обучающимися учреждений общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования» (научный руководитель Хриптович В.А., к. пс. н.). Данная научно-исследовательская работа направлена на разработку научно-методического обеспечения профилактики курения обучающимися учреждений образования. В рамках НИР было разработано:

— аналитическая записка «Состояние воспитательно-профилактической работы в учреждениях общего среднего образования по предупреждению употребления табачных изделий, спайсов, электронных сигарет обучающимися»;

— структрурно-содержательная модель организации работы по профилактике употребления табачных изделий, спайсов, электронных сигарет обучающимися; проведение психодиагностики отношения к курению школьников;

— психопрофилактическая программа для обучающихся учреждений общего среднего образования, направленной на предупреждение курения (табачных изделий, спайсов, электронных сигарет);

— макетный образец пособия по профилактике употребления табачных изделий, спайсов, электронных сигарет обучающимися.

Проведенный анализ научной, методической литературы, нормативного и правового обеспечения и других материалов показал, что исследований, посвященных вопросу системной работы по профилактике употребления курительных смесей «Спайс» и электронных сигарет учащимися учреждений общего среднего образования в республике раннее не проводилось, что подтверждает актуальность и новизну исследования [3].

Практическая значимость исследования заключается в том, что руководители учреждений общего среднего образования, классные руководители, педагоги-психологи и педагоги социальные получат научное, программное и методическое обеспечение для проведения системной работы по профилактике в учреждениях общего среднего образования употребления обучающимися курительных смесей «Спайс», табачных изделий и электронных сигарет.

Использование полученных результатов будет способствовать повышению эффективности и результативности воспитательной и социально-педагогической работы в учреждениях общего среднего образования по профилактике курения обучающимися.

Одним из действенных механизмов преодоления рассматриваемой негативной тенденции должна стать целенаправленная системная воспитательная и идеологическая работа учреждений общего среднего образования по реализации государственной образовательной политики, направленной на формирование культуры здорового образа жизни учащихся, выработку у них духовного иммунитета к употреблению наркотических, психотропных и синтетических средств и их аналогов, табака и электронных сигарет. Организации системной воспитательно-профилактической работе посвящена структурно-содержательная модель по профилактике употребления табака, спайсов и электронных сигарет обучающимися в учреждениях общего среднего образования, а также программа тренинга и цикл тренинговых занятий по формированию положительных жизненных навыков.

Список литературы

1. Разработать и апробировать программы социально-педагогической и коррекционно-реабилитационной работы с детьми, оказавшимися в экстремальной жизненной ситуации: отчет о НИР (заключительныйый) / Национальный институт образования; рук. темы А.С. Лаптенок; исп.: И.В. Аксючиц [и др.]. — Минск, 2010. — с. 384. — С. 106—126. — № ГР № ГР20071784.

2. Разработать научно-методическое обеспечение обязательного тестирования обучающихся разных уровней основного образования в Республике Беларусь на предмет употребления алкосодержащих напитков и наркотических средств: отчет о НИР (заключительный) / Национальный институт образования; рук. темы А.С. Лаптенок, В.А. Хриптович; исп.: В.А. Хриптович [и др.]. — Минск, 2012. — с. 132 — С. 24—45. — № ГР 20121976.

3. Пухальская М.Ф. Предупреждение вредных зависимостей у школьников: нормативно-правовое и научно-методическое обеспечение / М.Ф. Пухальская // Выхаванне і дадатковая адукацыя. — 2015. — № 8. — С. 29—32.

ОСОБЕННОСТИ РАССМОТРЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЯ» В КОНТЕКСТЕ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Кошелева Татьяна Александровна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», г. Москва, Россия, e-mail: lio900@yandex.ru
Аннотация. В статье актуализируется проблема рассмотрения ценности здоровья с точки зрения православной педагогики. Рассмотрены возможные пути формирования ценностей здоровья в православной образовательной организации.
Ключевые слова: здоровье; ценности; духовное здоровье, здоровьесберегающее образование, православная педагогика.

Во многих основных образовательных программах образования, как светских, так и конфессиональных образовательных организаций представлен портрет выпускника начальной школы, содержащий пункт, касающийся формирования ценности здоровья, а именно тезис о том, то выпускник — это обучающийся, выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни. Тем не менее, у понятия «ценность здоровья» в аксиологии православной и светской есть существенные отличия.

В.Е. Цибульникова отмечает, **что ценностные ориентации** представляются как отражение в сознании субъекта ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей. Феномен «ценностные ориентации» характеризует направленность и содержание активности личности. Данный феномен определяет отношение человека к себе, к социуму, к миру и придает смысл и направленность внутренней позиции личности, поведению и поступкам человека [7].

В светской литературе здоровье, как ценность, является благом и относится к разряду высших ценностей, так как, по сути, является обязательным условием наличия основной ценности любого человека — жизни. В различных исследованиях приводятся различные определения здоровья (А.А. Алексеев, П.И. Калько). Например, в соответствии с Уставом Всемирной организации здравоохранения, здоровье определяется как состояние полного физического, душевного и социального благополучия. Кроме того, в исследованиях даются различные характеристики видов здоровья. Можно говорить о том, что принято различать физическое (биологическое), социальное, витальное и психическое виды здоровья. В соответствии с этими видовыми характеристиками субъектами ценностного отношения (носителями здоровья) могут выступать отдельные личности, социальные группы, общество в целом. Ценность здоровья индивида — это возможность осуществления человеком целенаправленных и осознанных действий без ухудшения своего физического и духовного состояния. Ценность здоровья общества — это значимость для общества степени реализации смысложизненных возможностей его членов.

Рассматривая понятие здоровья как ценность, можно вычленить два включает две основных составляющих: объективную и субъективную. Объективный компонент — это совокупность возможностей, которые могут быть реализованы при наличии полноценного здоровья. Субъективный компонент здоровья как ценности — это отношение субъекта к своему здоровью, выражающееся в предпочтениях, ценностных ориентациях, мотивации в поведении по отношению к здоровью.

С позиции В.Е. Цибульниковой, **ценностно-смысловое и созидательно-смысловое значение концепта «здоровье»** взаимосвязано с контекстом категории «здоровье», которое рассматривается как полное физическое, социальное и психическое благополучие» (Устав «ВОЗ», 2004). Осознание личностью и ощущение благополучия значимы для педагога и занимают центральное место в самосознании и внутреннем мире личности. Благополучие понимается как способность, готовность, возможность и потенциал полноценной жизни. Неотъемлемым компонентом в осознании благополучия является субъективная самооценка и рефлексия [8].

В соответствии с православной традицией, здоровье трактуется как дар Бога. В Библии можно обнаружить множество отрывков, посвященных здоровому образу жизни. Священное Писание неоднократно затрагивает вопросы как физического, так и духовного здоровья и даёт советы как это здоровье поддерживать на необходимом уровне. Это ещё раз показывает важность затрагиваемой темы и тесную взаимосвязь телесного и духовного здоровья. Представление о здоровье в православной педагогике немного отличается от светской трактовки.

Как справедливо указывает Панькова И.И. [2], в православной образовательной организации необходимо помнить о важнейшей задачи воспитания — спасении души человека для жизни вечной, поэтому и нынешнюю, временную жизнь необходимо организовывать в соответствии с православными нормами поведения, с учетом социальной действительности. Кроме того, важно отметить, что в православной традиции, когда речь идет о здоровье личности, как правило, говорят о её духовном здоровье. Социальное и физическое состояние рассматриваются через отношение к человеку как индивидуальности, а не личности. Мы придерживаемся точки зрения Паньковой И.И., в соответствие с которой «здоровая личность — это личность, любящая всё сущее, стремящаяся реализовать в себе образ и подобие Божие» [2]. Но необходимо отметить, что при таком подходе ни в коей мере не отрицается важность физического и психического здоровья. В Священном Писании есть немало, как уже указывалось выше, подтверждений, что необходимо бережно и с любовью относиться к своему телу: «Если кто разорит храм Божий, того покарает Бог: ибо храм Божий свят; а этот храм — вы» [1Кор. 3]. Поэтому вопросы здоровья личности обучающегося, здоровьесберегающего образования рассматриваются в контексте религиозной духовной культуры православия, с опорой на данные современных исследований по философии, психологии, медицины, культурологии.

Таким образом, перед православной образовательной организацией стоит основная задача, которая заключается в создании условий сохранения и укрепления не только физического, психического, но и духовного здоровья обучающихся. Несмотря на то, что и в обществе, и в образовании, как социальном институте, и в семье навыки христианского поведения во многом утрачены, задача православной образовательной организации — системная работа над формированием субъективного компонента здоровья, развитие умений и формирование навыков здорового образа жизни на основе христианских традиций. При этом духовная культура православия должна стать основой православной педагогической традиции, предлагающей средства и методы к построению здоровьесберегающего образования с целью воспитания здоровой личности.

Список литературы

1. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви XI. Здоровье личности и народа // Русская Православная Церковь. Отдел внешних церковных связей. Официальный сайт: [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.mospat.ru/ru/documents/social-concepts/xi/

2. Панькова И.И. Здоровьетворящее образование в контексте православной педагогической традиции. — Ростов-на-Дону: НОЦ «Образование в течение всей жизни», 2011.

3. Пестов Н.Е. Современная практика православного благочестия: в 2 кн. / Н.Е. Пестов. — СПб.: Сатисъ, 2003. — 742 с.; 667 с.

4. Православное пособие. Экспериментальный учебно-методический комплект «Православная культура» Шевченко Л.Л., Игумен игум. Георгий (Шестун) http://www.portalslovo.ru/pedagogy/37941.php? ELEMENT_ID = 37941&sphrase_id = 10061.)

5. Приступа Е.И. Здоровье ребенка как социальная ценность // Знание, понимание, умение. — 2007. — № 1. — С. 176—183.

6. Проблемы и перспективы развития физической культуры в России и странах ближнего зарубежья [Текст]: сборник научных статей / под ред. В.Л. Крайника, П.Г. Воронцова. — Барнаул: АлтГПА, 2010. — 280 с.

7. Цибульникова В.Е. Ценностно-смысловое отношение руководителей школы к профессиональному здоровью педагогического коллектива // В мире научных открытий: Социально-гуманитарные науки. — 2015. — № 9. С. 1655—1677

8. Цибульникова В.Е. Ценностно-смысловое и созидательно-смысловое значение концептосферы «здоровьесозидание» в контексте внутришкольного управления педагогическим коллективом // Школа будущего. — 2015. — № 5. — С. 214—223.

«ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ПИЛАТЕС» КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Захарук Наталья Сергеевна, магистр психологических наук, аспирант БГПУ имени Максима Танка кафедры общей и детской психологии, г. Минск, Беларусь, natsha_8205@mail.ru.

Аннотация. В статье поднимается проблема здоровья студенческой молодежи. Обозначена роль культуры здорового образа жизни для студентов. Представлен анализ методических путей формирования здорового образа жизни студенческой молодежи.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, культура здорового образа, физкультурно-оздоровительные технологии, Оздоровительная система Пилатес, педагогические принципы.

Здоровье человека отражает одну из наиболее значимых сторон жизни общества и тесно переплетается с фундаментальным правом на физическое, духовное, психическое, социальное благополучие при максимальной продолжительности его активной жизни. Оно является социально значимым феноменом, по уровню и состоянию которого судят о степени развитости и благополучия общества. Но, к сожалению, необходимо отметить ухудшение состояния здоровья учащейся молодежи. Поэтому проблема здоровья остается актуальной и требует дальнейших научных исследований с целью разработок методических рекомендаций по улучшению состояния здоровья общества, одним из путей которых является формирование здорового образа жизни студентов (Э.М. Казин, 2000).

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье это не только как отсутствие болезней, но и состояние полного физического, душевного и социального благополучия. Однако такое гармоничное состояние характерно лишь для относительно ограниченного круга людей, но здоровый образ жизни может способствовать росту их количества. Поэтому очень важно проводить целенаправленную работу по формированию здорового образа жизни среди молодежи. Она должна быть направлена на формирование всесторонней здоровой личности с высоко моральными качествами и убеждениями, на формирование высокой двигательной активности, культуры здорового поведения и на этой основе становление профессиональных качеств (Н.А. Краснопёрова, 2005).

Учитывая тот факт, что здоровье на 60—70% зависит от самого человека и только на 10—15% — от медицины необходимо отметить значимость двигательной активности, как одного из компонентов здорового образа жизни. Вышеизложенное подчеркивает актуальность применения физкультурно-оздоровительных технологий в учреждении высшего образования, среди которых фитнеспрограммы заняли достойное место.

Фитнес-индустрия вошла прочно в нашу современную жизнь. В настоящее время имеется огромное количество направлений, средств и методов фитнеса, что позволяет проводить занятия разнообразно и интересно, привнося эмоциональный компонент, что способствует физическому и духовному самосовершенствованию (М.В. Гребенчук, 2006).

С целью формирования у студентов устойчивых мотивов и потребностей к здоровому образу жизни был разработан обучающий курс «Оздоровительная система Пилатес». Одними из главных задач является формирование у студентов практических умений и навыков выполнения основных физических упражнений по методу Пилатес, способствовать укреплению здоровья, повышению психологической устойчивости и культуры здорового образа жизни (Л. Робинсон, 2003). В контексте воспитательной и социальной работы со студентами важно сформировать мотивацию на здоровый образ жизни, которая должна быть направлена не только на расширение представлений о факторах здорового образа жизни, но и на осознание их необходимости и важности для сохранения и укрепления здоровья, а также на формирование здорового поведения. Методика проведения занятий должна учитывать общие принципы педагогики, одними из главных которых являются принципы сознательности и активности, которые направлены на воспитание осмысленного отношения к физическим упражнениям и спорту (Э.Я. Степаненкова, 2001).

Таким образом, применение физкультурно-оздоровительной технологий в системе высшего образования, существенно влияет на формирование культуры здорового образа и стиля жизни, который заключается в осознании значимости здоровья, здорового образа жизни, потребности в сохранении и укреплении здоровья, что способствуют развитию убежденности в необходимости здоровой жизнедеятельности для самосовершенствования. Все это способствует обогащению общей культуры студентов, формированию гармоничной всесторонне развитой личности, которая исходя из ценностей здоровья, занимает активную деятельную позицию в различных сферах жизнедеятельности.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии детства УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», г. Могилев, Республика Беларусь, komarovamgu@mail.ru.
Кравцова Вероника Сергеевна, студент факультета педагогики и психологии детства УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», г. Могилев, Республика Беларусь, krawzowa_nika@mail.ru.
Аннотация. В статье актуализируется проблема безопасной жизнедеятельности и здорового образа жизни детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется содержанию, условиям и методам безопасной жизнедеятельности детей в контексте программных документов для учреждений дошкольного образования Республики Беларусь.
Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, здоровый образ жизни, дети дошкольного возраста, игра.

Жизнь маленьких детей — самое дорогое, что есть в каждой цивилизованной стране, в связи с чем создание безопасных условий жизнедеятельности и сохранение здоровья детей является одной из ключевых задач дошкольного образования.

Согласно Кодекса Республики Беларусь об образовании, дошкольное образование является первой ступенью образовательной системы, в которой важно не только сохранить фундаментальные научные наработки в области воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, но и создать необходимые условия, которые помогут педагогам и родителям сформировать полноценную личность, подготовленную как к предстоящему школьному обучению, так и к последующей жизни в социуме, одним из важных направлений которого является здоровый образ жизни и обеспечение безопасности жизнедеятельности [1, с. 8—11].

В последние годы наблюдается устойчивая тенденция снижения заболеваемости воспитанников дошкольных образовательных учреждений, модернизируется материально-техническая база детских садов с целью создания безопасных условий для детей и сохранения их здоровья, внедряются компьютерные программы по организации питания, значительно уменьшается наполняемость групп, приобретается современное игровое оборудование.

Безопасность жизнедеятельности — область научно-практической деятельности, направленная на изучение общих закономерностей возникновения опасностей, их свойств, последствий их влияния на организм человека, основ защиты здоровья и жизни человека, среды его обитания от опасностей, а также на разработку и реализацию соответствующих средств и методов, создание и поддержание здоровых и безопасных условий жизни и деятельности человека. [2, с. 13—16].

Центральным понятием безопасности жизнедеятельности следует считать термин «опасность», который связан с угрозой жизни, возможностью нанесения ущерба здоровью, нарушением условий нормального функционирования всех органов и систем организма. Вместе с тем безопасность — это не просто сумма усвоенных знаний, но и уме-

ние правильно себя вести в различных ситуациях. Чрезвычайной для ребенка может быть любая ситуация, выходящая за рамки привычного быта (дома, на улице, в природе, при контакте с незнакомыми людьми и др.). Ребенок по своим физиологическим и психологическим особенностям не в состоянии самостоятельно определить всю меру опасностей, окружающих его, и здесь велика роль взрослых. Задача педагогов и родителей заключается в стимулировании развития у детей потребности в ответственности и осуществление постоянного контроля поведения в различных жизненных ситуациях. Следует заметить, что преимуществом детей дошкольного возраста в формировании персональной безопасности является тот факт, что они любят выполнять правила, целиком придерживаются их и мгновенно реагируют на любые ошибки и погрешности взрослых либо сверстников при их нарушении.

К сожалению, в практике работы учреждений дошкольного образования Республики Беларусь имеется небольшое количество методических материалов по проблеме безопасности жизнедеятельности. Их научно-методическая основа была заложена в программе «Пралеска». Авторы программы акцентировали внимание на отдельных компонентах безопасности жизнедеятельности детей (пожарная безопасность, правила дорожного движения, поведение в опасных ситуациях и др.) в образовательном блоке «Я и мир вокруг меня» [3].

В Учебной программе дошкольного образования вопросы безопасности жизнедеятельности рассматриваются, начиная со второго года жизни, в образовательной области «Ребенок и общество» [4]. Особое внимание авторами программы обращается на формирование представлений о правилах безопасного поведения дома, на улице, в природе; безопасности при пользовании колющими и режущими орудиями ручного труда, лекарственными и бытовыми препаратами; пользовании спичками, электрическими и газовыми бытовыми приборами; общении с незнакомыми людьми и бездомными животными.

Однако, несмотря на значительный объем представлений и умений для детей материал недостаточно систематизирован и рядоположен, а его сущностная основа нуждается в некоторой детализации и конкретизации. К примеру, если вопросы пожарной безопасности или правил дорожного движения не нуждаются в данных направлениях, то другие аспекты безопасности жизнедеятельности (пользование опасными предметами, лекарственными и бытовыми препаратами, общение с незнакомыми людьми и животными, поведение в экстремальных ситуациях и др.) в научно-методической литературе и практике разработаны в недостаточной степени, а отдельные (в частности, радиационная безопасность), в программе не представлены и вовсе, хотя научно-методические разработки в данном направлении имеются.

Разработанное нами содержание образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» для детей пятого-шестого и шестого-седьмого годов жизни включала восемь базовых тем по проблемам обучения пользованию телефоном в экстренных случаях («Мой помощник — телефон»), общения с незнакомыми людьми дома и на улице («Я и другие люди»), дорожной безопасности («Пешеход на улице»), пожарной безопасности («Пожар!»), радиационной безопасности («Радиация»), пользованию бытовой техникой («Домашние помощники»), травмоопасными предметами и препара-

тами («Орудия труда»), общению с животными, в т. ч. бездомными («Животные дома и на улице»).

В основу усвоения детьми основных правил безопасности жизнедеятельности был положен специфически дошкольный вид деятельности — игра, в противовес словесному обучению и специальным обучающим занятиям. Основной принцип дошкольной педагогики — обеспечение активности каждого ребенка, реализовывался нами посредством широкого использования в образовательном процессе дидактических и подвижных игр, игровых обучающих ситуаций с использованием литературно-сказочных персонажей (Стобеда, Дяди Степы, Карлсона, Незнайки и др.), элементов сюжетно-ролевых и театрализованных игр, сюжетов сказок и игровых тренингов.

В качестве первоочередных условий организации безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста нами были определены: оказание воспитывающего и обучающего воздействия на детей в процессе организованного обучения и самостоятельной деятельности; организация игровых и проблемных ситуаций с целью развивающего взаимодействия между детьми; создание развивающей предметно-игровой среды, побуждающей к использованию знакомых правил поведения в самостоятельной и совместной деятельности детей и взрослых.

Список литературы

1. Комарова И. А Научно-методические основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста / И.А. Комарова // Пралеска. — 2015. № 7. — С. 8—11.

2. Мошкин В. Воспитание культуры личной безопасности / В. Мошкин // Основы безопасности жизнедеятельности. — 2000. № 8. — С. 13—16.

3. Пралеска: программа дошкольного образования / Е.А. Панько [и др.]. — Минск: НИО; Аверсэв, 2007. — 320 с.

4. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск: НИО: Аверсэв, 2013. — 416 с.

ОСНОВЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ И ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Бацкалёва Виктория Викторовна, кандидат педагогических наук, старший воспитатель ГБОУ Лицей № 1367, г. Москва, Россия, hvost6@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт написания вариативной части основной образовательной программы дошкольной организации.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, культура здоровья.

Первостепенной задачей в ДОО на протяжении многих лет является задача охраны жизни и здоровья детей, их физического развития. Осуществляемая работа по физическому развитию опирается на показатели здоровья, уровни физического развития, физической подготовленности и работоспособности воспитанников; не является чем-то новым или необычным; свойственна каждой дошкольной организации в той или иной мере. Однако вопросы здоровья и здорового образа жизни подрастающего поколения не становятся при этом менее актуальными.

Здоровье человека относится к числу наиболее интригующих, сложных и не утрачивающих своей актуальности проблем. Мнимая простота его обыденного понимания не должна вводить в заблуждение. Тема здоровья связана с фундаментальными аспектами человеческой жизни, имеет не только рационально-прагматический, но и мировоззренческий уровень рассмотрения, соответственно выходит за рамки сугубо профессионального обсуждения.

На сегодняшний день существуют определенные противоречия по осуществлению физического развития на всех ступенях образования. С одной стороны, физическое развитие подрастающего поколения является государственной задачей, пронизывая основные нормативно-правовые документы образовательного, медицинского и спортивного направлений: ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации», ФЗ РФ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», ФЗ РФ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», ФГОСы всех образовательных ступеней и др. С другой стороны, ни введение третьего часа физкультуры, ни введение норм ГТО, ни Методические рекомендации по формированию культуры здорового питания обучающихся, воспитанников не способствуют улучшению здоровья детей и подростков.

НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦДЗ РАМН отмечает значительное снижение числа абсолютно здоровых детей (так, среди учащихся их число не превышает 10—12%) и стремительный рост числа функциональных нарушений и хронических заболеваний.

По нашему мнению, пришло время пересмотреть акценты физического развития: **от здоровьесбережения через здоровьеформирование к здоровьесозиданию.**

И, безусловно, в педагогической триаде: дети—родители—педагоги.

Что такое здоровьесберегающая технология? [2, с. 272] 1. Системное использование программ, приемов и методов организации образовательного процесса, не ухудшающего здоровье ребенка. 2. Использование педагогических технологий, направленных на укрепление и воспитание культуры здоровья ребенка. 3. Технология здоровьесбережения педагогов и родителей.

С точки зрения вариативной части образовательной программы нам интересна для внедрения в работу кинезотерапия — комплексное применение различных движений для развития межполушарного взаимодействия (комиссур), мелкой моторики, синхронизации работы полушарий, развитие памяти, мышления, речи, оздоровления детей, то есть развитие головного мозга через движение. Рекомендуется проводить один раз в неделю в первой или второй половине дня, начиная со средней группы воспитателем или психологом.

Цели здоровьесберегающей деятельности в ДОО:

1. Создать условия для формирования, сохранения и укрепления здоровья, как важнейшего фактора развития личности.
2. Предоставить каждому субъекту образовательного процесса возможность личностного развития без потери здоровья.
3. Сформировать у всех участников образовательного процесса культуру здоровья.

К условиям, в первую очередь, относится здоровьесберегающая среда — среда, построенная на основных принципах здоровьесбережения, повышающих удовлетворен-

ность жизнью, качество жизни, трудовой, интеллектуальный и нравственный потенциал человека. Поэтому основой здоровой среды пребывания детей в дошкольном учреждении должно стать прежде всего создание благоприятных гигиенических, педагогических и эстетических условий и комфортной психологической обстановки в коллективе.

Но есть еще один момент, на который, как правило, не обращают внимания. Важнейшее место в доме занимает пространство общения, точнее, размещение людей в этом пространстве. Педагог должен знать варианты эффективного размещения учащихся в различных ситуациях общения.

Для достижения третьей цели здоровьесбережения, необходимо и детям, и взрослым владеть основным понятийным аппаратом.

Здоровый образ жизни — активная деятельность людей, которая направлена на сохранение и улучшение здоровья. В понятие ЗОЖ входят следующие составляющие: — Режим; — Уровень двигательной активности; — Организация рационального питания; — Закаливание; — Личная гигиена; — Отказ от вредных привычек.

Следующим очень важным моментом является культура здоровья педагога. Педагог выступает примером здорового образа жизни для воспитанников и носителем культуры здоровья, которую он призван транслировать молодому поколению. Культура здоровья как интегральная характеристика личности, поведения и деятельности педагога является показателем его общекультурного развития и одновременно — компонентом его профессиональной деятельности.

Технология компетентности педагогов включает в себя набор следующих компонентов. Педагог должен Знать: — принципы организации здоровьесберегающей образовательной среды (педагогическая целесообразность, трансформируемость, полифункциональность); — факторы микро и макросреды, влияющие на развитие ребенка; — современные концептуальные и практические подходы, приемы и методы повышения качества образовательной среды.

Педагог должен **владеть**: — основными умениями и действиями по организации образовательной среды; — приемами планирования и размещения здоровьеразвивающей среды, следствием которой является позитивная динамика в развитии детей.

Педагог должен **уметь:** — Оказывать помощь себе самому и обращаться к специалистам, когда это необходимо; — Рассчитывать и обдуманно распределять все свои нагрузки (работа — всего лишь часть жизни); — Проще относиться к конфликтам, особенно мелким и не принципиальным; — Учитывая свои индивидуальные особенности, переключаться с одного вида деятельности на другой; — Распознавать свои неэффективные модели поведения и менять их на более эффективные и менее разрушающие.

Технология компетентности родителей отражает уровень взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. Включает в себя набор форм, средств и методов, таких как: вкладывание новых форм взаимоотношений с родителями как полноправными участниками педагогического процесса; создание атмосферы общности интересов в формировании представлений о здоровом образе жизни у детей, воспитание у них осознанного отношения к своему здоровью; родительские лектории; выпуск информационных листков; оформление стендов, папок по вопросам оздоровления детей; организация семейных соревнований «мама, папа, я — спортивная семья»; организация семейных проек-

тов, например «мое спортивное генеалогическое древо»; анкетирование; создание спортивного герба семьи; дни открытых дверей; выставка рисунков «мой выходной день здоровья»; тематические недели; оформление спортивного фотоальбома семьи; паспорт здоровья; разработка семейного кодекса здоровья.

Главное условие перехода от здоровьесбережения к здоровьеформированию в образовательном пространстве организации заключается в ориентации всех субъектов образовательного процесса — учащихся, педагогов и родителей — на здоровье как главную ценность человеческой жизни. Это значит, что все осознаваемые этими субъектами мысли и действия регулируются здоровьеформирующими установками сознания.

Только понимая и принимая данную программу за основу своей жизни, педагог способен выйти на новый уровень — **ЗДОРОВЬЕСОЗИДАТЕЛЬНЫЙ**.

Компоненты здоровьесозидающей функции педагога (по Т.Н. Ле-ван) [1, с. 216]**:**

— **Здоровьесберегающий компонент.** Педагог управляет условиями, в которых протекает образовательный процесс, и способен сделать их такими, чтобы стартовый уровень здоровья участников образовательного процесса не ухудшался в процессе ежедневного взаимодействия.

— **Здоровьеформирующий компонент.** Педагог управляет содержанием образования и способен включать вопросы, связанные с формированием культуры здорового и безопасного образа жизни и мотивацией на созидающее поведение, в образовательный процесс.

— **Саморазвивающий компонент.** Педагог управляет процессом своего профессионального совершенствования, в том числе повышением своей компетентности в вопросах особенностей здоровья и возрастного и индивидуального развития обучающихся, педагогического инструментария (методов, приемов, средств, форм, техник, технологий) сохранения и развития ресурсов здоровья ребенка в урочной и внеурочной деятельности, а также (что представляется нам особенно важным) управляет саморазвитием в области здоровья и здорового образа жизни (добывает знания о различных способах профилактики нарушений своего здоровья, совершенствует свои навыки оценки и коррекции самочувствия и настроения, развивает свою мотивацию на здоровьеориентированное поведение и мысли и т.д.).

Целью и результатом здоровьесозидания в образовательном пространстве является формирование у субъектов образовательного процесса готовности личности к саморазвитию.

Список литературы

1. Ле-ван Т. Н., Осокина Е.С. Формирование здорового образа жизни обучающихся как реализация социализирующей функции образования // Здоровье нации — основа процветания России: Материалы IX Всероссийского форума (Москва, 9—11 апреля 2015 г.). — М.: Общероссийская общественная организация «Лига здоровья нации», 2015. — 577 с.

2. Орехова Т.Ф. От здоровьесбережения к здоровьетворению в образовательном пространстве школы // Здоровье нации — основа процветания России: Материалы IX Всероссийского форума (Москва, 9—11 апреля 2015 г.). — М.: Общероссийская общественная организация «Лига здоровья нации», 2015. — 577 с.

ПСИХОЛОГ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СПЕЦИАЛИСТ ПО ПРОБЛЕМАМ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Валеева Галина Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ФГБО ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск, Россия, valeeva-chel@mail.ru

Анатация: психолог образования рассматривается как специалист по проблемам развития здоровой личности.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая готовность, субъект образования, оздоровительная деятельность.

В государственной сфере наиболее организованной и массовой является психологическая служба образования, хотя она и переживает затянувшийся на 35 лет этап становления [4]. На наш взгляд проблемы развития психологической службы связанны со специфическими условиями системы образования: высокая численность учащихся, потребность в быстром получении психологической информации и результатов психологической работы.

Психологическая служба должна строиться на теории соответствующей смыслу образования и имеющей широкие возможности для практической деятельности [4]. На наш взгляд это может быть психология здоровья, разрабатывающая модель здоровой личности, особенно по тому, что здоровье участников образовательного процесса заявлена как основополагающая ценность современного образования. Исходя из этого, главной целью психологической службы будет обеспечение условий развития здоровой личности, а основной функцией — профессиональная забота о психологической составляющей здоровья участников образовательного процесса. Поэтому мы, рассматриваем практического психолога образования в качестве специалиста по проблемам развития здоровой личности [4].

В дальнейшем мы будем опираться на научные взгляды Н.В. Никифорова, З.И. Тюмасевой, которые рассматривают здоровую личность как интеграцию физической, психологической и социальной составляющей, находящихся в динамическом равновесии и развитии. В тоже время здоровье субъектов образования является показателем здоровьесохранности образовательной среды как многоуровневой искусственной системы, создаваемой для целенаправленного воздействия на личность [3].

Для того чтобы практический психолог образования мог действительно создавать условия развития здоровой личности он и сам должен быть здоровой личностью или развиваться в этом направлении.

Системным качеством здоровой личности мы считаем психологическую готовность к оздоровительной деятельности и определяем ее, как состояние психологических характеристик субъекта оздоровительной деятельности интегрирующиеся в компоненты: психоэмоциональный (уровень тревожности, фрустрации, ригидности и истощения), когнитивный (представления об оздоровительной деятельности и «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности), психофизический (удовлетворенность состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем организма, а также в «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности)

и ценностно-мотивационный (терминальные и инструментальные ценности, соответствующие данной деятельности и уровень агрессивности), образующих иерархическую систему. Развитие такой готовности мы рассматриваем как целенаправленное изменение актуального уровня компонентов психологической готовности к оздоровительной деятельности [1].

Пилотажное исследование позволило определить существование у будущих педагогов-психологов (1—3 курсов) внутренних барьеров в развитии психологической готовности к оздоровительной деятельности, связанных с повышенными и высокими показателями состояния фрустрации (до 40% студентов), агрессивности (50–60% студентов) и тревожности (до 40% студентов), а также с неудовлетворенностью состоянием сердечно-сосудистой (до 30% студентов), и костно-мышечной систем (50–60% студентов), повышенной истощаемостью (30% — 40% студентов); низким уровнем сформированности «потребностного напряжения» в отношении оздоровительной деятельности и представления о ней, недостаточным уровнем сформированности ценностного отношения к здоровью.

Для работы с вышеуказанными проблемными зонами была разработана и реализована авторская программа развития психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности, состоящая из исследования субъективной составляющей здоровья, группового психологического консультирования по результатам исследования здоровья; оздоровительных тренингов, и индивидуального психологического консультирования.

После реализации программы были получены статистически значимые изменения актуального уровня компонентов психологической готовности к оздоровительной деятельности: повышается уровень уравновешенности, фрустрационной толерантности, гибкости в изменениях и работоспособности (психоэмоциональный компонент); повышается уровень сформированности представлений об оздоровительной деятельности (когнитивный компонент); возрастает уровень удовлетворенности самочувствием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем организма (психофизический компонент); преобладают ценности-средства: чуткость, жизнерадостность, ответственность, широта взглядов, честность, терпимость к недостаткам других, снижается агрессия (ценностно-мотивационный компонент) [2].

Педагоги и все специалисты, сопровождающих образовательный процесс, могут объединяться в так называемый «Совет специалистов» или «Консилиум» на основе общей ценности, которой, безусловно, являются здоровье, а реализуется в процессе оздоровительной деятельности направленной на расширение адаптационных возможностей субъектов образования на основе выстраивания субъект-субъектных отношений и оздоровительных технологий, позволяющих создать благоприятные условия для развития. Следовательно, оздоровительная деятельность — это вид профессионально-педагогической метадеятельности [3].

Основной акцент «Совет специалистов» делает на работу с взрослыми, организующими жизнь ребенка в образовательном процессе. На «Совете специалистов составляется план деятельности специалистов, сопровождающих образовательный процесс, направленный на решение проблемной ситуации, заявленной одним из участников образовательного процесса.

В контексте системного подхода субъектный уровень жизнедеятельности человека играет роль интегрирующего звена, объединяющего различные компоненты психики и формы ее организации. Именно поэтому он наиболее значим при создании образовательной среды и наиболее чувствителен к ней [3]. Специалисты, работающие на этом уровне в системе образования — это практические психологи образования. Именно поэтому им отводиться интегрирующая роль. Психологическая готовность педагогов-психологов к оздоровительной деятельности является условием, позволяющим им реализовать эту роль, так как они обладают внутренним ресурсом для предотвращения профессиональных и личных разногласий между участниками «Совета специалистов» и способны создавать условия для принятия коллективных решений.

Первое условие — доверие между всеми субъектами образования. Значимость этого условия определяется высокой степенью значимости психо-эмоционального компонента здоровья.

Второе условие — рефлексия психофизического и психического состояния, потребностей и представлений, ценностей. Мы рассматриваем рефлексию как деятельность субъекта по самопознанию внутренних психических актов и состояний, обеспечивающую осознание потребностей, формирование личностного смысла деятельности. Рефлексия позволяет стабилизировать психо-эмоциональный и психофизический компонент психологической готовности к деятельности. На ее основе развиваются процессы прогнозирования и моделирования деятельности. Результатом такой деятельности станет отражение будущего с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы [2].

Описываемая форма работы «Совета специалистов» была создана Институтом здоровья и экологии человека Челябинского педагогического университета и продолжает работать в одной из школ в течении 7 лет. Совет состоит из администрации, медика, социального педагога, инспектора по делам несовершеннолетних, тьютора по здоровьесбережению, психолога, учителей, классных руководителей. Психолог школы выполняет в Совете помимо своих профессиональных обязанностей и интегрирующую роль. Совет специалистов доказал свою эффективность в решении проблемных ситуаций. Помимо этого у специалистов педагогического коллектива сформировалось четкое осознание области своей профессиональной ответственности и компетентности. Принятие коллегиальной ответственности, как за создание, так и за разрешение проблемы значительно снизило психоэмоциональноне напряжение и повысило сплоченность педагогического коллектива.

Список литературы

1. Валеева Г.В. Система развития психологической готовности к оздоровительной деятельности в аспекте высшего педагогического образования / Г.В. Валеева // Педагогическое образование в России УрГПУ. № 2. — 2014. — С. 20—32.

2. Валеева Г.В. Развитие психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности в общеобразовательных организациях автореф. дисс… канд. психол. наук: 19.00.07 / Валеева Галина Валерьевна. Екатеринбург, 2014. — 22 с.

3. Валеева Г.В. Психологическая готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности / Г.В. Валеева, З.И. Тюмасева // Монография. — Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро»,— 2014. — 140 с.

4. Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз — школа» как условия профессионального становления студентов: коллективная монография / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Г.В. Валеева, Е.С. Гладкая; под науч. ред. З.И. Тюмасевой. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. — 265 с.

5. Шувалов А.В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей. Поступила в редакцию 31. V 2001 г. http://hr-portal.ru/article/problemy-razvitiya-sluzhby-psihologicheskogo-zdorovya-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ В ДЕТСКОМ ТЕАТРЕ МОДЫ

Соломатина Татьяна Анатольевна, педагог дополнительного образования Образцового детского коллектива «Лаборатория «Дизайн-мода». ГБО ДО ЦВР «На Сумском», г. Москва, Россия, t070866@yandex.ru.

Аннотация. В статье актуализируется проблема ценностного отношения к здоровью в детском театре моды. Автор предлагает использовать проектную деятельность в качестве ресурса сбережения здоровья обучающихся.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбележение, проектная деятельность.

Проблемы сохранения здоровья школьников в последние годы решаются на государственном уровне. Согласно закону «Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан» (1993) несовершеннолетним предоставляется право на санитарно-гигиеническое образование, на обучение и труд в условиях, отвечающих их физиологическим особенностям и состоянию здоровья и исключающих воздействие на них неблагоприятных факторов. На данном этапе усилия системы дополнительного образования сконцентрировались именно на возможности педагога организовать качественное обучение, развитие и воспитание подрастающего поколения без ущерба для физического и душевного здоровья субъектов образовательного процесса. Здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством. К ним можно отнести технологию проектной деятельности, обучение в сотрудничестве. Возможность получения такого опыта дает образовательная программа Театра моды «Лаборатория «Дизайн-мода» «Познай себя», она имеет художественную направленность, является общеразвивающей по целевому назначению, комплексно-интегрированной по содержанию и видам деятельности. Возраст обучающихся: 12—18 лет. Срок реализации программы: 3 года. В ее основе лежат образовательные модули (дисциплины). Так же данная программа предусматривает работу с одаренными воспитанниками. Такая работа может выстраиваться по индивидуальному образовательному маршруту или через работу в проектной группе. Каждый творческий проект (коллекция) имеет свои определенные этапы для достижения успеха. Как правило, это:

1. **Рождение идеи.** Тема проекта задается (источник вдохновения): темы, предлагаемые национальными конкурсами, заявленные образовательной программой, музыкаль-

ным произведением, посещение выставки, картина, личные эмоциональные переживания обучающихся.

2. **Генерирование идей и способов их реализации**. Исходя из темы проекта, отрабатываются способы их реализации. Это могут быть изделия не только из ткани, но и из нетрадиционных материалов.

3. **Выстраивание гипотезы.** Для этого, используется такая форма работы как мозговой штурм, который позволяют открывать новые возможности, находить новые варианты изготовления коллекции, решения проблем и затем, в ходе теоретического анализа, мысленных или реальных экспериментов, оценивать их вероятность. Далее отрисовывается эскиз. Ценность предположений, даже самых нелепых, провокационных идей в том, что они заставляют нас выйти за рамки обыденных представлений.

3. **«Вживание» в традиции, быт, историю костюма.** В истории мода не может отдельно существовать без архитектуры, музыки и «духа времени».

4. Успешная **коллективная творческая деятельность** по работе над проектом, предполагает следующие образовательные модули: моделирование и конструирование швейных и вязаных изделий, пошив коллекционных изделий, машиноведение, материаловедение, прикладное искусство.

5. **Хореография — подиум, актерское мастерство**. Прослушивание и выбор музыкального материала, разработка основного шага, рисунка и хореографического перестроения коллекции, постановка сценического образа, генеральная репетиция на сценической площадке, взаимодействие с остальными участниками представления.

6. **Стилистика, визаж, парикмахерское искусство**. Разрабатываемая коллекция предполагает создание единого образа и целостного сочетания костюма, аксессуаров, головного убора, обуви, прически и макияжа.

7. **Презентация коллекции**. Выступление перед зрителями является важнейшим завершающим этапом проектной деятельности (коллекцией) в целом. Удачному выступлению способствует слаженность и организованность всей подготовительной работы детского коллектива.

8. **Обсуждение выступления**. Просмотр фото и видео материалов.

Таким образом, усвоив алгоритм тема—цель—задачи—гипотеза—информация—продукт—презентация, через искусство и художественно-творческую деятельность в детском театре мод. Обучающиеся, учатся проявлять себя как активная, творческая личность, полноценный участник социальных и межличностных взаимоотношений, как личность, способная предъявлять себя и свое внутреннее содержание адекватным образом, работать в коллективе для достижения общей цели. На наш взгляд проектная деятельность является одним из ресурсов для воспитания подрастающего поколения, без ущерба для физического и душевного здоровья. Это и есть основная цель здоровьесбережения.

Список литературы

1. Образовательные программы дополнительного образования детей лауреатов и участников Московского и городского профессионального конкурса педагогического мастерства и общественного признания в номинации «Педагог дополнительного образования Москвы-2012».

Часть 2 / Сост. и науч. ред.: Ю.В. Макарова, А.П. Прыгунова, Т.В. Фадеева — М.: МГДД (Ю) Т, 2012. — 110 с.

2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в школе. — М.: АПК и ПРО, 2002. — 121 с.

3. Цибульникова В.Е. Внутришкольное управление проектной деятельностью учащихся: Формирование инновационной среды подготовки конкурентоспособных специалистов для экономики региона в условиях модернизации системы профессионального образования: Тезисы выступлений участников областной научно-практической конференции учреждений начального и среднего профессионального образования. — Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования, 2010. — С. 29—33.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ УТОМЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Ильченко Жанна Федоровна, методист управления мониторинга качества образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь, Janna_64-64@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема утомления учащихся в образовательном процессе. Отражены некоторые закономерности динамики умственной работоспособности, которые необходимо учитывать в образовательном процессе для профилактики утомления школьников.

Ключевые слова: динамика умственной работоспособности, профилактика утомления, учащиеся, расписание, организация образовательного процесса.

Выявление утомления и умственной работоспособности, а также факторов, влияющих на них, проводится с целью предупреждения физических, интеллектуальных и эмоциональных нагрузок, негативно влияющих на состояние здоровья школьников. Утомление является защитной реакцией организма и рассматривается как «сигнал», содержащий важнейшую информацию об функциональных особенностях человека. На развитие утомления влияет большое количество факторов, к числу которых, помимо объема учебной нагрузки относятся мотивация учебной деятельности, психологический дискомфорт, организация педагогического процесса, соблюдение санитарно-гигиенических требований к организации образовательного процесса и другие.

Существуют различные методы для определения функционального состояния учащихся в образовательном процессе. Наиболее объективным методом исследования умственной работоспособности и утомления является тест «Корректурная проба» (буквенная корректура В.Я. Анфимова в модификации С.М. Громбаха), а также метод наблюдения. Тест позволяет одновременно у большого количества учащихся определить выраженность утомления и динамику работоспособности в течение дня, недели, учебного года. Путем наблюдения педагог также может отследить первые признаки утомления учащихся на учебном занятии. Утомление учащихся проявляется в нарушении поведения, снижении концентрации и переключении внимания.

Одним из основных факторов, препятствующих развитию утомления, является правильная организация учебного процесса с учетом закономерностей динамики умственной работоспособности учащихся.

Динамика умственной работоспособности в течение недели характеризуется тем, что в понедельник происходит врабатывание в процесс учебной деятельности. Самыми продуктивными днями считается середина недели, это вторник, среда, затем в четверг происходит снижение работоспособности. К концу недели наблюдается низкий уровень умственной работоспособности.

Существуют определенные закономерности умственной работоспособности и в течение дня. Выявлено, что наиболее продуктивное время для учебной деятельности с 8 и до 12, а также с 16 до 20 часов. Наиболее непродуктивное время — с 14 до 16 часов, а также ночное время. Умственная работоспособность зависит от биологических ритмов. У одних людей наибольший пик работоспособности наблюдается в первой половине дня, а у других, наоборот, подъем происходит во второй половине дня. Существуют аритмики, они одинаково работоспособны, как утром, так и вечером.

Существует несколько фаз в развитии умственной работоспособности, которые необходимо учитывать в процессе учебного занятия. В начале урока наблюдается период врабатывания в процесс учебной деятельности. Это период, когда развивается произвольное внимание, активизируются связи между центрами головного мозга. В этот период работоспособность еще неустойчива. Затем наблюдается период высокой работоспособности. Организм не затрачивает больших энергетических усилий, все его системы работают согласованно. Период высокой работоспособности может продолжаться до 15—25 минут в течение учебного занятия в зависимости от возраста учащегося. Это время необходимо максимально использовать для решения наиболее сложных задач в процессе урока. Работоспособность удерживается на высоком уровне определенное время, после чего происходит ее спад (период некомпенсированного утомления). На этом этапе работоспособность достигается за счет выраженных волевых усилий. Если в таком режиме продолжается учебная деятельность, то происходит увеличение количества ошибок. Затем наступает утомление, которое проявляется в отвлечениях, снижении темпа работы, нарушениях сосредоточенности внимания. В такой ситуации учащимся необходимо обязательно предоставить кратковременный отдых, в виде физкультминутки, либо переключиться на другую деятельность.

Рациональное составление расписания учебных занятий является необходимым условием профилактики утомления и сохранения работоспособности учащихся. В первую очередь необходимо учитывать сложность учебных предметов. Более сложные учебные предметы в течение дня необходимо чередовать с менее сложными учебными предметами. Сложные учебные предметы (математика, физика, химия и т.п.) не рекомендуется проводить на первом и (или) последнем уроках. Контрольные работы (по 45 минут) не проводятся в один день по нескольким учебным предметам, и на первых и последних учебных занятиях.

Обязательным условием предупреждения утомления являются: допустимый уровень акустического шума, хорошее освещение, проветренные аудитории, оптимальный температурный режим. При соблюдении этих условий происходит быстрое врабатывание в процесс учебной деятельности и увеличение времени высокой работоспособности учащихся.

Для предупреждения утомления учащихся в процессе учебной деятельности учителю необходимо учитывать индивидуальные психофизиологические особенности учащихся:

лабильность — инертность, сила-слабость нервной системы, а также темп деятельности. Учителю необходимо для ученика найти наиболее подходящий для него индивидуальный стиль деятельности, который будет способствовать наиболее эффективному усвоению учебного материала, не вызывая утомления.

Таким образом, учет закономерностей динамики умственной работоспособности, индивидуальных психофизиологических особенностей, рациональное составление расписания способствуют предупреждению развития утомления учащихся в образовательном процессе.

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

Кудинова Маргарита Сергеевна, методист коммунального высшего учебного заведения «Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета, г. Запорожье, Украина, e-mail: kudinova-ms@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается вопрос об актуальности исследования природы стрессоустойчивости, путей и средств ее формирования в современной психологии.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, стресс-факторы.

Современный этап развития украинского государства характеризуется значительными политическими, социальными, экономическими и культурными преобразованиями (в частности в сфере информационной, технологической, морально-ценностной), а также постоянным воздействием на человека стресс-факторов. При этом основной проблемой является не само влияние стресс-факторов (поскольку существование человека невозможно без них), а их разнообразие по природе происхождения, продолжительности и интенсивности воздействия, специфике реакций [2, 4, 5].

К стресс-факторам, которые наиболее распространены в современном обществе, можно отнести:

— постоянное переживание человеком ситуаций успеха или неудач;

— интенсивность / увеличение нагрузок, перегрузок в профессиональной деятельности;

— состояние напряженной борьбы или острого соперничества;

— наличие межличностных и личностных проблем;

— необходимость быстрого реагирования в сложных жизненных ситуациях;

— ограниченность ресурсов личности и т.п.

По данным научных исследований, последствия стресогенности проявляются в повышенной тревожности, фрустрированности, раздражительности, эмоциональном напряжении, усталости, частых головных болях, бессоннице, «синдроме эмоционального выгорания». Такое количество стрессогенных и психотравмирующих факторов приводят к стрессу, что негативно влияет на профессиональную и жизненную деятельность, благополучие и здоровье человека и может вызвать нервно-психические, психосоматические расстройства [1; 4].

В данной работе мы рассматриваем стресс с внешней и внутренней стороны. С внешней стороны стресс определяется как состояние, обусловленное отрицательными обсто-

ятельствами, условиями, в которых находится человек. С внутренней стороны стресс определяется как неспецифическое физическое и психологическое самочувствие, возникающее в результате внешнего негативного воздействия.

Мы согласны с мнением А. Полищук о том, что «проблемы, которые вызывают стресс разные, но организм реагирует на них одинаковыми биохимическими, физиологическими изменениями». Это доказывает, что возникновение стресса зависит не столько от объективных условий стрессовой ситуации, сколько от субъективных характеристик человека и отношение к тому, что происходит [3].

Итак, непрерывные меняющиеся условия социальной среды и их последствия на жизнедеятельность человека обусловливают необходимость формирования качества, которое повышает устойчивость психики к действию интенсивных внешних и внутренних раздражителей, то есть формирования стрессоустойчивости.

В связи с этим приобретает актуальность изучение стрессоустойчивости как свойства человека противостоять негативному влиянию внешних и внутренних факторов.

Сущность стрессоустойчивости раскрыта в работах Г. Андреевой, А. Баранова, Б. Величковского, А. Гурич, О. Джеджули, В. Корольчук, Ли Канг Хи, О. Лозгачовой, Г. Мигаль, Д. Морозова, С. Оя, О. Протасенко, Г. Ришко, В. Суботина, Т. Тихомировой, М. Хуторной, Т. Циганчук, М. Черпиты и др.

Большинство ученых объясняют стрессоустойчивость как комплексное качество (свойство) личности, которое характеризуется необходимой адаптацией к экстремальным условиям, обусловлено уровнем активации ресурсов организма и проявляется в показателях его функционального состояния и способности успешно осуществлять жизнедеятельность.

В работах В. Корольчук, А. Гурич, М. Черпиты, О. Джеджулы отмечается, что высокая стрессоустойчивость обеспечивает выполнение профессиональных обязанностей в экстремальных условиях, сохранение работоспособности и здоровья личности после воздействия экстремальных факторов внешней среды. В свою очередь, низкий уровень стрессоустойчивости, неспособность человека противодействовать стрессам, приводят к негативным последствиям в психической, социальной, профессиональной и поведенческой сферах — различных проявлений посттравматических стрессовых расстройств, суицидов и др. [1].

В связи с этим, исследование природы стрессоустойчивости, путей и средств ее формирования, поддержания и сохранения имеет актуальное значение для современной психологии.

Список литературы

1. Корольчук В.М. Обоснование организационной модели исследования стрессоустойчивости личности / В.М. Корольчук [Электронный ресурс] // Проблемы экстремальной та кризисной психологии: сб. науч. трудов. — 2010. — № 7. — С. 210—218.

2. Мигаль Г.В., Протасенко О.Ф. Стресоустойчивость человека-оператора. Методы повышения стрессоустойчивости [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.khai.edu/csp/nauchportal/Arhiv/OIKIT/2008/OIKIT39/p_248—252.pdf.

3. Полищук О. Психологические компоненты стрессоустойчивости личности [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1348.

4. Ришко Г.М. Психологические особенности развития стрессоустойчивости у научно-педагогических работников высших учебных заведений: дис…. канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 2014. — 255 с.
5. Чернева И.В., Захарова К.И. Психологические особенности стресса в период профессионального самоопределения студенческой молодежи в период обучения в вузе [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://uk.lib-ebook.com/41istoriya/1816126-1-udk-1599222-612176-psihologichni-osoblivosti-stresu-period-profesiynogo-samoviznachennya-studentskoi-molodi-period-navchan. php.

ПЛАНИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОДИТЕЛЬСКОМ КЛУБЕ «ТРАДИЦИИ И ЗДОРОВЬЕ»

Коваленкова Елена Николаевна, воспитатель ГБОУ Лицей № 1367, г. Москва, Россия, kovalena_79@mail.ru
Аннотация. В статье рассмотрены основные составляющие здоровьесберегающих технологий, на примере родительского клуба «Традиции и здоровье».
Ключевые слова: здоровье, факторы здоровьесбережения, виды двигательной активности.

Формирование жизнеспособного подрастающего поколения — одна из главных задач развития страны. Если человек чувствует себя здоровым, он спокойно живет, радуется, работает, учится, ходит в детский сад. Без здоровья нельзя жить, любить, нельзя быть красивым и обаятельным. О здоровье мы говорим не только при условии отсутствия заболеваний, но и при условии гармоничного нервно-психического развития, высокой умственной и физической работоспособности.

Известно, что здоровье формируется под воздействием ряда факторов. К наиболее значимым факторам, определяющим развитие ребенка, относится дошкольное воспитание, строящееся на принципах сбережения и развития здоровья детей. Работу по здоровьесбережению в дошкольном образовательном учреждении можно представить в виде блоков.

Воспитательно-образовательный блок:

1. Организация воспитательно-образовательной деятельности, создающей условия для возможности управлять здоровьем воспитанников: — Разнообразные формы и методы; — Разнообразные виды деятельности; — Дифференцированный подход в воспитании и обучении.

2. Создание комфортной образовательной среды на основе принципов здоровьесберегающих технологий: — Эмоциональная атмосфера; — Доброжелательность; — Взаимопонимание.

3. Гигиенические условия: — Рациональная организация детской деятельности.

Профилактический блок:

1. Соблюдение санитарно-гигиенических норм: — Соблюдение чистоты; — Соблюдение воздушного режима; — Подборка и расстановка мебели в соответствии с ростом воспитанников.

2. Проведение динамических пауз, физкультминуток, гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика.

3. Участие детей в спортивных и оздоровительных мероприятиях.

Взаимодействие с семьей: — Информационные стенды; — Проведение тематических родительских собраний и родительских гостиных; Проведение «Дня здоровья» совместно с родителями; — Организация совместных экскурсий; — Создание родительского клуба.

Культурно-досуговая деятельность: — Мастер-классы; — Проведение праздников; — Создание мини-музея народных промыслов.

В здоровьесберегающем пространстве дошкольной образовательной организации особое место занимает физкультурно-оздоровительная работа и правильная организация двигательной деятельности воспитанников.

1. Создание предметно-развивающей среды в групповой комнате.

2. Подборка комплексов утренней гимнастики с корригирующими упражнениями, комплексов гимнастики после сна.

3. Проведение коррекционных игр и упражнений.

Коррекционно-оздоровительную работу можно проводить через различные виды деятельности: утренняя гимнастика, гимнастика после дневного дня, физкультурно-оздоровительные мероприятия, фитбол и др.

Утренняя гимнастика — это отличное средство для поднятия эмоционального тонуса детей. Детям нравится проведение утренней гимнастики в нетрадиционных формах (использование элементов ритмической гимнастики, танцевальных движений).

Гимнастика после дневного сна помогает поднять настроение, мышечный тонус детей, обеспечить профилактику нарушений осанки и плоскостопия.

Фитбол гимнастика — это гимнастика с большим мячом. Позволяет быстрее и эффективнее освоить разнообразные двигательные умения и комплексно развивать физические качества. Фитбол позволяет выполнять упражнения из разных исходных положений: сидя на фитболе, лежа, лежа на спине и т.д.

Годовое планирование на примере родительского клуба «Традиции и здоровье»

Сентябрь: Анкетирование; — Досуг «Тропа здоровья».

Октябрь: Семейная гостиная «День пожилого человека»; — Фольклорный досуг «Сбор урожая».

Ноябрь: Мастер-класс «Закаливающие процедуры»; — Спортивный праздник «Папа, мама, я — спортивная семья».

Декабрь: Практикум «Праздник елки в вашем доме»; — Мастер-класс «Семейные традиции»; — Досуг «Екатерина — санница» (катание на санках).

Январь: Рождественские посиделки; — Экскурсия в музей «Буратино-Пиноккио».

Февраль: Досуг «Лучше папы друга нет!»; — Мастер-класс «Наши руки не знают скуки».

Март: Весенние посиделки «В гостях у бабушки Забавушки»; — Фольклорное развлечение «Масленица кривошеенька, встретим тебя хорошенько».

Апрель: Вечер встреч «Пасхальная радость»; — Семейная гостиная «День птиц».

Май: Мастер-класс «Веселье и труд — рядом живут».

Вывод. Целостная система оздоровления способствует гармоничному физическому развитию детей.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воробьёва Елена Александровна, Чванкина Наталия Евгеньевна, магистранты магистратуры «Технологии здоровьесбережения в образовании» ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Аннотация. В статье подчеркнута необходимость внедрения в школьную программу развивающих занятий по психологии с целью повышения психологической культуры детей младшего школьного возраста и развития психологического здоровья детей.

Ключевые слова: гуманистическое образование, психологическое здоровье, аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компонент, психологическая культура, саморазвитие, рефлексия, когнитивный компонент самосознания, ведущая деятельность, тревожность, уровень адаптации.

Современный закон об образовании, в основу которого положено гуманистическое понимание уникальности личности каждого школьника, подразумевает создание условий для перехода от старой педагогической установки на «формирование» личности к процессу помощи детям в саморазвитии. Такое образование предполагает не только систематические знание отдельных предметов школьной программы, но и понимание закономерностей психического и личностного развития самого школьника, взаимодействующего с окружающим миром.

Эта цель реализуется во всех предметных областях. Но психология, как наука о человеке, в содержании школьного образования отсутствует. Более того, в школьных программах сокращается количество часов на изучение гуманитарных дисциплин. По словам И.В. Дубровиной «ослабление гуманитарной составляющей современного образования обедняет область духовной, психологической культуры личности» [4]. Одним из направлений работы мы предлагаем целенаправленное создание условий для личностного и профессионального развития детей в общеобразовательных школах в рамках преподавания предмета психологии.

С точки зрения В.Е. Цибульниковой, «психологическое здоровье» (личностное) и «психическое здоровье» (душевное) разные категории. Результатом психического здоровья является здоровая психика. Феномен «психологическое здоровье» исследуется относительно категории «личность», и результатом психологического здоровья является здоровая личность. Понятия «психологическое здоровье» и «личностное здоровье» синонимичны [9].

Согласно нашим исследованиям, проведенным на базе ГБОУ школы № 1208 г. Москвы, эффективной формой такого развития в начальной школе является экспериментальная программа развивающих занятий, разработанная И.В. Вачковым, Т.А. Аржакаевой, А.Х. Поповой «Психологическая азбука» [1]. В рамках данной авторской программы осуществляется знакомство детей с основными психологическими понятиями и тренировкой элементарный умений, навыков рефлексии, что позволяет нам говорить о повышении уровня психологической культуры учащихся начальной школы. Важнейшее отличие предлагаемого курса от других, изучаемых в начальной школе,

по словам И.В. Вачкова, состоит в сдвиге акцентов с обучения на развитие, которое, в результате, и является целью нашего обучения [3]. В рамках курса «Психологическая азбука» ребенок, изучая свой внутренний мир, становится одновременно объектом и субъектом познания, узнает об индивидуальных особенностях своей психики, учится отношению к своему «я», управлению им, приобретает навыки социализации, выстраивания отношений со сверстниками и учителями [1].

Важно отметить, что в младшем школьном возрасте процесс развития самосознания не может быть самостоятельным, а должен проходить под руководством опытного педагога-психолога. Необходимо принимать во внимание, что ведущей деятельностью младших школьников является учение. Поэтому организация условий для развития личности ребенка и детского самосознания должна обеспечиваться, по словам авторов данного курса, в рамках учебной деятельности (в форме специального учебного курса) и в целом, совпадать с ней структурно. Этот курс предполагает акцент на развитие когнитивной подструктуры самосознания, и уже через нее — создание условий для «конструктивных изменений в аффективной и поведенческой подструктурах» [2].

Таким образом, мы можем говорить о влиянии данного курса на развитие психологического здоровья детей младшего школьного возраста. Согласно И.В. Дубровиной под психологическим здоровьем понимаются психологические аспекты психического здоровья, т.е. то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшим проявлением человеческого духа [4]. Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного развития ребенка в процессе его жизнедеятельности. Структура психологического здоровья включает в себя по О.В. Хухлаевой аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты [8]. Аксиологический компонент предполагает видение ценности собственного «я» и ценности «я» другого человека, инструментальный — формирование личностной рефлексии как средство самопознание. Потребностно-мотивационный компонент определяет потребности в самоизменении и личностном росте. В соответствии с данной структурой можно сформулировать задачи развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста в рамках программы «Психологическая азбука».

Наша экспериментальная работа включала проведение констатирующего и формирующего эксперимента. В исследовании принимали участие 52 ученика вторых классов в возрасте 8 лет. В экспериментальной группе в течение 2х лет проводились развивающие занятия по авторской программе Аржакаевой Т.А., Вачкова И.В., Поповой А.Х. «Психологическая азбука» [1]. Вторая группа являлась контрольной и занятия в ней не проводились.

Констатирующий эксперимент проводился нами с целью изучения психологического здоровья младших школьников.

Для этого мы использовали косвенные методики, т. к. прямые диагностические методики, направленные на изучение психологического здоровья, по мнению О.В. Хухлаевой, отсутствуют [8]. На первом этапе в качестве показателя психологического здоровья мы использовали уровень тревожности, т. к. повышенный уровень тревожности является дезадаптивной реакцией и лежит в основе «генезиса невротических нарушений личности» [2]. Так Л.Б. Дыхан говорит о том, что высокая тревожность при-

водит к снижению уровня притязаний личности, самооценки, решительности, уверенности в себе, выступая фактором риска для психологического здоровья [5].

С помощью методики «Многомерная оценка детской тревожности» (МОДТ) (Multidimensional Anxiety Questionnaire (Inventory) for Children and Adolescent) мы выяснили, что среди общего числа испытуемых — 30% это дети с высоким и крайне высоким уровнем тревожности, связанной с личностными особенностями ребенка [7]. У 19% детей наблюдается снижение фона напряжения, умеренная напряженность, снижение самооценки, уверенности в себе, появление беспокойства по поводу своих возможностей, 10% в своем поведении и эмоциональных реакциях зависимы от оценки и мнения окружающих, 12% детей испытывают негативные эмоциональные переживания в ситуациях, связанных с необходимостью самораскрытия, предъявлению себя другим. Такой ребенок не принимает себя и свою личность.

На втором этапе исследования мы изучали школьную мотивацию и степень адаптации детей к школе, используя при этом «Методику определения школьной мотивации» А.В. Лускановой [6]. Так, детей с высоким уровнем адаптации оказалось 15%. Такие дети положительно относятся к школе, адекватно воспринимают предъявляемые требования, занимая статусное положение в классе. 69% имеют средний уровень адаптации, положительно относятся к школе, сосредоточены по интересу. Особую тревогу вызывает группа детей с низким уровнем адаптации, которых оказалось 17%. Эти дети отрицательно или безразлично относятся к школе, жалуются на нездоровье, у них преобладает плохое настроение, нарушается дисциплина, учебный материал усваивается фрагментарно, требуют контроля и помощи, часто не имеют друзей в классе.

После проведения формирующего эксперимента мы сделали повторную диагностику и сравнительный анализ результатов исследования. Исходя из полученных данных можно сделать вывод о снижении уровня личностной тревожности у детей экспериментальной группы с 33% до 19%. Отмечается положительная динамика формирования школьной мотивации у детей с высоким уровнем тревожности в экспериментальной группе. Если в начале формирующего эксперимента 43% испытуемых имели средний уровень адаптации, 43% — низкий уровень и 14% — дезадаптивный, то к концу нашего эксперимента 75% тревожных детей продемонстрировали средний уровень адаптации и 25% — низкий уровень дезадаптации.

Таким образом, наше исследование продемонстрировало необходимость введения уроков психологии в программу обучения младших школьников. Благодаря данной программе мы сумели повысить психологическую культуру учащихся младших классов, что привело к снижению уровня школьной тревожности, повышению адаптивных возможностей детей к условиям школьной среды, повышению мотивационного компонента, что в целом оказало благоприятное воздействие на психологическое здоровье детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 3-м классе. — 2-е изд. — М.: Генезис, 2014. — 144 с.

2. Большой психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: АСТ Москва, Прайм-Еврознак, 2008. — 809 с.

3. Вачков И.В. Основные идеи программы «Психологическая азбука» // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 21—28.

4. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17—21.

5. Дыхан Л.Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. — 412 с.

6. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: Учеб.-метод. пособие,— М.: ФОЛИУМ, 1999,— 30 с.

7. Ромицына Е.Е. Методика «Многомерная оценка детской тревожности». — СПб.: Речь, 2006. — 112 с.

8. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья младших школьников: диссертация … доктора педагогических наук: 13.00.01, 19.00.07. — Москва, 2001. — 299 с.

9. Цибульникова В.Е. О проблеме психологического здоровья руководителей организаций общего образования Москвы и Московской области // Сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений, Одинцово-Минск, февраль 2014 г.; под общей редакцией И.В. Дубровиной, В.Е. Цибульниковой. М.: Национальный книжный центр, 2014. — С. 43—67.

ЗДОРОВЬЕ И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Мишутина Наталья Евгеньевна, заместитель директора по УВР, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа № 2006», г. Москва, Россия, E-mail: natakaraul@rambler.ru

Аннотация. В статье затрагивается проблема здоровья ребёнка на протяжении всего процесса обучения в школе. Проанализированы нормативные документы в плане здоровья. Даны рекомендации учителям и родителям по достижению высокого уровня здоровья и культуры здоровья ребёнка.

Ключевые слова: здоровье; здоровый образ жизни; здоровое развитие ребёнка; факторы здоровья; двигательная активность.

Здоровье — главная ценность в жизни каждого человека. Здоровье один из важнейших критериев развития человека. Только здоровый человек может в полной мере гармонично и правильно развиваться. Из Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Здоровое развитие ребёнка является фактором первостепенной важности; способность жить гармонично в меняющихся условиях среды является основным условием такого развития [6].

По данным ВОЗ основными факторами здоровья выступают: образ жизни, окружающая среда, наследственность, здравоохранение.

Просматривая основные нормативные документы подмечаем — здоровью уделяется значительное место. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 г. «предусмотрено проведение традиционных и формиро-

вание новых федеральных мероприятий, направленных на развитие творческой, научной, спортивной составляющей деятельности обучающихся» [1].

Изучая цели стратегии развития физической культуры и спорта Российской Федерации на период до 2020 года выделим «создание условий, обеспечивающих возможность для граждан страны вести здоровый образ жизни, систематически заниматься физической культурой и спортом, получить доступ к развитой инфраструктуре; сохранение обязательной формы физкультурного образования — для обучающихся в объёме не менее 3-х часов с учётом одного дополнительного часа в неделю в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС); существенное увеличение объёма спортивной работы в общеобразовательных учреждениях во внеурочное время путём дополнения блока дополнительного образования образовательными программами спортивно-оздоровительных групп» [4].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской федерации» в статье 28 п. 15 и п. 16 прописано «создание необходимых условий для охраны и укрепления здоровья…, создание условий для занятия обучающимися физической культурой и спортом» в образовательной организации [2]. В ФГОС начального общего образования отмечается «укрепление физического и духовного здоровья обучающихся» [3].

Однако по данным Минздравсоцразвития Росии только 14% учащихся старших классов считаются абсолютно здоровыми. Наша задача на протяжении всего периода обучения — повышение внимания учащихся, родителей, учителей к вопросам здоровья, питания, здорового образа жизни, рациональной двигательной активности. В конечном итоге — обеспечить выпускнику высокий уровень здоровья, наполнить его необходимым багажом знаний, умений и навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни и привить ему культуру здоровья. Смирнов Н.К. отмечает: «Обучение вопросам здоровья, воспитание культуры здоровья, использование здоровьесберегающих технологий как основного инструмента педагогической работы составляют единое целое — дорогу к здоровью» [5].

Работа в данном направлении должна строится по принципу треугольника (ученик, учитель, родитель). Давайте вспомним грудного ребёнка, сколько времени мама на протяжении первого года жизни уделяет времени прогулкам, гимнастике, массажу, приему водных, воздушных процедур. И что же происходит, когда ребёнок начинает взрослеть. Куда же исчезает заинтересованность родителей в оздоровлении ребёнка? Или возьмём учителя начальной школы, тут мы увидим утреннюю гимнастику, подвижные перемены, динамический час, физкультминутки, различные спортивные праздники, экскурсии на свежем воздухе и др. Что же происходит с ребёнком, когда он взрослеет?

Большинство родителей и учителей забывают про оздоровительную работу. Да и сам ребёнок реже изъявляет желание получать физическую нагрузку, большую часть времени он просиживает за уроками, компьютером, телевизором. Не сформирован оздоровительный навык.

Нам необходимо вести пропаганду составляющих здорового образа жизни, а именно: правильного чередования труда и отдыха, физической и умственной активности, закаливания, физического воспитания, личной гигиены и режима дня ребёнка, правильного образа жизни семьи.

Аристотель говорил: «Ничто так не истощает и не разрушает человека, как продолжительное физическое бездействие». Необходимо стимулировать двигательную активность ребёнка. Родителям включить ежедневную утреннюю гимнастику, пешую ходьбу, адекватные физические нагрузки (уроки физической культуры и обязательно занятие в спортивной секции). В выходные дни в зависимости от сезона (лыжи, коньки, велосипед, ролики, футбол и т.д.) спортивные прогулки на свежем воздухе. Не забываем и о личном примере, который даёт сильный стимул вашему ребёнку.

Учителю вне зависимости от возраста ученика ежедневно начинать с гимнастики до уроков, включить физкультминутки с использованием облегчённых комплексов общеукрепляющей и дыхательной гимнастики, массаж биологически активных точек, гимнастики глаз. Использование третьего часа физической культуры на двигательную активность (как вариант урок — ритмической гимнастики). В начальной школе в рамках внеурочной деятельности проведение 1 часа в неделю во второй половине дня по учебному курсу «Подвижные игры». Включение в учебный процесс (осенне-весенний период) уроков на свежем воздухе. Ежемесячное проведение спортивных праздников, дней здоровья, подвижных игр, спортивных соревнований.

Целесообразно для проведения спортивных праздников, весёлых стартов в начальной школе привлекать учащихся старших классов, которые пропагандируя здоровый образ жизни и следуя девизу «В здоровом теле — здоровый дух» будут являться ярким примером для малышей.

Всё обозначенное выше ложится в один из разделов Основной образовательной программы школы «Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся». Такая комплексная программа направлена на формирование знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психического здоровья как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребёнка, достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы» // Официальный интернет-портал правовой информации http://www.pravo.gov.ru, 15.02.2016.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации http://www.pravo.gov.ru, 15.02.2016.

2. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // СПС «Консультант плюс».

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 07.09. 2009 г. № 1101-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» // Официальный интернет-портал правовой информации http://www.minsport.gov.ru, 15.02.2016.

4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. — М.: АПК и ПРО, 2002. — 121 с.

5. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения // URL: http://docs.cntd.ru/document/901977493.

ТЕХНИКИ АКТИВНОГО ВООБРАЖЕНИЯ КАК СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ И ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПРИ ПРОЖИВАНИИ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ РАННЕЙ ЮНОСТИ

Рудагина Вероника Александровна, практикующий психолог, магистрант 2 курса факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, г. Москва, rudagina_v@mail.ru

Аннотация. В статье представлены способы работы с аудиторией посредством техник активного и направленного воображения для создания личностного ресурса. Автор предлагает использовать проективные методики и техники активного воображения в качестве ресурса сбережения здоровья обучающихся.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, проективные методики, активное воображение, направленное воображение, психодраматические техники.

Главное психологическое приобретение ранней юности — это открытие своего внутреннего мира. И это, безусловно, волнующее и радостное событие.

Обретая способность погружаться в себя, юный человек открывает для себя целый мир переживаний, эмоций, встречается со своей уникальностью. Осознание этой своей неповторимости, непохожести на других может вызвать много радостных волнующих переживаний, но так же может стать и источником стресса, ощущения инаковости и изолированности от других.

Кто Я? Каким Я хочу быть? Каким Я стану, когда стану старше?

Формирование личной идентичности и самоуважения — это сложный процесс становления характера. Эти переживания связаны уже не столько с физическим и умственным развитием подростка, сколько с изменением уровня притязаний, появлением новых вопросов о себе, о мире, ценностях.

Идентификация, самоопределение, самосознание — вот, пожалуй, те новые контексты, в которых подросток начинает себя рассматривать. Безусловно, важно, чтобы этот прекрасный и одновременно сложный период завершился формированием актуальной адекватной идентичности, которая позволяет подростку стать частью нового для него мира.

Развитие самосознания — это совокупность установок, направленных на самого себя. Как важно для этого осознавать и те ресурсы, которые есть уже у юного человека, и те, которые ещё только предстоит приобрести.

Использование проективных методик и техник активного воображения позволяет создавать навык сфокусированности на задаче, развивать воображение, создавая внутренний ресурс для проживания кризиса идентичности, большую роль в котором занимает возможность развивать эмоциональный интеллект как навык познания себя.

В индивидуальной и групповой работе с подростками педагог-психолог должен учитывать сложные компоненты становления личности и помогать нравственному становлению характера.

Проективные методики позволяет сконструировать как наиболее близкие к реальности ситуации, так и ситуации, которые невозможно воссоздать в реальной жизни.

1. Техника активного воображения: «Каким я себя вижу через 10 лет»

Попросите аудиторию представить, что прошло 10 лет. Затем попросите их описать, как им хотелось бы, чтобы изменилась ситуация, как они повзрослели, какое, на их взгляд, было бы их призвание. Эта методика позволяет снизить тревогу по поводу выбора будущего пути. Важно обсудить в группе таких же подростков или индивидуально с педагогом возможности выбранного направления, сильные и слабые места, качества, которые необходимы для достижения, а так же помощь, которая будет им необходима.

2. Техника активного воображения «Мудрец»

Предложите подросткам сформулировать некий вопрос, на который они хотели бы себе ответить. Это может касаться их дружеских взаимоотношений или каких-либо своих личных качеств. Затем попросите их представить себе спокойное, удобное место, где им комфортно было бы сейчас оказаться и в котором они встречают почтенного мудрого человека. При встрече с этим мудрецом у них есть возможность побеседовать и задать те вопросы, которые их беспокоят. Возможно, мудрец даст им совет или рекомендацию, как поступить в какой либо ситуации, или просто поддержит их.

3. Техника направленного воображения «Океан»

Попросите участника представить бушующий океан. Он стоит на берегу, у него устойчивая почва под ногами. Затем попросите его утихомирить океан. Для этого ему нужно будет попросить волны успокоиться, используя силу мысли. Когда волны стихнут, на берег будет выброшена старая амфора с запиской внутри. В этой записке он получит очень важный совет для себя.

4. Психодраматическая техника направленного воображения «Волшебный магазин»

Предложите аудитории представить, что в помещении открылся «Волшебный магазин». Педагог может сам выступать в качестве ведущего или попросить кого-то из участников. У всех участников есть возможность приобрести в магазине какой-то символический предмет, обладающий волшебными свойствами, или положительное качество характера, но взамен оставить какой-то свой недостаток. При покупке ведущий может уточнять ценность отдаваемого недостатка и косвенно указывать, что если участник от него избавится, то возможно потеряет какую-то свою индивидуальную черту. Техника позволяет понять, что все человеческие качества имеют ценность, если их верно развивать.

Таким образом, педагог-психолог в игровой среде помогает подросткам освоить техники саморегуляции, работы со своим внутренним ресурсом, созданием навыка открытости и представления о себе.

Зачастую такой подход наиболее важен в работе с молодой аудиторией, так как посредством него создается дружеская творческая атмосфера, способствующая самораскрытию. Одной из ведущих потребностей этого возраста является растущее желание понимать себя и другого.

Так же это возраст мировоззренческого поиска, в котором важно иметь союзников или тех, у кого можно спросить совета. Создавая ресурсные фигуры внутри себя, подросток зачастую преодолевает неуверенность в себе, формируя положительный образ своего Я.

И еще это возраст сложного перехода из стадии конвенциональной морали, когда ребёнок ориентируется на внешние нормы поведения, понимая по оценке окружающих, хорошо или плохо он поступил, в стадию автономной морали, т.е. ориентации на собственную, внутреннюю систему принципов.

Обладая большим ресурсом здоровьесберегающих технологий, в наших силах сделать этот переход наиболее безболезненным и помочь подростку адаптироваться к новой реальности, сформировав доверие к себе, своему внутреннему голосу, умение слышать свою интуицию и распознавать свои потребности.

Список литературы

1. Айхингер А., Холл В. Психодрама в детской групповой терапии. — М.: Генезис, 2003, 256 с.
2. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: «Прогресс», 1986. — 422 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
4. Kohlberg L. Essays on Moral Development. San-Francisco, 1981.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Осинина Алла Алексеевна, инструктор по физическому воспитанию, МДОУ ДС № 53 г. Копейск, Челябинская область, Россия, allaosinina@mail.ru.
Щелчкова Нина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, Россия.
Аннотация. В статье просматривается использование различных здоровьесберегающих технологий в физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми дошкольного возраста.
Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, физкультурно-оздоровительная работа в детском саду, технологии сохранения и стимулирования здоровья, технологии обучения здоровому образу жизни, коррекционные технологии.

В последние годы здоровье будущего поколения вызывает большую тревогу. В связи с экологической и социальной нестабильностью в стране, а так же с кризисным состоянием современного общества увеличилось число заболеваемости и инвалидности детей в ранние годы. Дошкольное детство — благоприятное время для формирования основы личности и расширения сферы деятельности каждого ребёнка.

В настоящее время в условиях дошкольных учреждений, возникает потребность в осуществлении на практике комплекс мер, направленных на формирование, укрепление и сохранения здоровья детей. Одним из путей решения данных потребностей является комплексный подход к оздоровлению и развитию детей через использование здоровьесберегающих технологий.

«Здоровьесберегающая технология» по мнению Т.В. Ахутиной [1] — это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды,

направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. Цель педагогики оздоровления: сформировать у дошкольников основы здорового образа жизни и добиться осознанного выполнения элементарных правил здоровьесбережения. Кроме того, с введением федерального государственного образовательного стандарта возникла необходимость применения интеграции различных образовательных областей в системе работы каждого педагога.

По мнению А.М. Сивцовой [3] в физкультурно-оздоровительной работе с детьми дошкольного возраста можно использовать следующие здоровьесберегающие технологии.

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья:

Комплексом упражнений для растягивания определённых мышц, связок и сухожилий является Стретчинг. Благодаря ему увеличивается подвижность суставов, мышцы детей становятся более эластичными и гибкими, меньше подвержены травмам и дольше сохраняют работоспособность. Значительной частью физкультурной деятельности являются подвижные и спортивные игры (высокой, средней и малой степени подвижности). Применяют их как на прогулке, так и в групповой комнате, в зависимости от возраста детей. Начиная, со старшего дошкольного возраста, с детьми организуют элементы спортивных игр (футбол, хоккей, городки и т.д.).

Релаксацию и Психогимнастику организуют в зависимости от эмоционального состояния детей. Всем известно, что она развивает, корректирует психику, а так же приводит в равновесие эмоциональное состояние, улучшает настроение и самочувствие детей. Применяя ее, можно использовать классическую музыку, звуки природы.

Пальчиковую гимнастику необходимо начинать применять с детьми младшего возраста, ежедневно. Проводить её можно в любое удобное время. Дыхательную гимнастику можно использовать в различных формах физкультурно-оздоровительной работы в хорошо проветренном помещении. Способствует она насыщению коры головного мозга, а так же развивает дыхательную систему детей. Каждый день после дневного сна (до10 минут) в детском саду необходимо проводить гимнастику пробуждения. Как правило, она состоит из двух частей: дети под звуки спокойной музыки постепенно просыпаются и выполняют несколько упражнений в постели или на своём стульчике, а затем переходят на «дорожку здоровья» босиком. В результате такого подхода пробуждение проходит безболезненно для детей, они постепенно включаются в игровые упражнения, получают положительный эмоциональный настрой, а затем легко переходят к игровой деятельности. Гимнастика, корригирующая и ортопедическая, применяется в различных формах физкультурно-оздоровительной работы, особенно с ослабленными детьми. Форма проведения зависит от поставленной задачи и от медицинских показаний.

2. Технологии обучения здоровому образу жизни

Непосредственно образовательная деятельность в детском саду проходит два раза в неделю в спортивном зале и один раз на воздухе. Практически в каждой НОД по физическому воспитанию необходимо применять задания из серии «Здоровье» — беседы, игровые упражнения. Самомассаж с использованием су-джока, резиновых мячей, карандашей и т.д. необходим для активирования биологических точек и речевых центров детей.

3. Коррекционные технологии

В различных формах физкультурно-оздоровительной работы можно применять технологию музыкального воздействия. Её используют как вспомогательное средство для других технологий; для снятия напряжения, повышения эмоционального настроя детей. Закаливание в детском саду необходимо осуществлять с использованием различных природных факторов (солнце, воздух, вода). При этом нужно соблюдать следующие принципы: закаливающие мероприятия должны быть включены во все режимные моменты; проводятся систематически на фоне оптимального теплового состояния детей, на фоне их положительного эмоционального настроя; проводятся с учетом индивидуальных, возрастных особенностей детей, состояния здоровья, уровня закаленности; сила воздействия и длительность закаливающих процедур увеличивается постепенно. Широкое применение в практической деятельности ДОУ нашел горизонтальный пластический балет. Горизонтальный пластический балет [2], как специальная система укрепления позвоночного столба ребёнка, оказывает щадящий режим для позвоночника. Обязательным условием горизонтального пластического балета является: исходное положение тела — лёжа на спине, мышцы расслаблены. А завершающей позой программы — стоя на коленях, спина выпрямлена, руки вытянуты вверх, пальцы рук выпрямлены и разведены в стороны, взгляд направлен вверх — вперед. Этот стиль работы оказывает на детей положительное физическое, психическое и эмоциональное воздействие.

Система работы, представленная здесь, не ставит целью достижения высоких результатов за короткий промежуток времени. Главное в ней — помочь детям проявить их собственные потенциальные возможности, чтобы, взрослея, каждый из них осознал свою индивидуальность и неповторимость, был готов вести здоровый образ жизни и занимался любимым видом спорта.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально ориентированный подход / Т.В. Ахутина // Школа здоровья. — 2000. — Т. 7. — № 2. С. 21—28.

2. Ефименко Н.Н. Театр физического развития и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста: Рабочие материалы к оригинальной авторской программе / Н.Н. Ефименко. — М.: Линка — Пресс, 1999. — 256 с.

3. Сивцова А.М. Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях / А.М. Сивцова // Методист. — 2007. — № 2. — С. 65—68.

РАЗДЕЛ II
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИ

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПОДХОДЫ К ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Загуменнов Юрий Леонидович, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных наук Минского филиала ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», г. Минск, Республика Беларусь, inedu@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены международные подходы к информационно-коммуникационному сопровождению инклюзивного образования и соответствующие вызовы, которые стоят перед странами СНГ в связи с интеграции в международное образовательное пространство.

Ключевые слова: равные возможности, социальная инклюзия, инклюзивное образование, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ).

Результаты исследования современных подходов к развитию инклюзивного образования в СНГ свидетельствуют о распространенном понимании инклюзивного образования в этих странах как интеграции учащихся с особенностями психофизического развития в обычные учебные заведения. Такой подход является важным для социализации учащихся с особенностями психофизического развития и, несомненно, способствует решению проблем создания для них равных условий в системе образования, а также их социальной инклюзии.

Однако ЮНЕСКО и другие авторитетные международные организации трактует это понятие более широко, а именно, как позитивную реакцию на разнообразие всех без исключения учащихся (не только с особенностями психофизического развития) и восприятие их индивидуальных отличий (психических, физических, социальных, экономических, этнических и других) не как проблем, а как возможностей обогатить образовательный процесс. При этом акцент делается на социальном аспекте инклюзии, т.е. на том, что разные дети должны научиться жить вместе [1].

В соответствии с решениями конференции «Инклюзивное образование: путь в будущее» государства-участники ЮНЕСКО взяли на себя обязательства осуществлять инклюзивную политику в сфере образования и, в том числе:

— собирать и использовать важные данные о всех категориях детей, не включенных в процесс образования, для более тщательной разработки политики и реформы в обла-

сти образования, направленные на их инклюзию, а также разрабатывать национальные механизмы мониторинга и оценки;

— разрабатывать политику, обеспечивающую образовательную поддержку различным категориям учащихся для того, чтобы способствовать их обучению и развитию в рамках обычных школ;

— рассматривать лингвистическое и культурное разнообразие в классе как ценный ресурс и способствовать использованию родного языка в течение первых лет обучения;

— поощрять участвующие в образовательном процессе стороны выстраивать эффективные схемы учебных программ от детских лет до старших возрастов, придерживаясь гибкого подхода с целью учета местных нужд и ситуаций, а также диверсифицировать педагогическую практику;

— развивать использование информационно-коммуникативных технологий с тем, чтобы предоставлять более широкий доступ к образовательным возможностям, в частности, в сельских, отдаленных и слаборазвитых районах [2].

Таким образом, развитие инклюзивного образования предполагает активное использование современных информационных компьютерных технологий, позволяющих выйти за жесткие рамки классно-урочной системы, изначально не предназначенной для учета индивидуальных особенностей учащихся.

За рубежом проводятся научные исследования и идет интенсивное обсуждение возможностей для широкого использования информационно-коммуникативных технологий для развития инклюзивного образования и социальной инклюзии в целом, в том числе, возможностей использования мобильных технологий, открытых образовательных ресурсов и образовательных онлайн порталов, чтобы гарантировать открытость всех образовательных и технологических возможностей для всех учеников, независимо от их способностей, нарушений состояния здоровья, отдаленного местоположения, пола, языка, этнической и культурной принадлежности, возраста, экономического состояния и т.д. и чтобы гарантировать им действительно доступные возможности для образования на протяжении всей жизни. При этом подчеркивается то, что достижение этих целей возможно только при участии всех заинтересованных сторон, от которых зависят эти позитивные результаты [3].

Международное сообщество руководствуется следующими пятью принципами, определенными в публикации «Информационные и коммуникационные технологии в образовании для людей с ограниченными возможностями»:

1. Информационно-коммуникативные технологии нужно рассмотреть как ключевой инструмент для продвижения равенства возможностей в получении образования.

2. Доступ к соответствующим информационно-коммуникативным технологиям следует считать правом учащихся,.

3. Обучение педагогических работников использованию информационно-коммуникативных технологий нужно считать приоритетной областью.

4. Продвижение научных исследований информационно-коммуникативных технологий требует вовлечения всех заинтересованных сторон.

5. Сбор данных и контроль за использованием информационно-коммуникативных технологий для инклюзии должны быть в центре внимания на всех уровнях образования [4].

Международным сообществом разработан механизм мониторинга позитивных изменений в национальных системах образования, направленных на более широкое использование информационно-коммуникативных технологий в целях инклюзии. Стратегические цели в отношении учащихся и педагогов предполагают, что все учащиеся должны быть в состоянии эффективно использовать информационно-коммуникативные технологии в обучении, а все учителя должны быть в состоянии их эффективно использовать, чтобы поддержать обучение учащихся в инклюзивной среде. Стратегическая цель на уровне учебного заведения заключается в том, что все школы должны быть в состоянии осуществлять и поддерживать эффективную, стабильную инфраструктуру, необходимую для использования ИКТ в целях инклюзии.

На региональном и национальном уровнях стратегической целью является развитие и поддержка необходимой для ИКТ инфраструктуры, эффективно поддерживающей работу в инклюзивной среде всех без исключения учебных заведений и педагогов. Механизм мониторинга позитивных изменений в национальных системах образования, направленных на более широкое использование информационно-коммуникативных технологий в целях инклюзии включает в себя соответствующие индикаторы, позволяющие отслеживать достижение поставленных целей и осуществление необходимых мероприятий по их достижению.

Рассмотренные международные подходы к информационно-коммуникационному сопровождению инклюзивного образования требуют проведения дальнейшего сравнительного анализа с подходами, осуществляемыми в странах СНГ, что будут способствовать повышению инклюзивности образовательных систем в этих странах и их интеграции в международное образовательное пространство.

Список литературы

1. Загумённов, Ю.Л. Инклюзивное образование: сущность, проблемы, перспективы / Ю.Л. Загуменнов // Адукацыя і выхаванне. — 2009. — № 2. — С. 71—77

2. Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education (ICE), IBE-UNESCO, 2008 [Электронный ресурс] / HYPERLINK — Режим доступа: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english. pdf.

3. European and International Policy Supporting ICT for Inclusion, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2013 [Электронный ресурс] / HYPERLINK — Режим доступа: https: //www.european-agency.org/publications/reviews/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion.

4. ICTs in Education for People with Disabilities. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2011 [Электронный ресурс] / HYPERLINK — Режим доступа: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001936/193655e. pdf.

5. ICT for Inclusion — Developments and Opportunities for European Countries, 2013 [Электронный ресурс] / HYPERLINK — Режим доступа: https: //www.european-agency.org/publications/ereports/ict-for-inclusion-developments-and-opportunities-for-european-countries.

АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Христидис Татьяна Витальевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского государственного института культуры, Московская обл., г. Химки, Россия, e-mail: tahris@mai.ru

Аннотация. В статье поднимаются проблемы инклюзивного образования в России, интеграции «особенных» детей в социум. Актуализируется эффективность артпедагогических технологий в интегрированном образовании с целью развития творческих, интеллектуальных, коммуникативных способностей, социализации, воспитания эмпатии и толерантности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, «особенные» дети, интеграция, артпедагогические технологии, творческое развитие.

Инклюзивное образование — образование, способное обеспечивать адекватное обучение, воспитание, социализацию, как детей с особенностями развития, так и их обычных сверстников, максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности каждого ребенка.

Создание общественной инклюзивной среды предполагает включение любого ребенка, как «особого», так и обычно развивающегося в полноценную жизнь социума на равных правах с другими. Инклюзия — высшая степень социальной интеграции.

Такой подход к решению проблемы интеграции «особенных» детей и подростков в открытый социум — веление времени. Как известно, во всем мире с каждым годом рождается все больше детей с нарушениями здоровья. Россия — не исключение.

То, что «особенный» ребенок нуждается в обществе, само собой разумеется. Однако то, что обществу нужны «особенные» люди следует рассматривать как социокультурный феномен. Насколько высока материальная и духовная культура общества, настолько активнее в нем идут процессы ассимиляции людей, имеющих проблемы с физическим здоровьем.

Исследования семейной системы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, показывают, что в нее следует включать не только материальную составляющую, но и рекреационную, социализирующую, профессионально-развивающую, корригирующую, компенсирующую. Психологи утверждают, что необходимо всячески препятствовать формированию у ребенка представления о границах своих возможностей, иначе существует риск появления у них нежелательных поведенческих реакций дискомфорта, фрустрации.

Если общество нуждается в людях с ограниченными возможностями физического здоровья как коррективе, то инклюзия проявляется как взаимодействие между людьми с ограниченными возможностями здоровья и здоровыми людьми. Проявляется она как процесс взаимозависимости, в котором обновляются нормы и ценности и где «продуктивные» и «непродуктивные» люди равноправно занимают свое социальное место в обществе. В этом случае процесс и степень переоценки и нового определения общества становятся конструктивными элементами жизни, а не выживания. «Аномалия здоровья» и «норма здоровья» не будут восприниматься как более низкая или более высокая оценка человека, а как индивидуальное своеобразие.

Что же касается «особенных» детей, то социальная среда должная выступать как условие развития их личности, а артпедагогика может быть эффективным средством их развития и социализации.

Артпедагогика — синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса творческого развития детей через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую).

Совместная творческая деятельность здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет решить такие задачи как: выявление творческих способностей; самореализация в творчестве; повышение у детей-инвалидов чувства собственного достоинства; содействие развитию социального опыта; у здоровых детей — воспитание эмпатии, толерантности, коммуникативных способностей.

Все это способствует также и раскрытию имеющихся дарований у детей-инвалидов, которые в обычной среде не имели возможности проявиться.

Что означает помочь «раскрыться» творческим способностям «скрытым» в ребенке? Это, прежде всего — наблюдать, чтобы выявить его естественную природу поведения и определить важные и необходимые для каждого ребенка ступени творческого развития, а затем их реализовать через свободные, не директивные формы обучения на основе дифференцированного подхода. Опыт работы, имеющий образовательно-профессиональную направленность, позволил выявить, что такие формы обучения делают ребенка центральной фигурой, дают ему возможность самоопределяться в поступках, играх, движении, самоидентифицироваться, а также целостно и в полном объеме охватывать предлагаемый для учебы и развития личности материал.

Музыкальные, художественные, исполнительские, творческие и развивающие технологии обладают большими возможностями.

Таким образом, мы считаем, что путь интеграции детей-инвалидов со здоровыми детьми и их родителями должен идти через творческое развитие личности с помощью мастерства педагогов.

Бесспорно, крайне сложным является совместное, коллективное обучение и воспитание здоровых детей и детей-инвалидов. Изменить сознание здорового ребенка, заставить видеть в другом, непохожем на тебя человеке не просто равного себе, но и нуждающегося в тебе, в твоей защите — сложная задача.

На данное решение может повлиять типовой учебный план, в рамках которого можно было бы предоставить необходимые свободные пространства, позволяющий в пределах инклюзивного образования развивать интеллектуальные и творческие способности.

Интеграция потребует изменения учебных процессов особенно для преподавателей в области коррекционной педагогики, а также включения артпедагогических технологий в образовательно-воспитательный процесс.

Примером интегрированного образования с применением артпедагогических технологий может служить работа Калужской специальной библиотеки для слепых. Ее директор, Коновалова М.П. доказала, что следует планировать общие культурно-досуговые мероприятия в условиях библиотеки. В библиотеке проводят совместные мероприятия не только для читателей с ограниченными возможностями здоровья (слепых), но и здо-

ровых людей: творческие вечера, курсы чтения для слепых по Брайлю, театрализованные представления и другие [1].

Интегрированное обучение сегодня существует и в профессиональном образовании, где в средней и высшей профессиональной школах учатся совместно люди с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми людьми.

Так, например, в Московский государственный институт культуры поступают для получения образования люди с ограниченными возможностями физического развития, и, к сожалению, такие студенты имеют опыт негативного отношения к себе со стороны здоровых людей. Полученный ими опыт, по-разному проявляется в общении с людьми, отражается в особенностях интеграции в студенческую среду, которая становится важным фактором реабилитации студентов, имеющих ограниченные возможности физического здоровья.

В Московском государственном институте культуры активно применяются артпедагогические технологии в образовательно-воспитательном процессе вуза, способствующие коррекции познавательной, эмоционально-волевой, духовно-личностной сфер студента, имеющего ограниченные возможности физического здоровья.

Основная цель интегрированного обучения заключается в том, чтобы открыть двери для людей с ограниченными возможностями, для их творческих интересов и потребностей, создав особую рекреационную социокультурную среду, способствующую развитию и социализации «особенных» людей.

Мастерство преподавателей вуза проявляется в умении применять такие технологии, принципы и методы обучения, которые способствовали бы развитию творчества студента как здорового, так и имеющего проблемы с физическим здоровьем.

В качестве мер по достижению этой цели, а также в связи с необходимостью изменения организационных форм и в преподавании в школе, а также для последовательной индивидуальной работы с учащимися и студентами, имеющими ограничения физического здоровья необходимы дополнительные меры: введение специального оборудования в учебный процесс для оптимизации обучения; технических средств и дидактических материалов, облегчающих работу; применение артпедагогических технологий; организация поддержки «особенных» людей в условиях общей системы школьного и вузовского образования.

В современной России уже в начале XX1 в. стали происходить заметные изменения в образовательной политике в сторону интеграции детей с ограниченными возможностями физического здоровья со здоровыми людьми, получившие подтверждение на практике в их совместном воспитании и обучении в школах и вузах.

Распространение в нашей стране процесса инклюзии — включения детей с ограниченными возможностями психического и /или физического здоровья в образовательные учреждения вместе с их обычными сверстниками — является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с законодательством РФ.

Список литературы

1. Немчина И.М., Коновалова М.П., Христидис Т.В. «Особенные дети» в современном мире: проблемы и пути решения: коллективная монография. — Калуга: КГПУ им. Циолковского, 2015. — 204 с.

2. Христидис Т.В. Формирование профессионально- педагогического мастерства специалистов социально- культурной деятельности // Вестник МГУКИ,— № 5, 2013. — с. 172—175.

3. Христидис Т.В. Непрерывное образование: от от теории к практике // Теоретические и методологические проблемы современных наук: материалы IX Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 5 октября 2013 г.). — Новосибирск: ООО агентство «Сибпринт», с. 77—81.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Сыс Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет» им. М. Танка, г. Минск, Беларусь, syliudmila@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования личностных черт заикающихся подростков и взрослых в условиях проблемных речевых ситуаций, дана характеристика идивидуально-психологических особенностей личности заикающихся подростков и взрослых, влияющих на их коммуникативное поведение.

Ключевые слова: заикание, коммуникативное поведение, коммуникативные навыки, личностные черты заикающихся, сложные ситуации общения, коммуникативный процесс.

Современные исследователи определяют заикание, как одно из речевых нарушений с преимущественным нарушением её коммуникативной функции в связи с возникновением судорог в речевом аппарате заикающегося. Авторы придерживаются точки зрения о том, что заикание приводит не только к специфическим чертам личности, но и нарушениям коммуникативного поведения [1, 2, 3, 4].

Изучение личностных черт, которые влияют на коммуникативное поведение, с использованием адаптированного опросника Р.Б. Кеттела позволило нам выявить специфические особенности у заикающихся подростков и взрослых.

Результаты исследования позволили установить, что наибольшее расхождение у заикающихся в сравнении с нормально говорящими наблюдается в проявлении самодостаточности. Низкий уровень самодостаточности у заикающихся (40%) по сравнению с нормально говорящимии (16%) характеризует их коммуникативное поведение как зависимое от чужого мнения (конформное), ориентированное на социальное одобрение. Отмечается также отсутствие стремления к самостоятельным решениям и действиям, независимости во взглядах. По частоте проявления высокого уровня самодостаточности в коммуникативном поведении нормально говорящие (34%) превосходят заикающихся. Только 13% заикающихся с высоким уровнем самодостаточности предпочитают высказывать собственное мнение, независимо от взглядов других, их коммуникативное поведение в различных ситуациях общения строится на стремлении к самостоятельным решениям и действиям.

Обнаружены различия между нормально говорящими и заикающимися в проявлении эмоциональной устойчивости, влияющей на коммуникативное поведение в раз-

личных, в том числе в сложных ситуациях общения. Так, 21% заикающихся и 4% нормально говорящих продемонстрировали низкий уровень эмоциональной устойчивости. Заикающиеся огорчались, проявляли озабоченность, раздражительность, избегали сложных ситуаций. 50% нормально говорящих с высоким уровнем эмоциональной устойчивости продемонстрировали спокойное, ровное поведение. В группе заикающихся такое поведение наблюдалось у 13% испытуемых. В значимых для них ситуациях были эмоционально стабильны. Раздражительность и неуверенность в коммуникативном поведении заикающихся определяются наличием влияния речевого расстройства на снижение целевых установок в жизнедеятельности, а также, на наш взгляд, невротическими чертами в их поведении.

Отсутствие смелости, черты робости и застенчивости в коммуникативном поведении выявлены у 44% заикающихся и у 23% нормально говорящих, что проявлялось в их неуверенном поведении, замкнутости. Только у 16% заикающихся обнаружена социальная смелость, раскованный, предприимчивый тип поведения, в то время, как 50% нормально говорящих испытуемых проявляли высокий уровень смелости в коммуникативном общении: они легко знакомились с людьми, проявляли хорошую реактивность в коммуникативном процессе.

Анализируя данные, касающиеся такого личностного качества, как рассудительность, мы обнаружили низкий уровень его проявления у 30% нормально говорящих и 11% заикающихся, что проявлялось в беспечности, беззаботности, импульсивности, отсутствии готовности реагировать на изменения коммуникативной ситуации, неспособности проявлять чувства и боязнь проявления эмоций в различных ситуациях общения.

Хотя по среднему уровню проявления качества «дипломатичность» не выявлено статистических различий, в то же время, у заикающихся чаще, чем у нормально говорящих наблюдался низкий уровень дипломатичности, соответственно реже встречался высокий уровень проявления этого качества. Более низкий уровень дипломатичности обнаружен у 27% заикающихся в отличие от 11% нормально говорящих. Они отличались горячим нравом, спонтанным поведением в обществе, отсутствием самоанализа своего поведения, не анализировали мотивы поведения других. У них отмечались черты неуверенности и неудовлетворенности. Высокий уровень проявления дипломатичности по результатам анализа был выявлен у 13% заикающихся и у 29% нормально говорящих: их коммуникативное поведение в различных ситуациях общения характеризовалось утонченностью, социальной опытностью, сообразительностью в принятии решений, высоким самоконтролем, пониманием других.

Высокая частота проявления склонности к опасениям в коммуникативном поведении была выявлена у 45% заикающихся и у 20% нормально говорящих: они постоянно озабочены, боязливы, неуверенны. Их настроение и коммуникативная активность снижены вследствие того, что в их жизни, как они считают, слишком много затруднений и неприятностей. Для них было характерно депрессивное поведение, склонность к чувству вины, множественные фобии. Их коммуникативное поведение часто зависело от настроения, они не склонны к общению в силу плохих предчувствий. Только 13% нормально говорящих и столько же заикающихся проявляют низкий уровень склонности к опасениям. Их коммуникативное поведение характеризовалось уверенностью, спокойствием,

некоторым упрямством, целесообразностью, бесстрашностью и нечувствительностью к мнению о себе в проблемных ситуациях общения, в том числе не исключающих конфликт. Различия в проявлении среднего и высокого уровня данного аспекта между группами заикающихся и нормально говорящих являются достоверными ($X^2(ex) = 6, 225 > X^2(cr) = 5,991$; 5% уровень значимости).

Не было выявлено различий между заикающимися и нормально говорящими в проявлении высокого и среднего уровней радикализма. Низкий уровень проявления этого качества у 27% заикающихся и у 11% нормально говорящих характеризует их коммуникативное поведение как консервативное, со стремлением к поддержке установленных в обществе понятий, норм, принципов, традиций. Они довольно часто сомневались в новых идеях, им были чужды склонности к экспериментированию и нововведениям. Различия между группами заикающихся и нормально говорящих по низкому уровню проявления радикализма являются достоверными ($X^2(ex) = 12,577 > X^2(cr) = 5,991$; 5% уровень значимости).

Выявлено различие в частоте проявления высокого уровня сознательности у нормально говорящих (23%) по сравнению с заикающимися (13%). Заикающиеся отличались выдержкой, решительным поведением в различных ситуациях, были готовы к действию и упорны в достижении цели. У 26% заикающихся и у 7% нормально говорящих наблюдался низкий уровень проявления сознательности. У них обнаруживались такие качества, как небрежность, легкомысленное, непостоянное поведение, беспринципность, когда человек не связывал себя правилами, сам создавал помехи и трудности в коммуникативном общении, легко сдается, столкнувшись с трудностями в проблемных речевых ситуациях. Следует отметить, что 37% заикающихся и, примерно, столько же нормально говорящих (47%) проявили низкий уровень отзывчивости, их коммуникативное поведение носило черты замкнутости, скептичности, негибкости в отношениях с людьми, твердости, бескомпромиссности.

Таким образом, личностными свойствами, отрицательно влияющими на коммуникативное поведение заикающихся являются снисходительность, завистливость, замкнутость, практичность, напряженность и реактивность, склонность к опасениям и отсутствие социальной смелости, конформизм с зависимостью от чужого мнения и ориентированностью на социальное одобрение, склонностью к обидам и огорчениям, отсутствие смелости, низкий уровень самодостаточности, радикализм.

Список литературы

1. 15. Арутюнян, Л.З. Коррекция личности заикающихся в процессе логопедических занятий: метод. рекомендации / Л.З. Арутюнян, О.Д. Жданова. — Куйбышев, 1990. — 12 с.

2. Белякова Л.И. Патофизиологические механизмы заикания // Заикание. — М.: Медицина, 1978. — С. 59—81.

3. Калягин В.А. Коммуникативные аспекты индивидуальных стилей поведения при нарушениях речи. //Практическая психология и логопедия. 2005. № 1. — С. 52—53.

4. Рау Е.Ю. Способы диагностики и адаптации взрослых заикающихся к проблемным ситуациям общения. — В сб.: Тезисы научных докладов международной конференции по аномальному развитию детей и подростков. — М., 1994,— С. 47—48.

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Рахманова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», начальник отдела методического обеспечения специального образования НМУ «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь, REV_elena@rambler.ru

Аннотация. В статье представлены концептуальные основы и модель формирования социально активной личности школьников с особенностями психофизического развития посредством оптимального использования полифункциональной культурно-досуговой деятельности. Автором изложены подходы и принципы воспитания, этапы воспитания, направления деятельности, ведущие методы и средства организации процесса воспитания.

Ключевые слова: модель воспитания, социальная активность, лица с особенностями психофизического развития, культурно-досуговая деятельность.

Проблема формирования социальной активности подрастающего поколения неизменно находится в центре внимания общества и государства. Именно социальная активность является одним из важнейших качеств личности, которое формируется в деятельности, отличающейся общественно-значимыми мотивами и дающей общественно ценный результат.

Актуальность данной проблемы значительно возрастает в отношении лиц с особенностями психофизического развития (далее — с ОПФР), формированию у них социальной активности, обеспечивающей способность жить в быстроменяющемся мире, самостоятельно принимать верные, жизненно важные решения, позитивно самореализовываться.

Воспитание социальной активности для школьников с ОПФР имеет особое значение, поскольку своеобразие их психофизического развития проявляется снижением инициативы и самостоятельности, нарушением иерархии потребностей и интересов, затруднениями в самостоятельном осознании общественно значимых мотивов деятельности и социальных ценностей. Усиленное педагогическое руководство выступает в качестве серьезного препятствия в формировании личностных качеств детей с ОПФР, обеспечивающих их нормативное социальное поведение. Постоянная опека со стороны взрослых способствует развитию прямо противоположных качеств — безинициативности, равнодушия, социального инфантилизма что, безусловно, отрицательно отражается впоследствии на процессах социализации и интеграции детей с ОПФР в жизнь общества.

Вместе с тем, ценностные ориентации подростков активно проявляются и естественно реализуются в культурно-досуговой деятельности. Именно организованная досуговая деятельность с ее полифункциональными возможностями по сути является для учащихся с ОПФР социальным тренингом по приобретению опыта взаимного со-действия и ответственного поведения в различных видах деятельности. Содержательно и эмоционально насыщенная среда помогает постигать воспитанникам нормы гражданственности, развивать чувства патриотизма и национального самосознания, усваивать куль-

туру семейных и трудовых отношений, сознательно и активно совершенствовать нравственное и физическое здоровье, раскрывать творческие способности.

Решение вопросов успешного включения детей с ОПФР в активную совместную жизнедеятельность со здоровыми сверстниками, потребовало разработки целостной гуманистической воспитательной концепции.

Основу концепции воспитания социальной активности школьников с ОПФР составляют следующие подходы: социально ориентированный, культурологический, антропоцентрический, личностно-ориентированный и компетентностный. Основным механизмом воспитательного процесса является собственная активность личности, которая включается в воспитательный процесс в качестве его субъекта и соавтора. Главное внимание направлено на развитие субъектных свойств личности: внутренней независимости, самостоятельности, самодисциплины, самоконтроля, самоуправления, саморегуляции, способности к рефлексии.

Основополагающие идеи, определяющие содержание, методы, направления воспитания и стиль взаимодействия субъектов заложены в принципах воспитания, которыми являются: учет возрастных и индивидуальных возможностей воспитанников, всеобщность и доступность, связь воспитания с жизнью, единство, целостность и преемственность в воспитании, педагогический оптимизм, воспитание в коллективе, воспитание на основе активной и самостоятельной деятельности. Функции культурно-досуговой деятельности: коммуникативно-регулирующая, воспитательная, профориентационная, социальная, компенсаторно-развивающая, креативно-познавательная, взаимодействуя и органически дополняя друг друга, создают культурное пространство субъекта. Реализация их на практике по своим масштабам воздействия на личность выходит далеко за рамки досугового времяпрепровождения, это крупномасштабная социальная акция, цель которой — пробудить и разносторонне развивать социальную активность ребенка.

Выделенные подходы воспитания, методические принципы и функции воспитательной среды послужили теоретической основой для построения практической модели воспитания, которая в последующем была внедрена в образовательный процесс.

Модель воспитания социально активной личности школьника в культурно-досуговой деятельности отражает пять взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов, на каждом из которых стоят свои задачи, выделяется специфика содержания и определяются основные методы работы. На диагностическом этапе выявляются потребности и проблемы воспитанников, определяются личностные особенности, уровень воспитанности, анализируется состояние здоровья, изучаются интересы и способности. Целеполагающий этап предполагает на основе диагностики осуществление персонификации стратегических и ближайших целей воспитания. Стимулирующий — отражает специально создаваемые условия, которые делают воспитательное пространство адаптированным к потребностям и возможностям воспитанников и, одновременно, стимулирующим самого школьника к активной деятельности. Воспитательный этап отражает непосредственную культурно-досуговую деятельность и обеспечивает развитие социально активной личности школьника. Оценочный этап позволяет отслеживать в процессе оценочной диагностики эффективность работы, анализировать и при необходимости корректировать деятельность.

Содержанием воспитания является организация различных направлений деятельности: познание себя и окружающего мира, воспитание любви к Родине и белорусскому народу, культура взаимоотношений и общения, социальное взаимодействие, деятельность детских и молодежных общественных организаций, физкультура и спорт, здоровый образ жизни, художественное творчество, знакомство с деятельностью в рамках различных профессий и др.

В организации культурно-досуговой деятельности используются технологии коллективной творческой деятельности, интерактивных методов воспитания, проектной деятельности, игровые, компьютерные и Интернет технологии. Известно, что в процессе развития человека активность, возникающая в ответ на воздействие окружающей ситуации, сменяется в условиях деятельности собственной активностью. Поэтому особенностью реализации содержания является использование разнообразных интерактивных методов в форме конкретных мероприятий. Например, вовлечение воспитанников в социально-полезную деятельность осуществляется посредством участия в благотворительных и волонтерских акциях («Сделаем наш школьный двор краше», «Ветеран живет рядом»), выступлений агитбригад («Мы против курения», «Анти СПИД», «За здоровый образ жизни»), проведения концертных выступлений перед ветеранами войны и труда.

Активному вовлечению молодых граждан в решение социально-экономических, культурных, правовых, экологических и других проблем способствует проведение патриотических и социально-правовых акций («Я — грамадзянін Беларусі», «Моя бережливая семья», «Домик для пернатых»), создание ученических проектов («Теплый дом», «Сохраним климат с помощью простых энергетических решений», «Энергоэффективность»). Социальная активность школьников с ОПФР, культура взаимоотношений и общения с окружающим социумом развивается в процессе подготовки и участия в традиционных, тематических, спортивных праздниках, конкурсах, выставках, встречах, деловых, интеллектуальных и развлекательных играх («КВН», игры по ОБЖ «Спички — невелички, а огонь — великан», «Знай и соблюдай правила движения» «Масленица»).

Следует особенно подчеркнуть, что перечисленные выше мероприятия проводятся совместно с нормально развивающимися школьниками и студентами колледжей, родителями, представителями государственных и общественных организаций, что позволяет рассматривать данную деятельность как включение воспитанников с ОПФР в микросоциум. Таким образом, при реализации модели соблюдаются два обязательных условия: воспитание в деятельности и общении, а также тесное взаимодействие, сотрудничество, со-деятельность воспитанников с ОПФР со здоровыми детьми и взрослыми.

Развитие социально активной личности школьника с ОПФР осуществляется последовательно. На первой ступени устанавливается эмоциональный контакт, многоаспектное содержательное общение в условиях конструктивной, креативной атмосферы. Выделяются привлекательные для воспитанника виды и способы деятельности. Ребенок включается во взаимодействие посредством актуализации рефлексивных начал на основе имеющего жизненного опыта. На второй ступени достигается включение ребенка во взаимодействие, приобщение его к различным видам деятельности, преодолевается пассивность и неуверенность в собственные силы, формируются мотивы дея-

тельности, воспитывается интерес. На третьей ступени осуществляется развитие активности воспитанников во всех видах культурно-досуговой деятельности.

Переходя к подведению итогов, следует подчеркнуть, что результатом практической реализации педагогических идей является моделирование в школе пространства современного социума, создание инклюзивного детско-взрослого сообщества, ориентированного на отношения принятия и взаимопомощи, понимания и поддержки друг друга.

В едином культурно-досуговом пространстве формируются ценностные ориентации и социально значимые потребности воспитанников, расширяется опыт межличностного общения, ориентированного на взаимодействие и социальное партнерство со сверстниками и с окружающими, накапливается жизненный опыт, благодаря которому школьники могут целенаправленно планировать, мотивированно управлять, совершать коррекцию в изменяющихся условиях; творчески и вариативно прогнозировать результаты своей деятельности. В процессе активной деятельности у школьников с ОПФР формируется способность и готовность к самопознанию, самооценке, самореализации, самосовершенствованию и жизненному самоопределению.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В 1 КЛАССЕ

Крюковская Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Беларусь, nim-ta@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования пространственных представлений у учащихся с задержкой психического развития в I классе. Представлена характеристика учащихся в зависимости от сформированности пространственных представлений и обозначены пути организации работы с ними на уроке.

Ключевые слова: пространственные представления, учащиеся с задержкой психического развития, дифференцированный подход, мышление, формирование.

Пространственные представления являются одним из значимых факторов успешного обучения в школе. Их недостаточное формирование к концу дошкольного возраста можно рассматривать как причину трудностей в усвоении знаний по различным учебным предметам, особенно при овладении навыками письма, чтения, счета. У учащихся с задержкой психического развития пространственные представления сформированы на низком уровне, что создаёт неполноценную основу для обучения.

Цель статьи — выявить группы учащихся с задержкой психического развития в I классе в зависимости от сформированности пространственных представлений и обозначить пути организации работы с ними.

Для достижения поставленной цели нами было проведено экспериментальное исследование. Анализ качественных показателей выполнения диагностических заданий позволил разделить учащихся с задержкой психического развития в I классе на три

группы в зависимости от возможности использовать пространственные представления при решении практических задач.

У учащихся первой группы сформировано умение показывать части собственного тела, части тела человека, находящегося напротив; учащиеся правильно выполняют движения в нужном направлении по инструкции; испытывают трудности при необходимости ориентироваться на плоскости. Пространственные задачи решают с опорой на наглядно-образное мышление, присутствует способность моделировать пространственную ситуацию. Для ориентировки в расположении предметов в пространстве учащиеся опираются на знание частей собственного тела; при затруднениях в качестве помощи выполняют движения рукой в необходимом направлении. В отдельных случаях при усложнении задания нуждаются в активизирующей помощи педагога.

Учащиеся второй группы умеют показывать части собственного тела; в знакомой ситуации способны самостоятельно выполнять движения в заданном направлении; испытывают трудности при необходимости показывать части тела человека, находящегося напротив. В ситуации нового задания или при его усложнении требуют помощи в виде наводящих вопросов. Существенные трудности отмечаются при расположении предметов и объектов в пространстве, когда точкой отсчёта является другой предмет или объект; ориентировка на плоскости не сформирована. Пространственные задачи, в основном, решаются при помощи наглядно-действенного мышления; могут опираться на наглядно-образное мышление в знакомых ситуациях или при наличии дополнительной помощи в виде активизации внимания и наводящих вопросов.

Учащиеся третьей группы могут показывать части собственного тела, однако часто требуют для выполнения подобных заданий активизирующей помощи взрослого. Несформированы умения выполнять движения в заданном направлении, располагать предметы и объекты в пространстве, когда точкой отсчёта является другой предмет или объект, ориентироваться на плоскости. При решении пространственных задач учащиеся опираются на наглядно-действенное мышление. Использование помощи в форме показа способа выполнения задания позволяет опираться на наглядно-образное мышление. Однако при усложнении задания учащиеся переходят на уровень наглядно-действенного мышления.

С учетом представленных результатов было обозначены пути организации и проведения уроков с учащимися в I классе на основе дифференцированного подхода.

С учащимися третьей группы выполнение всех заданий начинается с актуализации знаний о частях их тела и выполнения движения в заданном направлении. Перед выполнением любого задания в рабочей тетради учащимся предлагается выполнить действие с подобными предметами или картинками с изображением предметов в предметно-практической деятельности. По результатам выполнения задания учащиеся делают словесный отчёт о выполненной деятельности.

Организация работы с учащимися второй группы предполагает опору на наглядно-действенное мышление. Первоначальное выполнение задания осуществляется в практическом плане. При наличии трудностей выполнения задания педагог обращается к знанию учащимися частей собственного тела, перенося эти знания в практическую деятельность. Обязательным является словесное проговаривание последовательности выполненной деятельности.

Работа с учащимися первой группы осуществляется с преимущественной опорой на наглядно-образное мышление. Практическая деятельность предлагается им только при предъявлении нового материала и выполнении заданий нового типа, еще неизвестного учащимся.

Таким образом, использование знаний о трудностях и потенциальных возможностях учащихся с задержкой психического развития в I классе позволит эффективно организовать работу на уроке, обеспечить успешность усвоения знаний и формирования умений и навыков.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗО-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Орехова Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск, Россия.

Антонова Светлана Анатольевна, магистрант кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск, Россия, in-aca@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема оздоровления и развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются возможности креатооздоровления и использования инновационных техник изо-деятельности в процессе сохранения и укрепления здоровья детей с задержкой психического развития, а также развития у них важнейших психических функций.

Ключевые слова: здоровье, дети с задержкой психического развития, креатооздоровление, нетрадиционные техники изо-деятельности.

Анализ исследований в области здоровья подрастающего поколения позволяет сделать вывод: многочисленные попытки исправить сложившееся положение с помощью средств физкультурно-оздоровительной работы не увенчались успехом, здоровье населения и молодых россиян ухудшается год от года. Взгляд на здоровье человека как на характеристику его комплексного благополучия (И.И. Брехман, В.Н. Казначеев, З.И. Тюмасева) позволяет использовать широкий спектр методов оздоровления. В этой связи важную роль играет креатооздоровление. Поясним значение используемого нами понятия.

Отношение к здоровью человека как производной от благополучия окружающей среды и уровня адаптированности к ней позволяет рассматривать оздоровление (приставка «О» означает улучшить, прибавить, сделать более благоприятным + здоровье) как процесс улучшения здоровья, прибавления количества здоровья, независимо от того, болен человек или здоров, сделать более здоровым [2, с. 147], то есть процесс восстановления, расширения адаптационных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов окружающей среды, в том числе и образовательной. А так как «creative» в переводе с английского означает «творчество», то будем

рассматривать «креатооздоровление» как способ сохранения и укрепления здоровья человека с помощью творчества. Творчество для подрастающего человека подразумевает не просто создание чего-то нового, того, что ранее он не умел делать, но, прежде всего, исследование, что и обусловливает его полноценное развитие (П.П. Блонский, А.В. Леонтович, С.Л. Рубинштейн и др.).

Невербальная технология креатооздоровления включает в себя методы оздоровления, способствующие развитию изначально заложенного в подрастающего человека творческого потенциала, который служит источником здоровья. Опираясь на мнение С.Г. Рыбаковой [1], которая связывает процесс художественного самовыражения с сохранением и укреплением психической составляющей здоровья, в нашем исследовании в процессе работы с детьми с задержкой психического развития мы обращаемся к изобразительной деятельности (собственно арт-терапии или арт-оздоровлению). Данный вид художественного творчества используется нами с целью развития у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья когнитивных функций, расширения знаний об окружающем мире, познания самих себя и овладения средствами самовыражения.

Изо-деятельность детей с ограниченными возможностями специфична. Объясняется это тем, что у них не сформирована мелкая моторика кисти; в этой связи они не твердо держат в руке карандаш или кисточку для рисования, им трудно регулировать силу нажима и т.д. В силу психофизических нарушений воображение развито недостаточно, в способах изображения предметов характерно наличие достаточно стойких шаблонов. Наблюдения также показывают, что детям в основном интересен сам процесс рисования, а не его результат, поэтому качество рисунков низкое.

В изо-деятельности используются разные техники: традиционные, такие как, рисование карандашами и красками, а также инновационные — де-купаж, «рисование» мыльной пеной, работа с манной крупой, соленым тестом и т.д. [3]. В процессе исследования мы убедились, что инновационные техники изобразительной деятельности значительно повышают познавательный интерес не только к художественному творчеству, но к познанию окружающего мира, они более эффективны в формировании творческого потенциала ребенка. Их включение в процесс художественно-эстетического развития детей с задержкой психического развития позволяет развивать когнитивные функции, сенсорную сферу младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья, восстановить его эмоциональное равновесие, устранить имеющиеся нарушения социально-коммуникативного поведения, развить моторную умелость. И все это благодаря изучению свойств тех предметов и явлений, которые ребенок отображает в своей работе, освоению необходимых для изо-деятельности действий, работе с разнообразными изобразительными материалами, требующей точности движений. Приведем несколько примеров использования инновационных техник изобразительной деятельности, которые используются нами в работе с детьми с задержкой психического развития в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Ленинского района г. Челябинска:

— разукрашивание картинок из мультфильмов, например «Машенька радуется дождю». Сначала дети с удовольствием разукрашивают Машеньку, а затем рисуют прямую линию или тучку кисточкой и делают капельки дождя примакиванием кисточки;

— одновременное использование разных техник, например, при работе с картинкой «Ёжик с яблоком» детьми используют карандашами, пластилин, аппликацию. Работая над сюжетом «Яблонька», они листья рисуются ватными палочками, ствол дерева разукрашивают карандашом, а яблоки, по желанию ребенка, могут быть сделаны из пластилина;

— много удивления и восхищения вызывает работа «по-мокрому», например, «Северное сияние»;

— рисование по клеточкам; это очень сложное задание для детей с задержкой психического развития, но развивает не только моторику, но и внимание, усидчивость и аккуратность;

— на занятии можно предложить задание на логику, например, детям дается заготовка с заданием «Сделай одинаковые варежки», после его выполнения предлагается включить новые элементы, используя для этого манную крупу;

— инновационная техника «выдувание красок, или рисование мыльными пузырями», как своеобразная дыхательная гимнастика, способствует устранению (или ослаблению) речевых нарушений, имеющихся у младшего школьника;

— рядом с заданиями можно размещать небольшой текст, побуждая младших школьников к чтению, например, при выполнении задания на тему «Пингвины», ребенок самостоятельно выбирает смешанные техники рисования и читает предложенный ему текст.

Применение техник изодеятельности, как составляющей креатооздоровления, нацеливает педагога на соблюдение строгой последовательности следующих этапов:

— начало занятия должно быть эмоциональным, формировать у ребенка положительный эмоциональный настрой;

— образец, который предложен педагогом для выполнения работы, должен быть обследован младшими школьниками по возможности всесторонне;

— далее следует показ педагогом, как правильно и эстетично выполнить работу;

— затем следует выполнение младшим школьником работы как можно более самостоятельно;

— по окончании проводится анализ и самоанализ результата творческой работы.

Таким образом, примененные инновационные техники изодеятельности обладают хорошим оздоравливающим эффектом: 1) младшие школьники не утомляются, сохраняют высокую активность и работоспособность на протяжении всего занятия; 2) обеспечивается коррекция некоторых психических функций; 3) дети становятся спокойнее и усидчивее; 4) осуществляется развитие мелкой моторики пальцев рук.

Список литературы

1. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР / С.Г. Рыбакова. — СПб.: Речь, 2007. — 139 с.

2. Тюмасева З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. — Сургут: Сургут. тип., 2004. — 314 с.

3. Цквитария Т.А. Нетрадиционные техники рисования / Т.А. Цквитария. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 128 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОПРОВОЖДЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Сорокина Светлана Сергеевна, учитель-логопед высшей квалификационной категории, детский сад № 21 комбинированного вида г. Одинцово, Московская область, Россия, shaplova@list.ru

Аннотация. В статье актуализируется вопрос формирования речевой деятельности дошкольников и влияние ее на личность в целом. Рассматривается проблема развития речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Автор считает нецелесообразным сокращение количества групп компенсирующей направленности.

Ключевые слова: сопровождение личности дошкольника, речевая функция, психическое развитие, сознание, общение, ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, регуляция поведения, проблемы в речевом развитии, коррекция речевой деятельности, помощь специалиста, группы компенсирующей направленности, комплексный подход, систематическая работа.

В основе развития личности лежит овладение речью. И с этим нельзя не согласиться, так как формирование черт гармонично развитой и незакомплексованной личности невозможно вне совершенствования всех сторон личности.

Речевая деятельность является одной из важнейших психических функций, обеспечивающей социальное существование человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Благодаря речи мы способны выражать свои мысли. Общение необходимо всем людям, потому что в его процессе человек самоопределяется и самовыражается, обнаруживая свои индивидуальные особенности, формируется его мировоззрение и культура личности.

Если рассматривать понятие личность по А.Н. Леонтьеву и С.Л. Рубинштейну, то это человек, обладающий таким уровнем психики, который делает его способным управлять своим поведением и психическим развитием. Из чего можно сделать вывод, что личность — это любой человек, обладающий сознанием.

Важность речевого развития в формировании личности сложно переоценить. Если человек неправильно понимает смысл тех или иных слов, он не в полной мере поймет информацию, которую передает ему другой человек. Впрочем, из такого недопонимания тоже складываются определенные аспекты личности, которые можно отнести к ее субъективности. Однако, в современном мире под личностью принято понимать не просто набор субъективных характеристик одного человека, но человека — всесторонне развитого и образованного, и, разумеется, умеющего внятно излагать свои мысли.

Овладение ребёнком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Речевое общение создаёт необходимые условия для развития различных форм деятельности и участия в коллективном труде. Нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на его деятельность и поведение.

Человек не рождается с готовыми способностями, интересами, характером и т.п. Эти свойства формируются при жизни человека, но на определенной природной основе. Индивидом рождаются, а личностью становятся. Именно поэтому правильное речевое развитие очень важно в формировании личности дошкольника. Ребенку, с проблемами в речевом развитии бывает сложно выразить свои мысли и наладить общение с окружающими. Сверстники с нормальным речевым развитием могут его передразнивать и подшучивать над ним, тем самым формируя негативное отношение ребенка не только к речевому общению, но и самовыражению.

В наше время остро стоит вопрос речевого развития детей, поскольку количество детей с нарушениями речевой деятельности стремительно растёт. Если ещё 10 лет назад в процентном соотношении детей с недоразвитием речи по отношению к чисто говорящим детям составляло около 41% из всей массы детей, посещающих дошкольные учреждения, то на данный момент эта цифра увеличилась до 74%.

Человек, существо социальное, и в отсутствии коммуникации с окружающими, он становится асоциальной личностью. Именно при взаимодействии с окружающими нас людьми мы самоопределяемся, учимся осознавать свои чувства и эмоции, выражать их и доносить до других. Все это невозможно сделать в полной мере без речи. Ребёнку с нарушениями речи очень важно помочь наладить общение с другими людьми, включая детей дошкольного возраста.

В связи с этим становится весомым вопрос о сопровождении личности в дошкольном образовании в целом, и формирующейся личности с нарушениями речи, в частности. Поскольку формирование речевой деятельности ребенка является одним из ведущих аспектов личности, то детям с недостатками речевого развития необходима помощь специалиста как можно раньше. Очень важно в дошкольном возрасте помочь любому нуждающемуся ребенку скорректировать речевое развитие и направить развитие его личности в нужное русло. И в этом ему с удовольствием поможет учитель-логопед. На ряду с родителями, воспитателями и окружающими детьми, логопед играет важную роль в формировании и сопровождении личности дошкольника.

На логопедических занятиях проводится не только работа по коррекции речевого развития, но и некоторое воздействие на личность ребенка. Нередко, дети, нуждающиеся в логопедической помощи, замкнуты или наоборот, ведут себя вызывающе. К каждому ребенку в процессе коррекционной работы необходимо найти свой подход, который поможет правильно сопроводить формирующуюся личность.

В процессе логопедических занятий дети не только исправляют неправильное звукопроизношение, что существенно облегчает их коммуникацию с окружающими, но и учатся логически и связно излагать свои мысли. Это в свою очередь влияет и на сам процесс мышления ребенка, его самоопределение и самооценку. Часто дети задают логопеду те или иные вопросы, поиски ответов на которые требуют построения диалога между двумя личностями — педагогом и ребенком. В этом диалоге мировоззрение обоих взаимно преломляется и обогащается чем-то новым. И как в споре рождается истина, так и в общении разных личностей рождаются или раскрываются новые грани этих личностей.

Из всего вышеизложенного следует, что речевое развитие очень важно в сопровождении личности дошкольника. Работу с детьми необходимо начинать с самого раннего

возраста, с момента обнаружения недостатков речевого развития малыша. Чем раньше будет оказана помощь таким детям, тем быстрее возможно целостное правильное формирование личности ребёнка.

Таким образом, считаю неоправданным в наше время сокращение количества групп компенсирующей направленности в дошкольных учреждениях. Необходимость и высокая эффективность работы специалистов с детьми с ограниченными возможностями здоровья, к которым и относятся дети с тяжёлыми нарушениями речи, доказана годами и имеет значительное значение для полноценного развития личности.

Проводить работу с детьми с должен не один специалист. Осуществить такой объём работы можно только при условии квалифицированного, комплексного и систематического специального обучения дошкольников. Только совместная всесторонняя работа нескольких педагогов, а при необходимости и медицинских работников в целом, может помочь ребёнку справиться со всеми недостатками работы его психических процессов. Если налажена совместная работа нескольких специалистов, то решение проблемы формирования личности детей с ограниченными возможностями здоровья можно свести к минимуму.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Тамбовская Анна Викторовна, педагог-психолог Центра проблем аутизма «Алые паруса», магистрант второго курса факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. an.tambovskaya@gmail.com

Аннотация. В статье актуализируется проблема здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе педагога-психолога с детьми с расстройствами аутистического спектра. Автор предлагает взять за основу «ситуацию успеха» в качестве здоровьесберегающего ресурса, на котором строится взаимодействие с ребенком.

Ключевые слова: здоровьесбережение, расстройства аутистического спектра, ситуация успеха, психолого-педагогическая коррекция.

Актуальность данной проблемы заключается в высокой частоте встречаемости расстройства аутистического спектра, и в том, что дети с данной патологией развития имеют инвалидность и требуют особенного направления в коррекционной работе. Таким детям, в силу их ограниченных возможностей здоровья, необходим систематический, индивидуальный подход. Отечественная и зарубежная практика показывает, что при ранней диагностике и своевременной комплексной психолого-педагогической коррекции дети с расстройством аутистического спектра могут обучаться в инклюзивной и в общеобразовательной школе.

Расстройство аутистического спектра (РАС) — это общее название для группы схожих патологических состояний, включая аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера. Когда мы говорим о расстройствах аутистического спектра, мы понимаем под этим:

обширные отклонения в социальных взаимодействиях, коммуникативные сложности, погруженность в собственные переживания, а также узость интересов и повторяющееся, стереотипное поведение. Индивидуальные проявления патологического развития у детей с РАС охватывают широкий спектр: от лиц с тяжелыми нарушениями, умственно неполноценных — до социально активных, высокофункциональных аутистов, с проявлениями гениальности.

Центральными дефицитами у людей с РАС являются навыки разделенного (то есть, согласованного с партнером по общению) внимания и реципрокности во взаимодействии [2]. Задача педагога-психолога выстроить взаимодействие с ребенком с РАС таким образом, чтобы снизить стрессогенность коррекционной работы, повысить качество взаимодействия, путем научения новому поведению, а также сформировать позитивное отношение к занятиям.

В настоящее время необходимость внедрения здоровьесберегающих технологий в коррекционную работу с детьми с расстройством аутистического спектра очевидна. Перегрузки, которые возникают у детей, могут быть и интеллектуальными, и физическими, и психическими, а это влечет за собой ухудшение здоровья. Из-за трудностей в социальном взаимодействии и коммуникативных проблем дети с РАС имеют повышенную тревожность, нерешительность и робость, а так же низкий уровень самооценки.

В основу здоровьесберегающих технологий мы предлагаем взять педагогический прием «ситуации успеха», который отвечает всем критериям работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрим технологические операции создания ситуаций успеха.

Первая технологическая операция направлена на снятие страха. Педагог должен помочь ребенку преодолеть неуверенность в собственных силах путем поддержки, которую он выражает не только вербально, но и путем тактильного контакта. Ребенок должен почувствовать, что он не один.

Вторая операция называется «авансирование успешного результата». Педагог-психолог выражает свою убежденность в том, что ребенок обязательно справиться с поставленной задачей.

Третья операция содержит в себе скрытое инструктирование ребенка в способах и формах совершения деятельности. Педагог незначительно помогает ребенку путем пожеланий, намеков. В некоторых случаях педагог открыто помогает ребенку, если задача явно трудна для ребенка.

Четвертая операция направлена на внесение мотива. Ребенку разъясняется, зачем и ради чего выполняется конкретная деятельность. Педагог информирует ребенка как полученный опыт и результат помогут ему в быту.

Пятая операция состоит в персональной исключительности ребенка. Педагог-психолог обращается к ребенку за помощью или за содействием в исполнении кого-либо задания, тем самым демонстрируя персональную значимость ребенка.

Шестая операция заключается в мобилизации активности или в педагогическом внушении, т.е. в побуждении к выполнению конкретных действий.

Последняя, седьмая операция, содержит в себе высокую оценку какой-либо части задания или действия. Важно дать почувствовать и эмоционально пережить ребенку

ситуацию успеха. Задача педагога-психолога состоит в том, чтобы обратить внимание самого ребенка на то, что удалось ему сделать наилучшим образом, указать на позитивные изменения.

Использование «ситуации успеха» в коррекционной работе предполагает под собой создание атмосферы благоприятного психологического климата, доверия и соучастия педагога-психолога. Таким образом, мы снижаем психологическое напряжение, вызванное страхом поражения, и повышаем самооценку ребенка с РАС, а так же мотивируем его на дальнейшее развитие.

Список литературы

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? М.: «Просвещение», 1991. — 176 с.
2. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. — М.: Оперант, 2015. — 176 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЯМ И РОДИТЕЛЯМ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Гридасова Мария Юрьевна, магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: mary. gridasova. 93@mail.ru

Аннотация. Многие из детей с ограниченными возможностями с самого рождения имеют длительный опыт эмоционального травмирования. У таких детей наблюдаются разнообразные по степени тяжести эмоциональные нарушения, связанные с переживанием страха, тревоги, физической боли, что негативно сказывается на их поведении. Такое состояние может длиться годами и настолько затрудняет жизнедеятельность ребёнка, что значительно ограничивает возможности общения, снижает активность деятельности, патологически влияет на формирование личности. Вданной статье нами были поставлены цели продемонстрировать поэтапную работу с детьми в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, эмоциональное травмирование, адаптация, социально-психологическая среда, реабилитация, рефлексия, арт-терапия.

Для работы педагога школы инклюзивного образования определяющим фактором в работе с детьми, на наш взгляд, должно стать восстановление эмоционального контакта и налаживание доверительных отношений. Ребёнок не должен чувствовать себя объектом деятельности взрослых. Он должен стать полноправным субъектом, соучастником тех или иных мероприятий. Данная работа подразумевает под собой ряд необходимых рекомендаций, которые необходимо учитывать при выстраивании взаимодействия с таким ребёнком.

Можно выделить наиболее важные рекомендации:

— создать атмосферу доверительного общения для того, чтобы ребёнок мог совершенно свободно выражать любые проблемы и чувствовать себя причастным к происходящим с ним событиям;

— уметь внимательно слушать и анализировать рассказ ребёнка о событиях своей жизни;

— чутко реагировать на малейшие изменения в поведении, не преуменьшать и не преувеличивать опасности, связанной с возникающими изменениями;

— владеть различными технологиями реабилитации;

формировать социально-психологическую среду с наименьшими ограничениями, используя весь комплекс компенсирующих условий.

Реабилитация в конкретном случае, подразумевается в рамках социального характера, так как её реализация происходит в конкретных социальных условиях и направлена на достижение социального уровня активности личности. Применительно к ребёнку-инвалиду его социальная активность может достаточно полно выражаться в творческой деятельности. Творчество может послужить благодатной почвой для самореализации и адекватной самооценки ребёнка.

Эмоционально-мотивационный фактор понимается нами, как формирование позитивного эмоционального фона, возникающего под действием положительных эмоций в процессе занятий.

Термин «арт-терапия» по определению Е.И. Холостовой [2] — это способы и технологии реабилитации лиц с ограниченными возможностями средствами искусства и художественной деятельности.

Основными видами арт-терапии являются: музыкотерапия; куклотерапия; сказкотерапия; фольклор.

Для работы с родителями мы предлагаем следующие рекомендации:

1. «Дни открытых дверей» — присутствие на занятиях, совместная работа по освоению каких-либо необходимых навыков на уроках с логопедами, дефектологами и другими специалистами.

Родительские сообщения и доклады, как показывает практика, способствуют повышению грамотности в области и коррекционной педагогике, и психологии, пробуждают интерес и желание заниматься со своими детьми дома.

2. Также можно предложить использовать в работе так называемые тематические опросники и проективные рисунки.

Так как педагог работает совместно с психологом, то обработать и предоставить результаты должен именно он.

3. Совместно с родителями и детьми, педагогу можно провести занятие на тему: «Прогулка по центру нашей Родины».

Данная деятельность подразумевает просмотр репродукций с достопримечательностями города, посещение музеев, выставок; беседа о зданиях, представляющих собой архитектурную ценность.

Для более тесного взаимодействия между родителями, детьми, педагогами и другими специалистами, необходимо организовать концерты: «Выставки талантов. Кем мне стать в будущем?!», где могли бы участвовать все.

Педагог-психолог может предложить родителям «Зарядку позитивного мышления» для того, чтобы они в домашних условиях попытались привести свои чувства и мысли в порядок, т.к. многие родители детей-инвалидов находятся в ситуации постоянного стресса из-за болезни ребенка.

Проведение работы с родителями необходимо рассматривать как важнейший элемент в комплексной реабилитации детей с отклонениями в развитии, т. к. только при взаимодействии с семьей, педагог может помочь ребенку-инвалиду.

Особенно важно отметить, что реализация предлагаемых нами рекомендаций, будет эффективна в том случае, если педагог — психолог будет строить свою работу во взаимосвязи с педагогом, медиками, логопедами и другими специалистами школы.

Список литературы

1. Мамайчук И. И «Психологическая помощь детям с проблемами в развитии». — С-Пб., «Речь»,2008.

2. Пракикум по игровой психотерапии. — С-Пб., «Питер», 2003.

3. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов (под ред. Г.Ф. Безух), С-Пб., «Речь», 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

Овчаренко Валентина Дмитриевна, студентка факультета дистанционного обучения Московского городского психолого-педагогический университета, г. Москва, Россия, varenbka@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрена возможность формирования жизнестойкости у студентов с ОВЗ, даны рекомендации по ее укреплению в период получения высшего профессионального обучения.

Ключевые слова: жизнестойкость, студенты с ОВЗ, психологическое благополучие, самореализация.

Современное общество характеризуется ускорением ритма жизни, развитием информационных технологий и появлением новых требований к человеку и его профессиональным знаниям. Для самореализации в окружающем мире лицам с ОВЗ необходимо иметь глубокие профессиональные знания, быть конкурентоспособными на рынке труда, уметь преодолевать жизненные трудности и травмирующие ситуации. Это возможно в случае наличия такого качества как жизнестойкость.

Феномен жизнестойкости был глубоко исследован американским психологом Сальвадором Мадди, который определил его как наличие у человека определенных установок, способствующих преодолению различных жизненных трудностей. Это качество может быть развито в процессе жизнедеятельности. Жизнестойкость — это не просто преодоление препятствий, а снижение неуверенности и избавление от комплексов, возможность улучшения качества жизни.

Человек еще в детстве может столкнуться со сложными условиями развития. К ним можно отнести ограничение физических возможностей, связанных с генетическими, врожденными или травматическими событиями (авариями, болезнями). Преодоление таких ограничений серьезно отражается на уровне жизнестойкости и играет важную роль в личностном, социальном и профессиональном становлении [1].

При достижении периода студенчества у людей с ОВЗ появляется возможность дальнейшего развития и поиска своего места в современном мире. Получение профессиональных знаний и обучение в ВУЗе способствует укреплению жизнестойкости и повышению самооценки, формированию стойкого осознания личностных и профессиональных возможностей. Изучение учебной дисциплины «Психология жизнестойкости» в МГППУ позволяет по-иному оценивать различные ситуации (травматические события) и использовать новые стратегии для их преодоления. Наличие поддержки со стороны преподавательского состава, дружеских связей и помощи одногруппников позволяет расширять коммуникативные навыки и формы общения. Так появляется способность адаптироваться в жизненных условиях, контролировать свое поведение, негативные чувства, сохраняя веру в себя.

Получение высшего профессионального образования и повышение уровня жизнестойкости тесно связаны у студентов с ОВЗ, поскольку период обучения в ВУЗе дает возможность увидеть смысл своей дальнейшей деятельности, развить свои способности и самореализоваться в современном обществе. В период обучения у таких студентов серьезно повышается интерес к жизни, уверенность в своих силах. Новый социальный статус «студент» серьезно влияет на психологическое состояние и уровень жизнестойкости людей с ограничениями в здоровье. Если на первых курсах обучения у студентов с ОВЗ могут наблюдаться неуверенность и сомнения, страхи и тревоги, то в дальнейшем у них развивается способность к преодолению трудностей и умение мобилизовать внутренние ресурсы.

Проявление инициативы со стороны студентов с ограничениями в здоровье должно всячески поддерживаться, что будет способствовать их личностному росту. Ведь как отмечал Сальватор Мадди, жизненные убеждения строятся по принципу: «если я…, то я могу…». Поэтому стоит обратить внимание на укрепление волевых качеств студентов с ОВЗ и их самосовершенствование. Невозможность изменить жизненную ситуацию (болезнь, инвалидность, травму) не исключает развития внутреннего потенциала, преодоления трудностей и извлечения из них жизненного опыта.

Личная активность и нацеленность на успех, возможность использования социальной поддержки (преподавателей и одногруппников), будут способствовать преодолению травмирующих ситуаций, расширению опыта по выходу из них. Умение расставлять приоритеты, осознание собственного влияния на качество и уровень жизни поможет студентам с ограничениями в здоровье добиться значимых успехов в будущей (профессиональной) жизнедеятельности.

Список литературы

1. Александрова Л.А., Леонтьев Д.А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче / Четвертая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений (Москва, 4—5 мая 2010 г.) / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2010. — 180 с.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Резник Алла Владимировна, магистрант, «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия, super. alla678@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема жизнестойкости родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проанализированы особенности жизнестойкости, самоактуализации, ролевой виктимности, жизненных предназначений родителей дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: жизнестойкость, ролевая виктимность, самоактуализация, жизненные предназначения, родители, дошкольники с ОВЗ.

Проблема жизнестойкости личности была и остается актуальной в психологии, потому что от этого во многом зависит качество жизни человека [1, 2, 3]. В связи с увеличением в нашей стране числа детей с инвалидностью, и появлением множества проблем у родителей, вопросы жизнестойкости становятся первостепенными. Проводится масса исследований жизнестойкости студенчества, подростков, профессионалов, однако проблематика жизнестойкости родителей детей с ОВЗ рассмотрена лишь частично.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей жизнестойкости родителей детей с ОВЗ. В нем приняли участие 106 родителей, из них 52 родителя здоровых детей, 27 родителей детей с дефицитарным развитием (слабовидящих) и 27 родителей детей с нарушениями психического развития (аутизм, болезнь Дауна задержка психического развития). Исследование проводилось в детских садах г. Москвы. Были использованы опросники для родителей: 1) Опросник ролевой виктимности М.А. Одинцовой, 2013; 2) Тест Жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, 2006; 3) Самоактуализационный тест (САТ) в адаптации Ю.Е. Алешиной, М.В. Загика, М.В. Кроз, 1987; 4) Опросник Жизненных предназначений Г.И. Моткова, 2006.

Обратимся к анализу лишь некоторых характеристик так или иначе связанных с жизнестойкостью. Были выявлены значимые различия между группами родителей здоровых детей и родителей детей с теми или иными нарушениями в развитии по некоторым исследуемым параметрам. Анализ показал, что ролевая виктимность, выражающаяся в переживаниях своей «инаковости» и стигматизации в большей степени характерна для родителей детей с нарушениями психического развития ($p = 0,017$) в отличие от родителей двух других групп. Важнейшая характеристика жизнестойкости: «контроль» свойственна для родителей здоровых детей и детей с дефицитарным развитием ($p = 0,050$). Развитие контроля отражает веру в то, что человек может оказывать влияние на свое окружение и мир вокруг. Креативность как показатель самоактуализации характерен для родителей здоровых в отличие от родителей слабовидящих детей ($p = 0,013$). Креативность — это ресурс развития, способность решать неожиданные проблемы оригинальными способами. Далее были проанализированы высказывания родителей о своих жизненных предназначениях. Все утверждения были разбиты на четыре основные группы: 1) самореализация и самоактуализация («развиваться в профессиональном плане»; «овладевать новыми знаниями» и т.п.); 2) материальные блага («рас-

тить детей в достатке»; «хорошо зарабатывать» и т.п.); 3) забота о семье («воспитание детей»; «материнство» и т.п.); 4) другое или нет ответа.

Обнаружено, что 32% родителей здоровых детей видят свое жизненное предназначение в самореализации; 31% — стремится обеспечить семью материальными благами и 31% — хотят заботится о своей семье. 5,5% родителей здоровых детей не дали ответа на данный вопрос. Несколько более разнородная картина жизненных предназначений получилась у родителей детей с нарушениями психического развития. Так, 18,5% родителей стремятся к саморазвитию, в то время как 31% видит себя добытчиками материальных и 55,5% сконцентрированы на ценностях семьи, 4% не дали ответа на вопрос. Родители детей с дефицитарным развитием высказались следующим образом. Выразили свое стремление к самореализации 14,8%, стремление к обеспечению своей семьи материальными благами обнаружено у 37%, сконцентрированы на семейных ценностях 41% родителей детей с дефицитарным развитием и 7,2% не дали ответа на данный вопрос.

Таким образом, полагаясь на результаты исследования, можно сказать о том, что родители дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в большей степени нацелены на заботу и воспитание детей, для них очень важно, чтобы дети ощущали комфорт и безопасность и выросли достойными людьми, нужными обществу. Жизнестойкость родителей дошкольников с ОВЗ проявляется в их вовлеченности и принятии ситуаций неопределенности. Контроль как один из компонентов жизнестойкости, отражающий веру в способности оказывать воздействие на свое окружение и мир вокруг у родителей дошкольников с психическими нарушениями развит слабо. Вместе с тем, такие родители являются носителями важнейшего ресурса: креативности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Одинцова М. А. Специфика проявления рентной установки в поведении человека // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 2. С. 192.

2. Одинцова М. А. Проблема виктимного личностного типа в психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. № 2—1. С. 73—79.

3. Одинцова М. А. Жизнестойкость и смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях энтропии современного российского общества // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2012. № 2 (108). С. 90—96.

РАЗДЕЛ III
СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Дивногорцева Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, заместитель декана педагогического факультета по научной работе, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, г. Москва, Россия, sdivnogortseva@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития регулятивных учебных действий младшего школьника. Автор предлагает использование в начальной школе метода проекта как наиболее эффективного способа формирования регулятивных действий обучающихся. Проектная деятельность предусматривает такой вид работы учащихся, в которой формирование регулятивных учебных действий будет происходить последовательно и логически взаимосвязано.

Ключевые слова: регулятивные учебные действия, проект, проектная деятельность, младший школьный возраст.

С 2009 года начальные школы Российской Федерации работают по новому стандарту обучения, в основу которого положен системно-деятельностный подход, предполагающий в том числе ориентацию образования на результат, развитие личности ребенка на основе усвоения универсальный учебных действий. Метапредметные, или универсальные учебные действия, включают в себя, согласно Стандарту: познавательные, регулятивные и коммуникативные действия, составляющие основу «умения учиться» [4]. К регулятивным учебным действиям принято относить целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку, саморегуляцию [2, с. 29].

Рассмотрим, в связи с чем, возникла необходимость развития в системе образования регулятивных учебных действий. Прежде всего, это связано с концептуальными особенностями образования XXI века, который не случайно называют веком образования, расширения границ учебной деятельности, начинающей сопровождать личность в течение всей ее жизни, становясь, образно говоря, «второй профессией» индивида. Очевидно, что к такой установке существования и личностного развития человек должен быть подготовлен школой. Важнейшее место в такого рода подготовке занимает начальное образование, поскольку именно оно закладывает основы интереса к учению как тако-

вому через формирование у детей учебной деятельности, потребности в учении и умение учиться, без чего невозможно построение дальнейших успешных индивидуальных образовательных маршрутов личности, ее самообразования.

Существенным в формировании учебной деятельности является ее обдумывание, постановка цели, планирование, прогнозирование результатов, оценка и проч. — словом, все то, что и составляет основу регулятивных действий личности. Так, Д.Б. Эльконин писал: «…Учебная деятельность — это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий» [5, с. 46]. Формирование учебной деятельности в целом и регулятивных учебных действий в частности во многом определяется особенностями обучающей деятельности педагога, его способностью к разработке соответствующих поставленным целям заданий для учащихся. Безусловно, ведущей формой организации усвоения регулятивных учебных действий младшего школьника был и пока остается урок. Но на уроке, в силу определенной ограниченности во времени, довольно нелегко использовать те методы обучения, которые самым непосредственным образом способствуют формированию регулятивных учебных действий, а именно: частично-поисковые, проблемные, исследовательские методы.

Для того чтобы формирование регулятивных учебных действий стало более успешным, педагогу необходимо обеспечить специальные педагогические условия и использовать специальные методы обучения, например, метод проектов (или метод проблем), в котором регулятивные действия будут соединены межу собой и логически друг из друга вытекать. Концептуальной особенностью этого метода обучения является приобретение ребенком знаний и опыта путем «делания», в ходе исследования проблемной обучающей среды, нахождения ответов на спорные вопросы и т.д.

Отметим, что в западноевропейской и особенно американской педагогике метод проектов применяется довольно давно, со времени его обоснования в работах Д. Дьюи (1859-1952). Однако до сих пор отсутствуют научно-педагогические исследования, подтверждающие более высокий образовательный результат метода проектов по сравнению с использованием традиционных методов обучения в школе. Поэтому не стоит делать ставку на данный метод как основной метод обучения в школе, однако и игнорировать его также не следует. Опросы, проводимые в современных школах, говорят о том, что пока и сами дети не выделяют проектную деятельность как самую интересную для них. Но, как правило, учащимся начальной школы нравится, когда учитель задает проблемные вопросы, когда есть совместное действие и есть возможность его оценить.

В пользу включения метода проектов в содержание образования отечественной школы свидетельствует участие России в трех международных сравнительных исследованиях качества общего образования PIRLS, TIMSS, PISA. В подготовленном В.А. Болотовым и Г.С. Ковалевой аналитическом обзоре «Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников» отмечается, что «по данным исследования PIRLS в 2006 году российские школьники 4 классов (выпускники начальной школы) продемонстрировали самые высокие результаты среди своих сверстников из 40 стран мира по умению читать и понимать тексты.

Результаты исследований в области математического и естественнонаучного образования (TIMSS 1995, 1999, 2003, 2007 и 2008 годов) показывают, что уровень подготовки

школьников 4, 8 и 11 классов по естественно-математическим предметам устойчиво превышает средние международные показатели». Но одновременно в этих же исследованиях было выявлено, что «при наличии достаточно высокого уровня овладения предметными знаниями и умениями, российские школьники испытывают затруднения в применении этих знаний в ситуациях, близких к повседневной жизни, а также в работе с информацией, представленной в различной форме» [1].

Приведенные данные исследования с одной стороны, говорят в пользу того, что отечественной школе не стоит отодвигать традиционные российские ценности образования — фундаментальность и академизм, с другой — о том, что одновременно необходимо развивать способность детей самостоятельно, активно и инициативно искать средства решения новых задач, которая наиболее эффективно может формироваться через организацию проектной деятельности.

Существует ряд походов к пониманию и определению проектной деятельности, методических путей к ее реализации. Общими среди них назовем то, что проектная деятельность всегда нацелена на результат (чаще всего материальный), а ее выполнение строго регламентировано определенным промежутком времени. В определенной степени каждый выполненный школьниками проект должен быть уникален и неповторим. Обязательным требованием к проектной деятельности является обязательное наличие проблемы или социально значимой задачи, планирование действий для ее решения, наличие элементов исследования или поиска информации в ходе реализации проектной деятельности, а также продукта, который будет представлен как результат выполнения проектной деятельности.

В современной школе под проектом понимают самые разные виды и формы работы — от изготовления поделки до подготовки концерта. На наш взгляд, все же необходимо четко осознать отличие проекта от традиционных форм и методов обучения. Так, традиционное обучение предполагает работу учащихся с отобранным для них авторами учебника, пособий, учителем материалом, деятельность под прямым непосредственным руководством учителя. При организации проектной деятельности педагог принимает участие лишь как организатор и консультант учащихся, содержание образования выступает не как готовый для усвоения продукт, а как тот материал, который нужно самостоятельно добыть, узнав что-либо, конечно же, субъективно новое для школьников. В добывании знаний при организации проектной деятельности не обойтись без исследования. Например, на обычном уроке изобразительного искусства учитель может объяснить детям, как рисовать лошадь, или, например, каковы основные элементы, цвета той или иной народной росписи. В проектной деятельности дети сами ищут, узнают, как нарисовать лошадь, каковы основные элементы и цветовые решения народного искусства того или иного региона и т.п.

Таким образом, проектная деятельность обеспечивает формирование регулятивных учебных действий, а именно:

— постановку проблемы, осознание проблемы, соотнесение «известного — неизвестного» для ее решения и определение вытекающей из этой деятельности цели предстоящей работы;

— составление плана предстоящей работы и предстоящих действий учащихся по решению выявленной проблемы, определение этапов работы с конкретизацией цели и результата на каждом из них;

— прогнозирование как определение конечного продукта проектной деятельности, то есть предвосхищение окончательного результата своей проектной деятельности, а также временных рамок ее осуществления;

— контроль, который может предполагать как наблюдение, оказание поддержки, помощи со стороны учителя, так и самоконтроль в форме, например, сличения действий, промежуточных продуктов проектной деятельности с эталонами, образцами;

— в случае необходимости учителем либо детьми могут быть внесены дополнения и изменения в план деятельности, в сам ход ее осуществления, то есть, выполнена необходимая коррекция;

— важным этапом осуществления проектной деятельности является оценка как осознание учащимися того, решена ли задача или еще что-то осталось неусвоенным, каково качество выполнения задания;

— поскольку проектная деятельность — это в основном самостоятельная деятельность детей, важно, чтобы она была доведена до конца, чтобы намеченный результат был достигнут, для чего нужна мобилизация силы воли для преодоления неизбежно возникающих в новой деятельности трудностей, проблем и препятствий.

Поскольку проектная деятельность — относительно новый метод обучения для современной отечественной школы, учителям следует, во-первых, самим пройти соответствующую профессиональную подготовку к ее осуществлению, выполнив, например, свой творческий проект, а, во-вторых, внедрять ее в школу продуманно и осторожно.

В начальной школе, как указывает К.Н. Поливанова, это могут быть лишь первые самостоятельные пробы, поскольку здесь и проект важен не сам по себе, а как наиболее эффективный способ формирования регулятивных учебных действий младших школьников [3]. Не менее значимым компонентом обучения является подготовка школьников к проектной деятельности путем создания различного рода учебных ситуаций, связанных, например, с постановкой проблемных вопросов и цели предстоящей работы, выделением главного в прочитанном или изученном материале, обучение планированию своего времени и проч.

В начальной школе следует начать с организации микропроектов творческого характера, например, выпуска стенгазеты, создания тематических альбомов фотографий, например, «Храмы нашего города», «Наши семейные традиции», организации ролевой игры с учебно-познавательной целью, например, «Превращение воды» и проч. Чтобы дети почувствовали вкус и потребность к проектной деятельности, учителю необходимо создать ряд условий: мотивацию, творческую атмосферу, психологический комфорт, осуществлять проектную деятельность с той или иной степенью регулярности, наконец, учитывать возрастные особенности детей и их возможности. Возможно также подключение младших школьников в качестве наблюдателей или помощников к учащимся средних и старших классов при выполнении последними той или иной проектной деятельности.

Список литературы

1. Болотов В.А., Ковалева Г.С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников // http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Program/READ/Events/READ-conference-2009/READ_GC_QUALITY_Assesment_Memo_6_Bolotov

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — 4-е изд. — М.:Просвещение, 2013. — 152 с.

3. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. — М.: Просвещение, 2011. — 191 с.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в ред. Приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357, от 18.12.2012 № 1060, от 29.12.2014 № 1643).

5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. — 554 с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Старжинская Наталья Степановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методик дошкольного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь.

Дубинина Дина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь, dina-56@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются культурологический и личностно ориентированный подходы к обучению детей дошкольного возраста второму близкородственному языку; раскрывается содержание учебно-методического комплекса «Я мову родную люблю», разработанного для обучения детей от 4 до 7 лет белорусскому языку в детском саду с русским языком воспитания и обучения в процессе как непосредственно организованной деятельности с детьми, так и их совместной деятельности со взрослым, самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: культурологический подход, личностно ориентированный подход, культура, белорусский язык, русский язык, близкородственное двуязычие, учреждение дошкольного образования, дошкольники.

В связи с изменением образовательной парадигмы со «знаниевой» на гуманистическую, в которой утверждается взгляд на человека как главную культурную ценность, ради которой осуществляется развитие общества, содержание образования строится на культурологическом и связанном с ним личностно ориентированном подходах.

Культурологический подход означает анализ любой сферы социальной и психологической жизни сквозь призму культурологических понятий: культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы, творчество и т.д. В личностно ориентированной парадигме образования средой развития и воспитания ребенка выступает культура.

Важнейшим средством развития личности ребенка является родной язык, который, по словам Народного поэта Беларуси и педагога Якуба Коласа, является первым источником, «из которого мы узнаем жизнь и окружающий мир».

С одной стороны, язык выступает как составляющая культуры, под которой понимаются результаты деятельности людей, их мировоззрение, традиции, нормы жизнедеятельности и социального существования, формы общения, поведения и т.д. С другой стороны, язык является формой существования духовной культуры народа (фольклор, литература, религия, философия и т.д.). Можно утверждать, что язык — это базисный элемент культуры человека. Полноценное изучение языка — это, прежде всего, присоединение к духовным ценностям своей нации.

Овладение русскоязычными детьми белорусским языком составляет один из основных элементов формирования личности ребенка, усвоения им начал национальной культуры.

Разумеется, развитие белорусской речи детей в учреждении дошкольного образования с русским языком обучения не может не носить сугубо практического характера. Но изучение белорусского языка должно быть ориентировано не только на формирование у детей умений понимать белорусский язык, воспроизводить услышанное и разговаривать на родном языке (тем более, что у детей почти отсутствует белорусскоязычное окружение, где они могли бы реализовать эти свои умения). Важное значение придается привлечению воспитанников к родному слову путем введения в национально-культурный фон белорусского языка. Суть культурологического подхода заключается в том, что обучение родному (белорусскому) языку осуществляется в контексте формирования национальной культуры, что обеспечивает, с одной стороны, «вхождение» в национальную и мировую культуру в процессе овладения речью на белорусском языке, а с другой — овладение белорусским языком на основе постижения национальной культуры (по формуле: «культура через язык и язык через культуру»). Приобщение детей к ценностям национальной культуры предполагает включение в содержание образования культуроведческих, прежде всего, художественных текстов, отражающих ментальный опыт, культурные особенности белорусского народа: народные сказки, легенды, предания.

Формированию у детей ценностного отношения к национальному языку способствует включение в содержание образования высказываний, стихов о Беларуси и белорусском языке, воспитывающих чувство гордости за них, например: Змалку звалі цябе / Мы сваёю радзімаю, / Беларусь, Беларусь, / Як ты сэрцу любімая. (П. Бровка).

Национальная культура усваивается и при ознакомлении со словами и выражениями, которые обозначают реалии духовной и материальной культуры белорусов: названия народных обычаев, праздников (Каляды, Саракі, Гуканне вясны), строений (буслянка, дрывотня), традиционной одежды (андарак, камізэлька), блюд (дранікі, зацірка), предметов народного искусства и быта (ручнік, спарыш), так называемыми «гаваркімі» словами типа цягнік, ручнік, кухар і да т.п. Кроме того, культуроведческая информация проявляется во фразеологизмах, устойчивых сравнениях (валасы, як лён; вочкі нібы пралескі), символах национальной культуры (валошка, вярба, бусел) и др. Подобные слова и выражения встречаются в белорусских народных сказках, поэзии, песнях, народных играх, пословицах и поговорках и т.п.

Формированию у детей представлений о самобытности и уникальности белорусского языка и культуры способствует обучение национальному языку в диалоге культур, путем его сравнения с русским языком. Объектами сравнения выступают лексические единицы белорусского и русского языков: их произношение, значение. Так, слова крапівá, сустрэча, абутак очень похоже звучат как в белорусском, так и в русском языке — крапива, встреча, обувь. Встречаются в двух языках слова, которые звучат похоже, но имеют разное значение: в белорусском языке дыван, а в русском ковер; в белорусском языке канапа, а в русском — диван.

Важно проводить сравнение сюжетов и выразительных средств белорусских и русских фольклорных произведений, в языке которых с наибольшей силой проявляется национальное и индивидуальное, присущее каждому народу. Так, при ознакомлении воспитанников с белорусским фольклором их внимание обращается на сходство сюжетов и образов (сказки «Зайкава хатка» и «Заячья избушка», «Каза-манюка» и «Козадереза» и др.). Это значительно углубляет художественное восприятие содержания сказки детьми, позволяет усвоить яркие выражения (рус.: у зайки избушка ледяная, а у лисы — лубяная, бел.: у зайца хатка з сняжку-труску, а ў лісы — з пяску-труску). Сравнение подобных слов и выражений способствует, во-первых, осмыслению детьми общего и различного в национальных традициях, воспитанию уважения к культурным особенностям обоих народов, а во-вторых, предупреждению и преодолению ошибок языковой интерференции. Использование близкородственных языков показывает общность картины мира, которая отражается двумя языками.

Таким образом, реализуется, объявленный в учебной программе дошкольного образования нашей страны, принцип мультикультурности — осуществления национально-культурной социализации ребенка, формирование его национального самосознания в единстве с общечеловеческими ценностями.

Развитие белорусской речи детей осуществляется поэтапно, начиная с постепенного введения белорусского языка в различные виды деятельности детей уже младшего дошкольного возраста. У малышей развиваются первоначальные навыки понимания речи, умение воспроизводить отдельные слова, короткие потешки, песенки и т.п. В свободном общении (прослушивание и обсуждение художественных произведений, участие в белорусских народных играх и т.п.) происходит неосознанное усвоение детьми белорусского языка.

Начиная со средней группы в образовательный процесс учреждений дошкольного образования включаются занятия по развитию речи и культуры речевого общения. Дети среднего и старшего дошкольного возраста овладевают репродуктивной белорусской речью (пересказ, заучивание и воспроизведение коротких поэтических произведений). Осуществляется обучение и элементарным навыкам продуктивной речи — рассказывание по картине, по игрушке или предмету, из личного опыта.

Обучение осуществляется на фоне дальнейшего развития и совершенствования речевых навыков, приобретенных ранее. Воспитатель при этом строго придерживается русского или белорусского языков на определенных занятиях, в играх или в определенные дни. Таким образом формируется дифференцированная речевая установка на использование белорусского или русского языка в соответствующих ситуациях, что в дальней-

шем поможет детям избежать смешивания двух языков в речевой практике. Личностно ориентированный подход проявляется в том, что белорусский язык как второй родной язык для ребенка вводится как естественный способ самовыражения. Для этого педагог налаживает личностно значимое и эмоционально яркое общение на национальном языке, стремится обеспечить детям радость, удовольствие при овладении белорусским языком и сохранить положительную мотивацию его освоения.

Для реализации культурологического и личностно ориентированного подходов к обучению детей дошкольного возраста белорусскому языку разработан учебно-методический комплекс «Я мову родную люблю». Он направлен на развитие навыков белорусской речи и речевого общения у воспитанников средней и старшей групп учреждения дошкольного образования с русским языком воспитания и обучения.

Актуальность УМК «Я мову родную люблю» в том, что он выводит педагога на новый уровень его деятельности, способствует повышению качества дошкольного образования.

В состав учебно-методического комплекса «Я мову родную люблю» входит: учебно-методическое пособие «Развитие белорусской речи дошкольников от 4 до 7 лет», включающее примерные образовательные ситуации по развитию речи и речевого общения в средней и старшей группах учреждения дошкольного образования с русским языком воспитания и обучения; учебное наглядное пособие «Развитие белорусской речи дошкольников от 4 до 5 лет», представляющее собой методические рекомендации и наглядный материал для работы с детьми средней группы в процессе непосредственно организованной образовательной деятельности; учебное наглядное пособие «Развитие белорусской речи дошкольников от 5 до 7 лет», представляющее собой рабочую тетрадь для работы с детьми старшей группы в процессе непосредственно организованной образовательной деятельности; учебное наглядное пособие «Развитие белорусской речи и речевого общения детей дошкольного возраста от 6 до 7 лет», представляющее собой рабочую тетрадь, предлагаемую детям старшего дошкольного возраста для использования в процессе их совместной деятельности со взрослым или самостоятельной деятельности.

Содержание учебно-методического комплекса «Я мову родную люблю» обеспечивает работу педагога по таким образовательным направлениям, как социализация; связная белорусская речь и белорусскоязычное общение в средней и старшей группах учреждения дошкольного образования в соответствии с учебной программой дошкольного образования.

Учебно-методическое пособие «Развитие белорусской речи дошкольников от 4 до 7 лет» включает примерные образовательные ситуации для решения конкретных задач речевого развития ребенка на втором близкородстенном языке в учреждении дошкольного образования с русским языком воспитания и обучения.

Образовательные ситуации, представленные в пособии, разработаны с учетом культурологического подхода по тематическому принципу. Дети проговаривают народные потешки, поют народные песенки, играют в народные игры, связанные с сюжетом образовательной ситуации. При этом игровые упражнения и задания, связанные с содержанием фольклорных и литературных произведений, являются основой для формирования у детей умений связно высказываться на близкородственном языке в соответствии

с обозначенной темой. В качестве инициаторов речевого общения на втором близкородственном языке выступают белорусскоязычные куклы. Они по одному или вместе «приходят» к детям и, общаясь только на белорусском языке, называют отдельные предметы, находящиеся у детей, выполняют различные действия с ними, рассказывают несложные истории, задают вопросы. Таким путем налаживается ситуативно-деловое общение на белорусском языке.

Речевые ситуации, построенные на естественном интересе детей к куклам, создают у них установку на язык собеседника. Дети учатся прислушиваться к белорусскому языку, воспринимать и понимать его. Незаметно у них формируется потребность общаться на родном языке. Во время такого общения непроизвольно усваивается определенный словарь, сначала пассивный, который постепенно активизируется, когда дети начинают принимать участие в ситуативном диалоге с куклами и воспитателем. В этих диалогах дошкольники непринужденно практикуются в произношении белорусских слов, использовании отдельных грамматических форм.

Содержательному общению ребенка и взрослого на втором близкородственном языке способствуют картинки из учебных наглядных пособий. Иллюстрации, выполненные в привлекательной для детей от 4 до 7 лет форме, объясняют и помогают раскрыть содержание речевого материала, предлагаемого в образовательной ситуации.

Они стимулируют дошкольников к индивидуальному выполнению отдельных игровых упражнений и заданий на наглядной основе, побуждают к речевым высказываниям. Вместе с тем в игровых упражнениях и заданиях на наглядной основе заложена возможность конкретизировать, расширять и закреплять речевые умения, а также применять их в творческих заданиях.

Причем выполнять эти задания дети могут как под руководством взрослого в процессе непосредственно организованного обучения, так и в самостоятельной деятельности; как в детском саду так и в семье, что способствует развитию навыков самостоятельного повторения речевого материала воспитанниками.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Мир образования. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. — М., Воронеж, 1996.

2. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Креативная доминанта культуры // Проблемы интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательных действий. — Н. Новгород: НГПУ, 1997. С. 59—65.

СУЩЕСТВУЕТ ЛИ СВЯЗЬ МЕЖДУ СТРУКТУРОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТАМИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕСТОВ?

Смирнов Иван Алексеевич, кандидат биологических наук, заместитель директора по научно-методической работе АННО «Гимназия свт. Василия Великого». Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево. 8 916 1029324, г. Москва, Россия, e-mail: ismirnoff@ya.ru
Можаева Мария Владимировна, учитель биологии МАОУ Лицей № 17 г. о. Химки, руководитель экологического клуба «Филин». г. Химки, Московская область, Россия
Хабибулина Альфия Ралифовна, заместитель директора по развитию, учитель биологии МБОУ «СОШ № 7», Ямало-Ненецкий автономный округ, г. Губкинский, Россия
Санжиева Дарима Сыреновна, кандидат исторических наук, учитель истории и обществознания МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9» г. Улан-Удэ, республика Бурятия, Россия
Leticia Becerril, Dirección Acdémica Colegio Cuernavaca, Cuernavaca, Mexica
Utomporn Phalavonk, Dr., the General Secretary International Mathematical Union (IMU), Associate Professor, Thailand
Forough Davari Aghdam, Department of Chemistry Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran»
Аннотация. Исследование выполнено в рамках международной исследовательской школы. Проанализированы образовательные стандарты 10 стран из Европы, Азии и Северной Америке. Определено влияние 27 факторов на результаты участия в международных математических тестах и выставках проектных работ.
Ключевые слова: математическое образование, образовательный стандарт, качество образования, международные тесты, международные выставки и конкурсы проектных работ.

Данное исследование было проведено в рамках Международной исследовательской школы [4]. Международная исследовательская школа — ежегодное мероприятие, проводимое региональным отделением MILSET Vostok [1]. В рамках Международной школы встречаются участники из числа школьников из Европы, Азии, Америки, которые работают над проектом или исследованием в течение десяти дней под руководством тьюторов из различных стран мира. Школьники приезжают на исследовательскую школу вместе с сопровождающими (лидерами делегаций). Для лидеров делегаций в рамках десяти дней исследовательской школы предусмотрена своя научная и образовательная программа.

В 2015 году Международная школа проходила в Калининграде. К конференции, которая проходит по итогам Школы группа лидеров, сопровождающих школьников, подготовила свое собственное исследование, посвященное сравнению образовательных систем в различных странах, представленных на Международной научной школе. Благодаря большому охвату участников (были представители таких стран как Белоруссия, Босния и Герцеговина, Дания, Иран, Казахстан, Мексика, Португалия, Россия, Сербия и Таиланд) получилось собрать значительный объем информации об образовательных стандартах указанных выше стран. Целью исследования стало сравнение структуры образования и образовательных стандартов среди стран, лидеры которых участвовали в Международной школе. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить связь количества еженедельных уроков математики по разным классам с результатами международных образовательных тестов и международных выставок проектов и исследований.

2. Провести сравнительный анализ образовательных систем и образовательных стандартов указанных стран.

3. Попробовать определить иные факторы, которые могут влиять на результативность участия в международных конкурсах и мероприятиях.

Математика была выбрана в данном случае в качестве объекта исследования, так как это очень показательный предмет, который является важным триггером для развития критического мышления школьников. Кроме того, среди всех стран, которые мы исследовали, на всех ступенях образования математика занимает значительную часть в учебном плане и именно по математике проводится значительное количество международных тестов — таких, как PISA (Programme for International Student Assessment [2]), благодаря чему легко сравнить образовательные результаты школьников из разных стран.

Для проведения исследования проводился анализ документов соответствующих образовательных стандартов. Так как работа была выполнена в составе международной группы, то не было необходимости привлечения переводчиков, и стандарты каждой из стран могли быть изучены носителями языка. По итогам анализа документов заполнялись единообразные формы, которые анализировались математическими методами. Для этого использовался кластерный анализ и метод линейной регрессии.

Всего в исследовании фиксировалось 27 параметров, главные из которых: сколько лет длится дошкольное образование; сколько лет в данной стране отводится на начальную? среднюю и старшую школу; сдают ли по итогам обучения школьники государственные экзамены в формате итоговой аттестации (как ЕГЭ в России); внесен ли в учебный план такой предмет как индивидуальный проект; сколько уроков математики проводится каждую неделю; какое минимальное образование должно быть у педагога, который проводит уроки и др.

Для сравнения различных стран использовался коэффициент сходства Сёренсена-Чекановского [3]. По итогам кластерного анализа можно выделить три большие группы стран по типу их образовательной системы. Первую группу образуют страны, ранее входившие в Советский Союз. Сюда входят из исследованных стран Россия, Белоруссия, Казахстан, а также частично сюда можно отнести Боснию (страну, входившую в Варшавский блок, система образования которой ранее была достаточно сильно похожа на советскую систему). Второй блок стран — это азиатские страны. В одну группу, в один кластер объединились Иран и Таиланд — две азиатские страны, которые участвовали в нашей выборке. Третью группу по сходству образовательных стандартов и структуре образования занимают страны Северной и Западной Европы. Из вошедших в наш анализ стран, сюда относятся Португалия и Дания.

Стоит отметить, что отдельно от образовательных систем отстоит Мексика, она образует четвертую группу. Это единственная страна Северной Америки, которая была в анализе. Поэтому возможно, что при увеличении количества выборки стран также бы образовался четвертый кластер — североамериканский. Нужно заметить, что при этом до 60% требований, предъявляемых к учащимся или учителям в школах разных стран совпадает. В случае кластера, объединяющего страны Восточной Европы и страны — бывшие республики Советского Союза — сходство достигает даже 70%.

Объяснить сходство и различие соответствующих систем может сравнение возраста, в котором учащиеся приходят в дошкольное образование, а затем поступают в школу.

Обучение в дошкольном образовании (в детском саду) является обязательным в большинстве стран хотя бы на уровне подготовки к школе (возраст от 5 до 7 лет). При этом в целом ряде стран детей отдают в сад в 3 года, и во многих странах они учатся там до 7 лет. В возрасте 6 или 7 лет во всех исследованных странах дети поступают в начальную школу в первый класс, обучение в которой длится от 3 до 10 лет. Наиболее длительное обучение в начальной школе (elementary school) наблюдается в Боснии и Герцеговине и в Дании, где школьники обучаются в данной школе с 6 до 14—16 лет. При этом надо отметить, что именно в этих двух странах школьное образование не трехступенчатое (начальная, средняя, старшая школа, как во всех остальных странах), а включает всего лишь две ступени — сразу после начальной школьники переходят в старшую школу. Во всех остальных странах, кроме Боснии и Герцеговины и Дании, отмечается также и среднее звено. Школьники учатся в средней школе от 3 до 5 лет: начинается обучение в средней школе с 10 лет и продолжается до 16 лет. Далее учащиеся переходят в старшую школу (high school), обучение в которой длится от 2 до 4 лет, и заканчивается обучение в школе в 18 или 19 лет.

Для того, чтобы определить, насколько эффективна та или иная образовательная система, и какие факторы влияют на результаты, было необходимо выбрать значимые индикаторы на международном уровне, которые бы позволили оценить достижения той или иной страны в области математического образования. Было выбрано три таких индикатора: Международная математическая олимпиада, Международная научно-техническая ярмарка Intel, международные тесты PISA [2, 5, 6].

Первая Международная математическая олимпиада состоялась в 1959 году в Румынии. Сейчас в ней принимают участие более 100 стран, представляющих все пять континентов. Каждая страна представляет команду, состоящую не более чем из 6-ти участников, которую сопровождает руководитель группы (делегации). Участники должны быть младше 20 лет и не учиться в университете. Для того чтобы определить победителя, на олимпиаде представляется 6 задач, за решение каждой из которых участник получает 7 баллов. Таким образом, максимальное количество баллов — 42. И соответственно, данные задачи решаются одна за другой последовательно в течение 2-х дней [5]. Место проведения олимпиады меняется каждый год, и данная олимпиада неоднократно проходила в Москве (в 1964, 1968, 1973 и 1992 г.), а также в Казахстане (Астана, 2010 г.), в Мексике (Мерида, 2005 г.), Таиланде (2015 г.). Анализируя результаты последних 3-х лет (2012—2014 гг.) можно заметить, что страны, которые получают золотые, серебряные и бронзовые медали (занимают 1, 2, 3 места) в данной олимпиаде, практически не меняются. Все три года присутствует Китай, США, а также по очереди Корея и Тайвань.

Обращаясь к результатам, которые показывают страны, вошедшие в анализ, мы видим, что наилучшие результаты по данной олимпиаде показывает Россия (ежегодно она занимала 4-е место в рейтинге). При проведении анализа, связанного с тем, какие факторы в большей степени будут влиять на результаты на международной олимпиаде, оказалось, что одним из ключевых факторов в данном случае является численность населения страны. Чем больше население страны, тем выше места, которые занимает страна на международной олимпиаде.

Международная научно-техническая ярмарка Intel (Intel Intel International Science and Engineering Fair) — самая крупная международная конференция с системой отбора по раз-

ным странам, в ней ежегодно принимают участие более 1700 старшеклассников, которые представляют 75 стран [6]. В рамках работы выставки представлены все основные естественные и точные науки, и каждый год более миллиона школьников соревнуются на региональных конкурсах для того, чтобы попасть на финальное мероприятие. Выставка ежегодно проходит в США. Были проанализированы результаты среди математических исследований и проектов: из стран, которые вошли в анализ, только две страны имели медалистов. В 2013 году бронзовая медаль была у Дании, в 2014 году бронзовая медаль была у России. В 2015 году у российской команды сразу 2 медали в этой дисциплине — серебряная и бронзовая. Если проанализировать результаты не только по математике, но и общее количество медалистов, то мы увидим, что также медалисты есть у Казахстана, Мексики и Таиланда. В разные годы количество медалистов отличается, но в целом заметна значительная доля побед у Таиланда (в ряде годов их количество превышает количество у России).

Третьим индикатором, который использовался для оценки эффективности образовательной системы, были международные тесты PISA [2]. Впервые такое исследование было проведено Организацией экономического сотрудничества в 2000 году, и далее оно повторялось каждые три года по 3-м направлениям: математика, естественнонаучное образование и чтение. Данная система позволяет оценить эффективность образовательной системы, выявить основные проблемы и точки роста и предложить пути решения данных проблем. По итогам проведения исследования 2006, 2009, 2012 гг. по математике наиболее высокие абсолютные результаты отмечены в Дании, при этом только Дания показывает тенденцию к падению уровня результатов, в то время как все остальные страны с каждым исследованием демонстрируют рост показателей.

Для выявления факторов, которые оказывают влияние на результаты PISA, были проанализированы такие параметры как максимально разрешенное количество учащихся в классе (было показано, что это практически не оказывает никакого влияния на результат), а также количество уроков математики каждую неделю (было показано, что влияние небольшое, но в данном случае значение коэффициента корреляции и его достоверность не очень высока).

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Корреляции между количеством еженедельных уроков математики по разным классам с результатами международных образовательных тестов и международных выставок проектов и исследований не обнаружено.

2. Можно выделить 3 основные группы стран по типу образовательных систем: 1. страны Восточной Европы и страны, ранее входившие в состав Советского союза; 2. Страны Западной и Северной Европы; 3. Азиатские страны. Возможно отдельную группу представляют страны Северной Америки.

3. Наибольшее влияние на результативность участия в международных математических конкурсах и мероприятиях оказывает численность населения страны.

Список литературы

1. MILSET Vostok: [Электронный ресурс]. б. м., 2016. URL: http://www.milset.org/en/regions/vostok. html. (Дата обращения: 01.02.2016).

2. Programme for International Student Assessment: [Электронный ресурс]. б. м., 2015. URL: http://www.oecd.org/pisa/. (Дата обращения: 01.02.2016).

3. Коэффициент Сёренсена: [Электронный ресурс]. б. м., 2016. URL: https: //ru.wikipedia.org/wiki/Коэффициент_Сёренсена. (Дата обращения: 01.02.2016).

4. Международная исследовательская школа: [Электронный ресурс]. М., 2014—2015. URL: http://www.irschool.ru/ru/. (Дата обращения: 01.02.2016).

5. Международная математическая олимпиада: [Электронный ресурс]. б. м., б. г.. URL: http://www.imo-official.org. (Дата обращения: 01.02.2016).

6. Международная научно-техническая ярмарка Intel (Intel Intel International Science and Engineering Fair): [Электронный ресурс]. б. м., 2015. URL: http://www.intel.ru/content/www/ru/ru/education/competitions/international-science-and-engineering-fair. html. (Дата обращения: 01.02.2016).

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ

Пучковская Татьяна Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных технологий в образовании, ГУО «Минский городской институт развития образования», Минск, Беларусь, puchkovskaya@minsk.edu.by

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования исследовательской компетентности учащихся. Технология проектного обучения рассматривается автором как оптимальная комплексная технология, обеспечивающая формирование исследовательской компетентности обучающихся. Она включает в себя в рациональном сочетании технологии проблемного обучения, технологии формирования критического и творческого мышления, коммуникативные и информационно-компьютерные технологии.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, технология проектного обучения.

Конкурентоспособное образование предусматривает интеграцию в педагогическом процессе изучения основ фундаментальных наук и осуществление исследовательской деятельности обучающихся. Это обусловливается тем, что современное научное знание и процесс его производства приобретает ряд таких специфических характеристик как междисциплинарность, дискретность, стохастичность, противоречивость, гуманистическую направленность, проблемную ориентированность. Сегодня в центре внимания исследователей находятся самоорганизующиеся и саморазвивающиеся системы. Указанные особенности современной ситуации детерминируют изменение взглядов на общее среднее образование и обусловливают необходимость фиксации в его целевом компоненте формирования исследовательской компетентности учащихся.

Исследовательская компетентность представляет собой совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности [1]. По определению А.И. Савенкова [2] исследовательская деятельность может быть рассмотрена как такой вид деятельности, который порождается в результате функционирования механизма поисковой активности и строится на базе исследовательского поведения. Основными звеньями исследовательской деятельности являются: поиск, осуществляе-

мый в условиях неопределенности; анализ результатов, полученных в процессе поисковой деятельности; оценка результатов и соотнесение их с контекстом ситуации; прогнозирование изменений изучаемого объекта; моделирование дальнейших действий по преобразованию дальнейших действий исследователя. На основании вышеизложенного представляется целесообразным в качестве ведущей технологии формирования исследовательской компетентности школьников определить технологию проектного обучения.

Технология проектного обучения может быть представлена как отрефлексированная на уровне профессионального педагогического сознания алгоритмизированная, диагностичная, гарантирующая результат последовательность совместных действий учителя и ученика, осуществляемых в процессе работы над исследовательским проектом, отражающих объективный, сгармонизированный по отношению к конкретным социокультурным и педагогическим условиям воспроизводимый путь формирования исследовательской компетентности школьников в процессе изучения математики.

Цели проектного обучения, требования, предъявляемые к нему и доминирующие виды деятельности, обусловливают выбор используемых педагогических технологий. Практика обучения математике в школе показывает, что в этот комплекс целесообразно включить в рациональном сочетании: 1) технологии проблемного обучения, 2) технологию формирования критического мышления учащихся, 3) технологии развития их креативности, 4) коммуникативные технологии и 5) информационно-компьютерную технологию обучения.

Преобладающей среди них, по нашему мнению, является технология **проблемного** обучения. Ее сущность заключается в организации обучения школьников посредством решения ими учебных проблем (М.И. Махмутов). Это требует создания перед учащимися проблемных ситуаций, обеспечения осознания, принятия и разрешения этих ситуаций в процессе взаимодействия учителя и ученика при максимальной самостоятельности последнего.

Технология проблемного обучения может быть реализована в одном из трех вариантов, выбор которых детерминирован спецификой учебного предмета «Математика», сложностью изучаемого материала и подготовленностью учащихся к решению проблемы. Первый вариант — технология проблемного изложения учебного материала — целесообразен на первых этапах обучения, ибо предполагает постановку педагогом проблемы, формулировку им познавательной задачи, раскрытие системы доказательств, демонстрацию способов решения поставленной задачи.

Учащиеся при этом «присутствуют в открытой лаборатории поиска», выдвигают собственные предположения, формируют отношение к изучаемому материалу (В. Загвязинский). Второй вариант — технология частично-поискового обучения предусматривает активное вовлечение обучающихся в процесс решения проблемы, в ходе которого учитель организует беседу с учащимися, включает их в анализ ситуации, побуждает формулировать гипотезы, конструировать и реализовывать планы их проверки, делать выводы. Третий вариант — технология исследовательского обучения требует достаточно высокого уровня подготовленности учащихся, так как предполагает их вовлечение в самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность.

Второй блок представлен технологией развития **критического** мышления учащихся (И. О Загашев, С.И. Заир-Бек). Эта технология позволяет сформировать у учащихся умение работать с постоянно качественно и количественно прирастающей информацией,

формулировать в адекватных терминах свои мысли, выражать их, представлять в различной форме (устного высказывания, письменного текста, формулы, графика, рисунка, схемы), формировать на основе анализа теоретических идей и полученных фактов собственное понимание изучаемой проблемы, самостоятельно приобретать новые знания, структурировать их, эффективно работать в команде.

Третий блок — технологии развития **креативности** личности. Многокомпонентность креативности обусловливает необходимость использования в процессе ее развития технологии, ориентированной на формирование ее интеллектуальной составляющей, в частности, технологии, основанной на использовании теории решения изобретательских задач и развития творческого воображения (Г.С. Альтшуллер) и на формирование ее эмоциональной составляющей — технологии развития творческого потенциала личности через развитие ее эмоциональной сферы (Е.Л. Яковлева).

Четвертый блок охватывают педагогические технологии, построенные на диалогической и полилогической основах. Диалог представляет собой механизм создания учениками нового знания в условиях включения их в поисково-исследовательскую деятельность. Диалог на уроке побуждает учащихся формулировать имеющиеся у них идеи, демонстрировать явления, входящие в противоречие с имеющимися представлениями, выдвигать альтернативные объяснения, предположения, догадки, давать возможность доказывать собственные гипотезы, давать возможность оценить значение полученного результата в ходе коллективного обсуждения. Выполнение диалогом этих функций возможно при условии, что он будет носить эвристический характер, что предусматривает передачу ученику инициативы в изучении очерченного проблемного поля.

В пятый блок включены информационно-компьютерные технологии обучения. Их отличительной особенностью является взаимодействие учителя и ученика опосредованное использованием средств новых информационных технологий с соответствующим программным обеспечением учебного назначения. Применение ИКТ преследует двуединую цель: формирование математических знаний и умений и совершенствование информационно-компьютерной грамотности учащихся (Е.В. Попкова).

Таким образом, технология проектного обучения представляет собой педагогическую технологию активизации и оптимизации деятельности обучающихся посредством их включения в самостоятельное решение личностно значимых задач путем вовлечения их в исследовательскую деятельность. По своей сущности она является комплексной технологией, включающей в качестве взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга компонентов технологии проблемного обучения, технологии формирования критического и творческого мышления, коммуникативные и информационно-компьютерные технологии.

Список литературы

1. Рындина Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория // Молодой ученый. — 2011. — № 1. — С. 228—232.

2. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков // Фізіка: праблемы выкладання. — 2007. — № 3. — С. 14—24.

УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Тюлю Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет г. Череповец, tyulyu@mail.ru
Старшинов Валерий Николаевич, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук при аспирантуре Череповецкого государственного университета, г. Череповец уа. svn78@yandex.ru
Аннотация. В статье рассматривается проблема создания условий в вузе для формирования и развития профессиональных компетенций. Как показал анализ опыта, формирование профессиональных компетенций сдерживается отсутствием или слабым проявлением профессиональной среды в вузе и студента в ней как субъекта будущей профессиональной деятельности, и как следствие низким уровнем профессиональной мотивации студентов. Предлагается один из путей развития, изменения этой среды посредством интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза. Интеграция реализуется на уровне целей, содержания, технологий и результата. Выявлена мера приращения в учебной деятельности студента, в результате интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности.
Ключевые слова: интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности, учебная деятельность, компетенции.

Современное общество порождает неизбежный процесс развития научных знаний, возникновение новых научных дисциплин. Дифференциация наук объективно порождает противоположный процесс — интеграцию научного познания.

Проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос, как осуществить интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельностей в процессе профессиональной подготовки курсантов военного вуза, как усилить исследовательскую направленность в процессе подготовки специалиста.

Интеграция научно-исследовательской и учебной деятельностей в образовательном процессе вуза — это процесс устойчивых взаимосвязей, «вплетение» в структуру учебной деятельности студентов элементов опыта профессиональной деятельности, требующей сформированности исследовательской компетенции. Исследовательская компетенция рассматривается нами как надпредметная компетенция в вузе. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что имеются серьезные ограничения, прежде всего в возможности вовлечения студентов. Направленность лишь на научную деятельность ограничивает охват студентов научно-исследовательской деятельностью до масштаба не более 5—10% от общего количества обучаемых, поскольку чаще всего другие студенты не могут, либо не мотивированы к такого рода деятельности). Опыт формирования и оценка сформированности компетенций показывает, что препятствием для формирования выступает отсутствие или слабое проявление профессиональной среды и себя как субъекта будущей профессиональной деятельности и как следствие низкий уровень профессиональной мотивации студентов [4].

Основу для исследования составляют труды отечественных ученых в области проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В.Т. Кудрявцев), активизации

учебно-познавательной деятельности (Т.И. Шамова), зарубежных дидактов (Д. Брунер, Д. Колб, С. Парнс и др.), в работах которых учебный процесс строится как самостоятельный поиск учащимися нового знания, процесс учебного исследования становится определяющим для построения обучения и называется «процессуально-ориентированный», в которых заложены методологические подходы к построению продуктивных поисковых моделей обучения, поиску и определению условий их реализации. В работах В.В. Давыдова, Ю.В. Громыко, М.В. Кларина исследовательская деятельность учащихся понимается, прежде всего, не как научная, а как образовательная деятельность, направленная на достижения образовательных результатов [2].

В 2009 году группой психологов и педагогов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского под руководством профессора М.В. Новикова было проведено масштабное исследование, направленное на изучение научно-исследовательских компетенций студентов педагогического вуза [3]. Результаты проведенных исследований, конкретное содержание научно-исследовательских компетенций бакалавров, магистров и аспирантов педагогического вуза.

Исследовательская деятельность в настоящее время рассматривается как необходимая для развития всех студентов, об этом свидетельствуют работы в области изучения исследовательской компетентности студентов (О.В. Ракитина, В.Н. Лобова, Ю.В. Фалькович, О.В. Ушакова и др.). При таком подходе исследовательская деятельность понимается не как средство подготовки к будущей научной работе, а как развивающая образовательная деятельность, которая необходима всем обучаемым. Исследовательская деятельность вместе с моделированием, проектированием, конструированием и некоторыми другими видами деятельности, понимается как образовательная метадеятельность по овладению универсальными способами мышления и деятельности. Исследовательская деятельность может быть рассмотрена как способ развития инновационного мышления, так как любая инновация в основе своей есть мутация, новое знание, возникающее на пересечении старых. Именно в таком понимании, как деятельность по достижению метапредметных и личностных результатов образования, исследовательская деятельность входит в новые образовательные стандарты [5].

Учебная деятельность рассматривается нами как деятельность имеющая исследовательский характер, имеющая своим содержанием приобретение опыта, в ходе выполнения которой происходят изменения в субъекте этой деятельности. Учебная деятельность реализуется на основе опыта студентов, направлена на формирование и развитие метапредметных и личностных способностей, таких как любознательность; умение принимать решение в неопределенной ситуации; критическое мышление в предметных областях; умение осуществлять сбор, обработку и анализ информации; способность нестандартного видения ситуации; способность генерировать вопросы, способность управлять учением и быть готовым к сотрудничеству. Исследовательская направленность учебной деятельности порождает изменение, улучшение результатов подготовки студентов, приводит к новому образовательному результату. Этот результат во-первых, лежит в качестве профессиональных компетенций и степени сформированности опыта учебно-профессиональной деятельности, во-вторых, меняется качество / эффективность. научно-исследовательской деятельности студентов. Приращения в этих двух видах деятельности

являются показателями эффективности интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности.

Учебная деятельность, построенная на исследовательском содержании учебного материала, исследовательских методах и инструментах формирует не только познавательные умения, навыки, она направлена на формирование и развитие компетенций будущих профессионалов, основу которых в их деятельности составляют профессиональные умения, способности к совершенствованию профессиональной деятельности, мотивы и ценности достижения и изменений.

Значительный ресурс интеграции содержат новые образовательные технологии: технология проектов, технология проблемного обучения, исследовательские технологии которые в настоящее время используются не в полной мере. Как показал наш опыт, технология проекта, может охватывать рамки учебной дисциплины, нескольких учебных дисциплин (межпредметные проекты), одной или нескольких кафедр, кафедры, дисциплины и внешней организации, но в практике преобладают проекты внутрипредметные.

В военном вузе нами разработан дневник учета участия студентов в разработке и реализации проектов. Индивидуальный дневник учета состоит из следующих разделов: правила ведения дневника, основные формы и виды проектов, рейтинговая оценка проектной деятельности, разделение по курсам обучения, общая оценка участия в научной работе за каждый курс, участие в период стажировки (практики), требования по разработке и оформлению научно исследовательской работы.

В зависимости от степени актуальности и новизны проблемы, наличия или отсутствия опытной проверки, степени межпредметности содержания, модели управления учебной деятельностью, технология проектов меняет характер учебной деятельности курсанта, от репродуктивной к продуктивной, преобразующей, возможно инновационной. Обучение действием создает особую рефлексивно-инновационную среду, стимулирующую изменения в субъектах деятельности, направленность на поиск способов совершенствования в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бородина Т.С. Реализация компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании посредством интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов. Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». № 5 (19) декабрь 2012 г. — с. 38—41.

2. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М., Наука, 1997. — 223 с.

3. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: Монография / Под науч. ред. М.В. Новикова. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. — 119 с.

4. Тюлю Г.М. Направления переосмысления подготовки менеджеров / Инновационное развитие территории: Материалы 3-й Международной научно-практической конференции. — Череповец: ЧГУ, 2015. — С. 137—140.

5. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос» Института образования человека. 2012. — 73 с.

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫМИ ПРАКТИКАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Федоров Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, профессор кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.
Мудрова Анастасия Васильевна, аспирант ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия, anmud@list.ru
Аннотация. Статья актуализирует проблему управления социальными практиками в педагогическом вузе. Особое внимание уделяется социальной активности как показателю проявления жизненной позиции личности. Авторы приходят к выводу, что социально ориентированная деятельность педагогического вуза является ключевым компонентом его политики, социальной ответственности и одновременно одной из компетенций, формируемых у студентов.
Ключевые слова: социальная активность, социально ориентированная деятельность, социальные практики.

Социальная активность является стержневым показателем проявления жизненной позиции личности. В.Т. Лисовский определяет понятие социальной активности личности как сознательную, добровольную, инициативно-творческую деятельность, направленную на прогрессивное преобразование окружающей среды и самой личности» [3]. Социальная активность, а также обеспечение социальной конкурентоспособности студенчества — приоритет государственной молодежной политики России. Для общества социальная активность студентов — важнейший ресурс прогресса, обеспечивающий социально-значимые изменения.

Мы рассматриваем социальную активность как интенсивное, осознанное и заинтересованное участие студентов в различных социальных практиках, направленных на общественное благо и служение обществу, таких как участие в общественных организациях и движениях, акциях, включенность в молодежные сообщества и другое, а также как необходимый фактор осуществления студентом-будущим учителем своей функции субъекта профессиональных и общественных отношений. Социальная активность — это сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологическое качество, которые, будучи диалектически взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности. Деятельность выступает как способ существования социального субъекта и является реальным проявлением его социальной активности [2].

Ряд авторов (И.Ч. Христова, Е.Г. Комаров, Т.В. Тищенко) определяют социальную активность как объективно детерминированное субъективное отношение и социально-психологическую готовность личности к деятельности, которая проявляется в соответствующих актах поведения и представляет собой целенаправленную творческую социальную деятельность, преобразующую объективную действительность и саму личность. Как психологическое качество личности понимают социальную активность Л.Н. Жилина и Н.Т. Фролова. «Неравнодушие ко всему, что происходит вокруг, заинтересованность событиями не только рядом, в производственном коллективе, но и поселке, городе, деревне, стране, во всем мире, неравнодушие, сказывающееся во всем поведе-

нии личности в ее труде, опыте, в общественной работе и в отношениях с друзьями,— это и есть социальная активность» [1].

Основываясь на результатах проведенного теоретического анализа, мы подтверждаем, что социальная активность обладает значительным педагогическим потенциалом и играет формирующую роль в субъектизации социальных практик студентов:

— способствует правильному целеполаганию, выбору ориентиров на будущее в личной и профессиональной жизни, формирует творческое отношение к деятельности, способствует созданию духовных ценностей;

— содействует наращиванию социального опыта посредством решения личностных, профессионально-значимых и социальных задач;

— укрепляет статус учителей и наставников, благотворителей и волонтеров, которые собственным примером вызывают в окружающих чувство уважения и вдохновляют на конструктивную социальную активность;

— выступает источником социальных инноваций и социальных изменений;

— включает субъекта в систему социальных отношений, помогает постигать новые социальные роли;

— обеспечивает развитие лидерского и творческого потенциала будущего учителя.

Нами был проанализирован опыт включения социально-ориентированной деятельности в образовательный процесс вузов, также были рассмотрены формы включения социальной практики в образовательный процесс вуза (Таблица 1):

В Петрозаводском государственном университете (бывшем КГПА) сегодня существуют исторически сложившиеся и устоявшиеся практики социально-ориентированной деятельности, традиции волонтерства и добровольчества. Так, отметим наиболее социально ориентированные и активные факультеты вуза — начального образования, социальной педагогики и дошкольного образования, психологии. В опыте указанных факультетов — включение в образовательные программы профессиональной подготовки учебных курсов и дисциплин, ориентированных на решение образовательных и социокультурных проблем республики.

Студенты Петрозаводского государственного университета занимаются волонтерской деятельностью с социально неадаптированными детьми или проблемными детьми, погружаясь в проблематику, проживая проблемы этих детей личностно, выбирают впоследствии социально-педагогическую деятельность как основную свою профессиональную деятельность, хотя изначально они обучались по специальностям: учитель математики, иностранного языка и т.д.

Нами разработана дополнительная образовательная профессиональная программа «Лидер общественно ориентированного образования», проведен проектировочный семинар, проводятся систематические занятия; организована дистанционная поддержка курса (создан цифровой образовательный ресурс); началось обучение трёх студенческих отрядов студентов: студенческий педагогический отряд «Вестники счастья», студенческий сервисный отряд «Эдельвейс», отряд инструкторов детского туризма «Пангея 13».

Таблица 1. Включение социально-ориентированной деятельности в образовательный процесс вуза в различных формах

№ п/п	Название вуза	Формы включения социальной практики в образовательный процесс вуза
1	Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (МФПУ «Синергия»)	По направлению подготовки спортивных менеджеров: участие в соревнованиях (30—40 в год). Включение в учебный план дисциплины «Волонтерская деятельность» как обязательного элемента учебного процесса. Ряд локальных актов: решение ректората; ряд положений, которые регулируют учебную деятельность, признание волонтерской деятельности в качестве практики. Студенты пишут курсовые и дипломные работы, используя волонтерский опыт.
2	Пятигорский государственный лингвистический университет (ПГЛУ)	На факультете управления психологией в рамках специальности — организация работы с молодежью. Создана на этом факультете школа вожатых, организуется методическая поддержка студентов-волонтеров, проводятся лидерские мастер классы и тренинги. Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики — практики в школах в рамках волонтерской деятельности. На юрфаке существует «юридическая клиника» — это классическая волонтерская форма, бесплатная консультативная и прочая юридическая правовая помощь. Центр волонтеров «Профи-соци-лингва».
3	Санкт-Петербургский Государственный Университет Сервиса и Экономики (СПбГУСЭ)	Намерение: волонтерская работу в качестве зачета производственной практики студентов. Разработано положение о порядке проведения практики студентов в 2011 г., и утвержден пункт о том, каким образом студенты, принимающие участие в работе центра подготовки волонтеров для олимпийских игр могут ходатайствовать о зачете работы в волотнерском центре в качестве практики. В этом случае зачет производится по реальному времени отработки и фиксируется в волонтерской книжке. Этот вопрос проработан с кафедрами. Стремятся создать на основе исследований образовательную модель «Обучение через волонтерство», которая бы учитывала специализацию различных вузов и могла бы быть унифицировано применена в образовательной системе РФ.

Если обратить внимание к истокам, Карельская государственная педагогическая академия (сейчас ПетрГУ) имеет многолетний и достаточно успешный опыт социально полезной деятельности. В содержании практической подготовки студентов привычны образовательные культурно-просветительские совместные с преподавателями выезды в отдаленные школы, стажировки в образовательных учреждениях и НКО Республики

Карелия. Постепенно входят в жизнь факультетов и в их образовательные программы различные Социальные практики. Организован и реализует активную деятельность студенческий анимационный клуб под руководством Плотниковой В.С., существуют объединения волонтеров (при отдельных факультетах, при отделе по работе со студентами и др.). Для коллектива вуза социально ориентированная деятельность педагогического вуза — ключевой компонент его политики, социальной ответственности и одновременно — одна из компетенций, формируемых у студентов. Сегодня добровольчество, волонтерство в педагогическом вузе имеет образовательный уклон — это деятельность, отвечающая профессиональным интересам студентов.

Список литературы

1. Жилина Л.Н. Проблемы потребления и воспитание личности / Жилина Л.Н., Фролова Н.Т. М.: Мысль, 1969. — 131 с. с. 59.

2. Коган В.З. Человек в потоке информации / В.З. Коган. Новосибирск: Наука, 1981. 186 с. с. 148.

3. Лисовский В.Т., Лисовский А.В. Социализация молодежи // Социология молодежи / Под ред. В.Т. Лисовского. — СПб., 1996. — С. 66—72.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Искакова Маржан Оразгалиевна, специалист высшего уровня квалификации учебного отдела Государственного университета имени Шакарима г. Семей, Республика Казахстан, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», maris1976@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена роль исследовательской деятельности в развитии экологического сознания студентов. Описаны принципы, на которых должна строиться исследовательская деятельность, а также показаны формы их реализации.

Ключевые слова: Исследовательская деятельность, экологическое сознание.

Исследовательская деятельность позволяет обучающимся стать творческими участниками процесса познания, а не пассивными наблюдателями и потребителями готовой информации. Данное направление деятельности расширяет активную познавательную позицию обучающихся, с продолжительным внутренним поиском, осмысленной и творческой переработкой информации, работой мыслительных процессов в особом режиме аналитико-прогностического свойства путем проб и ошибок, озарением, личным и личностными открытиями. Исследовательская деятельность является одним из важных средств развития экологического сознания личности, так как позволяет увидеть окружающий мир в новом свете и способствует развитию исследовательской позиции обучающихся.

Включение обучающихся в экологическую исследовательскую деятельность способствует обучению технологии анализа, выбору оптимальных решений, правильному

выстраиванию коммуникации, позволяет раздвинуть границы стереотипного мышления, увидеть скрытые возможности там, где другие их не замечают, сформировать творческие подходы к генерированию новых нестандартных идей и действовать адекватно в сложных экологических ситуациях.

По мнению Е.В. Тягловой [1] исследовательская деятельность должна строиться на принципах доступности (способность выполнить задание и ощущение успеха от результатов собственной деятельности), естественности (изучение не искусственной, надуманной проблемы, а реальной), осмысленности (наличие смыслов для членов всего коллектива), самодеятельности (самостоятельность), экспериментальности (познание свойств веществ посредством всех анализаторов), культуросообразности (нахождение баланса между следованием научной традиции и новизной). По нашему мнению, организованная на данных принципах эколого-исследовательская деятельность может дать положительный результат, если она будет реализована через следующие этапы:

I этап. Следует выявить направленность интересов, их стремления и готовность к исследовательской деятельности; определить уровень понимания и сути реализуемого, способов проведения образовательного процесса на этой основе, готовности к исследованию.

II этап. Выяснить появление субъективного видения решения обозначенной проблемы, подходов, их отстаивания, обсуждения, принятия или не принятия чужих точек зрения. Мероприятия по развитию исследовательской компетентности обучающихся должны стимулировать его участников к анализу различных предложений и идей.

III этап. Показать, что изначально поставленный замысел исследовательской работы получает отчетливо выраженный характер.

Основываясь на вышеизложенное, для развития экологического сознания обучающихся важно организовывать исследовательскую работу, как в аудиторное, так и вне аудиторное время.

Как считает В.И. Панов: «…формирование сознания происходит в деятельности человека и потому его структура и содержание обусловлены содержанием и способами деятельности как отдельного индивида, так и социальных групп или общностей людей и в конечном итоге человечества в целом» [2, с. 84].

Существуют различные формы реализации исследовательской деятельности. К примеру:

1. Программы дополнительного образования на базе Экологического центра с применением широкого спектра различных форм групповой и индивидуальной работы по дополнительным образовательным программам. Описание результата исследовательской деятельности в виде законченной работы.

2. Применение исследовательского подхода при проведении экологических экскурсий, походов и экспедиций как самостоятельных форм исследовательской деятельности.

3. Проведение научно-практических конференций и конкурсов — форм презентации результатов исследовательской деятельности.

4. Организация ежегодной экологической олимпиады студентов.

5. Поддержка деятельности тематических клубов и молодёжных объединений (студенческие научные общества, экологические кружки, малые академии наук и др.).

Таким образом, исследовательская деятельность является одной из форм творческой деятельности, поэтому её следует рассматривать в качестве составной части развития экологического сознания обучающихся.

Список литературы

1. Тяглова Е.В. Дидактические условия становления мировоззренческой позиции учащихся в процессе исследовательской деятельности: Автореф. дис… канд. пед. наук — Волгоград, 2002. — С. 22—24.

2. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. — М.: Наука, 2004. — 197 с.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Бусыгин Дмитрий Юрьевич, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой бухгалтерского учета и финансов Минского филиала ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» г. Минск, Республика Беларусь, prepodbus@mail.ru
Машканова Людмила Сергеевна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры бухгалтерского учета и финансов Минского филиала ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» г. Минск, Республика Беларусь, lmashkanova@mfmesi.ru
Аннотация. В статье ставится вопрос об участии студентов в исследовательской работе, которая формирует креативное мышление и творческое отношение к будущей профессии.
Ключевые слова: студенты; исследовательская работа; профессиональная активность; креативное мышление; компетентность.

Развитие современного делового мира выдвигает новые требования к численности специалистов с высшим образованием различного профиля и качеству их подготовки. По мнению многих зарубежных экспертов, чем больше в стране квалифицированных специалистов, тем успешнее страна выглядит на международной арене, тем привлекательнее она является для инвестирования и зарубежного партнерства. При этом, в современном выпускнике работодатель хотел бы видеть не только грамотного и эрудированного профессионала, обладающего креативным мышлением, но и сформированную личность с высокой общей и профессиональной культурой. Современный молодой специалист должен не только владеть профессией, но и уметь играть в команде, быть коммуникабельным, ощущать потребность в карьерном росте, стремиться, к накоплению знаний и самообразованию.

Насыщение рынка труда выпускниками, обладающими перечисленными качествами, а также расширение рынка образовательных услуг, рост конкуренции среди его поставщиков и часто меняющиеся общественные потребности требуют от учебных заведений постоянной адаптации учебного процесса к новым условиям. Традиционные меры по перестройке системы знаний становятся недостаточными, поскольку существующие обучающие программы не предусматривают многих составляющих для формирования компетентной личности студента. Поиск новых моделей обучения отразился в концептуальном подходе к реформированию высшего образования посредством

принятия новых образовательных стандартов высшего образования третьего поколения (3+).

Реализация программ нового поколения имеют хорошую рыночную перспективу, поскольку позволяет уйти от узкопрофильного подхода к высшему образованию и акцентировать внимание на подготовке интеллектуального специалиста, обладающего общекультурными и общепрофессиональными компетенциями. В числе профессиональных навыков специалистов экономического профиля большое место в новых образовательных стандартах уделяется наличию у учащихся способностей к осуществлению аналитической и научно-исследовательской деятельности (ОПК-1-4), (ПК-1-11), формирование которых можно достичь посредством вовлечения их в самостоятельную исследовательскую работу.

Развитие научно-исследовательского творчества в студенческие годы способствует зарождению творческого отношения к будущей специальности.

Известно, что занятия научными исследованиями требуют аккумулирования приобретенных знаний и вырабатывают умение применять полученные навыки для решения практических задач, видеть научную проблему и пытаться найти пути ее разрешения. Ведь особенностью любой исследовательской работы является ее поисковый характер. Прежде, чем прийти к каким-то выводам и результатам необходимо пройти этап сбора информации по исследуемому вопросу. Являясь активной формой деятельности, самостоятельные исследования требуют значительных эмоциональных, умственных и физических нагрузок, что также является подготовкой к будущей профессиональной деятельности.

Не менее важны и воспитательные значения этого вида компетентности, поскольку целеустремленность, собранность, самоорганизация и требовательность к себе помогают молодому человеку стать творческой личностью.

Как показывает практика, поставив перед студентами задачу, преподаватель часто сталкивается с отсутствием навыков самостоятельного мышления даже у самых способных студентов. Прежде всего, это происходит из-за отсутствия интереса к изучаемой проблеме. В данном случае важно информировать студентов о непознанных или до конца не установленных сторонах проблемы, сформулировать в очень конкретной и доступной форме актуальность и значимость исследования. Ведь наибольшее затруднение у студента вызывает процесс поиска нужных ответов на вопросы. В источниках информации они, как правило, находят касательный материал по изучаемому вопросу, но не сам материал. Здесь, вероятно, сказывается школьная привычка к поиску фраз для сочинения, а не поиску истины.

Не менее негативное влияние на занятие студентами исследовательской работой оказывает боязнь отхода от общепринятых канонов и стандартов. Студент должен четко усвоить, что при проведении какого-то самостоятельного исследования, даже научного, ему не обязательно делать открытие. Можно предложить какое-то свое решение, а можно просто провести анализ и интерпретировать его результаты, дав собственное толкование.

В настоящее время существенным недостатком организации исследовательской работы в высших учебных заведениях является отсутствие её координации, проводи-

мой различными кафедрами на одном потоке. Случается, что одни и те же студенты выполняют научную работу по многим дисциплинам, от чего эта работа оказывается, из-за перегруженности студента, невысокого качества, хотя количественные характеристики выигрывают. Этого можно избежать, если преподаватели различных кафедр будут обеспечивать преемственность в тематике работ студентов. Близкие по содержанию темы, но разрабатываемые по нескольким дисциплинам с позиций предмета каждой науки, естественно, исследуются глубже. Такой подход позволит расширить профессиональную эрудицию студента, сделать исследование многогранным и более фундаментальным.

Пути развития общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определяющих исследовательские качества выпускника, могут быть различными. В рамках учебных занятий сюда можно отнести лекции проблемного характера, семинарские или практические занятия в виде диспута, круглого стола или деловой игры, обсуждение проблемных ситуаций в форумах и т.д. Внеаудиторная исследовательская студенческая работа может осуществляться в таких формах, как аннотирование, расчетно-аналитическая работа, апробирование нескольких вариантов решения оптимальной ситуации, проведение конкретного исследования с последующих докладом на конференциях, участие в кафедральных научных и других работах.

При организации исследовательской работы преподаватель должен стараться формировать, воспитывать и культивировать способность студентов мыслить самостоятельно и творчески; совмещать теоретические знания и практические задачи; не подменять теорию простой регистрацией фактов.

Поскольку образовательный стандарт рассматривает исследовательскую работу студентов, как обязательную составляющую высшего образования, то по степени охвата интеллектуальных навыков и мировоззренческих позиций она должна быть сопоставима с аудиторной работой и являться неотъемлемой частью учебного процесса.

Список литературы

1. Машканова Л.С., Сможевская О.В. Составляющие успешности преподавательской деятельности. «Актуальные проблемы бизнес-образования»: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., 27—28 апр. 2011 г., Минск / редкол.: В.В. Апанасович (гл. ред.) [и др]. — Минск: Изд. Центр БГУ, 2011. — 215 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «РОДИТЕЛЬСКИЙ ВСЕОБУЧ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ОТКРЫТОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ»

Сергина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия, makelan2008@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема взаимодействия школы и семьи с целью повышения педагогической культуры родителей обучающихся, раскрываются основные формы проектной деятельности субъектов образования.

Ключевые слова: родительское собрание, родительский ринг, родительский тренинг, просвещение родителей, проектная деятельность, технология взаимодействия.

Одним из направлений совместной деятельности школы и семьи является педагогическое просвещение родителей [2]. Важно осознавать, что это просвещение должно носить ярко выраженный опережающий характер. Поздно говорить родителям о подростковом кризисе, когда он наступил у их ребенка и породил проблемы. Родителям нужно объяснить, что воспитание детей может быть не только сложным и ответственным, но и комфортным, что в процессе воспитания детей, они меняются сами, и эти изменения тоже могут порождать проблемы.

Цибульникова В.Е. отмечает, что целостный процесс воспитания жизнеспособен во взаимодействии семьи и школы, но, к сожалению, не всегда это взаимодействие имеет диалог сотрудничества, что ведет к потребительскому отношению родителей к образовательной организации, к критике ее недостатков при низкой степени собственного участия в жизни ребенка, к неполноценности родителей в вопросах воспитания. А между тем мы не должны «соревноваться» с семьей в вопросах воспитания. Человек всю жизнь проводит в семье, и приоритетом воспитывающего начала для ребенка является именно семья, а затем и школа и общество [4].

Родители учащихся могут не участвовать в образовательном процессе, но им важно понять, что и своим неучастием они воспитывают своих детей. Организаторы проекта «Родительский всеобуч» ставили целью пробудить у родителей желание участвовать в жизни образовательной организации, научить их эффективным способам взаимодействия с детьми, сформировать у них педагогическую культуру.

Школьный коллектив и семья часто живут в параллельных мирах, решают одни и те же проблемы, но неумение договориться, нежелание пойти навстречу друг другу затрудняют решение этих проблем. Проект способствует преодолению данного отчуждения, усиливает открытость образовательной системы для семей учеников. Участвуя в проектной деятельности, и педагоги, и родители учатся конструктивному взаимодействию. Педагогический всеобуч родителей учащихся — пример интеграции теоретического знания и практического опыта педагогики и психологии в решении вопросов семейного воспитания [3].

Данный проект является одной из форм работы психологического клуба сообщества школ г. Петрозаводска с родителями учащихся. Реализацию проекта предваряли отдельные межшкольные родительские собрания: «Что думают о нас наши дети, и что думаем

о них мы», «Психосексуальное воспитание подростка в семье» и другие. Они показали возможность и необходимость сотрудничества родителей и педагогов, а также определили наиболее приемлемые формы взаимодействия.

Цель проекта: формирование педагогической культуры родителей учащихся округа, вовлечение их в открытую образовательную систему центральных школ Петрозаводска.

Задачи проекта включали изучение психолого-педагогический запроса родителей обучающихся; определение круга специалистов, обеспечивающих реализацию проекта; организацию системы мероприятий по реализации цели; создание путеводителя «Психологическое сопровождение субъектов в открытом образовательном пространстве полисистемного образовательного округа; оформление результатов проектной деятельности в форме психолого-педагогических и методических рекомендаций для родителей учащихся и педагогов. Участниками проектной деятельности стали учителя, школьные психологи, классные руководители, учащиеся и их родители. Проект реализовывался в несколько этапов и включал такие формы взаимодействия, как окружные родительские собрания, педагогические ринги родителей, психолого-педагогические тренинги родителей «Педагогическая карусель».

В качестве ожидаемых промежуточных результатов виделись повышение интереса родителей учащихся к проблемам образования, увеличение числа участников родительского всеобуча, повышение их активности, интеграция усилий педагогов, психологов и администрации школ по взаимодействию с родителями учащихся; разработка содержательной модели взаимодействия субъектов открытого образовательного пространства с целью повышения педагогической культуры родителей учащихся округа. Участники проекта четко представляли и организационные риски: увеличение методической нагрузки педагогов, возможное обострение межличностных отношений субъектов образовательного процесса, недостаточная активность участников интерактивных форм взаимодействия.

На первом этапе реализации проекта были проведены межшкольные родительские собрания для родителей учащихся разных возрастных групп (Таблица 1).

На этом этапе удалось определить психолого-педагогический запрос родителей учащихся округа; оформить методические рекомендации по организации и проведению родительских собраний для классных руководителей, собрать «копилку педагогических секретов» для родителей.

На втором этапе реализации проекта проводились «родительские ринги». Данная технология была выбрана сознательно: в естественных коммуникативных ситуациях человек чаще сталкивается с полилогической формой общения, чем с диалогической или монологической, выступая не только носителем информации, но и трансформатором мнений и аргументов. Сразу же проявились положительные результаты этой технологии: значительно выросла мотивации родителей к участию в проектной деятельности; появилась возможность немедленного получения обратной связи; проявилась высокая активность всех участников к получению информации из различных источников и ее критическому осмыслению; произошло укрепление связей между педагогами и родителями учащихся.

Таблица 1. Тематика межшкольных родительских собраний

№ п/п	Тема родительского собрания	Направленность	Место проведения	Время
1.	Как подготовить ребенка к школе	Для родителей учащихся 1 классов и дошкольников	СОШ № 10	8 ноября 18.00
2.	«Подросток в семье. Основы конструктивного общения».	Для родителей учащихся 6—7 классов	Гимназия № 30	23 декабря 18.00
3.	«Скоро экзамены. Готовимся к ним вместе».	Для родителей учащихся 9—11 классов	ФУШ	16 февраля 18.00
4.	«Некоторые предпосылки психологической готовности к переходу ребенка в основную школу и успешной адаптации в ней»	Для родителей учащихся 4—5 классов	Петр. школа	14 апреля. 18.00.

Для проведения рингов определяются педагогические проблемы (Таблица 2), готовятся не менее двух групп участников, представляющих различные точки зрения на проблему, группы поддержки, эксперты, зрители; разрабатываются критерии оценки работы групп.

Таблица 2. Тематика межшкольных родительских рингов

№ п/п	Тема ринга	Аудитория	Срок проведения	Место проведения
1.	Нужно ли помогать ребенку делать домашнее задание?	4—5 кл.	24 октября 18.00	СОШ № 10
2.	Дети и деньги.	6—8 кл.	26 января 18.00	ФУШ
3.	Кто Вы для Вашего ребенка: приятель или родитель?	9—10 кл.	28 марта 18.00	Петровская школа

На третьем, заключительном, этапе реализации проекта формой взаимодействия стали тренинги для родителей. Один из них организовывался для психологической коррекции детско-родительских отношений: изменения неадекватности родительских позиций, гармонизации стиля воспитания в семье, расширения осознанности мотивов воспитания в семье, оптимизации форм родительского воздействия в процессе воспитания детей.

В ходе тренингов родители учащихся не только приобретали знания о механизмах семейных систем, о влиянии их родительских семей на актуальную ситуацию в их собственной семье; но и осваивали приемы построения взаимоотношений с детьми, межличностного общения, самоисследования родительских позиций, преодоления стереотипов эмоциональных реакций и поведения.

Тренинги организовывались и проводились в четыре этапа: подготовительный (мотивационный), включающий групповую консультацию для родителей по результатам диагностики деформаций детско-родительских взаимоотношений. Эта консультация создает мотивацию, необходимую для эффективного прохождения тренинга. Основной этап проводится в соответствии с принятыми правилами проведения психолого-педагогического тренинга. Завершающий этап организуется в виде «праздника семьи», в форме

«гостевания». На контрольно-закрепляющем этапе проводятся дополнительные встречи участников тренинга с целью наблюдения и закрепления полученных позитивных изменений во внутрисемейных отношениях. Эти встречи проводятся школьными психологами с конкретными семьями по запросу.

Проект «Родительский всеобуч» завершен, он, несомненно, стал заметным событием в образовательной системе г. Петрозаводска, вызвал глубокий интерес со стороны родителей школьников и педагогов, его результатами можно считать и постоянно действующую страницу сайта одной из школ — участников проекта «Консультация школьного психолога», а также «копилку советов опытных родителей», созданную участниками проектной деятельности.

Список литературы

1. Акутина С.П. Взаимодействие семьи и школы в работе классного руководителя // Семейное воспитание: история и современность. — СПб., 2003.

2. Гуров В.Н. Социальная работа школы с семьей. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 192 с.

3. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети / Л.И. Маленкова. — М., 2004.

4. Цибульникова В.Е. Воспитательная компетентность учителя и культура управления воспитательным процессом// Управление образованием,— 2009. — № 1. С. 116—119.

ВСЕРОССИЙСКАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

Образцова Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, учитель иностранного языка АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево, julia-obraz@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается комплексный подход в организации подготовки учащихся «Гимназии Святителя Василия Великого» к первой Всероссийской олимпиаде школьников по итальянскому языку, анализируется опыт участия, и представлены перспективы дальнейшего развития в рамках данного инновационного образовательного проекта.

Ключевые слова: итальянский язык, Всероссийская олимпиада школьников, работа с одаренными детьми.

Всероссийская олимпиада школьников по итальянскому языку была впервые проведена в России в 2015—2016 учебном году в целях развития и выявления среди учащихся творческих способностей и интереса к научной и исследовательской деятельности, формирования социокультурной компетенции. Творческому развитию одаренных детей уделяется большое внимание в АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого». Особые таланты гимназисты проявляют в иностранных языках, одерживая победы в различных конкурсах и номинациях.

Растущий интерес к итальянскому языку и культуре Италии находит отражение в специфике преподавания итальянского языка в «Гимназии Святителя Василия Великого».

В рамках системы дополнительного образования осуществляется подготовка гимназистов к всероссийской олимпиаде школьников по итальянскому языку на всех этапах проведения конкурсного отбора: школьного, муниципального, регионального, всероссийского.

Цель олимпиады по итальянскому языку — способствовать совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, развивать способности грамотно оценивать собственные возможности вступления в межкультурную коммуникацию.

С педагогической точки зрения, важным является и тот факт, что конкурсы на иностранных языках стимулируют совместное творчество детей и педагогов, формируют навыки конструктивного взаимодействия.

К настоящему моменту в «Гимназии Святителя Василия Великого» совместный труд учащихся и учителя по итальянскому языку оказался действительно плодотворным — гимназисты стали абсолютными чемпионами во всех номинациях на муниципальном этапе Одинцовского района: I победитель в возрастной категории 9—11 классов и I победитель среди 7—8 классов. Успешная победа в муниципальном этапе позволила учащимся «Гимназии Святителя Василия Великого» стать единственными представителями от Одинцовского района на региональном состязании среди школ Московской области.

Данный этап конкурсного отбора — региональная олимпиада по итальянскому языку рассчитана на два тура: в первый день организован I письменный этап и на следующий день проходит II устный тур.

Структура олимпиадных заданий отражает содержание ведущих образовательных компетенций, которыми необходимо овладеть при изучении итальянского языка. Конкурсные вопросы олимпиады представлены в следующих разделах: аудирование, чтение, лексико-грамматический тест, лингвострановедческая викторина, креативное письмо, устная речь.

Структура задания по конкурсу «Чтение» предполагает проверку, в какой степени участники олимпиады владеют рецептивными умениями и навыками содержательного анализа итальянских письменных текстов различных типов, тематика которых связана с повседневной, общественной и личной жизнью молодежи. При этом проверяются умения вычленить из текста основные компоненты его содержания, установить идентичность или различие между смыслом двух письменных высказываний, имеющих разную структуру и лексический состав, а также восстановить содержательную логику текста и исключить предложенные в задании избыточные или ошибочные варианты.

Содержание задания для конкурса «Лексико-грамматический тест» имеет целью диагностику лексических и грамматических умений и навыков участников олимпиады, их способности узнавать и понимать основные лексико-грамматические единицы итальянского языка в письменном тексте, а также умение выбирать, распознавать и использовать нужные лексико-грамматические единицы, адекватные коммуникативной задаче или ситуации общения. Эти компетенции проверяются на целостных текстах, в которые при составлении задания вносятся пропуски.

В рамках конкурса «Креативное письмо» выбор темы предполагает творческое задание, ориентированное на проверку письменной речи участников олимпиады, уровня их речевой культуры, умения уйти от шаблонности и штампов, способности спонтанно

и креативно решить поставленную задачу. Одновременно проверяется умение участников анализировать прочитанное и аргументировать свою точку зрения по предложенной тематике.

Данное задание нацелено на проявление оригинальности мышления, фантазии, умения принимать быстрые решения в нестандартной ситуации, исключая использование банальных речевых средств.

Одним из наиболее сложных конкурсов олимпиады по итальянскому языку является «Лингвострановедческая викторина». В рамках данного задания проверяется уровень развития социокультурной компетенции учащихся.

Для успешного выполнения данного задания конкурсантом необходимо:

1. Ознакомиться с историей, культурой, литературой Италии.
2. Знать специфику административно-территориального деления страны.
3. Уметь охарактеризовать особенности географического положения Италии.
4. Разбираться в итальянских традициях, обычаях, праздниках.
5. Ориентироваться в политической системе Италии.
6. Знать имена известных итальянцев, сделавших значительный вклад в развитие науки, искусства, политики и спорта.
7. Иметь представление о культурном наследии Италии, начиная с эпохи Античности и до наших дней.

Подобный подход призван, с одной стороны, расширить кругозор учащихся, с другой,— пробудить их интерес к конкретным фактам и событиям истории и культуры Италии.

Одним из наиболее важных конкурсов на олимпиаде является «Аудирование», поскольку аудитивные навыки вырабатываются у школьников достаточно долго и формируются с опозданием относительно других языковых и речевых компетенций. Участники олимпиады должны в основном понимать на слух выдержанное в естественном темпе сообщение повседневного, общественно-политического или бытового характера, связанного с молодежной тематикой. При этом они должны уметь выделять главную и второстепенную информацию в предъявленной им аудиозаписи.

Коммуникативная компетенция учащихся оценивается непосредственно на следующий день после проведения письменного тура олимпиады по итальянскому языку.

Устный тур олимпиады выявляет, насколько хорошо сформированы у конкурсантов навыки монологической и диалогической речи, проверяется умение вести дискуссию, способность публично представлять свои суждения широкой аудитории.

На региональном этапе всероссийской олимпиады школьников по итальянскому языку проводится аудиозапись устного ответа. В связи с этим, участники олимпиады сталкиваются с проблемой регулирования временных рамок, необходимо уметь публично представлять свои суждения в течение длительного периода, а не ограничиваться короткими высказываниями. Кроме того, конкурсанты должны логически выстраивать продолжительную грамотную речь, аргументировать свою точку зрения двумя-тремя вескими доводами на итальянском языке.

Таким образом, в качестве контрольно-измерительных материалов участникам предоставляются задания лексико-грамматического характера, логико-аналитические задания

по изучающему чтению с полным охватом содержания, творческие задания по письму и аудированию, и заключительный этап имеет целью проверку коммуникативных способностей.

Подводя итог всему вышесказанному, становится ясно, в какой нелегкой борьбе учащимся «Гимназии Святителя Василия Великого» удалось стать призерами олимпиады регионального уровня Московской области. В перспективе — участие в заключительном этапе федерального уровня в составе олимпийской сборной чемпионов Московской области в состязании с представителями других субъектов РФ.

Список литературы

1. Артюшина Н.К., Чирковская Е.Г. Личностные и профессиональные качества учителя, работающего с одаренными учащимися // Проблемы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса. Сборник материалов научно-практической конференции / Научн. ред. Н.Ю. Синягина. — М., 2003. 61—63 с.

2. Белоненко С.А. Стратегия работы с одарёнными детьми в начальной школе // Одаренный ребёнок. — 2008. — № 1. 124—127 с.

3. Копытов А.Д. Размышления о педагогике одарённости // Одарённый ребёнок. — 2008. — № 1. 23—35 с.

4. Тоболкина И.Н. Значение разработок комплексных целевых программ по развитию одаренности детей для реализации концептуальных положений Федеральной целевой программы «Одарённые дети» // Одарённый ребёнок. — 2008. № 2. 6—14 с.

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКА ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

Янюшкина Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования, профессор РАЕ, ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия, kot10@onego.ru
Бомбина Ирина Александровна, учитель физики, МОУ «Петровская школа», г. Петрозаводск, Россия, irin-bombina@yandex.ru
Аннотация. В статье представляется опыт по проектированию урока физики в условиях реализации ФГОС ООО.
Ключевые слова: проектирование урока, реализация ФГОС ООО, предметная и метапредметная цели урока, образовательные результаты.

В условиях реализации ФГОС деятельность учителя направлена на создание условий, раскрывающих сильные стороны учебной деятельности учащихся, помогающие ученику в осознании присущих ему личностных качеств и способов деятельности и ведущие к достижению успеха. Учитель предоставляет ученику возможность пользоваться субъектным опытом через выбор вида и формы учебного материала. Выделим признаки урока, спроектированного в рамках реализации ФГОС: целенаправленность (целеполагание, включающее постановку целей и планирование пути достижения целей); взаимодействие и сотрудничество (организация и планирование сотрудничества со сверстниками и с учителем, планирование общих способов работы); личностный характер

образования; самостоятельная деятельность; субъектность (понятная логика урока: что делали, что необходимо сделать, знание—незнание).

Приведем фрагмент урока по физике в 8-ом классе на тему «Явление электризации. Два рода зарядов». Урок начинается урок с небольшого видеоролика (электризация струи воды). Учитель задает вопросы: «Подумайте, какое явление демонстрирует опыт? Где мы можем встретиться с процессом электризации в жизни?» Ученики называют области применения явления: распыление аэрозолей; заземление цистерн при перевозке бензина; электризация машин, самолетов; на ткацкой фабрике; молния и др.

Следующие вопросы учителя: «Можете ли вы назвать причины данного явления? Что может стать предметной целью на данном уроке? Каких знаний вам не хватает для этого? Откуда можно почерпнуть информацию?»

Сегодня у вас есть шанс поработать с разными источниками информации для приобретения новых знаний. Какую еще цель можно поставить на урок? (ответы учеников). Запишите цели урока в рабочий лист

Оцените по 5-бальной шкале:

Я умею добывать знания из: видеоролика 1 2 3 4 5; учебного текста 1 2 3 4 5; эксперимента 1 2 3 4 5.

Как можно в конце урока оценить результаты своей работы?

По ходу урока ученики заполняют рабочий лист.

1. Работа с видеороликом: выписать ключевые слова (новые термины). 2. Используя новые термины, составьте связный устный рассказ (не менее 15 предложений) по плану (пункты плана можно менять): внешние признаки явления; определение явления; условия, при которых протекает явление; виды электризации; использование явления на практике; предупреждение вредного воздействия данного явления; два рода зарядов и их взаимодействие.

1. Какие сложности возникли при составлении рассказа? (не хватает информации) Где еще можно получить необходимую информацию? 2. Восполните дефицит информации, используя текст параграфа учебника. 3. Выполните любой опыт, где можно пронаблюдать электризацию по плану (оборудование для проведения опытов в свободном доступе учащихся; опыты проводятся в микрогруппах сформированных стихийно, по желанию учащихся (объект наблюдения; сформулируйте цель наблюдения (что вы хотите узнать?); разработайте план проведения наблюдения; назовите признаки наблюдаемых процессов; что обнаружили существенно новое, а что общего с ранее известным? Опишите наблюдаемый процесс.

В парах: 1 вариант — опишите явление электризация; 2 вариант — опишите опыт.

Дайте оценку ответов (исходя из пунктов плана, укажите на возможные ошибки). Возвращаемся к цели и шкале оценок своих умений с начала урока. Кто считает, что ему удалось достичь цели? Докажите? Почему не удалось достичь цели? (для тех, кто не поднимал руку). Кто считает, что ему удалось продвинуться в совершенствовании указанных умений? С каким источником информации было работать легче всего? Рассмотрим фрагмент урока по физике в 7 классе на тему «Рычаг».

На мотивационно-целевом этапе урока предлагаем учащимся текст «Египетские пирамиды — это гробницы фараонов, царей Древнего Египта. Строительство пира-

мид велось приблизительно с 2700 по 1800 год до нашей эры. Каждый фараон, вступив на престол, начинал строить пирамиду, в которой после смерти он будет погребен. И чем могущественнее и богаче был фараон, тем величественнее была его гробница. Как же возводились эти самые грандиозные архитектурные сооружения древности? Возьмем, например, пирамиду Хеопса. Ее еще называют Великой, так как она — самая большая из всех сохранившихся пирамид и самая изученная. Подсчитана общая масса каменных блоков, обработанных и уложенных в пирамиду. Она равна 6.5 миллионам тонн». Формулируем вопрос: Какую техническую проблему несет данная информация? Следовательно, древние египтяне использовали некоторые простые механизмы для упрощения своей работы.

Учитель задает вопросы: Что является объектом изучения на данном уроке? Что можно узнать о приборе? Поставьте предметную цель. Как можно достичь этой цели? Какова может быть роль учителя при изучении достижении цели урока? (учитель может объяснить, определить план изучения, проконтролировать).

На слайде представлен обобщенный план технологического устройства, ориентируясь на который учащиеся систематизируют полученные знания и оценивают их полноту. Обобщенный план: 1. Назначение. 2. Определение и принцип действия. 3. Устройство. 4. Правила пользования (Правило равновесия рычага). 5. Область применения.

Учащимся необходимо построить связный рассказ, который с опорой на научные знания опишет, почему рычаг облегчал труд египтян.

Над изучением темы учащиеся работают в парах, используя подборку дидактического материала, в котором содержится информация о рычаге, представленная в разных видах (текст, схема, инструкция к опыту, рисунки, упражнения). Учитель задает вопросы: Какие умения можно совершенствовать, работая самостоятельно над изучением темы? Какие еще цели можно поставить на урок?

Используя такой прием педагогической техники как маркировка умений, учащимся нужно на интерактивной доске отметить умения, достаточно сформированные, и не вызывающие затруднений, и те умения, над которыми следует еще поработать:

1. Уметь выявлять информацию из сплошного текста.
2. Уметь выявлять информацию из рисунков.
3. Уметь читать схему.
4. Уметь выявлять информацию из опыта.
5. Уметь составить устный рассказ по плану.
6. Уметь систематизировать полученную информацию.
7. Уметь работать в паре

Таким образом, педагогическое поле проектирования урока физики в условиях ФГОС ООО предполагает отличную от привычной логику организации учебного процесса и структуры урока: формулировка учащимися темы и цели (предметной и метапредметной) урока, определение ими границы знания и незнания; планирование способов достижения намеченной цели и осуществление учебных действий по плану; осуществление контроля, формулировка затруднений и осуществление коррекции самостоятельно; оценка деятельности по её результатам.

Список литературы

1. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 192.

2. Цибульникова В.Е. Внутришкольное управление проектной деятельностью учащихся // Формирование инновационной среды подготовки конкурентоспособных специалистов для экономики региона в условиях модернизации системы профессионального образования: Тезисы выступлений участников областной научно-практической конференции учреждений начального и среднего профессионального образования. — Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования, 2010. — С. 29—33.

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Сотникова Марина Сергеевна, аспирант, ассистент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, sotms@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема профессиональной адаптации молодого учителя. Автором предложен комплекс мер, способствующих преодолению трудностей профессионального становления молодых учителей в условиях внедрения новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, новые образовательные стандарты, психолого-педагогическое сопровождение, молодой учитель.

Благополучное становление молодого педагога в профессии является залогом его уверенности в правильности выбранного профессионального пути, успешном преодолении возникающих профессиональных затруднений, развитии профессионального и творческого самосознания, компетентностного подхода к качественному обучению учащихся.

Молодые учителя, начиная свою профессиональную деятельность, несомненно, сталкиваются с различными трудностями. Текучесть кадров среди молодых специалистов высока — около 50% [4], особенно в первый год трудовой деятельности.

Общей характеристикой всех молодых учителей является то, что они адекватно представляют цели и задачи школы, свое социальное назначение в её структуре, имеют хороший уровень теоретической подготовки. Однако нетривиальные особенности учительской деятельности и уровень профессиональных возможностей каждого учителя, отсутствие педагогического опыта, несоответствие уровня знаний необходимым профессиональным компетенциям приводят к разного рода затруднениям в период профессиональной адаптации. Как следствие, мы можем наблюдать не всегда оправданный отток молодых учителей, которые не смогли найти себя в выбранной специальности.

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования предусматривают необходимость перехода к компетентностно-деятельностному подходу в обучении, который обеспечивает «…достижение планируемых результатов образования и создаёт основу

для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, компетенций, видов и способов деятельности». [2] Обучающийся должен овладеть системой универсальных учебных действий на основе изучаемого материала. Создание этих условий требует повышенного внимания к профессиональной подготовке учителя.

Специфика психолого-педагогического сопровождения молодого учителя в условиях внедрения новых образовательных стандартов заключается в проведении такого комплекса мероприятий, который бы способствовал повышению квалификации молодого учителя до уровня, на котором он был бы способен моделировать собственную профессиональную деятельность с учётом требований, предъявляемых ФГОС.

Условно данную программу можно разделить на следующие блоки:

1. Диагностический мониторинг, отражающий развитие личности педагога по трём аспектам:

— профессиональный (изучение педагогического опыта, теоретической и методической подготовки учителя, анализ результативности урока в контексте требований ФГОС [1], оценка уровня профессиональной дезадаптации);

— поведенческий (анализ эмоционально-волевой сферы личности, изучение профессиональной мотивации);

— личностный (изучение самооценки, предрасположенности к психоэмоциональному выгоранию).

2. Годовой план работы с молодыми учителями администрации и наставников (знакомство с правилами внутреннего распорядка школы, должностными инструкциями, взаимопосещение уроков, инструктаж о ведении нормативной документации, подбор методической литературы, беседы и консультации и т.п.).

3. Семинары по модулям: современные педагогические технологии, психолого-педагогические основы образовательной деятельности, педагогика творческого саморазвития, методическая компетентность учителя, имидж современного педагога.

4. Программа тренингов, направленная на содействие успешной социально-психологической адаптации молодых учителей, помощь в установлении эмоционального контакта с коллективом, создание атмосферы сотрудничества в коллективе учителей, формирование уверенности в себе, доверия к окружающим, обучение навыкам принятия коллективных решений, отработку различных способов межличностного восприятия, осознание молодыми педагогами своих особенностей личности и изменение в позитивную сторону отношения к себе и другому человеку, предоставление возможности молодым педагогам лучше узнать друг друга и традиции школы.

Профессиональное становление педагога будет проходить тем успешнее, чем шире возможности его самореализации в профессиональной деятельности. Процесс сопровождения выстраивается на основе различных форм организации учебной деятельности: практикумов, лекций, семинаров, мастер-классов, тренингов, круглых столов, диспутов, педагогических и имитационных игр. План работы предусматривает специально отведённые часы на самостоятельную работу молодых учителей и их индивидуальную работу со специалистами. Для обмена педагогическим опытом предполагается взаимопосещение уроков.

Комплекс мероприятий, связанный с сопровождением профессиональной адаптации педагогов, принесет наибольший эффект в том случае, если цели, задачи и методы его

будут ассоциированы с проблемами и трудностями молодых педагогов. Мониторинг педагогических затруднений и профессиональной подготовленности, самооценка, осуществляемая с помощью специальных методик, обязательны на каждом этапе деятельности школы. Это способствует выявлению тех направлений деятельности, которые требуют коррекции.

Список литературы

1. Афанасьева Н.В. Реализуем требования ФГОС общего образования: анализ урока. — Справочник заместителя директора школы, 2014 — № 10, с. 37—45.

2. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. — 2011—2016 [Электронный ресурс]. — URL: http://минобрнауки. рф/документы/922 (дата обращения: 19.02.2016).

3. Цибульникова В.Е. Ценностно-смысловое отношение руководителей школы к профессиональному здоровью педагогического коллектива // В мире научных открытий: Социально-гуманитарные науки. — 2015. — № 9. — С. 1655—1677.

4. Численность учащихся и персонала образовательных учреждений Российской Федерации (Прогноз до 2020 г. и оценка тенденций до 2030 г.) / Центр социального прогнозирования и маркетинга. — М., 2013.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Якименко Артем Юрьевич, начальник управления воспитательной работы и молодежной политики ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, jakimenko_artem@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики проектной деятельности как средства формирования социальной активности студенческой молодежи. Автором рассматривается социальная активность как одна из значимых форм проявления деятельности студенческой молодежи, виды социальной активности, охарактеризована проектная деятельность как средство формирования социальной активности студентов.

Ключевые слова: активность личности, социальная активность, студенческая молодежь, проектная деятельность, социальное проектирование.

Современное состояние развития российского общества отличается созданием возможностей для реализации личностью потенциала ее социальной активности, в том числе, за счет участия в социальных проектах. В настоящее время перед студенческой молодежью ставятся задачи, требующие деятельного участия в социальных отношениях, взаимодействии с другими людьми и социальными институтами в разных сферах социального развития. Потребность в самостоятельном участии в общественной жизни приводит к социальной инициативности студенческой молодежи и появлению таких форм социальной активности как добровольчество, волонтерство, участие в социальных проектах, лидерство и др., от направленности и реализации которых зависит сбалансированность потребности социума в поддержании стабильности и необходимости постоянных изменений.

Одной из социально значимых форм проявления деятельности, формирующей социальную активность, становится участие молодежи в социальных проектах. Проектная деятельность является одной из форм превентивного создания действительности, модели предполагаемого объекта, явления или процесса с помощью специфических методов.

В отечественной науке изучением социального проектирования одними из первых занялись Б.В. Сазонов, О.И. Генисаретский, В.Н. Дубровский, И.И. Ляхов, В.М. Разин, А.Г. Раппопорт и Г.П. Щедровицкий. Теоретические основы социального проектирования были рассмотрены в работах Ж.Т. Тощенко, Н.А. Аитова, А.И. Пригожина, Н.Г. Харитонова, Г.А. Антонюка, Н.И. Лапина и др.

По мнению В.И. Курбатова, социальное проектирование является процессом создания системы социальных действий, ориентированных на решение имеющихся реальных социальных проблем, объективные изменения, развитие социальной ситуации [2].

По мнению В.А. Лукова, социальное проектирование позволяет проанализировать обоснованность прогноза, составить план социального развития. Социальное проектирование позволяет учесть возможность неудачной его реализации, т.е. негативный результат, получение которого ведет к детальному разбору причин, которые вызвали расхождении в решении поставленной цели [3].

Участие студенческой молодежи в социальных проектах способствует формированию как личностных, так и социально-значимых качеств, к которым можно отнести лидерство, способность действовать в команде, понимание окружающих проблем и желание принять участие в их решении, навыки активного вовлечения других к участию в общественной жизни. Участие студенческой молодежи в проектной деятельности становится хорошим средством личностной адаптации в социуме. Молодой человек, предметно и духовно влияя на общественную среду, активно преобразует и себя. Социальное проектирование создает условия для проявления своих личностных качеств и свойств, творческого потенциала и управленческих навыков.

Социальный проект представляет собой ограниченную во времени деятельность, ориентированную на создание определенных социальных продуктов или получение инновационных результатов. Отличительными признаками социального проектирования от других видов деятельности являются: временные ограничения, новизна, координированность многоплановых действий, прогнозирование определенных рисков с целью их минимизирования.

Важно учесть, что социальный проект является предписывающей моделью, в которой воспроизведено ожидаемое состояние системы, возникающее при конкретных действиях людей, имеющихся интеллектуальных, когнитивных, творческих, ценностных, материальных, трудовых, энергетических и других ресурсах. Личностные особенности создателя проекта, проектная культура и проектная концепция его коллектива создают отличительные характеристики каждому социальному проекту в процессе его реализации — с момента возникновения замысла до появления результатов. Технология проектирования включает в себя решение таких задач, как осмысление сущности проекта его создателями и презентация проекта возможным участникам его реализации (благотворителям, спонсорам, ассоциациям, представителям государственной власти, общественным организациям и т.д.).

Социальный проект как средство формирования социальной активности студенческой молодежи должен соответствовать определенным требованиям: разрабатываться на основе студенческой инициативы; являться социально и педагогически значимым; проектная деятельность должна быть исследовательской, реалистичной, решать конкретные проблемы; социальный проект должен быть направлен на имеющиеся в распоряжении вуза ресурсы. При соблюдении данных условий социальное проектирование позволит студентам не только получать определенные знания на практике, но и будет способствовать развитию личностных качеств будущих специалистов, формированию их социальной активности.

Список литературы

1. Вишневский, Ю. Р. «Социология молодёжи». Екатеринбург. 1997.

2. Курбатов В.И. Социальное проектирование / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. — 416 с.

3. Луков В.А. Социальное проектирование: Учебное пособие. 4-е изд., испр. М. Издательство Московской гуманитарно-социальной академии; Флинта. 2003.

4. Цибульникова В.Е. Внутришкольное управление проектной деятельностью учащихся: Формирование инновационной среды подготовки конкурентоспособных специалистов для экономики региона в условиях модернизации системы профессионального образования: Тезисы выступлений участников областной научно-практической конференции учреждений начального и среднего профессионального образования. — Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования, 2010. — С. 29—33.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА

Стефановская Татьяна Владимировна, учитель начальных классов АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская обл., Одинцовский район, д. Зайцево, tanya-stefa@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется опыт организации исследовательской деятельности в первом классе начальной школы. Представлен анализ практики использования исследовательской деятельности.

Ключевые слова: проект, исследование, организация исследовательской деятельности, саморазвитие, познавательная деятельность.

Метод исследовательского обучения в учебном процессе привлекал внимание русских педагогов с начала 20 века. В 1905 году С.Т. Шацкий вместе с единомышленниками активно использовал проектные методы в своей педагогической практике. В начале 30-х годов Б.В. Игнатьев и М.В. Крупенина рекомендовали повсеместно использовать этот метод, поскольку он «вырабатывает привычку к коллективному труду, отличается конкретностью, активностью и в наибольшей степени соответствует психофизиологическим особенностям ребенка» [2, с. 11, 35]. В то время педагоги настолько увлеклись методом проекта, что образовательная подготовка резко упала. В 1931 году выходит

Постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе», в котором осудили метод проекта, и в советской практике он больше не применялся.

Первого сентября 2011 года российские школы перешли на новый Стандарт начального общего образования, в котором одной из важнейших задач современной системы образования провозглашается «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [1, с. 3].

Наш опыт вовлечения учеников первого класса в исследовательскую деятельность показывает, что чем раньше дети приобщаются к самостоятельным изысканиям, тем проще определять и развивать их интеллектуальные и творческие способности.

Реализацию проекта мы всегда начинаем в тандеме с родителями. Совместно обсуждаем выбор темы и ожидаемый результат, готовый к использованию в школе или в реальной жизни. Намеченная тема должны быть актуальна для ребенка, выполняться им добровольно и быть обеспечена необходимым оборудованием и материалами.

Метод проекта ориентирован на самостоятельную деятельность учеников — индивидуальную, парную, групповую.

Младшие школьники по природе своей исследователи, и они с огромным интересом участвуют в различных опытах, удовлетворяя свое любопытство.

Исследование мы начинаем с проблемного вопроса, например: «Что может сделать наши руки чистыми?». Это позволяет вовлечь учеников в суть проблемы, обучает их умению ставить вопросы самому себе, спросить у взрослого человека, поискать информацию к заданной теме в книгах или в компьютере, понаблюдать, провести эксперимент и т.д. В работе с первоклассниками на первом месте должен быть интерес, взаимосвязанный с такими понятиями, как практика и польза. Ребята сами предлагают ряд вариантов сделать руки чистыми: «сполоснуть водой», «помыть с мылом», «обтереть об одежду или мокрым платком», «не пачкать»! Совместно формулируем цель: «Найти наиболее эффективные средства защиты рук от микроорганизмов».

Перед проектом мои малыши не задумывались, для чего по нескольку раз в день нужно мыть руки. «Ручки должны быть чистыми!» — дальше этого утверждения их интерес не распространялся. И неизвестные пока обязательные правила гигиены нередко игнорируются.

На очередном занятии ребята выступают в роли биохимиков. Готовят по рецепту питательную среду для микроорганизмов. Разливают ее в стерильные чашки Петри и договариваются о последовательности проведения экспериментов. Класс делим на 4 группы.

После прогулки дети всех групп должны приложить свои пальчики, к питательной среде, каждая группа к своей чашке Петри. После этого все «моют» руки, но каждая группа — своим способом! Первая — использует для мойки рук обычную воду, вторая — жидкое мыло. Ребята третьей группы протирают руки влажной салфеткой, а четвертой — применяют антисептический гель для рук. Далее каждый ребенок оставляет свой отпечаток «чистых рук» в питательной среде отдельных контрольных чашек Петри, которые потребуются для сопоставления результатов с чашками «грязных рук». Через неделю ожиданий ребята сравнили количество образовавшихся колоний бактерий, плесени и грибов в чашках Петри своей группы, и с огромным любопытством загляды-

вали в чашки Петри трех других групп, сравнивая, у кого же руки оказались чище! Дети делают важный для себя вывод: мы живем в окружении невидимых микроорганизмов, которые быстро растут и размножаются, а попадая в организм вместе с едой, могут приводить к заболеваниям человека! Руки надо мыть!

Таким образом, грамотно организованная исследовательская деятельность дает ощутимый педагогический эффект, связанный с личностным ростом учеников, воспитанием у учащихся общечеловеческих ценностей, чувства ответственности, самодисциплины и самоорганизации.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарский И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. / под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 152 с.

2. Игнатьев Б.В., Крупенина М.В. О методе проектов как основном методе работы трудовой школы // На путях к методу проектов / под ред. Б.В. Игнатьева, М.В. Крупениной. — М-Л.: Гос. изд-во, 1930. — 224 с.

3. Цибульникова В.Е. Внутришкольное управление проектной деятельностью учащихся // Формирование инновационной среды подготовки конкурентоспособных специалистов для экономики региона в условиях модернизации системы профессионального образования: Тезисы выступлений участников областной научно-практической конференции учреждений начального и среднего профессионального образования. — Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования, 2010. — С. 29—33.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Пушкина Алена Владимировна, аспирант ФГАОУ «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград, Россия, pushist_alyona@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются некоторые аспекты современной системы контроля и оценивания результатов обучения в школе. Автором даны сущностные характеристики контроля, описаны и проанализированы основные проблемы, возникающие в процессе изучения системы контроля и оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: контроль знаний, система контроля, учебный процесс, проблемы контроля.

Проблема контроля и оценивания результатов обучения в педагогической науке является актуальной и значимой в связи с существующей необходимостью принципиального изменения подходов к оцениванию образовательных достижений учащихся, связанная с переходом от принципа оценивания по соответствию некоторой норме к принципу оценивания образованности ребенка по результатам его собственного продвижения, с необходимостью оценки личностных достижений каждого учащегося, а также с развитием рефлексивных умений и самооценки учащихся.

В педагогических исследованиях указывается на неоднозначность понимания конструкта «контроль». С одной стороны контроль понимают как внешнюю структурную

организацию процесса обучения, с другой — как часть процесса обучения. Некоторые ученые вносят иной смысл в термин «контроль», приписывая ему значение «проверка» [3]. По мнению М.Б. Челышковой и В.И. Звонникова [2], контроль является одновременно и объектом теоретических изысканий, и областью практической профессиональной деятельности учителя. С одной стороны, считает М.Б. Челышкова, контроль является единой дидактической и методической системой проверки учебной деятельности. Эта симбиотическая деятельность учащихся и учителей, когда педагог выявляет результаты педагогического процесса и выстраивает модель, повышающую его эффективность.

С другой стороны, если рассматривать контроль как повседневный учебный процесс, то это выявление и оценка эффективности учебной деятельности учащихся. Благодаря функции контроля, полагает специалист, можно выявить плюсы и минусы новых систем учебной деятельности, определить взаимосвязь между прогнозируемыми, осуществляемыми и достигнутыми уровнями образования, сопоставить результаты деятельности учителей, работающих по разным методикам, проанализировать достижения обучающихся и оценить недостатки в его знаниях, предоставить администрации учебного заведения реальную информацию для принятия управленческих решений.

Контроль знаний — грамотно выстроенное и осуществляемое соотношение полученного объема знаний учащимися с требованиями, которые предъявляет федеральный государственный образовательный стандарт и учебная программа, а также это определение уровня овладения конкретными знаниями, умениями и навыками [1].

Существующая практика образовательной деятельности и социально-экономическая ситуация в стране ставит перед выпускником школы новые задачи. Выпускник нового времени — это не только будущий профессионал, обладающий уже набором определенных знаний, умений и навыков, но еще и человек с багажом определенных личных качеств. К ним относятся высокообразованность, системное мышление, правовая, экономическая, информационная культура, культура предпринимательства, готовность к пониманию необходимости деятельности, ответственным действиям в условиях неопределенности, познавательная активность и самостоятельность за выполняемую работу, конструктивность, мобильность, способность к сотрудничеству. То есть это не просто будущий высококлассный специалист, а всесторонне развитая личность, способная на полную мощь социализировать в нашем обществе. И здесь возникает проблема: новые требования к выпускникам школ идут в разрез с действующей системой контроля обучения. Содержание образовательного процесса и методы работы учителя меняются, а способы и критерии контроля и оценки результатов остаются неизменными. При таких условиях маловероятно, что качество обучения улучшится. Получается замкнутый круг: одно напрямую зависит от другого. Без изменения одного не возможно изменение другого, только совместная модернизация может принести пользу и детям, и всему педагогическому процессу.

Кроме того, существующая на данный момент система контроля успеваемости является чисто формальной. Это не инструмент объективной диагностики учителя в обеспечении обратной связи, а всего лишь средство накопления оценок, по которым и определяют качество работы и учителя, и учащихся. Появляется заинтересованность обеих сторон: и ученика, и учителя [4]. Оценку, как правило, в педагогике объясняют как определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных выражениях учи-

теля, как похвала и одобрение. Ученики привыкли к тому, что определенные действия, будь то какая-то письменная работа или устный ответ, обязательно должны быть определенно оценены. Учитель старается оценить правильность ответов, их осознанность, стройность, логику, глубину, последовательность, точность, степень усвоения знаний, умение применять их на практике. Также больше значение играет отношение ученика к учебе. Зачастую оценка оторвана от реального процесса усвоения знаний. Кроме того, одна и та же оценка может содержать разную информацию об учащихся. Оценка часто носит сравнительный характер: например, в сравнение с одним ребенком другой знает лучше, значит и оценка у него должна быть выше, но это не значит, что он объективно владеет знаниями, эквивалентом которых является полученная им оценка [4]. Для достижения высокого уровня образования необходимо обеспечить явную объективность контроля, который гарантирует надежность и адекватность оценивания результатов в образовательном процессе. Для этого необходима система оценивания эффективности образовательной деятельности, независимая от органов управления образованием.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

2. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: Установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 30 с.

3. Космодемьянская С.С., Гильманшина С.И. Методика обучения химии: учебное пособие. Казань: ТГГПУ, 2011. 136 с.

4. Павлова И.Р. Рейтинговая система контроля и оценки качества подготовки учащихся в условиях профильного обучения //Интеграция образования. № 4. 2006. С. 28—33.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСТАНОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКЕ

Боженко Татьяна Витольдовна, учитель физики МАОУ Гимназия № 1 г. Калининграда, Россия, г. Калининград.

Серых Елена Николаевна, ученица 9 «Г» класса МАОУ Гимназия № 1 г. Калининграда, Россия, г. Калининград, annaserykh@rambler.ru

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования социальной установки подростков г. Калининграда к атомной энергетике, проведенного в рамках всероссийского конкурса проектов «Атомная наука и техника».

Ключевые слова: установка, социальная установка, атомная энергетика, психофизиологическое и психологическое исследование.

В сегодняшнем мире атомная энергетика является отраслью, без развития которой невозможно представить будущее. Сегодня многие развитые страны применяют атомную энергетику, строят атомные станции. Однако часто можно слышать негативные

высказывания людей об опасности атомной энергетики, подогреваемые средствами массовой информации, предоставляющими не всегда объективную информацию о развитии энергетической отрасли в нашей стране.

Целью нашего исследования стало экспериментальное изучение социальной установки подростков к атомной энергетике. Гипотеза исследования: социальные установки подростков к атомной энергетике характеризуются следующими особенностями: у школьников сформирована позитивная социальная установка в отношении атомной энергетики; респонденты мужского пола более позитивно настроены в отношении атомной энергетики, чем респонденты женского пола; респонденты с доминированием идеалистичного стиля мышления относятся к атомной энергетике негативнее, чем респонденты с доминированием других стилей мышления; вегетативные и эмоциональные состояния респондентов будут меняться после получения информации об атомной энергетике.

Исследование проводилось на базе Лаборатории клинической психодиагностики кафедры психологии и социальной работы Балтийского федерального университета им. И. Канта. В исследовании приняли участие 123 подростка, из них 66 респондентов женского и 57 мужского пола. Все респонденты являются учащимися 8—10 классов МАОУ гимназии № 1. Средний возраст респондентов составил 15,2 года. Исследование проводилось при помощи компьютерной установки для проведения психофизиологических и психологических исследований с регистрацией вегетативных и эмоциональных реакций «НС-Психотест» в несколько этапов: диагностика учащихся, обработка, анализ и описание полученных данных, статистический анализ достоверности полученных результатов.

В исследовании были использованы методики, с помощью которых можно оценить когнитивную, аффективную и поведенческую составляющие установки: методика для измерения эмоционального компонента установки. Крит, Фабригар и Петти; методика для выявления когнитивного компонента социальной установки (метод незаконченных предложений); методика выявления поведенческого компонента социальной установки (шкальная техника, описывающая готовность личности действовать определенным образом относительно объекта установки); методика изучения стиля мышления (Р. Брэмсона, А. Харрисона в адаптация А.А. Алексеева) для изучения преобладающего способа решения проблем, способа поведения личности; проективная методика цветовых выборов Люшера (модификация Л.Н. Собчик), для исследования показателей стресса, вегетативного баланса, гетерономности-автономности и работоспособности. Процедура тестирования проводилась дважды: входящее тестирование и повторное тестирование после просмотра презентации с картинками по проблеме атомной энергетики.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

— гипотеза нашего исследования подтвердилась лишь в первой позиции: в целом у подростков гимназии № 1 г. Калининграда сформирована позитивная социальная установка в отношении атомной энергетики;

— респонденты мужского и женского пола в одинаковой степени настроены в отношении атомной энергетики; стиль мышления не оказывает влияния на формирование

социальной установки к ядерной энергетике; вегетативные и эмоциональные состояния подростков меняются незначительно;

— школьники старших классов более позитивно настроены и заинтересованы в получении информации об атомной энергетике, поскольку в будущем могли бы работать в сфере атомной энергетики, интересуются деятельностью атомной промышленности, читают информацию, касающуюся атомной энергетики, в целом высказываются «за» атомную энергетику и готовы поддерживать научные и практические разработки в области атомной энергетики.

Негативная установка формируется из предубеждения — ложного, предвзятого, стереотипного, заранее сложившегося отрицательного мнения о чем-либо. Для того чтобы корректировать негативную установку у подростков, необходимо работать с тремя компонентами установки: когнитивным, аффективным и поведенческим. При этом достаточно изменить всего лишь один компонент, чтобы два другие уже не имели такую силу, и установка изменилась. И данную работу должны выполнять школа и СМИ.

С течением времени отношение сегодняшних школьников к атомной энергетике будет заметнее определять социальную установку к ней общества. Какой станет эта установка, зависит от представлений об атомной отрасли, которые ученики получают в школе, семье и средствах массовой информации. Для того чтобы у подрастающего поколения формировались адекватные социальные установки, нужно приложить большие усилия социальным институтам, таким как образование, семья и СМИ. Именно получаемую от этих институтов информацию подросток анализирует. Важно, в каком ключе будет преподноситься данная информация, поскольку сложно изменить сформировавшуюся установку и очень досадно, когда сложившаяся установка вводит в заблуждение и мешает реально и объективно оценить ситуацию.

Список литературы

1. Акатов А.А., Захлебный А.Н., Коряковский Ю.С. Экологическое образование и адекватное понимание радиационной безопасности / Под редакцией В.А. Грачева. — М.:АНО «Информационный центр атомной отрасли», 2013. — 32 с.

2. Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. — М: Аспект Пресс, 2003. — 471 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Баранова Светлана Николаевна, магистр физико-математического образования, учитель математики АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево, svet3773@gmail.com

Аннотация. В статье ставится проблема освоения и широкого внедрения в образовательную практику обучения математике технологии учебного проектирования. В качестве примера рассматривается модель учебного процесса, предусматривающего применение метода проектов.

Ключевые слова: обучение математике, проектная деятельность, проект.

В условиях интегрирования отечественного образования в мировое образовательное пространство первоочередной задачей является улучшение качества обучения как определяющего условия развития личности и формирования национальной модели образования, соответствующей объективным требованиям реальности.

Организация проектной деятельности на уроках математики, наряду с использованием методов проблемного обучения, позволяет учителю избавиться от комплекса «главного звена» в передаче знаний, перейти к творческой деятельности учащихся под руководством учителя, сотворчеству педагога и школьников.

Приведу пример урока алгебры в 10 классе, построенного на основе использования метода проектов.

Тема урока: Решение простейших тригонометрических уравнений и неравенств.

Форма проведения: проект «Решение простейших тригонометрических уравнений и неравенств».

Цель проекта: создание справочника «Алгоритмы решения простейших тригонометрических уравнений и неравенств».

Задачи проекта: 1) Найти алгоритмы решения простейших тригонометрических уравнений и неравенств. 2) Показать применение полученных алгоритмов для решения исследовательских задач. 3) Разработать справочник по теме.

Методы и средства:

1) изучение учебного пособия по теме;

2) работа со справочной литературой, пособиями по подготовке к ЕГЭ;

3) использование сети Интернет;

4) применение информационно-коммуникационных технологий.

Планирование: на изучение темы на профильном уровне отводится 5 часов, из них первые два часа — для разработки и защиты теоретической части. На 1 уроке распределяются исследовательские задачи, учащиеся объединяются в группы по 3 человека для их решения. Защита продукта проектной деятельности (справочника) осуществляется на последнем уроке.

Задания для групп.

1. Решить уравнение cos$t = a$. Сформулировать алгоритм решения, подобрать задания на применение алгоритма. Разработать памятку для решения уравнения cos$t = a$

по плану: алгоритм решения, общая формула корней, запись корней уравнения для частных случаев.

2. Аналогично для $\sin t = a$, $\mathrm{tg}\, t = a$, $\mathrm{ctg}\, t = a$.

3. Решить неравенство $\cos t > a$ ($< a$). Сформулировать алгоритм решения, подобрать задания на применение алгоритма. Разработать памятку для решения неравенства $\cos t > a$ ($< a$) по плану: алгоритм решения, общая запись решения.

4. Аналогично для $\sin t > a$ ($< a$), $\mathrm{tg}\, t > a$ ($< a$), $\mathrm{ctg}\, t > a$ ($< a$).

После решения поставленных задач, группы представляют результаты своей деятельности. В течение последующих дней оформляют результаты своей работы в электронном виде, дополняют дидактические материалы заданиями из вступительных экзаменов в Вузы, межвузовских олимпиад, заданиями из сборников для подготовки к ЕГЭ. Продукт своей работы группа представляет на последнем уроке изучения темы, проводит анализ и оценку работы, проделанной в течение проектного периода, показывает возможности практического использования продукта своей деятельности.

В результате проектной деятельности идет процесс формирования социально компетентной личности, ученики становятся активными участниками учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. Метод проектов в школе. Источник: специальное приложенние к журналу «Лицейское и гимназическое образование» Вып. 4. [Электронный ресурс]. На сайте: http://muk21-konkovo.fatal.ru/UPK-WEB/proj_2loci1103.htm

2. Селевко Г.К. Технология саморазвития личности школьника [Текст] / Г.К. Селевко // «Воспитание школьников». — 2002. — № 4.

3. Цибульникова В.Е. Внутришкольное управление проектной деятельностью учащихся // Формирование инновационной среды подготовки конкурентоспособных специалистов для экономики региона в условиях модернизации системы профессионального образования: Тезисы выступлений участников областной научно-практической конференции учреждений начального и среднего профессионального образования. — Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования, 2010. — С. 29—33.

РАЗДЕЛ IV
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

Крулехт Мария Вадимовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного образования ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия, krulekht@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности организации взрослыми детского досуга в условиях мегаполиса и выявлены типичные проблемы, требующие учета в процессе педагогического сопровождения культурно-досуговой деятельности старших дошкольников. Автором представлена технология педагогического сопровождения, позволяющая минимизировать риски потерять потенциал широких возможностей проведения досуга для обогащения детского социокультурного опыта.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, мегаполис, культурно-досуговая деятельность, педагогическая технология, взаимодействие педагогов и родителей, детский досуг в условиях детского сада и семьи.

Современный этап модернизации дошкольного образования связан с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта, который разработан в соответствии с пониманием дошкольного детства в ценностной системе координат культуры достоинства. Ключевой принцип стандарта — поддержка разнообразия ребенка через диалог и сотрудничество детей и взрослых. Культурологический подход к дошкольному образованию предполагает грамотное педагогическое сопровождение, обеспечивающее полноценное введение каждого ребенка в мир культуры, адресную поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей.

Исследования последних лет убедительно свидетельствуют, что современные дети существенно изменились по сравнению с предыдущими поколениями дошкольников, и это обусловлено своеобразием современной цивилизации, особенностями современных семей, их образом жизни. Современная действительность характеризуется исключительно быстрыми социальными изменениями, которые не могут не оказывать влияние на подрастающее поколение.

Еще ярче стала проявляться зависимость уровня социокультурного развития ребенка от того, в каких условиях он живет, как взрослые приобщают его к социальной действительности, на каких приоритетах выстраивают семейное воспитание. Поэтому проектировать и реализовывать образовательный процесс в соответствии с целевыми ориентирами дошкольного образования, возможно лишь на основе понимания своеобразия педагогического сопровождения в конкретных социально-экономических условиях. Вместе с тем в исследованиях по дошкольной педагогике данная проблема изучена недостаточно.

Характерной особенностью современного этапа развития России является высокий уровень урбанизации — концентрации населения в городах, особенно крупных. Притягательность города как места проживания обусловлено предоставляемыми возможностями для образования, квалифицированного труда и полноценного отдыха, в частности, широкими возможностями для проведения разнообразного досуга, что особо значимо для молодого поколения, являющегося потенциальными потребителями образовательных услуг в сфере дошкольного образования.

В настоящее время в России насчитывается 12 городов с миллионным населением: Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург, Нижний Новгород, Самара, Омск, Казань, Челябинск, Ростов-на-Дону, Уфа, Волгоград. Эти города являются центрами притяжения и сосредоточения экономических ресурсов и культурных ценностей. Самой крупной формой городского расселения являются мегаполисы, образующиеся в результате интеграции главного города с окружающими его поселениями, агломерациями.

Термин «мегаполис» был введен в 60-е годы прошлого столетия Дж. Готманом, который впервые выделил мегаполисы из числа крупнейших городов как самостоятельную группу. К особенностям мегаполиса, помимо больших размеров, относят его ведущую роль как делового, политического и финансового центра национального и мирового уровня, наличие международных организаций, выдающееся значение как центра культуры и искусства, роль крупного международного транспортного узла, развитость сферы услуг, концентрацию высококвалифицированных видов деятельности.

Социальные проблемы развития мегаполисов обусловлены значительной дифференциацией населения по уровню доходов, этническим признакам, культурному уровню, социальному статусу и т.д. Кроме того, в мегаполисах наблюдается большой приток мигрантов, имущественный статус которых весьма неоднороден. Как социальная общность мегаполис образует различные по возрасту, образованию, семейному положению, политическим и религиозным убеждениям слои населения.

Крупнейшими мегаполисами России являются Москва и Санкт-Петербург, что побудило нас проанализировать, как используется родителями и педагогами дошкольного образования их культурный потенциал для педагогического сопровождения культурно-досуговой деятельности старших дошкольников, а также с каким проблемами сталкиваются взрослые, организуя детский досуг в условиях мегаполиса.

Досуг — сложное социальное явление, своеобразный вид деятельности, где интегрируются отдых, развлечение, праздник, самообразование и творчество. Как явление социальное, досуг современного человека, проживающего в мегаполисе, претерпел

существенные изменения, которые коснулись и дошкольников. Данные изменения связаны с расслоением семей по социальному и материальному положению, возможностью использовать денежные средства для проведения досуга и отдыха. В ходе исследования выявлена прямая зависимость между качеством проведения семейного досуга с детьми, реализацией его развивающего потенциала и уровнем общей и педагогической культуры родителей, что далеко не всегда учитывается педагогами в процессе сопровождения детской культурно-досуговой деятельности. В семьях мигрантов родители, как правило, менее активно интегрируют детей в культурное пространство мегаполиса.

Современное культурно-образовательное пространство мегаполисов, ориентированное на дошкольников, существенно расширилось. Вместе с тем, по нашим данным, лишь 40% воспитателей используют в практике музейные средства; 65% не рассматривают музей как средство становления социокультурного опыта старших дошкольников, не ориентируют на это их родителей. Одна из непростых проблем, по мнению многих педагогов и родителей дошкольников, не позволяющая полноценно использовать потенциал мегаполиса как центра культуры и искусства, культурного досуга, связана с расширением его территории, а также транспортными проблемами.

Современные родители стараются знакомить детей с родным городом во время прогулок, обращают внимание на красоту городской среды, архитектурные и скульптурные памятники, фотографируют детей около них. И именно этот опыт, приобретенный во время семейного досуга, главным образом — прогулок, становится основным источником представлений. Второе место по значимости в формировании детского социального опыта представлений о культурных объектах занимает телевидение и лишь на третьем — целенаправленная работа детского сада в данном направлении. Детские представления о родном городе достаточно фрагментарны и отрывочны, как правило, это лишь название объекта. Детский зарубежный опыт поездок у дошкольников из обеспеченных семей может быть существенно шире, чем опыт познания родного города.

Культура проведения досуга складывается в дошкольный период жизни. Как отмечает Б.А. Титов, в ее формировании особая роль принадлежит семье, семейным традициям. На ребенка влияет сама атмосфера семейного досуга; традиционные способы проведения и организации взрослыми своего свободного времени малыш усваивает в силу свойственного семье «скрытого воспитания». Наше исследование показывает, что содержание детского досуга в семье достаточно однообразно, особенно в будни. Возрастающие эмоциональные нагрузки от темпа современной жизни в мегаполисах приводят к усталости, естественному желанию родителей расслабиться, отдохнуть дома после напряженного рабочего дня. Срабатывают защитные механизмы — «Ты уже большой, поиграй сам», «Посмотри мультик», «Включи компьютер, поиграй» — постепенно разрушающие так необходимые ребенку в дошкольный период жизни положительно эмоционально насыщенные детско-родительские связи и отношения.

Индивидуальные беседы со старшими дошкольниками и анализ их рисунков на тему «Как я вчера провел дома вечер» свидетельствуют о возрастающей с каждым годом динамике рисунков, в которых изображена игра в одиночестве; где нет взрослого, нет человека, а изображены предметы домашнего интерьера, домашние питомцы, компью-

тер. Современные дети все реже рисуют на своих рисунках традиционные игрушки и все чаще компьютеры и планшеты.

Полученные результаты подтверждают важность организации педагогического сопровождения культурно-досуговой деятельности старших дошкольников с учетом особенностей мегаполиса. Широкие возможности мегаполиса для содержательного досуга детей, расширения культурного пространства требуют взаимодействия детского сада и семьи с учетом ее конкретных характерных особенностей.

Данное взаимодействие мы рассматриваем как деловое партнерство двух социальных институтов, ответственных за воспитание; как совместную, взаимодополняющую деятельность субъектов, каждый из которых в полной мере использует потенциал детского сада и семьи, внося свой вклад в решение общей задачи развития ребенка как субъекта детской досуговой деятельности.

Для эффективного взаимодействия детского сада и семьи в организации содержательного досуга детей в условиях мегаполиса целесообразно использование педагогической технологии, включающей три взаимосвязанных этапа:

— создание общей установки взрослых как партнеров на совместное решение задач реализации широких возможностей мегаполиса как центра культуры и искусства в воспитании у детей базиса культуры досуга;

— выработка и практическое осуществление общей идеи сотрудничества, делового партнерства детского сада и семьи в организации взаимодополняющей содержательной досуговой деятельности старшего дошкольника, исходя из своеобразия, традиций и тенденций развития культуры досуга мегаполиса, половозрастных и индивидуальных склонностей и интересов детей старшего дошкольного возраста;

— реализация единого, согласованного индивидуально ориентированного похода к ребенку с целью воспитания культуры досуга, максимального развития его личностного потенциала средствами досуговой деятельности путем ее содержательной организации в детском саду и семье.

Базовым условием успешности применения данной технологии является педагогическая диагностика, позволяющая выявить как социокультурный опыт ребенка, так и традиции семейного досуга, культурные запросы и возможности его родителей, что позволяет проектировать индивидуальный маршрут, обеспечивающий обогащение культурно-досуговой деятельности и расширение ее пространства в масштабах мегаполиса. Наиболее эффективной формой сотрудничества педагогов с родителями является деловое партнерство в рамках деятельности клуба «Семейный досуг». Непосредственное общение через беседы и диспуты взрослых членов клуба позволяет родителям осознать педагогический потенциал содержательного семейного досуга в развитии современного ребенка, а также получить конкретные рекомендации по его организации в условиях мегаполиса. Обеспечить эффективность педагогического сопровождения детского досуга в детском саду дает возможность метод проектов, ориентированный на разнообразные виды детской творческой деятельности, взаимодействие с родителями через совместный с ребенком семейный досуг, а также презентацию конечного продукта детской проектной деятельности родителям.

Таким образом, развитие мегаполисов актуализирует проблему педагогического сопровождения детского досуга самых маленьких горожан как жителей мегаполиса. Предлагаемая педагогическая технология сопровождения позволяет эффективно использовать их потенциал культурных ценностей, воспитывать у детей привычку к содержательному досугу как одному из показателей готовности жить в большом городе.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СФЕРЕ ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии детства УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», Республика Беларусь, г. Могилев, komarovamgu@mail.ru
Леохина Анна Николаевна, магистрант кафедры педагогики, УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова» Республика Беларусь, г. Могилев, annaleohina@yandex.bu
Аннотация. В статье актуализируется проблема защиты прав ребенка в контексте реализации профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных учреждений в условиях высшей школы. Особое внимание авторы уделяют игровым обучающим ситуациям как одному из инновационных методов профессиональной подготовки студенческой молодежи.
Ключевые слова: Защита прав детей дошкольного возраста, профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольных учреждений, этапы профессиональной подготовки, игровые обучающие ситуации.

В настоящее время во всем мире признается тот факт, что детство — важный, имеющий самостоятельную ценность период жизни человека. Однако детство, его специфические особенности, до сих пор должным образом не изучены, отсутствует целостный комплексный подход к детству, как феномену и социально-педагогическому явлению. Одной из важнейших проблем психолого-педагогической науки последних лет явилась проблема разработки стройной и дееспособной, эффективной системы социально-правовой защиты детей разного возраста. Анализ педагогической практики показывает, что у учителей и педагогов представления о детстве сужены и, хотя традиционно признается, что успешность деятельности педагога в значительной степени обеспечивается его знанием возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, тем не менее, проблемы осознания закономерностей, характера, содержания и структуры процесса развития ребенка в детские годы, осознания скрытых возможностей его развития и саморазвития на каждом возрастном этапе, остаются в стороне.

Детальный анализ исследования проблемы защиты детства в контексте психолого-педагогических подходов показал, что конкретно вопросами социально-правовой защиты детей в педагогической деятельности педагогическая наука не занималась, однако косвенно данной проблемой касались такие известные педагогических деятели как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель и др.

Государственная политика Республики Беларусь в сфере защиты прав ребенка определяет следующие цели:

— осуществление конституционных прав и законных интересов, недопущение их дискриминации, упрочение гарантий прав и законных интересов детей, а также восстановление прав в случае их нарушения;

— содействие физическому, психическому, интеллектуальному, духовному и нравственному развитию детей;

— реализация личности ребенка в интересах общества и в соответствии с традициями народа.

Несомненно, что для реализации этих целей требуются высоко квалифицированные и профессионально подготовленные специалисты. Эффективность работы по профессиональной подготовке педагогов в сфере защиты прав ребенка определяется целостностью педагогического процесса, который рассматривается нами как процесс реализации задач обучения, воспитания и развития личности будущего педагога в ходе учебных и внеаудиторных занятий; как совокупность деятельности преподавателя и студентов, направленная на овладение основными профессиональными знаниями, умениями, навыками, развитие субъектной позиции будущего специалиста дошкольного учреждения.

Разработанная нами методика профессиональной подготовки студентов в сфере защиты прав ребенка, включает в себя три взаимосвязанных этапа:

I этап — познавательный, направленный на формирование у студентов познавательного интереса правовой ситуации в мире и Республике Беларусь; знаний правового содержания, которые вызывают потребность применения в практической деятельности и в ходе изучения специальных дисциплин.

II этап — развивающе-практический, направленный на формирование у будущих педагогов психологической установки на значимость и обеспеченность защиты прав ребенка; приобретение опыта профессиональной деятельности, обеспечивающего формирование профессиональных функций и профессионально-значимых качеств личности педагога.

III этап — практический, направленный на трансформацию профессиональных знаний, умений, навыков, профессионально значимых качеств и профессиональные ценностные ориентации в процессе самостоятельной внеаудиторной работы, выполнения курсовых и дипломных работ.

Важной стороной для реализации каждого этапа технологии явилось целенаправленное педагогическое руководство самостоятельной работой студентов в планировании и осуществлении учебного процесса по защите прав ребенка будущих педагогов учреждений дошкольного образования.

Эффективное влияние на качество профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных учреждений по защите прав ребенка оказали игровые обучающие ситуации, которые определялись нами как ситуации, имитирующие определенный отрезок педагогической деятельности и в которых сочетаются как познавательные, так и игровые элементы. Игровая обучающая ситуация выполняла одновременно три функции: инструментальную (формирование профессиональных умений и навыков, развитие про-

фессиональных способностей); гностическую (формирование профессиональных знаний); социально-психологическую (формирование профессионально-значимых качеств личности).

В ходе экспериментальной работы нами были определены три типа игровых обучающих ситуаций (ИОС): ролевые ИОС, моделирующие ИОС, познавательные ИОС. Суть ролевых ИОС заключалась в создании максимально приближенных к реальным условиям ситуаций в процессе которых студент, выполняя роль педагога, отрабатывал профессиональные умения, приобретал опыт практической деятельности. По форме организации мы разделили ролевые ИОС на ролевые интервью, ролевые обсуждения, ролевые проигрывания. Практика показала, что ролевые ИОС существенно повышают интерес студентов к специальным знаниям в сфере защиты прав ребенка, так как дают представления об их практическом применении, придавая процессу обучения действенный мотивационный фон, содействуя тем самым формированию педагогической компетентности в сфере защиты прав ребенка.

Эффективность моделирующих ИОС основана на многозначности игровой модели познания действительности по сравнению с однозначной логико-познавательной моделью. Познавательно-творческая функция моделирующей ИОС заключается в нестандартном подходе студентов к решению ряда правовых проблем. Используемые в ходе исследования моделирующие ИОС стали внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливались и закреплялись знания профессионального характера. Сама логика решения моделирующих ИОС способствовала формированию потребности в новых профессиональных знаниях, когда происходило не механическое накопление информации, а творческое ее распределение.

Большой интерес у студентов вызвали введённые в учебный процесс познавательные ИОС, цель которых заключалась в формировании и закреплении профессиональных знаний, умений и навыков, в развитии профессиональных способностей, а также в отработке определенных методов и технологий. По количеству участников мы разделили познавательные ИОС на индивидуальные и групповые. Познавательные ИОС не требовали специального времени, изменения учебного плана, они органически сочетались с уже апробированными формами работы и способствовали эффективному усвоению программного материала.

Опытно-экспериментальная работа показала, что введение ИОС в учебный процесс позволило студентам избежать шаблонов мышления; развило пластичность ума; помогло реализовать творческие способности; развило субъектную позицию будущих специалистов, возможность свободно ориентироваться в изучаемом материале; усилило интерес к предмету; позволило реализовать собственные знания в привлекательной для них форме; способствовало овладению профессиональными функциями.

Результаты проведенного исследования, позволили сделать выводы, что использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов в сфере защиты прав ребенка способствует повышению уровня профессионализма будущих педагогов учреждений дошкольного образования, а также оказывает существенное влияние на качество образовательного процесса в вузе в целом.

Список литературы

1. Аграновская, Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности / Е.В. Аграновская. — М.: Наука, 1988. — 145 с.

2. Комарова, И. А., Прокофьева О.О. Инновационные образовательные технологии в процессе изучения курса «Дошкольная педагогика» / И.А. Комарова, О.О. Прокофьева // Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы: материалы республиканской научно-практической конференции / Мог. гос. ун-т имени А.А. Кулешова; под ред. Э.В. Котляровой. — Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2009. — С. 164—167.

3. Комарова, И.А. Игровые основы профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования / И.А. Комарова. — Научный журнал «Ученые записки», выпуск 11. — Чебоксары, 2014. — С. 203—208.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Сурова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и сервиса ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия, olga.sova@mail.ru

Аннотация. В статье представлен краткий обзор компьютерных игр как одного из эффективных средств развития личности ребенка дошкольного возраста в условиях информатизации образования.

Ключевые слова: развитие, информатизация образования, средства информационных и коммуникационных технологий, компьютерные игры, дошкольная образовательная организация.

В условиях информатизации общества и системы образования закономерным становится расширение диапазона использования разнообразных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В связи с этим в последние годы развитие детей дошкольного возраста на информационно-технологической основе приобретает все большую популярность как среди специалистов (педагогов, психологов, дефектологов, логопедов и др.), так и среди родителей или лиц их заменяющих. Сегодня образовательные услуги подобного рода предоставляются детям, посещающим дошкольные образовательные организации (ДОО) в традиционном режиме, либо группы кратковременного пребывания, функционирующие на базе учреждений дошкольного, общего и дополнительного образования.

Применение средств ИКТ ориентировано на всестороннее развитие личности ребенка-дошкольника, подготовку его к полноценной жизнедеятельности в современном информационном обществе. В процессе конструирования, моделирования и творческого экспериментирования на базе информационных средств деятельности у детей совершенствуются психические процессы, развивается самооценка, эмоциональная и волевая сферы, инициативность и самостоятельность, коммуникационные навыки. Выполняя те или иные операции с помощью средств ввода информации (клавиатура, мышь и т.д.), ребенок-дошкольник учится осознанно управлять ситуациями, отображаемыми на мониторе, планировать свои действия (как во внешнем, так и во внутреннем плане), контролировать и при необходимости корректировать их. Таким образом, про-

исходит развитие познавательных интересов, способности к саморегуляции в соответствии с нормами и правилами, что создает предпосылки для достижения оптимального уровня готовности ребенка к обучению в школе.

Как свидетельствуют результаты зарубежных и отечественных исследований (психолого-педагогических, медицинских, эргономических, физиолого-гигиенических), опыт работы образовательных учреждений, ознакомление ребенка-дошкольника со средствами ИКТ и, прежде всего, компьютерами способствует формированию начал информационной культуры, определяющей поведение человека в информационном, компьютеризованном обществе.

Для организации информационной деятельности ребенка-дошкольника в комфортных и здоровьесберегающих условиях в настоящее время используются различные аппаратные и программные средства ИКТ. Особое место среди них занимают компьютерные игры.

Как известно, компьютерная игра представляет собой специально созданную компьютерную программу, предоставляющую пользователю (играющему) возможность активного участия в изменении игровых ситуаций, отображаемых на экране компьютера [3].

Современный рынок компьютерных программ для детей дошкольного возраста достаточно разнообразен. Предлагаются отечественные и зарубежные (локализованные и нелокализованные) разработки в лицензионных и нелицензионных версиях. В ДОО наибольшее распространение получили следующие виды компьютерных игр для детей: обучающие (закрытые); развивающие (открытые); диагностические; коррекционные [1; 2].

Развивающие программные продукты позволяют совершенствовать психические функции (внимание, память, мышление, речь и др.), общие и специальные способности ребенка-дошкольника, стимулируют любознательность, интерес к исследовательской и творческой деятельности. К ним относят различного рода текстовые, графические и музыкальные редакторы, «конструкторы сказок» и др.

Обучающие компьютерные игры направлены на усвоение детьми дошкольного возраста букв, цифр, формирование навыков чтения, счета и письма на родном (иностранном) языке, умения ориентироваться в двух- и трехмерном пространстве и т.д.

Диагностические программы представляют собой автоматизированные психодиагностические методики, с помощью которых выявляется и оценивается актуальный уровень развития психических и психофизиологических свойств личности.

Коррекционные компьютерные разработки обеспечивают реализацию индивидуальных образовательных маршрутов в развитии детей, имеющих ограниченные возможности здоровья [1; 3; 4].

Использование представленных видов компьютерных игр способствует решению ряда задач: совершенствование психических функций, общих и специальных способностей воспитанников; формирование элементарных математических представлений, навыков чтения, письма на родном (иностранном) языках; нравственное, социальное и эстетическое воспитание детей; развитие интереса к экспериментальной, конструктивной и творческой деятельности; определение и анализ уровня развития психических и психофизиологических свойств личности ребенка-дошкольника; разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и др. [1; 3].

Развитие личности ребенка-дошкольника в условиях информатизации образования предполагает ознакомление его с разнообразными средствами ИКТ. Признавая, что игра является основным и ведущим видом детской деятельности, особое внимание в дошкольном детстве необходимо уделить компьютерным играм, которые являются одним из эффективных средств развития личности ребенка-дошкольника. Комплексное использование различных видов компьютерных программ для детей дошкольного возраста позволит растущему человеку освоить те элементы социальной культуры, которые необходимы для включения его в современную систему социальных отношений. При этом ребенок-дошкольник в доступной (игровой) форме не только овладеет социальным опытом, но и в совместной деятельности со взрослыми и (или) сверстниками, приобретет собственный социальный опыт, значение которого переоценить невозможно.

Список литературы

1. Горвиц Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц, Л. Д. Чайнова, Н. Н. Поддьяков, Е. В. Зворыгина и др. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. — 328 с.

2. Новоселова С. Л. Компьютерный мир дошкольника / С. Л. Новоселова, Г. П. Петку. — М.: Новая школа, 1997. — 128 с.

3. Сурова О. А. Что могут дать детям компьютерные игры? / О. А. Сурова // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2009. — № 8. — С. 55—59.

4. Сурова О. А. Использование компьютерных технологий в дошкольном образовании / О. А. Сурова // Современные технологии дошкольного образования. — М.: Изд-во МПГУ, 2012. — С. 33—37.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ И «ПАЛОЧЕК КЮИЗЕНЕРА» В ПРОПЕДЕВТИКЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Грошева Мария Петровна, учитель-логопед I категории детского сада «Васильки» при АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево, logogro@ro.ru

Аннотация. В статье актуализируется использование различных игровых приемов и методических пособий при комплексном подходе в пропедевтике оптической дисграфии у дошкольников учителем -логопедом в условиях детского сада.

Ключевые слова: дисграфия, оптическая дисграфия, дислексия, формирование пространственного восприятия, психические процессы, ошибки при чтении, ошибки при письме, игровые упражнения.

1 сентября! Первый класс! Сколько радостных эмоций и ожиданий переживает маленький первоклассник, вступая в новую для него, взрослую жизнь: «Мы теперь не просто дети, мы теперь ученики!»

Но, конечно же, в школу приходят дети с разными навыками письма и чтения, поэтому частыми спутниками учеников начальных классов, являются дисграфия — частич-

ное специфическое нарушение письма и дислексия — специфическое нарушение овладение процессом чтения.

Причины диаграфии и дислексии очень разнообразны и носят органический и функциональный характер. Более частыми причинами являются общее недоразвитие всех компонентов языка: несформированность фонетико-фонематических процессов (звукобуквенный анализ и синтез) и лексико-грамматических конструкций. Нарушение пространственного восприятия. Недостаточно развито: произвольное внимание, слуховая и зрительная память, логическое мышление.

Поэтому, так и важна пропедевтика дисграфии и дислексии, которую надо начинать уже в дошкольном возрасте. Мне бы хотелось остановиться на профилактике одной из видов дисграфий — оптической, которая обусловлена неустойчивостью зрительных образов и представлений. Дети «зеркалят буквы», не соотносят звук и букву, смешивают схожие по написанию буквы, в предложении пишут слова слитно.

Ведущая деятельность дошкольника — игра, поэтому и все приемы носят игровой характер. «Бархатный листок» (работа с бархатной бумагой): написание пальцем букв, вырезание по контуру букв, а затем обвести по бумаге с проговариванием составляющих элементов буквы. «Геометрическое лото» (магнитные, картонные) — конструирование геометрических фигур, букв и окружающих предметов по образцу и по представлениям. «Найди букву» — вычеркнуть (обвести) заданную букву из ряда букв. «Рассеянный художник» — дописывание недостающих элементов букв, частей предметов (у чайника — носик, у стола — ножки). «Что изменилось?» — определить изменения в расположении предметов, что добавили, что убрали, что поменяли местами. «Найди отличия» — найти различия в двух картинках, раскрасить. «Разведчики» — оставление звуковых схем слов и схем предложений, с последующим анализом по работе со словом и предложением. «Буквы в зеркале» — 23 буквы в зеркальном изображении, написанные парами — обвести правильную букву, затем даются карточки с отдельными правильными или ложными буквами. «Где живет буква в домике?» (ориентировка на листе — положить букву в заданный квадрат листа бумаги). «На что похожа буква?» — придумывание образов из окружающих предметов. «Буквы спрятались» — нахождение букв в специально разработанных картинках среди диких животных на лесной полянке, предметов обихода и т.д.), определение букв,наложенных друг на друга. «Такие разные» — буква написана разными шрифтами.

Отдельно хочу остановиться на таком методическом пособии, как «Палочки Кюизенера». Это набор цветных четырехгранных счетных палочек, разработанный бельгийским учителем для развития математических способностей детей. Наравне с этим они позволяют развивать пространственное восприятие и представления. Они интересны тем, что с ними можно работать как в горизонтальной, так и вертикальной плоскости. Это тренирует ребят переносить изображаемую модель из одной плоскости в другую. С помощью палочек можно:

— конструировать буквы и предметы в трех плоскостях (есть второй вариант палочек — картонные полосочки);

— «Буква сломалась» достраивание буквы недостающими элементами.

— «Необычный квадрат» — нахождение букв в геометрических фигурах, построенных из палочек;

— «Реконструирование букв» — из буквы Н сделать букву П, передвинув одну палочку;

— для работы с предлогами.

Работая с палочками, мы одновременно закрепляем в практической деятельности грамматические категории:

— согласование порядковых и количественных числительных с различными частями речи:

— согласование прилагательных с существительными;

— развиваем умение задавать вопросы и отвечать на них, используя распространенные предложения.

Палочки Кюизенера развивают мелкую моторику и психические процессы: память, логическое мышление, воображение.

Я их активно использую на занятиях по обучению грамоте, используя вышеперечисленные игровые приемы, выкладывая буквы, слоги, слова, что помогает в формировании звукового и слогового состава слова.

Еще очень важно, что работать с палочками можно начинать с трехлетнего возраста. Так, строя объемные предметы (колодец, столик и т.д.), уже с раннего возраста можно развивать пространственное восприятие, а значит и предупреждать дисграфию.

Таким образом, при системной и последовательной работе, наши воспитанники показывают положительную динамику в овладении базовыми навыками письма и чтения, что значительно снижает риск возникновения оптической дисграфии.

Список литературы

1. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Учебно-методическое пособие. — СПб. «Союз», 2004. — 220 с.

2. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. — С-Пб. «Стройлеспечать», 1995. — 63 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воскресенская Марина Анатольевна, старший воспитатель ГБОУ Лицей № 1367, г. Москва, Россия, mavoskresenskaya@1367.ru

Аннотация. В статье подробно рассмотрены особенности методической работы в дошкольной организации с точки зрения реализации стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: активные методы обучения, стандарт дошкольного образования, качество образования.

Пришло время больших перемен в жизни нашего государства и общества. Перемены коснулись и дошкольного образования. Принят Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Он призван привести структуру про-

граммы и условия ее реализации в детском саду к единым требованиям. Это позволит обеспечить преемственность между программами дошкольного и начального образования. ФГОС ДО определил статус дошкольной образовательной организации как учреждения начального уровня в системе общего образования.

Педагогам необходимо решить в короткие сроки сложную задачу — учить и развивать детей в соответствии с государственным стандартом, но не забывать о том, что каждый малыш индивидуален в своем развитии. А развитие личности ребенка остается главной целью введения ФГОС ДО.

Как вы помните, большое внимание в стандарте уделено развитию детей через игру, свободному диалогу со взрослыми и сверстниками, общению детей друг с другом, семьей, воспитателями. Воспитатель должен стать партнером ребенку, изучать вместе с ним все новое и неизведанное. Об этом говорят и прописанные в стандарте принципы дошкольного образования, а именно: обогащение детского развития; содействие и сотрудничество детей и взрослых; поддержка инициативы детей; сотрудничество с семьей и др.

Мы понимаем, что происходящая в настоящее время модернизация системы образования изменила требования к дошкольным образовательным организациям. Детский сад стал активно внедрять инновации в педагогический процесс, увеличилось многообразие педагогической деятельности.

Детский сад сегодня — это сложная организация, которая стремится к развитию, ищет новые возможности и условия для удовлетворения потребностей дошкольника, семьи, общества. А также создает условия для творческой, профессиональной работы воспитателей. Детский сад сегодня должен отвечать самым современным требованиям. И конечно работать в таком саду должен воспитатель нового поколения — компетентный, грамотный, творческий, организующий процесс обучения на современном уровне. От знаний и умений педагогов зависит качество образования. Чтобы постоянно повышать качество образования, необходимо обновить методическую работу в ДОО, адаптировать ее к изменяющимся условиям.

Под методической работой К.Ю. Белая понимает целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессионального мастерства педагогов, развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива, повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Перед руководителями дошкольной организации стоит непростой вопрос — как избавиться от пассивности педагогов, как перевести их от репродуктивной деятельности к исследовательской. Нужно сделать так, чтобы каждый воспитатель стал активным, творческим участником работы различных профессиональных групп. Следует активно вовлекать педагогов в учебно-познавательную деятельность с применением приемов и методов, получивших в педагогике обобщенное название «активные методы обучения».

Активными называют методы, при использовании которых учебная деятельность носит творческий характер, формируются познавательный интерес и творческое мышление. Таким образом, активные методы обучения — это обучение в деятельности.

Назовем особенности активных методов обучения: групповая форма организации работы всех педагогов; использование деятельностного подхода к обучению; практиче-

ская направленность деятельности игровой и творческий характер обучения; использование интерактивных методов обучения; рефлексия процесса обучения его участниками.

Использование активных методов обучения развивает в педагогах способность работать в команде, проводить совместную проектную и исследовательскую деятельность, отстаивать свои позиции, обосновывать собственное мнение и толерантно относиться к чужому, принимать ответственность за себя и команду.

Таким образом, делаем вывод: использование в работе с педагогами-дошкольниками активных методов обучения в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования способствует повышению профессионального мастерства и компетентности педагогов, раскрытию их творческих возможностей, повышению качества образования в ДОО.

Список литературы

1. Белая К. Ю. Организация методической работы с педагогами на этапе введения ФГОС ДО // Справочник старшего воспитателя. — № 4, 2014. — С. 4—8.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Давидонис Татьяна Николаевна, воспитатель высшей категории ГБОУ Лицей № 1367, г. Москва, Россия, davtanya78@yandex.ru

Аннотация. Автор рассматривает проблему формирования положительных моральных качеств дошкольников с периода раннего детства, при активном сотрудничестве и вовлечении родительской общественности.

Ключевые слова: Родина, любовь, мир, здоровье, поиск, опыт, проект, практика, сотрудничество, сказка.

Нравственно-патриотическое воспитание является одним из приоритетных направлений в системе образования подрастающего поколения в дошкольной организации. И это действительно актуально в свете последних мировых событий. Но как научить трехлетнего малыша любви к Родине, Отчизне. Как сформировать понятие «Патриотизм»?

В своей многолетней практике приходилось использовать различные методики. Но, чем больше приобреталось опыта, тем яснее становилась одна истина — все начинается с любви! Материнская любовь, забота, первые песни и сказки, общие дела и беседы формируют начальное мировоззрение ребенка-дошкольника.

Объяснить ребенку, что такое «мир во всем мире» не просто, а вот, что маме почему-то грустно, малыш поймет и захочет утешить ее и порадовать. Самые нежные чувства человека являются сильнейшими двигателями и стимулами во всех начинаниях, поисках, в том числе, в образовательных и воспитательных.

Обобщив многолетние наработки из своего опыта, был создан и успешно реализуется долгосрочный проект, который включает в себя основы нравственно-патриотического

воспитания, адаптированного к пониманию детей различных возрастных дошкольных групп, включающих в себя вовлечение родителей, инструкторов по физической культуре, музыкального руководителя, педагога-психолога. Этому долгосрочному проекту мы с детьми дали название «Главное слово». Ведь главные слова в жизни каждого человека — это «Мама», «Родина».

Любопытные пытливые «Почемучки» с огромным интересом осваивают большой объем информации. Обширная проектная деятельность охватила такие темы, которые и в отдельности являются самостоятельными проектными работами:

— о появлении хлеба «Хлеб всему голова» (как, когда, с помощью чего и кого возникает хлебушек на столе; пробуют сделать тесто и выпечку своими руками);

— «Сказка ложь, да в ней намек…», «Как хорошо уметь читать» (чтение художественной литературы как источника духовности, который воздействует на три основных аспекта души: чувства, разум, волю).

— неоспорима художественная и педагогическая ценность сказок, во многих произведениях нам встречаются знакомые слова «мама, матушка, мать», «Родина-мать», «Россия матушка», «Мать сырая земля»;

— «Богатыри земли Русской» — знакомство с историей, традициями, нравственными понятиями, подвигами героев нашего времени и историческими личностями, чтение сказов и былин.

Далее мною были определены средства и методы, помогающие воспитывать нравственно здорового ребенка. Работа с детьми ведется совместно с родителями: «В здоровом теле здоровый дух» (основы культуры здоровьесбережения. Культурные и спортивные массовые мероприятия, досуговая деятельность, динамические паузы, основы самомассажа, бассейн, гимнастика…); «Я есть то, что я ем!» (основы культуры здоровьесбережения, формирование основ культуры питания; сравниваем полезные и вредные продукты питания, знакомимся с понятием «витамины» и т.д.); «Золотые руки» (труд облагораживает человека — создание индивидуальных и коллективных творческих работ); «Народная копилка» (пословицы, поговорки, песенки, художественное творчество, народные игры, ручной труд); «Моя Москва» (мой город, улицы, дома, история, памятники, музеи, театры, использование ресурсов города — посещение совместно с родителями интересных значимых мест); «Семейное дерево» (родственные связи, семейные традиции, домашние обязанности и поручения, поддержка и взаимопомощь); реализация проекта «День Мамы», в котором отражены результаты проведенной работы: театрализация, выразительное чтение стихов, хоровое пение, конструирование, продуктивная деятельность — приготовление пищи собственными руками, изготовление сюрпризов для любимых и близких и многое другое.

В первые годы своей жизни ребенок приобретает опыт сопереживания, заботы о близких. Только обладая и приобретая эти качества, он вырастет чутким и внимательным. «Сердце матери — в детях. А сердце ребенка — в руках матери». Важнейшей задачей матери и первого педагога в современном обществе является решение вопроса связи поколений, социализация новых поколений, через передачу опыта. Какие правильные духовные качества разовьются у ребенка, зависит прежде всего от матери, от того, как его воспитывают, какими впечатлениями обогащают.

ДУХОВНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ «ВАСИЛЬКИ» ПРИ АНОО «ГИМНАЗИЯ СВЯТИТЕЛЯ ВАСИЛИЯ ВЕЛИКОГО»

Кирюшина Мария Сергеевна, воспитатель старшей группы детского сада «Васильки» при АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево.

Аннотация. В статье рассматривается сопровождение личности в дошкольном образовании в качестве акцента на духовное сопровождение с опорой на целевые прогулки.

Ключевые слова: духовное сопровождение личности, целевые прогулки, педагогические задачи, духовно-нравственные традиции.

Важнейшая задача, которая ставится перед педагогами дошкольных образовательных организаций в наше время — это формирование личности, личности свободной, творческой, умеющей уважать чувства окружающих, опирающейся на духовную нравственную основу. Духовно-нравственное воспитание, духовное сопровождение личности в детском саду является неотъемлемой частью педагогического процесса. Основным направляющим духовно-нравственного воспитания является интеграция этого направления в повседневную жизнь детей, во все виды деятельности детей, в методики дошкольного образования.

В детском саду «Васильки» при АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого» пристальное внимание уделяется духовному сопровождению ребенка в детском саду. В практике используются различные формы духовно-нравственного воспитания детей: образовательная, художественная деятельность детей, праздники и досуговые мероприятия, беседы, чтение художественной литературы, целевые прогулки и многое другое.

Духовное сопровождение личности ребенка в детском саду предполагает решение нескольких педагогических задач (обучающие, развивающие и воспитывающие): ознакомление воспитанников с основами духовно-нравственных традиций русского народа, а также с традициями церковной жизни, церковных праздников, с житием святых, со строением храма, его внутреннем убранстве; получение детьми начальных знаний о духовном мире, о заповедях христианской жизни человека; знакомство с начальными сведениями из Священной истории, благодаря адаптированным произведениям художественной литературы, живописи, иконописи; развитие нравственных понятий у воспитанников; воспитание желания подражать образцам поведения, воспитание милосердного, внимательного отношения к ближним.

В данной статье будет уделено вниманию организации целевых прогулок как средства духовного сопровождения личности дошкольника в детском саду. На территории гимназии Святителя Василия Великого находится храм в честь покровителя гимназии — святителя Василия. В этот храм были организованы целевые экскурсии воспитанников старшей группы детского сада — для знакомства с храмом и его убранством и на праздник Воздвижения Креста Господня. Во время данных целевых прогулок дети знакомились с правилами поведения в храме, с убранством храма, активно пополнялся их словарный запас: воспитанники детского сада узнали такие слова как алтарь, притвор, просфора, аналой, престол, паникадило и другие.

Во время целевой прогулки в храм на праздник Воздвижения Креста Господня дети закрепляли свои знания о Воздвижении полученные ранее на занятиях по окружающему миру, а так же во время чтения художественной литературы и художественного творчества. Помимо закрепления знаний дети так же познакомились с новыми понятиями — с иконой Воздвижения и толкования того, что на ней изображено, с одеждой священника и той смысловой нагрузкой, которая эта одежда несет. Примечательно, что после каждой целевой прогулки в храм воспитанники детского сада «Васильки» могли поставить свечи и помолиться за своих родных — таким образом еще и практически дети участвовали в жизни храма гимназии.

Обобщая вышеизложенное, отметим: духовно-нравственное воспитание на основе ценностей религиозной культуры в современной системе дошкольного образования и воспитания может успешно реализовываться.

Одной из возможностей реализации данного компонента могут служить целевые прогулки, а если возможности совершить целевую прогулку на территории детского сада нет, альтернативой может стать целевая экскурсия (например, в ближайший храм).

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стефняк Марина Витальевна, студент магистратуры по сетевой программе «Экспертиза качества дошкольного образования» БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Беларусь, gryppa_4_553@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема взаимодействия с родителями с помощью проектной деятельности. Автором выделены понятия педагогической технологии, преимущество технологии проектирования при взаимодействии с семьями воспитанников. Рассмотрен пример использования проективной технологии для укрепления знаний родителей о методах профилактики простудных заболеваний и повышению интереса воспитанников к профилактическим мероприятиям через продукты совместной творческой деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями, преемственность семейного и общественного дошкольного воспитания, педагогическая технология, проектная деятельность, личностоно-ориентированная технология, здоровьезбережение, особенности детской субкультуры, потребности ребёнка.

Успешно решать проблемы воспитания дошкольников невозможно без тесного взаимодействия с семьями воспитанников. Просветительская работа, пропаганда психолого-педагогических знаний часто выступает как важный мотив взаимодействия с родителями. Ни семья, ни детский сад не могут заменить друг друга. Необходима преемственность семейного и общественного дошкольного воспитания. Важным условием осуществления преемственности является переосмысление своей роли, роли воспитателя. И воспитатель, и родители озабочены общей целью — воспитание разносторонне развитой личности. Формы же этой работы разнообразны. Здесь не только доклады на родительских собраниях, консультации, папки-передвижки, но и использование определённых педагогических технологий [3, с. 203—218].

С.С. Кашлев утверждал, что педагогическая технология есть совокупность способов (методов, приёмов, операций) педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих результат этого развития. [1, с. 7] По мнению Г.К. Селевко технология представляет собой научно и практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей [4, с. 26].

Одной из технологий взаимодействия детского сада и семьи, является проектная деятельность. Проектирование имеет ряд преимуществ перед традиционным способом организации сотрудничества родителей, детей и педагогов. Так, проектирование обеспечивает целенаправленность и технологичность процесса развития личности всех субъектов педагогической деятельности — родителей, детей и педагогов. Участие родителей в создании и реализации проектов пробуждает интерес к познанию самих себя и детей, повышает их компетентность в области воспитании дошкольников. До пяти лет ребёнок развивается на подражательно-исполнительном уровне. Отсутствие необходимого жизненного опыта не позволяет ему в полной мере проявлять самостоятельность в выборе проблемы и способов её решения. Потому основная роль в организации работы над проектом принадлежит взрослому. Внимательное отношение к потребностям ребёнка, изучение его интересов позволяет без труда определить проблему, «заказываемую» детьми [2, с. 15].

Потому в проектной деятельности особая роль отводится именно родителям, а педагог выступает координатором их действий, человеком, который способен раскрыть и развить педагогический потенциал каждого родителя в воспитании и обучении своего ребёнка. Проектную деятельность педагог может начинать проводить уже с детьми трёхлетнего возраста в учреждении дошкольного образования.

Тематика проектов может быть разнообразной, от познания своей семьи и создания продуктов игровой деятельности до здоровьезбережения человека и создания предметов художественно — эстетической деятельности. Главное в методе проектов является то, что педагог путём взаимодействия со всеми субъектами образовательно-воспитательной деятельности достигает поставленную цель и решает задачи поисково-опытным путём. Такая работа, несомненно, имеет практическую значимость получения новых знаний и навыков, как в познании окружающего мира, так и в развитии коммуникативных способностей воспитанников.

Так, на базе ГУО «ясли-сад № 553» г. Минска, в условиях повышения заболеваемости ОРВИ и гриппом, было принято решение использовать метод проектов, как технологию по укреплению знаний родителей о методах профилактики простудных заболеваний и повышению интереса воспитанников к профилактическим мероприятиям через продукты совместной творческой деятельности.

Детям и родителям предлагалось решить проблему укрепления здоровья в период высокой заболеваемости с помощью чесночных и масляных ингаляций и изготовления эстетически-оформленных чесночниц с учётом особенностей детской субкультуры и индивидуальных качеств личности каждого ребёнка. В группе детей трёх лет после проведённой предварительной работы с родителями и воспитанниками по повышению знаний о чесночных ингаляциях, как одного из метода профилактики простудных забо-

леваний и выявления особенностей субкультуры современных трёхлетних детей были спроектированы модели чесночниц, учитывающие индивидуальные вкусы и потребности каждого ребёнка.

Дома дети вместе с родителями изготовили оригинальные чесночницы в виде героев и атрибутов из любимых сказок и мультфильмов, таких как Миньоны, Пираты, тачки, волшебные амулеты пони и фей, бусы принцесс. Результатом такого проекта стало не только то, что дети с удовольствием носили продукты творческой деятельности, но и снижение заболеваемости детей группы, участвующих в данном проекте по отношению к детям других групп такого же возраста. Из 25 человек простудные заболевания в конце января начале февраля перенесли 6 человек, что наполовину меньше, чем в других группах. В завершении проекта с помощью интернет-голосования семьями были выбраны лучшие работы, все участники проекта были поощрены.

Такая методика работы с семьями воспитанников позволила не только повысить знания участников проекта по здоровьезбережению, но и проникнуть взрослым в мир особенностей детской субкультуры.

Итак, применение метода проекта, как личностно-ориентированной технологии позволяет обеспечить целостность педагогического процесса в процессе работы не только с детьми, но и их родителями. Главной особенностью технологий проектирования является именно творческая деятельность субъектов педагогического процесса, итогом которой является создание продуктов этой деятельности, получение новых знаний об окружающем мире и практическое применение полученных знаний, умений и навыков.

Список литературы

1. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса / С.С. Кашлев. — Мн.: Университетское, 2000. — 93с.

2. Мельникова О.Г., Алиева В.В. Проектная деятельность в образовательном процессе дошкольного учреждения / О.Г. Мельникова, В.В. Алиева. — Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2009. — 46 с.

3. Панько Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Е.А. Панько. — Мн.: Зорны верасень, 2006. — 264 с.

4. Селевко Г.К. Воспитательные технологии / Г.К. Селевко. — Москва: НИИ школьных технологий, 2005. — 319 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРКАХ

Ефимова Полина Юрьевна, магистрант кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ. e-mail:pefimva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются образовательные парки как инновационные образовательные пространства для обучения, развития и профессионального самоопределения детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дополнительное образование, образовательные парки, профессиональное самоопределение дошкольников, инновации, развитие детей старшего дошкольного возраста, восприятие ролей взрослых детьми 6—7 лет, сенситивная личность ребенка.

В настоящее время на территории России создаются инновационные образовательные пространства — парки дополнительного образования. В них создаётся среда ускоренного развития, где детей знакомят с разнопрофильными профессиями, и используются инновационные подходы к обучению. Суть образовательных парков — предоставление ребёнку возможности «побыть взрослым».

Существуют аргументы в пользу знакомства детей старшего дошкольного возраста с миром профессий взрослых. Один из них принадлежит доктору педагогических наук, профессору С.Н. Чистяковой и её ученику — кандидату педагогических наук Н.Ф. Родичеву, которые определили уровень отношения детей старшего дошкольного возраста к профессии как «эмоционально-образный, когда у ребёнка формируется положительное отношение к профессиональному миру — людям труда» [1], например, через сюжетно-ролевые игры.

В дошкольном возрасте личность ребёнка становится сенситивна к восприятию отношений и ролей взрослых и сверстников. Это подтверждает доктор психологических наук М. И Лисина, считая, что в дошкольном возрасте внеситуативно-личностное общение ребёнка 6—7 лет со взрослым имеет важное значение для формирования личности ребёнка. В этот период не только устанавливаются нормы и правила поведения, развивается самосознание и самоконтроль, но и открывается способность различать роли взрослых. Попытки проиграть действия окружающих, являются основой для развития профессионального самосознания [2].

Однако стоит учитывать, что все вышеописанные аргументы относятся к традиционным методикам воспитания детей и традиционным играм, где дети, подражая взрослым в процессе игр пользуются подручными ограниченным набором игрушек и, если чего-либо не хватает, используют воображение. «Ребёнок, который сидя верхом на палке, воображает, что едет на лошади, девочка, которая играет с куклой и воображает себя её матерью, ребёнок, который в игре превращается в разбойника, в красноармейца, в моряка,— все эти играющие дети представляют примеры самого подлинного, самого настоящего творчества. Игра ребёнка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребёнка» —

писал Л.С. Выготский о воображении в играх [3]. В образовательных парках же «игра во взрослых» максимально приближена к реальности, точнее её внешней составляющей. Такая игра становится более увлекательной для ребёнка, однако в ней практически полностью отсутствует развитие воображения.

Предположительно, образовательные парки, станут довольно успешными проектами благодаря предоставлению ребёнку довольно качественной возможности «побыть взрослым». Масштабы и реализм несомненно понравятся и детям, и родителям. Однако педагогическая и воспитательная ценности образовательных парков пока представляются не совсем ясными.

По классификации доктора педагогических наук, профессора Л.С. Подымовой, все образовательные парки, как и любая инновация, сейчас находятся на этапе распространения, в конце которого они перестанут быть инновациями. Дальше они могут либо стать привычной частью нашего общества, либо общество потеряет к ним интерес [4].

Список литературы

1. Чистякова С.Н., Родичев Н. Ф, Сахарова В.И. Тенденции развития профессиональной ориентации учащейся молодежи и вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 10. С. 23—29.

2. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика. — 1978. — 288 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 96 с.

4. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. Монография [Электронный ресурс]: монография. — Электрон. дан. — М.: Прометей (Московский педагогический государственный университет), 2012. — 207 с.

УСТАРЕВШИЕ СЛОВА И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Балакина Оксана Васильевна, Алексашина Аурика Васильевна, учителя-логопеды ГБОУ Лицей № 1367 г. Москва, Россия, 5529208@mail.ru, ayriko-76@bk.ru.

Аннотация. В статье раскрывается важность знакомства с устаревшими словами старших дошкольников.

Ключевые слова: словарь, значение слов, патриотическое воспитание, нравственность, русская литература.

Русский язык — один из величественных, богатейших и красивейших во всем мире. В русском языке много слов. Самое удивительное в языке то, что он живой и развивается все время. Но не все слова удерживаются в языке.

Многочисленные красивые слова, которые встречаются в русском языке, позволяют передать всю любовь, полноту чувств, эмоции и переживания. Существует огромное количество красивых слов, вышедших из повседневного обихода, но встречающихся в наследии литературной мысли русского народа. Устаревшие слова до сих пор являются актуальными в речевом развитии детей дошкольного возраста. Словарная работа

в детском саду направлена на создание лексической основы речи (формирование и расширение словаря, активизация и закрепление, усвоение значения слов) и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем, овладение словарем и усвоение лексического значения слов является важным условием когнитивного развития, поскольку содержание исторического опыта, усваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и, прежде всего, в значениях слов. Ребенок, слушая чужую речь, усваивает нормы и правила общения. Умение четко и ясно выразить свои мысли, говорить грамотно позволяет не только привлечь внимание, но и воздействовать на слушателей, что ведёт к повышению социальной компетенции ребёнка и говорит о его готовности к школе.

Овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения. Кроме того, у детей дошкольного возраста преобладает устойчивый интерес к книге, картине, постоянному общению с ними, избирательное отношение к произведениям сказочного и исторического содержания. А эти произведения, например, былины, русские народные сказки, сказки А.С. Пушкина, П.П. Ершова, В.И. Даля, стихи и поэмы А.Н. Некрасова, рассказы К.Д. Ушинского, содержание картин, например, В.М. Васнецова переполнены устаревшими словами, многие из которых непонятны ребенку, и к тому же далеки от его опыта. Дошкольники часто встречаются с этими словами, но объяснить их смысл они могут не всегда.

Для ознакомления старших дошкольников с устаревшими словами, нами была разработана и частично апробирована система занятий, направленных на нравственное развитие ребенка. Мы разработали комплекс мероприятий, рассчитанный на учебный год. Система занятий постепенно обогащала представление детей о устаревших словах, и включала в себя такие виды работ, как: чтение сказок (пословиц, поговорок, загадок) с последующим проговариванием значений слов, смысла прочитанного; организацию сюжетного рисования по прочитанным сказкам; рисование предметов старины; бесед по теме; проведение логопедического досуга с просмотром спектакля по сказке В.И. Даля. Творчество этого выдающегося писателя нами было выбрано не случайно. Нас поразила биография писателя (с ней мы знакомили детей), наличие огромного количества сказок, пословиц, поговорок, загадок, а также составление В.И. Далем словаря устаревших слов. Досуг с проведением кукольного спектакля по сказке В.И. Даля мы приурочили ко дню рождения писателя (22 ноября).

Для знакомства дошкольников с бытом русского народа нами была организована экскурсия в музей избы, созданный в дошкольной организации. Ребята смогли не только увидеть, но и прикоснуться к предметам, давно ушедшими из обихода. В музее дети слушали рассказ воспитателя о красном уголке, традиционно считавшимся главным местом дома. Дети познакомились с образами святых, услышали рассказ о некоторых из них. Знакомство ребят с обустройством жизни наших предков оставило неизгладимое впечатление, дети стали более отзывчивыми, благожелательными, заинтересованными. Заключительным этапом нашей работы планируется составление иллюстрированного словаря устаревших слов.

В рамках ознакомления дошкольников с устаревшими словами мы проводили беседы по раскрытию значений русских имен. Для этого мы рассказывали о тайне имени, его

значении, истории, красоте звучания. Далее каждый ребенок готовил небольшой рассказ о своем имени совместно с родителями. Данная работа эмоционально очень выразительна, так как родитель старался правильно обосновать выбор имени ребенка, а у ребенка формировалось понятие своей особенности, уникальности. Этот вид деятельности духовно сблизил детей, родителей, педагогов, так как имя является самым приятным и главным словом для любого человека.

На основании вышеизложенного мы сделали вывод, что при правильно организованной и последовательной работе можно добиться стойкого усвоения, правильного понимания и употребления устаревших слов очень успешно, не смотря на речевые нарушения детей. Кроме того, после проведенных мероприятий у детей и родителей значительно возрос интерес к русскому народному фольклору, сказкам, православным праздникам. Это просматривается в рисунках, играх, вопросах, интересе к чтению сказок, а значит, наша работа внесла свой вклад в становлении духовно-нравственной личности.

Список литературы

1. Балашова Л.В. Русский язык и культура общения. Ч. 1, 2. — Саратов, 2001.
2. Введенская Л.А. Культура речи. Ростов на Дону: Феникс, 2001.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1996.
4. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Журова Л.А. Готовность к школьному обучению // Начальная школа. Прил. к газ. «Первое сентября». — 2007. — № 13.
6. Шмелев Р.Н. Современный русский язык. Лексика. учеб. пособиие для студентов пед. ин-тов по спец-ти Русский язык и литература. — М.: Просвещение, 1977.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ «ЛЕВОРУКИХ» ДЕТЕЙ

Лягинская Ирина Анатольевна, старший воспитатель детского сада «Васильки» при АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево.

Аннотация. В статье рассматривается психологические особенности леворуких детей.

Ключевые слова: леворукость, индивидуальная особенность, микро-пауза, эмоциональность, одаренность.

«Ребенок-левша», с преобладающим правым полушарием, отличается от праворуких сверстников. Выбор доминирующей руки происходит у большинства малышей или с младенчества или около трех лет. Большая часть детей в детском саду не делают различия между правой и левой рукой. Переключение с одной руки на другую у них происходит автоматически. Однако исследователи отмечают, что большая часть детей выбор ведущей руки осуществляет около трех лет. Около 20% детей вырастают с одинаковым владением обеими руками. Для детей левшей характерна художественная одаренность и повышенная эмоциональность.

Исследователи отмечают развитые умственные способности и абсолютный слух. При этом исследователи отмечают, для детей левшей характерны задержка речи и затруднения в произношении различных звуков.

Выделяются следующие качества, которые характерны для леворуких детей: для левшей характерен затянувшийся период упрямства; это художественно одаренные дети, с повышенной эмоциональностью. С трех лет эти дети рисуют, лепят из глины, воска или пластилина лучше других детей; обладают хорошими музыкальными способностями и абсолютным слухом; начинают позже говорить и испытывают затруднения с произношением некоторых звуков; испытывают трудности при освоении чтения, письма и математики; дети-левши непосредственны, доверчивы, плаксивы, капризны, подвержены ярости гневу, настойчивы в достижении желаемого; обладают сниженной двигательной координацией: плохо справляются с задачами на срисовывание графических изображений, особенно в определенной последовательности; при письме плохо удерживают строчку и имеют плохой почерк; обладают недостаточно развитым пространственным восприятием и зрительной памяти, что приводит к искажению формы и пропорции фигур, к определению правой и левой сторон, к определению предметов пространстве; аналитический путь познания, это означает, что левши должны разложить материал по полочкам, чтобы построить полное представление об объекте деятельности. Этим объясняется медлительность левшей.

Леворукость является индивидуальным показателем нормы. До 80-х годов прошлого века детей с ведущей левой рукой в школе переучивали писать правой рукой. После исследований ученых установлено, что делать это нельзя. Насильственное переучивание левшей приводит к принудительному изменению сложившейся системы головного мозга, это становится причиной раздражительности, вспыльчивости, капризам и плаксивости ребенка. У детей могут возникнуть нарушения сна, потеря аппетита, головные боли, жалобы на усталость в правой руке, повышенная утомляемость и снизиться работоспособность. Они обладают сниженной способностью зрительно-двигательной координации, дети с трудом справляются с задачами по срисовыванию графических изображений, имеют плохой почерк и не удерживают строчку при письме и чтении.

При выработке навыков письма у детей левшей учитывают, что правонаклонное и левонаклонное письмо им неудобно. Поэтому руку у этих детей ставят таким образом, чтобы строка была открытой. Рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо. Способ держания ручки может быть как обычным как у правшей, так и инвертированным, когда рука располагается над строчкой и изогнута виде крючка. При организации посадки леворукого ребенка требуется учитывать ведущий глаз ребенка. Информационное поле ребенка должно совмещаться и с ведущим глазом. При выполнении письма, деятельность ребенка представлена двумя этапами, собственно выполнения движения и микро-паузы, которая позволяет осуществить контроль за движениями, скорректировать и запрограммировать следующее движение. Различие в механизмах зрительно-моторной координации между левшами и правшами заключается именно в длительности этих микро-пауз. Левшам требуются значительно длительнее микро-паузы на этапе формирования навыка письма, так и впоследствии, когда письмо будет автоматизировано.

Ребенок «левша», с преобладающим правым полушарием, отличается от праворуких сверстников. Для детей левшей характерна художественная одаренность и повышенная эмоциональность. Исследователи отмечают развитые умственные способности и абсолютный слух. При этом исследователи отмечают, для детей левшей характерны задержка речи и затруднения в произношении различных звуков.

Функциональные особенности леворуких детей приводят к возникновению трудностей в зрительно-моторной координации, нарушению пространственного восприятия, повышенной утомляемости, сниженной работоспособности, тревожности, возбудимости, что не может не сказаться на обучении письму или письму и чтению вместе.

Таким образом, наиболее часто леворукие дети испытывают трудности при формировании навыков письма, чтения и счета.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57—65.

2. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома / М.М. Безруких. 2-е изд., перераб. — Екатеринбург: У-фактория, 2009.

ПРИМЕНЕНИЕ КУКЛОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Крючкова Оксана Павловна, учитель-логопед высшей квалификационной категории, МБДОУ детский сад № 39, г. Одинцово, Московская область, Россия, ok.kriuch@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается практика применения методов игровой психокоррекции с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Доказывается эффективность использования куклотерапии в коррекционной работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: куклотерапия, куклы-самоделки, младший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, коммуникативные навыки.

Мой опыт работы в младшей группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи подтверждает, что с каждым годом увеличивается количество детей с поздним речевым развитием. Основным речевым нарушением, с которым дети поступают в младшую группу компенсирующей направленности, является общее недоразвитие речи I—II уровней речевого развития. Общее недоразвитие речи — это речевая патология, при которой у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом нарушены все компоненты речевой системы: звукопроизношение, фонематическое восприятие, лексико-грамматическая сторона речи, и, как следствие, связная речь. Наличие у таких детей вторичных нарушений познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения), недоразвитие общей и мелкой моторики, несоответствие развития эмоционально-волевой сферы возрастной норме создают дополнительные трудности в овладении навыками связной, грамотной, выразительной и эмоциональ-

ной речи у детей с ОНР. Чтобы справиться с этой проблемой, специалистам, воспитателям и родителям нужны годы систематических занятий с детьми. С целью разнообразить эту трудную, зачастую монотонную работу и сделать ее увлекательной для малышей, я использую замечательную технологию — куклотерапию, которая делает занятия интересными, эмоционально окрашенными, развивает коммуникативные навыки, исключая монотонность и скуку.

Работа над развитием речи посредством театрализованной деятельности при помощи куклотерапии проводится поэтапно. Сначала проводится предварительная работа по изготовлению кукол. Родителям предлагаю вместе с ребенком сделать куклу-самоделку из деревянной ложки.

Очень важно, чтобы ребенок активно принимал участие в создании образа куклы: давал советы, комбинировал материалы, может быть, даже что-то пришил или приклеил сам. Также предлагаю памятку, где подробно описан порядок изготовления куклы. После того, как куклы сделаны, мы с детьми знакомимся с куклами: рассматриваем у кого какие волосы, глаза, у кого какое платье. Дальше осваиваем правила общения с куклой: что наши куклы могут делать, как с ними надо обращаться, где они будут у нас «жить» в группе.

На первом этапе систематически выполняются игровые упражнения, направленные на выработку мимики, четкости произнесения гласных звуков. Предлагаю следующие игровые упражнения: «Кукла съела кислый лимон…», «Кукла удивилась», «Кукла Аня обрадовалась», «Спой гласную (А) долго» и др. На втором этапе вводятся игры и упражнения на развитие дыхания и речевого аппарата, правильной артикуляции звуков, дифференциации звуков: «Волшебный телефон», «Сравни: [ы] или [и]» (дети называют картинку и ставят куклу на соответствующий символ), «Волшебный сундучок» и т.д. Для развития интонационной выразительности, силы голоса и четкой артикуляции звукокомплексов предлагаю такие игры, как «Измени свой голосок», «Тихо-громко», «Пробеги по звуковой дорожке» (называние ряда гласных звуков по символам), «Слушай внимательно! Произноси старательно!» (проговаривание различных слоговых рядов, состоящих из звуков, правильно произносимых детьми, например, с выделением ударного слога и одновременным касанием куклой кубиков различной высоты). На третьем этапе мы переходим к драматизации (произнесению) словосочетаний и предложений, сформированных ранее. Например, игра «Мама дома», «Гуси, вы, гуси!» и др.

В итоге речь детей становится более выразительной, грамотной. Адаптация у этих детей проходит успешнее, так как у них появляется новый друг — кукла. Их игровая деятельность активизируется, приобретает творческий характер, эмоциональную насыщенность. У детей снижается напряженность, тревога и робость. На последующих занятиях, в группе детского сада, воспитателями отмечались положительные изменения в развитии детей, как в познавательных функциях, так и в эмоционально-волевой сфере.

Таким образом, с помощью куклотерапии можно решать практически все задачи методики развития речи и, наряду с основными методами и приемами речевого развития, можно и нужно использовать эту технологию.

ПРОБЛЕМА ИДЕАЛА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Шугурова Ксения Алексеевна, магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, xenia.brilkina@yandex.ru

Аннотация. Проблема воспитательного идеала — проблема не новая. Еще в античности философы тонко чувствовали необходимость ее решения. Считается, что воспитание обозначает воздействие взрослых на детей, формирование в детях нравственности и добродетели. Но что означают эти понятия для современных детей? В статье выделены и представлены идеалы постмодерна, проблемы менталитета и глобализации, проблема поколений и взаимосвязь воспитания в семье и дошкольном учреждении.

Ключевые слова: воспитательный идеал, постмодерн, глобализация, менталитет, проблема поколений, технические инновации, «экранная» зависимость, институт воспитания.

Современный мир меняется с немыслимой скоростью. К ребенку, пришедшему в этот мир, поступает колоссальный объем информации, которую он не может осмыслить. Реклама, СМИ, всевозможные технические инновации, компьютерные игры и в результате — рост «экранной» зависимости. И, что самое интересное, это устраивает многих родителей. Они не очень часто задумываются над тем, что это занятие опасно не только для физического здоровья детей (нарушение зрения, дефицит движений, испорченная осанка), но и для их психического развития. Телевизор и компьютерные игры формируют душу и ум современного ребёнка, его вкусы, взгляды на мир, т.е. отбирают воспитательную функцию у родителей. В результате подрастает поколение «экранных» детей.

Следующей проблемой, которую можно выделить, являются различия в менталитете. Например, проблема американской системы образования состоит в том, что она порождает узкопрофильных специалистов. Нашему менталитету чужда узкая специализация, и наши дети, хоть и впитали в себя множество западных тенденций, все же тяготеют больше к широте взглядов, эрудиции и многогранности увлечений. Потому воспитательным идеалом современности в нашей стране должна стать именно базовая культура личности. С глобализацией постепенно утрачивается культурное разнообразие. Поэтому, чтобы не потерять свое культурное достояние, надо прививать любовь к своей культуре еще в раннем детстве.

Следующей проблемой можно считать привязку семьи к страте и влияние общественной стратификации на семейную среду, которая нередко зависит от социально-экономического статуса семьи. Уровень образования матери и отца, профессиональный статус отца связаны с оценкой родительской заботы о детях. Некоторые эффекты социально-классовых различий влияют на эмоциональную жизнь и связанное с ней поведение. Семьи из разных слоев общества отличаются ценностными ориентациями, целями и стилями взаимодействия. Соответственно формируются различия между детьми, а затем — взрослыми.

Главным институтом воспитания является семья. Ребенок с младенчества привязывается к старшему поколению. Основными условиями успеха в воспитании детей в семье можно считать наличие нормальной семейной атмосферы, авторитета родите-

лей. Нормальная семейная атмосфера — это осознание родителями своего долга и чувства ответственности за воспитание детей, основанного на взаимном уважении отца и матери. Но не только семья играет важную роль в жизни ребенка. Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребёнка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия детского сада и семьи.

В соответствии с этим меняется и позиция дошкольного учреждения в работе с семьёй. Каждое дошкольное образовательное учреждение не только воспитывает ребёнка, но и консультирует родителей по вопросам воспитания детей. Педагог дошкольного учреждения — не только воспитатель детей, но и партнёр родителей по их воспитанию.

Сегодня как никогда важно обеспечить каждому ребёнку внимание и заботу о его психическом и физическом здоровье, и для этого совместными усилиями дошкольного учреждения и семьи необходимо формировать у современных дошкольников чувство эмоционального благополучия и психологического комфорта, чтобы они могли полноценно прожить самый важный и ответственный период своей жизни — детство, в котором закладываются основы личности человека.

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Горбунова Елена Валерьевна, магистрант факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, alena.mai2011@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методы арт-терапевтической работы, их практическое применение в работе с детьми дошкольного возраста, особенности и целесообразность методик в соответствии с потребностями ребенка.

Ключевые слова: арт-терапия, песочная терапия, эмоциональные нарушения, кризисы, тревожность, страхи, агрессивность, социальная ситуация, дети дошкольного возраста, применение арт-терапевтических методик.

В настоящее время агрессивность, тревожность, страх, беспокойство, эмоциональная неустойчивость стали частыми спутниками детей дошкольного возраста. Это связано с неудовлетворением возрастных особенностей ребенка, отсутствием гармоничного воспитания и неблагоприятной семейной ситуацией. Неразрешенные сложности и проблемные моменты в развитии дошкольника могут впоследствии усугубиться и привести к еще более сложным проблемам. Как помочь ребенку преодолеть кризисные ситуации, если родители и педагоги не могут сделать это, в силу каких-либо обстоятельств?

Эффективным методом работы с детьми является арт-терапия. Арт-терапевтические методики оказывают наиболее мягкое и результативное воздействие. Одним из главных преимуществ арт-терапии является разнообразие форм и методов работы. В рамках своих занятий с дошкольниками я использую следующие варианты психотерапевтической работы: песочная терапия, сказкотерапия, музыкотерапия, рисуночная терапия, игры со сборными модулями и тестопластика.

С помощью песочной терапии ребенок высвобождает свое подсознание, своими руками создает свой же собственный мир, изображает то, что не может выразить словами [1]. Есть 2 варианта проведения занятий в песочнице:

— во-первых, работа с песком и миниатюрами — небольшого размера фигурками, изображающими людей, животных, здания, различные предметы. При помощи миниатюр ребенок создает свою картину мира, свое видение происходящего, дает волю своему воображению. В процессе занятия терапевт имеет возможность увидеть наиболее значимые для ребенка переживания и начать работу с ними;

— во-вторых, работа непосредственно с песком и водой. Дополнением может служить разноцветная пластиковая посуда (стаканчики, трубочки, ложки). Методичное пересыпание, помешивание, процеживание сухого песка и лепка фигур из влажного, помогает ребенку избавиться от чувства тревожности, напряжения, в т. ч. и мышечного, агрессивности. Происходит это потому, что, песок, как архаический природный материал обладает положительной энергетикой и имеет свойство «впитывать» негативную. Часто ребенок может сидеть по 10—15 мин, просто пересыпая песок из руки в руку и закапываясь в него по локоть.

Сказкотерапия может идти параллельно с песочной. Сказка и волшебные персонажи помогают ребенку понять то, что сложно выразить обычным взрослым языком. Создавая же свою сказку, малыш описывает свои переживания и выражает себя. Музыкальным фоном на занятии является спокойная классическая музыка, которая благотворно влияет на нервную систему, успокаивает, снимает тревожность и при этом не отвлекает от занятий. Помимо прослушивания музыки, ребенок на занятии имеет возможность поиграть на перкуссионных инструментах (барабаны, шейкеры, колокольчики, тамбурины и проч.), что позволяет выразить эмоции. Музыка воспроизводит движение, а любое движение несет в себе энергию, содержащую особые этические свойства. Музыка является средством, уравновешивающим внешнюю сторону протекания жизни с психологическим состоянием самого человека [3].

Рисуночная терапия помогает выявить скрытые страхи и переживания ребенка. Также она может являться терапевтическим методом [2]. При рисовании пальчиками на большом отрезке ватмана, прикрепленном к стене. Сначала ребенок робко и аккуратно ставит точки, рисует тонкие линии, не сразу понимая, что рисовать на стене, делать то, что очень хочется, но нельзя, теперь можно. Через некоторое время ребенок чувствует полную свободу действий и переходит к активному рисованию. Достоинством данной методики является отсутствие ограниченности действий и перевод деструктивных форм поведения (рисование на не предназначенных для этого поверхностях) в социально приемлемые. Игры со сборными модулями — различные конструкторы, паззлы, и т.д., развивают мелкую моторику, мышление и внимание при выполнении заданий.

Тестопластика также является стимульным материалом для развития мелкой моторики. В процесс занятия так же включены двигательные физкультминутки. Для этих целей используются тактильные дорожки с регулируемой высотой, подушки, крупные модули, мячи, корзины, разноцветные кегли. С их помощью у ребенка развивается координация движений, самоконтроль, внимание и аккуратность.

Список литературы

1. Грабенко Т., Зинкевич-Евстигнеева Т. Чудеса на песке. Методический практикум по песочной игротерапии. — СПб.: «Златоуст», 1999. — 80 с.
2. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006. — 158 с.
3. Петрушин И.В. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. — М.: Академический Проект Трикста, 2008. — С. 263—265.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПОДХОДЫ К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ВО ФРАНЦИИ

Бирюкова Светлана Юрьевна, магистрант кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, e-mail:sinverex@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается развитие и становление государственной системы дошкольного образования, ее особенности, цели и методы воспитания, начиная с трехлетнего возраста ребенка.

Ключевые слова: дошкольное образование, материнская школа, требования к педагогам, специальное образование, единая государственная образовательная программа, контроль, интересы и права детей, мультикультурное общество.

За последние несколько веков система образования во Франции претерпела значительные изменения, которые привели ее к нынешнему современному виду, благодаря чему система дошкольного образования Франции является одной из самых преуспевающих в мире.

Главной особенностью этой системы является приоритет государственных школ над частными, обучение бесплатное для всех детей (граждан и детей иностранцев). Уникальность системы заключается также и в том, что и в больших городах и на периферии поддерживается одинаково высокое качество образования.

Система дошкольного образования тесно связана с именем Полины Кергомар (1838—1925), которая проработала в качестве генерального инспектора 38 лет, а также была активным участником реформы образования 1881 г. По ее инициативе детские приюты для бездомных детей были преобразованы в материнские школы. Кергомар пропагандировала материнский метод воспитания, т.е. метод обращения с ребенком разумной и любящей матери. Чтобы ребенок не испытывал тяжелого потрясения при переходе из семейной обстановки в школьную, предлагала установить тесное содружество между ними [1].

В настоящее время все французские малыши посещают «материнские школы», которые появились в конце XIX века и отличались от других подобных заведений требованиями к педагогам. Они должны были иметь специальное образование [1]. Уровень этих требований постоянно повышался, и к 1940 г. сотрудники материнских школ должны были иметь степень не ниже бакалавра (соотносится с окончанием средней школы в России).

Во Франции существует единая государственная образовательная программа, выполнение которой обязательно для всех учреждений. Работа учреждений тщательно контро-

лируется. Особое внимание уделяется соблюдению интересов и прав детей. Конкретные методики реализации общей программы разрабатываются методистами, и поэтому они всегда вариативны.

На ступени дошкольного воспитания образовательные цели заключаются в развитии физических, социальных, поведенческих и интеллектуальных навыков, необходимых для выработки умения справляться с разнообразными ситуациями сложной повседневной жизни. Достижение этих целей обеспечивается единством требований окружения. Ребенка поощряют контролировать свое поведение, обслуживать себя, пытаться решать новые задачи, регулировать отношения с окружающими, отстаивать свои права.

Многие ученые и практики во Франции отмечают, что этому нельзя научить, но можно постепенно воспитать в ребенке эти качества и умения, поэтому предпочтение отдается детской инициативе, а не обучению.

В середине прошлого столетия проблемы образования стали объектом всеобщего внимания не только педагогов, но и всей французской общественности. Все возникающие проблемы образования непрерывно выносились и обсуждались на всех заседаниях правительства, парламента, а также широко освещались в прессе.

Поэтому во многом благодаря такому всеобщему вниманию и неравнодушию современная система образования включает в себя помощь в воспитании и образовании всех детей, проживающих на территории Франции, в том числе и детей с ограниченными возможностями, и детей мигрантов [1].

Мультикультурное происхождение современных французов часто мешает ребенку вести себя адекватно; для таких детей особенно важно приобрести опыт жизни в коллективе, овладеть языком, познакомиться с новыми понятиями.

Профессиональный педагог следит за успехами детей в решении задач, формировании понятий, развитии памяти, способности к суждению, восприятию, логическому мышлению [2]. Все эти качества приобретаются благодаря коммуникации и взаимодействию со сверстниками.

Для обеспечения преемственности в обучении с 1972 года материнскую школу объединили в единый блок с начальной школой (в том числе и территориально). Таким образом, была образована первичная ступень французской системы образования — Эколь Примэр (L’ecole Primaire).

Анализ дошкольного воспитания во Франции показывает несомненные достижения в практике материнской школы. Заслуживают внимания, в частности, формы и методы умственного развития воспитанников детских садов, организация художественного воспитания, попытки создания преемственности в работе дошкольных учреждений и начальной школы [2].

Список литературы

1. Мчедлндзе Н.Б. Педагогика Полины Кергомар, УЗ ЛГПИ им. Герцена, 1970.
2. Миндлина Т.Я. Дошкольное воспитание во Франции. — М., 1984.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Зверева Ольга Григорьевна, воспитатель детского сада «Васильки» при АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево.
Аннотация. В статье актуализируется сопровождение личности в дошкольном возрасте. Автором раскрывается дошкольное образование на современном этапе, которое становится одним из определяющих факторов в становлении личности.
Ключевые слова: Развитие личности, устойчивый внутренний мир, поступки, взаимоотношения.

На современном этапе дошкольное образование становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Развивается ребенок очень быстро: сегодня он не похож на вчерашнего, а завтра он не будет похож на сегодняшнего.

В три года ребенок — это уже человек, у которого свой маленький внутренний мир, с его желаниями, привычками, утверждающий и отстаивающий свою самостоятельность.

Ребенок шести лет — уже маленький член человеческого общества. Перед которым, открывается широкий мир человеческих поступков и взаимоотношений. В этом возрасте ребенок становиться самостоятельнее, старается быть менее зависимым от взрослого. Это дает ему возможность для более полного осознания себя, оценки своих достижений, достоинств и своих недостатков.

Судьба их зависит от развития в дошкольном возрасте. Очень важны знания возрастных особенностей детей для выстраивания психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Формирование личности происходит в его активной деятельности.

Немало важную роль в развитии личности ребенка — дошкольника играет общение со сверстниками. Интерес к другим детям, возникающий в раннем детстве, переходит у дошкольника в потребность общения со сверстниками. Эту потребность хорошо выразил шестилетний ребенок, который, возражая матери, предложивший заменить собой отсутствующего товарища, сказал: «Мне надо ребенков, а ты не ребенок».

В период дошкольного детства происходит «воспитание чувств» — они со временем становятся более глубокими, более устойчивыми, более разумными.

Ребенок — активный субъект обучения, удовлетворяющий свою потребность в знаниях. Он усваивает новые психологические черты и формы поведения, благодаря которым он становится маленьким членом человеческого общества.

В дошкольном возрасте формируется внутренний мир ребенка, который дает основания назвать ребенка личностью.

Главной задачей взрослых в воспитании личности детей является привитие им нравственных норм, формирующих поведение и взаимодействие в общественной среде. Нравственные качества ребенок перенимает, прежде всего, под воздействием примера и правил поведения, подражая, тому, что он видит и слышит изо дня в день. Таким примером для ребенка служит сам взрослый, его поступки и взаимоотношение в окружающей среде. Основным образцом для ребенка являются его близкие, ребенок как-бы впитывает их нравственные качества, поведенческие отношения и взаимодействие ролей. И,

конечно же, немаловажную роль в воспитании личности ребенка играют музыка, литературные герои и сказочные персонажи, иллюстрации книг и репродукции картин и т.д.

К окончанию дошкольного периода дети приобретают свой нравственный стрежень, формировавшийся до этого. Ребенок знает, к какому полу он принадлежит, понимает и гендерные роли в обществе. Ребенок прекрасно знает, в какой стране он живет, в какой местности и на какой улице находится его дом. Ребенок хорошо осознает свой статус и роль среди окружающих его людей. Он также понимает и то, кем он станет на следующей ступени взросления, когда пойдет в школу. Другими словами, можно сказать, что ребенок к концу дошкольного возраста хорошо осознает себя во времени и пространстве. В этом возрасте ребенок знает, какое место ему принадлежит в семье, какую роль занимают его близкие в семейно-родственных отношениях.

Психологическая готовность к школе включает качество личности ребенка, помогающее ему войти в коллектив класса и найти свое место в коллективе.

Список литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы Психологии, 1978. № 4. С. 23—36. 2. Мусен П. Развитие личности ребенка.

2. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л.А. Венгера. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1985. — 272 с. Раздел V. Сопровождение личности в контексте киберсоциализации.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ

Плешаков Владимир Андреевич, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, dionis-v@yandex.ru, http://www.homocyberus.ru

Аннотация. В статье обосновываются социальные практики киберсоциализации современного человека, ставшего «Homo Cyberus'ом» на рубеже XX—XXI веков.

Ключевые слова: Социальные практики, жизнедеятельность, киберсоциализация, киберпространство, Homo Cyberus.

Сразу подчеркну свою позицию, что бытие личности в киберпространстве должно быть и служить своего рода дополнением, актуализирующим реальные социокультурные практики жизнедеятельности в контексте тенденций интеграции и слияния двух популярных в XXI веке социализирующих сред: классической предметной (материальной) реальности и символьно-знаковой реальности киберпространства (киберреальности), обе из которых как потенциально, так и реально влияют на становление и трансформацию субъективной (явления психики) реальности.

Под социальными практиками жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации предлагаю понимать совокупность культурно обусловленных разнообразных, основанных как на текущих, так и на перспективных интересах человека (определенного пола, возраста, имеющего тот или иной психовозрастной статус [4], детерминирующий степень личностного развития, качество социализированности и уровень психи-

ческой зрелости), действий, взаимодействий и способов поведения, способствующих удовлетворению актуальных потребностей, в ходе которых происходит обретение личностью персонального опыта (рефлексируемого или относительно рефлексируемого) коммуникации, досуга, познания и работы в социализирующей среде киберпространства.

Соглашаясь с позицией П.Ф. Кравчук и О.А. Гримова [1; с. 182] отмечу, что в социальных практиках киберсоциализации закреплены и по-настоящему четко прослеживаются две разнонаправленные интенции, образующие диалектическое единство: дифференциация и интеграция.

Так, с одной стороны, наблюдается стремление личности к индивидуализации в киберпространстве — утверждению своей уникальности посредством самореализации и самовыражения (что в конечном итоге способствует атомизации общества и самого киберпространства, здесь приходит в голову аналогия с «войной всех против всех», о чем Томас Гоббс писал в «Левиафане»).

С другой стороны, личность в киберпространстве испытывает референтную потребность в аффилиации (принадлежности к определённым группам, сообществам) и идентификации как соотнесения себя с определённой социальной группой или социальными структурами (что в результате способствует сплочению общества и коллективизации киберпространства).

В рассматриваемом аспекте социальные практики жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации составляют сущность и содержание самореализации личности в условиях глобальной информатизации общества, с моей точки зрения, исходя из четырех основных векторов киберсоциализации человека, ставших новыми опосредованными видами деятельности личности в Сети:

1. Коммуникация в киберпространстве (киберкоммуникация) представляет собой деятельность по установлению и развитию контактов между людьми посредством киберпространства. Включает в себя: обмен информацией, взаимное её смысловое и экспрессивное восприятие, попытки влияния друг на друга.

2. Досуг в киберпространстве (кибердосуг) — деятельность во время, свободное от работы, учебы и домашних обязанностей, используемое для отдыха, восстановления, расслабления, хобби, игры и других культурных занятий, которое человек проводит в киберпространстве.

3. Познание в киберпространстве (киберпознание) представляет собой деятельность в процессе приобщения к знаниям человечества, хранящимся в киберпространстве, необходимым человеку для понимания опыта жизнедеятельности и взаимодействия с миром, с другими людьми и с самим собой.

4. Работа в киберпространстве (кибертруд) — деятельность, осуществляемая человеком в киберпространстве, в процессе которой он, используя орудия труда, воздействует на киберреальность, меняя и используя её в целях создания продуктов труда, необходимых для удовлетворения своих потребностей в условиях реальной жизнедеятельности и в киберпространстве.

Таким образом, современная жизнедеятельность человека, связанная с коммуникацией, досугом, познанием и работой в киберпространстве способствует распространению многочисленных социальных практик жизнедеятельности, включая:

— обретение и рефлексию опыта персональной и совместной деятельности с другими людьми;

— освоение и интериоризацию социокультурных норм, образцов, способов действий и правил поведения;

— осознание и презентацию личных результатов и достижений.

Необходимо подчеркнуть, что социальные практики жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации могут иметь как позитивный, так и негативный характер.

В целом целесообразно говорить о единстве четырех ипостасей человека в современном информационном обществе: он и объект киберсоциализации (киберпространство объективно влияет на его жизнедеятельность), и субъект киберсоциализации (человек удовлетворяет разнообразные потребности посредством киберпространства), и жертва киберсоциализации (он испытывает возможные негативные последствия киберсоциализации), и жертва неблагоприятных условий киберсоциализации (человек подвергается типичным опасностям киберпространства).

Кроме того, человек XXI века, как «витязь на распутье», оказывается перед выбором одного из трех глобальных возможных сценариев жизнедеятельности, детерминирующих его социальные практики:

— намеренно отказаться от использования современных технологий и техники, т.е. быть киберстерильным. Данный сценарий зачастую актуализирует у человека роль «изгоя» современного динамичного общества, «помешанного» на избегании технологий. Хотя возможен разумный медиаскетизм («цифровое воздержание»), которому свойственны некие волевые решения человека по осознанному ограничению качества и количества используемых им современных технологий в контексте жизнедеятельности.

— стать гиперактивным и круглосуточным потребителем многочисленных и разнофункциональных современных технологий и техники. Из-за чего человек становится неразумным «скопидомом-рабом» технологий. На практике это, фактически, приводит к киберзависимости, поскольку в случае неограниченного и зачастую бесконтрольного использования технологий, они «подчиняют» себе человека: его время, разум, действия и т.д.

— или встать на путь безопасной, успешной и мобильной киберсоциализации, т.е. разумного применения современных технологий и техники в контексте жизнедеятельности, что позволит осознанно конструировать свой внутренний мир на основе ориентации в культуре, ценностях, нормах и правилах, развиваясь как неповторимая личность, умеющая сосуществовать с другими, как человек, способный к осознанию и решению проблем самого разного характера и т.д.

Человек сегодня нуждается не только в новых практических навыках и теоретических знаниях, но и в способности постоянно совершенствовать эти знания и навыки. Другими словами, человечеству необходимо усвоить необходимость и всячески развивать культуру непрерывного обучения и воспитания в контексте киберсоциализации в течение всей жизни, поскольку новые технологии трансформируют жизнедеятельность людей.

Эти обстоятельства, вкупе с современными требованиями мирового сообщества, возникающими в результате использования передовых информационных и коммуникационных, компьютерных, электронных, цифровых и интернет-технологий, порождают необходимость в более высоком уровне грамотности, соответствующем запросам информационного общества, формируют вполне конкретную задачу повышения культуры киберсоциализации современного человека любого возраста. Новый уровень информационной грамотности требует модернизации процессов работы с информацией, создания принципиально новых технологий приобретения знаний, новых психолого-педагогических подходов к открытию, преподаванию и усвоению знаний.

Согласно результатам работы секции «Сопровождение личности в контексте киберсоциализации» на прошлой нашей конференции 21 февраля 2015 года [5], смело делаю вывод, что внедряемые новые подходы и технологии должны обеспечивать сбережение здоровья, способствовать активизации интеллекта учащихся, формированию творческих и умственных способностей, развитию целостного мировоззрения и самосознания личности, позволяющего ей занять прочное положение в информационном обществе. Ошибочно было бы думать, что применение новых технологий автоматически повысит качество образования само по себе. Для эффективного использования их возможностей специалистам в сфере образования необходимо развивать, исследовать и активно применять знания киберпсихологии и киберпедагогики [2, 3].

Список литературы

1. Гримов О.А., Кравчук П.Ф. Личность в условиях информационно-коммуникативной культуры // Известия Юго-Западного государственного университета. — 2012. — № 6 (45). — С. 177—183. — С. 182.

2. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д. п. н., профессора А.В. Мудрика. М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. — 400 с.

3. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'а до Homo Cyberus'а: монография. — М.: Изд-во МПГУ «Прометей», 2012. — 212 с.

4. Плешаков В.А. Теория психовозрастного статуса личности и технология его развития в контексте профессиональной подготовки педагога-психолога. Монография. — М.: Издатель Воробьев, 2010. — 284 с.

5. Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики. Сборник статей III Международной научно-практической конференции (21 февраля 2015 года) / Отв. ред. Цибульникова В.Е. — М.: «Перо», 2015. — 641 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КИБЕРСОЦИУМЕ

Девтеров Илья Владимирович, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии ФСП Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», г. Киев, Украина, devteros@gmail.com

Аннотация. В статье исследуется несколько важных аспектов социализации человека в новой киберсоциальной среде, которая сложилась в последние годы в развитых странах благодаря расширению и активному использованию интернет-технологий в жизни современного общества. Автор обращает внимание на необходимость использования социально-философской методологии, а также философской антропологии в изучении взаимодействий человеческого и искусственного интеллекта.

Ключевые слова: киберсоциум, киберсоциализация, технологический уклад, цифровое слабоумие, интернет-аддикция, десоциализация личности, онтологический статус личности, фактор пространства и времени, виртуально-сетевая реальность, рефлексивная формализация.

Современная наука, рассматривая различные аспекты устойчивого киберсоциального развития общества, его возможности и перспективы, на наш взгляд, должна учитывать целый ряд проявившихся уже сейчас важных методологических признаков и фундаментальных трендов развития, которые определённо являются уникальными.

Социально-философская рефлексия постепенно и осторожно принимает новые очертания, во многом связанные с формированием новых устойчивых актуализированных структур альтернативной, agora-подобной однородной социальной реальности, оказывающих всё возрастающее влияние как на общественную и научную мысль, так и на политические институции, и на искусство, и, разумеется, на личность. Перемены затронули все имеющиеся формы общественного сознания, неизбежно начиная порождать новые. При этом, в указанном контексте, процесс развития личности и её идей, становящихся в динамичной и многообразной среде (суперсистеме) киберкоммуникаций, объективируется в субъективное и уникальное нечто, а телесность как атрибут, в определённой степени теряет свою актуальность и социальную значимость.

В то же время, сложная система интерактивных взаимодействий в киберпространстве — это непосредственное проявление уже запущенных и на порядок усложнившихся процессов социального взаимодействия, в основе которых лежит исторически объективно сложившееся фрагментированное множество различных подходов и теорий. Основным противоречием невероятно сложных и мало изученных процессов киберсоциализации выступает, например, такое явное противоречие между общезначимым смыслом осуществления социальных взаимодействий и индивидуально значимым процессом использования их в процессах формирования и последующей самореализации личности. И, вполне закономерно, что указанное противоречие начинает изучаться в рамках подходов социальной философии [1] и философской антропологии, философии науки [2], социальной психологии [4] и педагогики [5].

Условием формирования нового киберсоциального континуума является вся системная совокупность общих цивилизационных условий некоторых высоко-специализированных видов активной человеческой деятельности, обуславливающих осознанное существование (как физическое, так и духовное) такого явления, как Сеть, а также при этом — твёрдое осознание существования феномена непосредственно киберсоциальной

реальности в социальных времени и пространстве. Объективно в её успешном становлении должно быть задействовано все глобальное прогрессивное сообщество, но субъективно оно всё ещё разделено на различные социокультурные, методологические и идеологические фрагменты, имеющие поэтому различные позиции и уровни в становящейся на наших глазах структурной иерархии киберкомуникаций.

Следует отметить, что мировоззренчески общество не готово к осознанию нового масштабного явления, принятию его как объективной реальности, оно в очередной раз вынуждено навёрстывать упущенное время, дабы избежать негативного действия серьёзных деструктивных факторов сотворённого им же самим сверхсложного (и оттого — трудно постижимого) социального явления, и придать ему позитивный, созидающий характер. Технологически развитые страны уже столкнулись с явлением «цифрового слабоумия» (Digitale Demenz — нем.) [6], которое наблюдается у детей дошкольного и раннего школьного возраста, подвергшихся «гаджетизации» с ранних лет, в результате которого у них не вырабатываются когнитивные навыки и, как следствие — способность начинать учиться в школе. Интернет-аддикция — из того же ряда, ничего хорошего она не несёт во всех возрастах, постепенно разрушая личность и успешно приводя к её десоциализации.

Так же одним из существенных моментов описываемого процесса является изменение онтологического статуса личности, становящейся на путь киберсоциального развития. Необходимо отметить, что именно с научной констатации реальности подобных социально-объективированных процессов и следует начинать создание и развитие методик киберсоциализации личности, немаловажным аспектом которых выступает фактор времени, обладающий безусловной онтологической значимостью. Пространство же, как понятие, в некоторой степени применимое к сетевой виртуальной информационной среде, уже укладывается в основу разрабатываемых теорий, как социализации с участием киберпространства и борьбой с десоциализацией по его вине, так и собственно киберсоциализации.

Не вызывает никакого сомнения, что нынешнее человеческое общество является весьма разнородным и многослойным, и говорить о тотальной киберсоциализации пока можно лишь в контексте предстоящего перехода наиболее развитых стран к шестому технологическому укладу (Интернет вещей, нанотехнологии, генетическая и белковая инженерия, Нейронет и прочие необходимые признаки).

Постепенное опредмечивание виртуально-сетевого пространства в качестве, например, пространства идей, ведёт в результате ко всё большему сращиванию (выстраиванию всё возрастающего числа связей) квази-пространства, которым, собственно, оно и является, с традиционным трёхмерным пространством-временем материального бытия человека. Бытие-в-сети человека, личности, таким образом, приобретает контуры социально значимой, актуальной и жизненно важной качественной определённости, объективно требующей своей развёрнутой философско-онтологической экспликации. При этом время как <атрибут> должно здесь выступать именно той самой «сшивающей нитью», «облаком смыслов», которые позволят говорить о параллельном существовании и взаимодействии двух миров по ту и другую сторону экрана.

Здесь следует особенно подчеркнуть, что сложившаяся с первых лет традиция уподобления природы киберпространства идеальному миру (и, как следствие — противопоставление его материальному) является, безусловно, ошибочной, ложной, в силу беспочвенности исходных посылок. Сущность идеального невозможно отделить от человеческого мозга и его сознания, духовного начала, чего нельзя сказать о пусть даже и огромной, но всё же искусственно эмулированной материальной среде виртуально-сетевой реальности. Безусловно, исторически она является продуктом совокупных интеллектуальных усилий множества учёных, специалистов и простых пользователей, она даже демонстрирует некую <самостоятельность>, в своём роде (пассивный трафик, например), однако от этого данная среда не способна утратить свою изначальную природу, сущность. В известном смысле её, конечно, можно противопоставлять традиционной (в методологических целях, например), в силу и в рамках сложившихся их субъект-объектных отношений, но не более.

Так же и время, как фактор, существующий объективно в обеих средах (или среды — в нём), тем не менее, демонстрирует нам серьёзное различие темпов происходящих в них актуальных процессов. Известно, что то, на что потребуются дни или месяцы в традиционно организованной социальной среде, в киберсоциуме выполняется за считанные минуты или часы. Время как бы «спрессовывается» в условиях киберпространства и вынуждает человека подстраиваться под данную объективную реальность. Время — это та основа, которую можно назвать определяющей в процессе выявления различий двух упомянутых сред и наиболее существенное онтологическое основание всех социальных проявлений киберконтинуума.

Таким образом, уберечь, оградить и направить в нужном направлении развитие личности тех, кто начинает свою киберсоциализацию, возможно лишь в условиях, когда будет чётко артикулировано признание существенных различий упомянутых социальных сред, когда состоится профессиональное и безусловное принятие «правил игры», навязываемых нам киберпространством, расставлены нужные акценты в преодолении либо принятии этих различий в методических целях.

Ещё одним немаловажным моментом, который следует учитывать при сопровождении личности в процессе киберсоциализации, безусловно, является предсказанное автором данной статьи в 2000-м году явление рефлексивной формализации [3], алгоритмизации мышления человека, как детерминанты, неизбежного ухода от непрерывности как атрибута человеческого, психического, биологического, в угоду природной дискретности осваиваемой формализованной компьютерной среды. Многократно усиленные возможности работы памяти (человек использует свою память на несколько процентов, в то время как искуственный интеллект, нейросети — полностью) и формализация мыслительных процессов, основанная на базовой логике искусственных нейронных сетей (инс), неизбежно будут приводить к жёсткой формализации мыслительных процессов, выполняемых биологической нейронной сетью (БНС), т.е., человеческим мозгом.

Таким образом, наблюдается процесс взаимного проникновения (и влияния) принципов организации и работы в коммуникативной структуре «БНС-ИНС», что, в конечном итоге, неотвратимо приводит к формализации работы человеческого мозга, т.е., исклю-

чения из вектора его интенциальности составляющей модальности, носящей непрерывную, континуальную природу.

Отсюда может воспоследовать логическое заключение о том, что преодоление формализации мышления индивида, неминуемо угрожающей ему на пути к успешной киберсоциализации, лежит в плоскости континуальных форм социального бытия, более активного и живого чувственного совершенствования, эмоционального развития гуманистической доминанты, примата кантовского «практического разума» над «чистым», необходимость и безальтернативность которого всё это время успешно преодолевалась «цивилизованным обществом», загнавшим себя в пучину духовной и физической деградации, из которой нет реального выхода в рамках существующей парадигмы.

Таким образом, необходимо отметить, что только лишь в смягчении и коррекции риторики восторженного и безудержного технократизма, в усилении гуманистического вектора развития общественного сознания сможет состояться то будущее, которое окрестили «шестым технологическим укладом». Иначе этот уклад станет для нас последним и «уложит» человечество совсем в другое, несуетное, место.

Список литературы

1. Девтеров И.В. О формировании новых понятий в проблемном поле социальной философии и философии науки // Всеукраинская научная конференция «Актуальные проблемы развития образования и науки в условиях глобализации». — Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара. 4—5 декабря 2015 р. Наук. ред. О.Ю. Висоцький. Дніпропетровськ: Роял Принт, Ч. 2, с. 29—31, 2015. — 236 с.

2. Девтеров И.В. Личность и киберсоциум в измерениях когнитивной мета-методологии // Международный научный журнал «Инновационная наука», 12 декабря 2015 г., Уфа, РФ. 2015. № 12—3. С. 98—104.

3. Девтеров И.В. Философский анализ феномена интерактивной научной деятельности в Internet (феноменологический, эвристический и прагматический аспекты): Дис… канд. филос. наук: 09.00.09 / Киевский национальный ун-т им. Тараса Шевченко. — К., 2000. — 187 л. — Библиогр.: л. 171—187.

4. Найдёнова Л.А. Последствия эскалации парасоциальных отношений с виртуальными персонажами / Л.А. Найдёнова // Современные тенденции в развитии российского медиаобразования: Сб. материалов всерос. науч. практ. конф.: в 2 т. — М., 2010. — Т. 1 — с. 212—220.

5. Плешаков В.А. Об организации сопровождения киберсоциализации человека на информационно-просветительском интернет-портале «Homo Cyberus» / В.А. Плешаков // Информация и образование: границы коммуникаций. — 2015. — № 7 (15). — С. 160—162.

6. Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen Gebundene Ausgabe // © Manfred Spitzer — 3. August 2012. — 368s.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ

Стародубцев Александр Викторович, священник Русской Православной Церкви, специалист богословия, преподаватель Основ Православной веры в Гимназии Святителя Василия Великого, Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево starodubtsev.alexander@gmail.com

Аннотация. В статье осуществлена попытка анализа духовно-нравственных аспектов киберсоциализации, ее влияние на учащихся. Предлагаются методы сопровождения личности в контексте данного явления.

Ключевые слова: киберсоциализация, интернет, социальные сети, вред и польза для личности, духовно-нравственные аспекты.

Как и любое новое и при этом долговременное явление в жизни общества, киберсоциализация стала тем, о чем необходимо было высказать свою духовно-нравственную оценку и Церкви, в лице ее Предстоятеля, в наше время Святейшего Патриарха Кирилла и другим членам Церкви. В том числе преподавателям духовно-нравственных дисциплин в учебных образовательных организациях.

Сразу стоит заметить, что само появление страниц в социальных сетях, как Святейшего Патриарха Кирилла, так и Синодальных Отделов Русской Православной Церкви, отдельных многих и многих священнослужителей и людей, исповедующих традиционное для России православное христианство, говорит о том, что нет исключительно негативного отношения к этому явлению, а скорее отношение позитивное, ведь все зависит от того, как вести эту киберсоциализацию.

Святейший Патриарх Кирилл многократно призывал к активному участию и свидетельству в социальных сетях о главных ценностях христианства, указывая, что «молодежь живет в социальных сетях» (из Доклада на Епархиальном собрании г. Москвы, 2015 г.). Отметим, что свидетельство должно быть исключительно через благочестивое общение, основанное на личном следовании ценностям христианства.

Переходя к попытке анализа духовно-нравственных аспектов киберсоциализации и проведя краткое исследование по исключительно открытым источникам можно ответственно заявить, что в различных социальных сетях (Вконтакте, Facebook, Instagram, Periscope, Ask. fm и т.п.) имеют свои страницы почти все ученики в среднем с 4—5 по 11 класс любых общеобразовательных школ.

Мы, учителя, столкнулись с новым явлением, почти у каждого ученика вне учебного заведения появился некий личный виртуальный мир. Каждое личное виртуальное пространство имеет свою особенность, это круг друзей (чаще всего из школьных и личных товарищей, для круглосуточной переписки), это сообщества которые изучает ученик, это неограниченный доступ к музыкальным произведениям и фильмам, а также к изображениям любого порядка художественности и нравственности.

Время, в среднем проводимое учеником в этих сетях даже в учебные дни (вопрос каникул тут не рассматриваем) исчисляется часами. Это легко проверить, зайдя на открытую страницу ученика даже в поздние часы и увидев статус «online».

Не только у учителей светских школ, но и нас, преподавателей духовно-нравственных дисциплин возникает логичный и серьезный вопрос. Не должен ли все сильнее подни-

маться вопрос о сопровождении личности учащегося в контексте киберсоциализации и каким образом это возможно. Также важно определить, является ли это пространство и действия, которые там совершает ученик, только касающимися его лично, ведь они публичны. Кто-то может возразить, что это личное время ученика, и он проводит его, как хочет, или как позволяют ему родители. Но всегда ли родители сами в курсе, что является доступным в сети Интернет их сыну или дочери. Чаще всего родители не в курсе виртуальной жизни их чада. Если раньше, да и сейчас, считалось естественным ограждение детей от плохих компаний и знакомств, то почему сейчас целые часы, а на каникулах целые дни дети предоставлены себе у компьютеров без всякой цензуры. Возможно ли формирование нравственной, образованной, культурной личности ученика при такой многочасовой «бреши» в его воспитании.

Статистика самых популярных у подростков и учеников средней школы сообществ, отдельных т. н. «стримеров» (людей ведущих ежедневную видеотрансляцию своей жизни и своих мыслей), показывает, что является самым читаемым и самым просматриваемым — это, как правило, сообщества со смешными, но обязательно безнравственными изображениями, Youtube-каналы блогеров и блогерш, использующих на постоянной основе матерную брань и прочее сквернословие (все это приправлено попытками пошлого юмора и веселых картинок).

Из этих совсем безобидных, к сожалению, по мнению многих людей, интересов подрастающего поколения появлялись и появляются глубокие духовно-нравственные проблемы в дальнейшей жизни. Следствием разложения личности в дальнейшем нередко являются и поступки уже не виртуальные, но реальные, нравственная распущенность, сквернословие, невнятная позиция духовной жизни, добрачная жизнь, ранние браки и их скорое расторжение (по последней статистике это до 50—60% разводов в первые два года брака), подчас исковерканная жизнь. Древние говорили, что целомудрие это есть еще и рассудительность, и как следствие более взвешенная жизнь отдельного человека и при многих целомудренных людях и жизнь целых поколений. К сожалению, мы живем при совершенно другом образе жизни подрастающего поколения.

И именно об этой проблеме хочется сказать в данной статье. Об этом, на наш взгляд, мы должны говорить как о наших предложениях родителям, да и самим детям, при решении вопроса сопровождения личности в контексте киберсоциализации. Как не странно, но это то, что в христианстве говорится уже 2000 лет и сейчас как никогда актульно. Когда в юности, еще, по сути, юный человек, позволяет себе не ограждать свой взгляд, свой слух и язык от вещей, разрушающих целомудрие молодого человека, т.е. от того, что сама совесть подсказывает как нечто нечистое и скверное то это имеет в дальнейшем глубокие последствия.

Так, мы, священнослужители сталкиваемся с тем, что нынешний подросток обоих полов совершенно не знаком с понятиями: целомудрие, девичья честь, скромность в отношении противоположного пола, почитание родителей, а подчас и элементарных манер. И не только не знаком, но и нередко словно переступил через все это, насмотревшись как к этому относится часть общества. Сопровождение личности может быть совершенно разным, но оно должно быть. Кто-то из учителей состоит в виртуальных друзьях с учеником, и последний уже не станет ставить «нравится» или «like»

на каких-то картинках, или подписываться на сообщества, потому что это увидит уважаемый учитель из школы, кто-то может провести классный час и попросить ребят рассказать о своей виртуальной жизни или даже показать свою страницу, и так как не всегда ученик решится на это, то он задумается, о том, почему ему стыдно приоткрыть эту часть своей жизни.

Решений множество. Задумаемся, не идут ли дети в сети к разрушающему их, потому что нас рядом с ними или родителей нет. Значит, нам надо там быть и постараться оградить их от любого соблазна, а также критически подчас отозваться о каких-то их виртуальных поступках, чтобы они не стали реальными.

Плюсов киберсоциализации несомненно много, это и возможность быстрого обмена информацией, и возможность оперативного общения с людьми со всего света и многое другое (предполагается что мы взрослые это знаем и можем этому тоже обучить), и как было бы прекрасно, если бы подрастающее поколение детей стремилось через современную неизбежную киберсоциализацию только стремиться все к новым открытиям и познаниям, не разрушая себя как личность. Но к сожалению, то что, в христианской мысли называется удобопреклонность ко греху, т.е. стремление к чему-то запрещенному сильнее. И сама статистика подтверждает мысли древних подвижников благочестия. Не останемся же только сторонними наблюдателями негативных последствий киберсоциализации.

ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ БЕЗОПАСНОЙ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ

Кочнев Александр Олегович, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» Россия, г. Череповец, KochnevAO@yandex.ru

Аннотация. В статье делается попытка обозначить педагогические условия развития познавательной активности в контексте безопасной киберсоциализации.

Ключевые слова: киберсоциализация, активность, познавательная активность, педагогические условия.

Модель развития познавательной активности, о которой мы писали в сборнике предыдущего выпуска конференции [5], предполагает включение в образовательный процесс необходимых педагогических условия развития познавательной активности в контексте безопасной киберсоциализации.

Попробуем в данной статье предположить, какие педагогические условия необходимо создать для развития познавательной активности в контексте безопасной киберсоциализации. Сделаем первое осмысление данной проблематики.

Первое условие, связанное с актуализацией и включением в содержание занятий субъектного опыта обучающихся. Функции субъектного опыта состоят в том, что с позиции этого опыта, через своеобразную избирательность упорядочивается восприятие информации, обеспечивается индивидуальное видение мира. Основным источником

формирования субъектного опыта становится разнообразная деятельность, осуществляемая самим человеком самостоятельно или при консультативной помощи. Учение, таким образом, не есть беспристрастное познание. Это субъектно-значимое постижение мира, наполненного для обучающегося личностным смыслом, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте. Особенно данный опыт можно включить через сеть Интернет, т. к. Сеть является, на данный период времени и по результатам наших исследований, востребованным институтом социализации, где обучающиеся берут информацию для учёбы или повседневной жизнедеятельности.

Расширение субъектных функций обучающихся в педагогическом процессе составляет содержание второго условия. Его сущность состоит в том, что во время обучения расширяет свои функции как субъекта в процессе данной деятельности, так как одной их основных характеристик подготовленного к самостоятельной деятельности обучающегося считается то, насколько быстро и экономно он находит и использует новые данные. Расширение субъектных функций происходит через совместное целеполагание и необходимую мотивацию обучающихся.

В рамках третьего условия — установление субъект-субъектных отношений — акцент делается на взаимном уважении преподавателя и обучающихся. Диалог между участниками педагогического процесса позволяет наиболее полно проявить свои личностные качества студентами. Сотрудничество в обучении наиболее сильно влияет на развитие познавательной активности. В рамках данного условия необходимо обмениваться мыслями, суждениями, умозаключениями со своими коллегами через форумы, сайты и другие ресурсы Интернета.

Четвертое условие, связанное с развитием у обучающихся умений рефлексировать свою деятельность, предполагает включение рефлексии в учебную деятельность, благодаря чему происходит стимулирование собственных активных усилий обучающегося, осмысление его опыта, намерений. Рефлексия помогает выявлению смыслов поведения и в соединении с личностно-значимыми компонентами мышления предстает как ведущая деятельность при решении продуктивных задач.

Выделенные условия обосновывают каждый из компонентов структурированной модели, исходные положения которой были раскрыты в предыдущей статье, а также выделенные ранее критерии и уровни познавательной активности в контексте безопасной киберсоциализации.

Таким образом, выделенные данные педагогические условия позволят нам экспериментально проверить развитие познавательной активности обучающихся в контексте безопасной киберсоциализации.

Список литературы

1. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. — М.: Сентябрь, 2003. — 156 с.

2. Кочнев А.О. О проблеме познавательной активности обучающихся в киберпространстве // Информация и образование: границы коммуникаций. — 2013. — № 5 (13). — С. 216—217.

3. Кочнев А.О. Общенаучный уровень исследования развития познавательной активности студентов в контексте безопасной киберсоциализации // Информация и образование: границы коммуникаций. — 2014. — № 6 (14). — С. 212—213.

4. Кочнев А.О. Ориентировочная модель развития познавательной активности в контексте безопасной кибесроциализации // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: Сборник статей 3 международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений. — М., «Перо», 2015. — С. 331—334.

5. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека. — М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. — 400 с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ

Иванова Оксана Ильдусовна, ГБОУ «Школа № 1985», учитель истории, Россия, г. Москва, ivanova1298@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена социализации личности в киберпространстве. Автор в статье доказывает, что киберсоциализация способствует интеллектуальному развитию личности, но может и быть причиной возникновения интернет — зависимости.

Ключевые слова: киберсоциализация, киберпространство, информация, интернет.

Современный мир изменяется, поэтому меняются и факторы социализации человека. Понятие «киберсоциализация» предложил в 2005 году российский учёный В.А. Плешаков. Социализация личности в киберпространстве, по мнению В.А. Плешкова,— это процесс качественных изменений структуры самосознания личности, происходящей в результате использования человеком информационно-коммуникативных и компьютерных технологий. Киберпространство — это созданное и постоянно дополняющееся человечеством сетевое информационное воплощение ноосферы [1, с. 27—31].

Становление личности в киберпространстве и потребность в организации жизнедеятельности в интернет-среде с каждым днём всё более актуально и реально. Современному человеку, независимо от возраста вставшему на путь киберсоциализации, обязательно надо быть зарегистрированным пользователем хотя бы в одной социальной сети или иметь свой персональный сайт и вести свой блог. На этот счёт даже появилось кем-то переделанная в новом смысле известная поговорка: «Без интернета как без рук».

В данное время теория киберсоциализации человека стала реальностью нашего мира, неотъемлемой частью социализации современной личности, также двигателем экономического, научно-технического и социального прогресса, человеческого общества.

Модель киберсоциализации личности в современном информационном обществе представляет собой, сточки зрения В.А. Плешакова, единство 4-х ипостасей:

1. Человек как объект киберсоциализации: влияние киберпространства на жизнедеятельность. В процессе киберсоциализации перестраиваются информационная сфера, сфера досуга, изменяются характеристики учебного процесса. А также киберпространство влияет на социальное влияние человека, формирование ценностных ориентаций, являясь средой неформального просвещения и образования.

2. Человек как субъект киберсоциализации: удовлетворение потребностей в киберпространстве. Для социального сетевого взаимодействия людей всех возрастов стала

Интернет-среда, человек использует ее в процессе киберсоциализации для киберкоммуникации, свободы самовыражения, лёгкости нахождения единомышленников, оппонентов. Многие пользователи интернета считают, что им в виртуальном мире киберпространства свободно и легко. Но они не знают, что желаемое ими самореализация в виртуальном пространстве порой является псевдосамореализацией. Многим Интернет нужен для работы, учёбы, для расширения кругозора, слушать музыку, смотреть фильмы, читать книги, играть, вести переписку, совершать покупки. По сколько Интернет предоставляет неограниченные возможности по удовлетворению любых потребностей, он всегда должен быть под рукой.

3. Человек как жертва киберсоциализации: негативные последствия. Людей привлекает киберпространство тем, что в нём человек может представить себя как ему угодно и кем угодно, общаться с теми, кто ему интересен, не всегда давать о себе реальную информацию.

Однако, жизнедеятельность пользователей в киберпростарнстве имеет и негативные последствия, порой даже опасные: пренебрежение сном, приёмом пищи без отрыва от процесса, отказ от встречи с друзьями, препятствием для выполнения домашних дел. Многие считают, что жизнь без Интернета кажется им скучной, безрадостной, школьники начинают пропускать занятия проводя много времени за компьютером в Интернете. В пустую тратят время на различных развлекательных сайтах.

Следовательно, у человека появляется зависимость от среды, созданной компьютерной, цифровой технологией, т.е. Интернет-зависимость. У человека появляется навязчиво желание подключиться к Интернету, болезненная неспособность отключиться от него. Киберпространство, Интернет среда сеть Интернет затягивают людей, а это может нести в себе личностную и профессиональную опасность.

Первыми исследователями Интернет-зависимости стали К.С. Янг и И. Гольдберг. Чаще всего от Интернет-зависимости страдают подростки. Родители не обращают внимания на то, что их ребёнок просиживает часами за компьютером когда узнают, что ребёнок хуже стал учиться, пропускает школу, за полночь просиживает в Интернет-сетях, начинают ругать его запрещают пользоваться Интернетом. Порой такой запрет ведёт к суициду подростка. Иногда из-за увлечения компьютером мужей распадаются семьи.

Что приводит к тому, что человек становится Интернет-зависимым. Во-первых. Человек предпочитает общение с людьми в киберпространстве. Во-вторых, предпочтение отдаёт компьютерным играм. В-третьих, использует киберпространства как источник знания. В поисках нужной информации человек проводит много времени, анализируя найденное. Можно ещё добавить желание человека участвовать в Интернет-аукционах тратить деньги в азартные игры его сети.

4. Человек как жертва неблагоприятных условий киберсоциализации: опасности киберпространства и их источники. Нередко доверчивый человек становится жертвой мошенников, которые выманивают у него пароль к электронной почте или другую информацию. Опасности подвергаются дети, подростки молодёжь увлекаясь сайтами с инструкциями по изготовлению наркотических или взрывных веществ. Увлечение жестокими играми повышает агрессивность у детей. Подростков, молодёжи. Особенно

опасен троллинг, цель которого вызывать спор ради спора, создание конфликтной ситуации, провокационные сообщения. Чтобы запугать человека посылается компрометирующая информация или сообщение угрожающего содержания. Это свойство киберкоммуникации называется кибербуллинг.

Возникает вопрос: «Что же делать?» в 2010 г. разработана отечественная программа «Один дома» это программа фильтр, которая защищает ребёнка в сети Интернет от негативной информации и помогает ему с пользой изучать Интернет пространства. 2011 г. начала свою деятельность Лига безопасного Интернета в России. Она ведёт борьбу с опасным контентом во всемирной сети по его искоренению.

В процессе социализации в киберпространстве происходит формирование киберкультуры личности. Поэтому перед социальной и психолого-педагогической науками стоит задача создания безопасных условий для формирования жизненного пути личности. В связи с этим нужна разработка инновационной отрасли киберпедагогики, которая научно бы обосновала систематическую и целенаправленную деятельность по киберобучению, киберобразованию, кибервоспитанию современного человека в процессе его киберсоциализации средствами информационно-коммуникативных технологий.

Список литературы

1. Плешаков В.А. Интеграция, Киберсоциализация и социальное воспитание: студент и преподаватель в информационном пространстве//Педагогическое образование и наука. — М.: МАНПО, 2010. — № 1. — С. 27—31.

2. Плешаков, В.А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'а до Homo Cyberus' а / В.А. Плешаков. — М.: Прометей, 2012. — 125 с.

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Обыденкова Валерия Кирилловна, аспирант кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, ObydenkovaVK@mail.ru

Аннотация. Интернет-проектирование рассматривается в статье как средство повышения эффективности самостоятельной работы студентов по овладению необходимыми компетенциями.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, проектный подход, интернет-проектирование.

Сегодня процесс обучения студентов сложно представить без информационно-коммуникационных технологий, однако их полезность может быть поставлена под сомнение двумя проблемами.

Об одной из них заявил Н. Селвин в своем докладе «Образование в условиях цифрового общества — новые технологии, новые трудности» в рамках телемоста на конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека»

(11—13.02.2016, Коломна, Московская область) [1]. По его словам, информационные технологии активно внедряются в образовательный процесс, но не привносят в него ничего принципиально нового, так как используются поверхностно, обычно дублируя традиционные методы обучения. Само по себе применение информационных технологий в образовательном процессе не повышает его качества.

Вторая проблема заключается в том, что доступный большинству студентов Интернет способствует в основном получению знаний в готовом виде. Зачастую поле деятельности студентов и выпускников предполагает личностно-ориентированный подход к взаимодействию с людьми, а также не шаблонное, а поливариантное и творческое решение практических ситуаций.

Если самостоятельная работа в процессе обучения ограничивается поиском в Интернете требуемого материала для последующего воспроизведения на семинарских занятиях, есть вероятность, что у будущих специалистов не будет развиваться в должной мере аналитическое и критическое мышление, возникнет стремление к алгоритмизации выполнения тех профессиональных задач, которые по своей природе требуют нестандартного подхода.

Вместе с тем, самостоятельная работа в современном образовании является, по словам Е.С. Шаминой, «…фундаментом для формирования профессиональной самостоятельности студента, способствует более эффективному овладению учебным материалом, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, содействует формированию коммуникативной компетенции и росту мотивации обучения студентов» [2]. Используя Интернет в образовательных целях, важно понимать, стимулирует ли он полноценное профессиональное развитие молодых людей. Преподаватель должен стать активным организатором самостоятельной работы, чтобы студенты не просто находили и усваивали новые знания, но и открывали новые способы практической деятельности, овладевали необходимыми компетенциями. При этом должен измениться и подход к самостоятельной работе у самих студентов в сторону создания и креативного преобразования вместо «потребления» информации, предоставляемой сетью Интернет.

Способом решения заявленных проблем, оптимизации самостоятельной работы будущих специалистов может стать интернет-проектирование. По сути, это реализация распространенного в современной системе образования проектного подхода, но в ином пространстве — Интернете. Проектный подход предполагает включение студентов в профессиональную деятельность параллельно или в опережение усвоения знаний и умений, заданных образовательной программой, а также получение реального практического опыта и результата [3]. При этом Интернет приобретает новое значение — теперь он не просто источник информации, а площадка для реализации творческих, личностно и профессионально значимых идей. Он помогает наполнять студенческие разработки новым содержанием, быстро выводить проект в широкие массы и оценивать заинтересованность в нем пользователей.

Интернет-проект как продукт деятельности студентов в рамках освоения той или иной дисциплины может представлять собой сайт или группу в социальной сети, приложение и т.д. При этом он должен отвечать следующим критериям: наличие темы и целевой аудитории; наличие целей; систематизированность материала по избранной теме;

потенциал к качественному развитию. Перечисленные критерии не только формально разграничивают собственно интернет-проекты и любые тематические интернет-сообщества, но и задают направление и обеспечивают эффективность самостоятельной работы студентов. Интернет-проектирование позволяет достигать ориентированности будущих специалистов на целевую аудиторию с учетом ее психологии, развивать умение ставить личностно и социально значимые цели, планировать и организовывать созидательную деятельность, взаимодействовать в команде и рефлексировать.

Таким образом, интернет-проектирование — одно из средств, способствующих овладению студентами необходимыми для будущей профессиональной деятельности компетенциями.

Список литературы

1. Международная научно-практическая конференция «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека». [Электронный ресурс] — URL: http://gsgucafpsi.ru/?page_id = 56&lang = ru (дата обращения: 17.02.2016).

2. Шамина Е.С. Социально значимый проект как способ активизации самостоятельной работы студентов // Образование. Карьера. Общество. — 2013. — № 4—1 (40). — С. 55—58.

3. Обыденкова В.К. Тьюторское сопровождение личностного и профессионального развития студентов колледжа / Психология XXI века. Организация деятельности психологической службы образовательного учреждения: материалы X междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, 19—20 марта 2015 г. — СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015 — С. 138—145.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Блинова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация: В статье рассматриваются такие содержательные компоненты профессиональой социализации студентов как освоение профессиональных ролей и приобретение социально-профессионального опыта.

Ключевые слова: профессиональная социализация, социально-профессиональный опыт, профессиональная роль.

Эффективность современного образования рассматривается с точки зрения способности обеспечить соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В соответствии с этим одной из значимых функций организаций высшего образования является профессиональная социализация молодежи. Данный период является ключевым в процессе профессиональной социализации, поскольку происходит первичное приобщение студентов к профессиональной культуре, ее ценностям, нормам и знаниям. На этом этапе социального развития личность совершенствуется и преобразует собственные ценностные ориентации, стремления, личные планы с учётом специфики профессиональных ролей, к которым готовится в процессе интернализации этих ценностей. Именно поэтому ряд исследователей определяют профессиональную социализацию как процесс подведения норм, ценностей и убеждений нового

работника к соответствию профессиональным нормам организации, в которой он работает [3].

В процессе обучения студент достигает необходимой для успешной профессиональной деятельности компетентности, осваивает нормы профессиональной субкультуры, развивает свои адаптационные возможности, формирует представление о желаемом образе жизни и о способах его достижения.

В широком социальном контексте профессиональная социализация включает, с одной стороны, профессиональное становление и развитие личности, с другой стороны, представляет процесс социального становления индивида, усвоение им социального опыта, ценностей, норм, образцов поведения с последующим воспроизводством их в ходе своей трудовой деятельности [2].

Учитывая подходы Г.М. Андреевой к определению социализации, можно рассматривать профессиональную социализацию, с одной стороны, как процесс вхождения индивида в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой стороны, как процесс активной реализации накапливаемого индивидом профессионального опыта, в котором различные типы адекватного поведения проявляются не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие. В соответствии с этим процесс профессиональной социализации подразумевает интериоризацию личностью профессиональных ценностей и норм, а также установление взаимоотношений в коллективе соответствующей организации [3].

Учитывая специфику содержания этого процесса ряд исследователей рассматривает результаты профессиональной социализации с точки зрения следующих подходов. В контексте «субъект-объектного» подхода социализация признается успешной лишь в том случае, если выпускник вуза усвоил предусмотренные государственным стандартом знания и работает по той специальности, которой обучался. С точки зрения «субъект-субъектного» подхода важное значение придается самореализации и развитию личности (в том числе и профессиональному). В данном случае успешная социализация предполагает, что в ходе обучения студент смог осознать свои интересы и потребности и по окончании вуза нашел «свою нишу» на рынке труда. В основу «идентификационного подхода» заложен следующий показатель успешной социализации: уже в вузе у студента будет проявляться сформировавшаяся профессиональная идентичность, осознание своей принадлежности к профессиональной группе и разделение ее норм и ценностей [5].

В процессе профессиональной социализации рассматривается как важный компонент в освоении сущности профессиональной деятельности и формировании культуры труда освоение студентом широкого спектра профессиональных ролей.

С учётом степени освоения профессиональных ролей и интегрированности индивида в профессиональную среду можно выделить несколько уровней индивидуальной профессионально-ролевой дифференциации:

— уровень индивида, не социализированного в рамках конкретной профессии;

— уровень первичной профессиональной социализации, который достигается индивидом при наличии общих представлений об избранной профессии;

— низкий социальный уровень профессиональной социализации, предполагающий частичную (неполную) интегрированность в определенную профессиональную среду;

— средний социальный уровень профессиональной социализации, который характеризуется появлением у индивида элементов интегративного взаимодействия с представителями социальной группы носителей данной профессии, однако формирование профессиональной самости не происходит;

— высокий социальный уровень профессиональной социализации индивида, где оценку человека как специалиста высокой квалификации дает профессиональное сообщество;

— максимальный социальный уровень профессиональной социализации, на котором у индивида формируются свойства самоактуализирующейся личности [3].

Независимо от специфики содержания и характера работы для качественной реализации профессиональных ролей любой специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, а также опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Не менее важно, чтобы студент в процессе обучения овладел опытом «быть личностью», т.е. опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.). Это личностное «функционирование» индивида, по мнению В.В. Серикова, не является какой-либо предметной деятельностью и выступает, скорее, как некоторая метадеятельность, как своеобразный внутренний план любой другой деятельности человека [4].

Такой подход позволяет рассматривать образование как одно из важнейших условий успешного социального развития человека, в целом, и профессиональной социализации, в частности: «если смысл образования заключается в обеспечении социализации личности, то важным показателем качества образования является способность обучаемых самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности на основе освоенного ими социального опыта» (О.Е. Лебедев).

Таким образом, успешность профессиональной социализации студента обусловливается его способностью и умением самостоятельно действовать, самостоятельно принимать решения, делать выбор в процессе решения разнообразных задач профессиональной деятельности в различных социально-профессиональных ситуациях, осваивая и используя обширный фонд профессиональной и социальной информации, умений и навыков; в процессе активного взаимодействия с различными субъектами профессиональной среды, расширяя систему социально-профессиональных связей и отношений, усваивая социально-профессиональные символы, установки, ценности; в процессе выполнения различных профессиональных ролей, осваивая и реализуя различные модели поведения.

Безусловно, чтобы студент смог освоить и научиться реализовывать весь этот комплекс содержательных компонентов профессиональной социализации, необходимо обеспечить его включение в содержательно насыщенную профессионально-ориентированную деятельность. При этом необходимо учитывать, что деятельность, в которую включается студент, обеспечивает социализирующий эффект, если при её организации

соблюдены определённые требования. В числе основных таких требований можно определить то, что деятельность должна:

— воспроизводить жизненные ситуации, опираться на впечатления профессиональной деятельности и повседневной жизни;

— вызывать личную заинтересованность студента и понимание им социально-профессиональной значимости результатов своей деятельности;

— предлагать студенту активное действие, связанное с планированием деятельности, обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, с самоконтролем и оценкой;

— предполагать взаимопомощь, вызывать потребность в сотрудничестве.

Включаясь в решение профессионально значимых проблем, включаясь в различные виды социальной деятельности с субъектами социально- профессионального пространства с целью решения профессионально значимых вопросов, наблюдая, переживая, оценивая и осмысливая то, что говорят и делают другие участники ситуации студент накапливает социально-профессиональный опыт. Опираясь на имеющийся опыт, а также на присущие ему ценностные ориентации, интересы, потребности человек интерпретирует происходящее и соответственно реагирует на него. Именно поэтому опыт — «приобретение» индивидуальное, его невозможно передать другому или получить от другого человека.

Овладеть социально-профессиональным опытом — значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом организации профессиональной деятельности и общения, результатом которого он является. Обрести, расширить опыт невозможно без активной деятельностной позиции человека, без активного включения его в различные ситуации решения задач профессиональной деятельности и системы социально-профессиональных отношений. Множество разнообразных профессионально-ориентированных ситуаций, в которые включается студент как активный участник с различных позиций (с позиций различных профессиональных ролей) обеспечивает вариативность профессионального поведения и, тем самым, гибкость и мобильность при решении встающих перед ним задач.

Таким образом, для обеспечения успешной профессиональной социализации студентов актуализируются задачи по обеспечению условий для развития и обогащения социально-профессионального опыта студентов, для освоения ценностных оснований, механизмов и способов взаимодействия в различных системах социально-профессиональных связей и отношений; по формированию личности студента, способной к самоусовершенствованию, самооцениванию, самостоятельному приобретению новых знания, принятию самостоятельных решений, определению содержания своей деятельности и нахождению средств её реализации.

Список литературы

1. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: диссертация… д-ра пед. наук: 13.00.08 Ростов-на-Дону, 2006. — 427 с.

2. Клименко В.А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель // Социологический альманах. — 2012. — № 3. — С. 92—102.

3. Самойлова Е.В. Теоретические подходы к анализу процесса профессиональной социализации молодёжи в работах российских и зарубежных исследователей. / Актуальные проблемы гуманитарных наук. Сборник научных трудов студентов, аспирантов и молодых учёных. — Томс. — 2012. — Код доступа: http://www.studfiles.ru/preview/4243780/page: 28/.

4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.

5. Студеникина Е.С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции. Автореферат дисс-ции на соискание ученой степени кандидата социологических наук. — Краснодар. — 2007. — 28 с.

ВЛИЯНИЕ КИБЕРПРОСТРАНСТВА НА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Верейкина Светлана Николаевна, магистрант кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, riverleta@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования ценностных ориентаций у студентов ВУЗа в процессе их киберсоциализации. Обобщаются результаты опроса студентов в рамках научного исследования о ценностях и антиценностях в киберпространстве и базовых представлений о ценностных приоритетах в жизни.

Ключевые слова: Киберпространство; киберсоциализация; социальные сети; ценностные ориентации; ценности и антиценности.

Конец XX века и начало XXI века ознаменовали собой время интенсивного внедрения в нашу жизнь информационно-коммуникационных технологий. Теперь это мир информации, это иная реальность и в ней происходит зарождение иных жизненных ориентиров, позиций и ценностных ориентаций у совершенно иного поколения — информационного киберпоколения. Поэтому на сегодняшний день аксиологический вопрос — какие ценности и антиценности формируются у детей, подростков и у молодых людей в процессе их киберсоциализации — является действительно актуальным.

В рамках работы по магистерской диссертации «Формирование ценностных ориентаций у студентов педвуза в процессе киберсоциализации» нами было проведено научное исследование с использованием разработанной нами анкеты «Ценности и антиценности в киберпространстве»

База исследования. Исследование проводилось на факультете педагогики и психологии и ИФКСиЗ МПГУ среди студентов 1 курса по следующим направлениям: психология и педагогика высшего профессионального образования — 24 чел.; социальная педагогика и психология — 25 чел.; практическая возрастная психология — 29 чел.; адаптивная физическая культура — 22 чел. Всего 100 студентов — 80 девушек и 20 юношей в возрасте от 16 до 22 лет, средний возраст 17—18 лет.

По результатам анкеты можно судить о том, что студенты каждый день заходят в Интернет — 95 чел., проводят там от 3—4 часов — 31 чел. и более — 52 чел., и в основном, чтобы пообщаться — 85, найти нужную информацию — 47, подготовиться к занятиям — 33. Из таблицы 1 видно, сколько человек сделало выбор того

или иного варианта ответа на вопрос о том, чем ценно для них общение в киберпространстве.

Большинство студентов на вопрос о том, что для них является ценным в киберпространстве, ответили, что самым важным является доступность и быстрый поиск информации по различным вопросам (см. рис. 1).

Таблица 1. Что дает общение в социальных сетях

Радость общения	Желание высказать мнение	Быть услышанным	Чувство значимости	Сопричастность к сообществу	Интерес к жизни людей	Новые знания
68	30	13	11	15	43	38

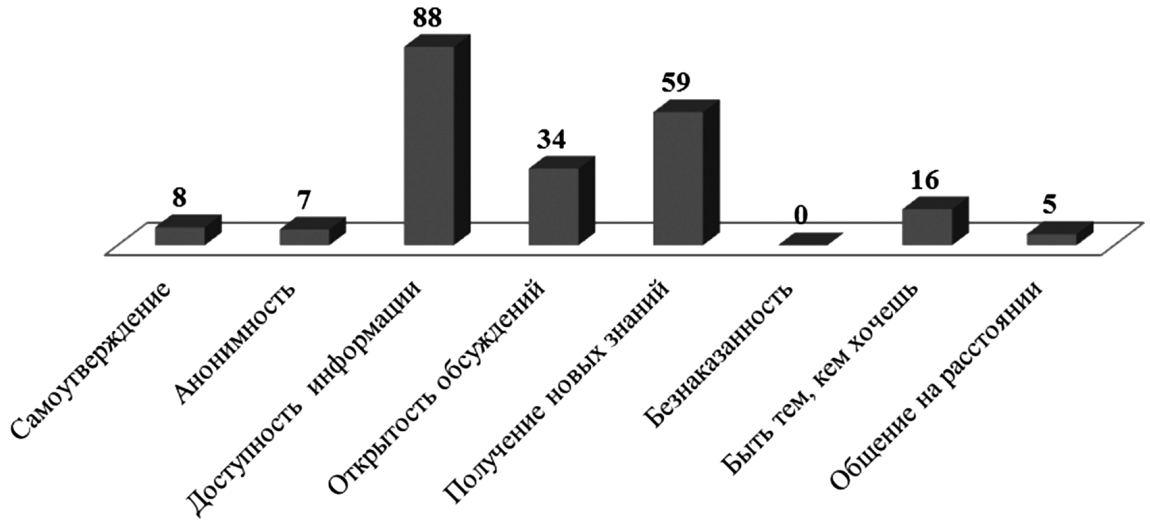

Рис. 1. Ценности в киберпространстве

В вопросе о том, что является неприемлемым в киберпространстве, количество выборов вариантов ответов примерно равное по большинству позиций (см. рис. 2).

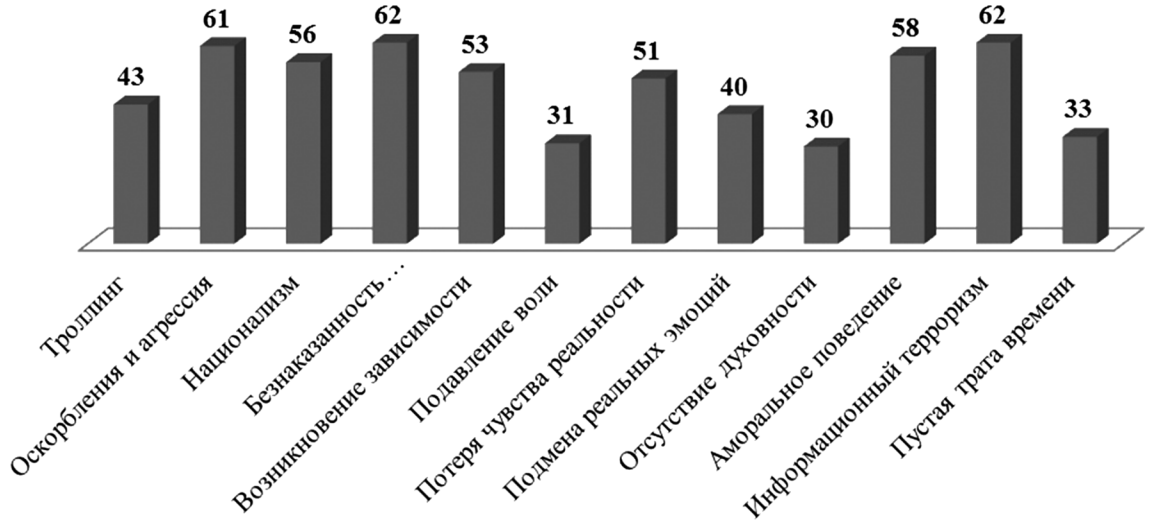

Рис. 2. Антиценности в киберпространстве

На вопрос о том, на что бы они пошли при условии полной безнаказанности и без преследования законом, 37 респондентов выбрали перевод денег из банка на свою кар-

точку, 20 — взломать любую правительственную информационную базу данных (ФСБ, МВД, ФБР) и по 5 респондентов соответственно — подделать документы и совершить какое-либо противоправное действие. Только 32 человека заявили, что не решились бы на преступление. Но в следующем вопросе «Если бы все же Вы пошли на это, то во имя чего?» их осталось 22, а остальные ответы распределились следующим образом: ради помощи близким, друзьям — 42, помощи больному близкому — 24, обогащения — 20, чтобы не работать и ни в чем не нуждаться — 18, просто, чтобы развлечься и посмотреть, что из этого выйдет — 17 и ради славы и самоутверждения — по 2 соответственно.

На вопрос о том, помогали ли они больным и нуждающимся людям, детям или бездомным и брошенным животным, только 7 из 100 респондентов ответили отрицательно. Остальные помогали: вещами — 53, реальным делом — 49, едой — 34, деньгами через СМС — 25. По мнению респондентов, национализм в Интернете — это недопустимо: все мы люди — 71, разжигание национальной розни — 51. Толерантность — это терпимость инакомыслия — 63, признание равных прав для всех — 40, национальное равенство граждан — 35, признание, что инвалиды — тоже люди — 26 и что мусульмане, иудеи и буддисты — тоже верующие в бога — 26. О том, что несут патриотические сайты респонденты ответили следующее: это воспитание любви к народу и к Родине — 48, гражданина и человека — 42, громкие слова — 28, пропаганда службы в армии — 15, пустая болтовня — 13, придет война, все и так пойдут бить врага — 12. Духовность и нравственность в Интернете — это то, что позволяет оставаться людьми — 57, важные качества людей — 53, люди давно их утратили и ведут себя аморально — 18, красивые, но устаревшие слова — 14, другая реальность — 12, лишние понятия, мешающие истинному общению — 7.

На вопрос о том, есть ли наркотики, к которым не привыкаешь, ответы распределились следующим образом: марихуана — 21, кокаин, героин, амфетамин — по 2 соответственно, гашиш — 7, LSD — 4, экстази и спайс — по 1, нет таких наркотиков — 48, не знаю, не интересовался — 14, нет ответа — 8.

Подводя итог результатов данной анкеты, можно заключить, что у студентов присутствует инфантилизм, они не переросли подростковость и находятся в поиске идентификации, референтных групп при преобладании интимно-личностного общения. У опрошенных студентов еще не произошли качественные изменения в структуре личности, не изменился ведущий тип деятельности и не возникли новообразования, характерные для их возраста. Это свидетельствует об отсутствии зрелости личности, экстернальности, конформности и смещении понятий о ценностях и ценностных ориентациях.

Список литературы

1. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека. Монография / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д. п. н., проф. А.В. Мудрика. — М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. — 400 с.

2. Цибульникова В.Е. Социальное здоровье участников образовательного процесса школы и его критерии // Школа будущего. — 2015. — № 4. — С. 135—146.

3. Цибульникова В.Е. Ценностно-смысловое и созидательно-смысловое значение концептосферы «здоровьесозидание» в контексте внутришкольного управления педагогическим коллективом // Школа будущего. — 2015. — № 5. — С. 214—223.

МЕДИАСКЕТИЗМ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА МОЛОДЕЖИ РОССИИ

Рерина Василиса Сергеевна, студентка факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва.

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирических исследований московской молодежи. Делается вывод об особых средствах киберсоциализации, которые в приоритетном выборе у молодежи, а так же рассказывается о положительных сторонах медиаскетизма.

Ключевые слова: молодежь, киберсоциализация, средства киберсоциализации, медиаскетизм.

Проблема медиаскетизма как социальной практики молодежи России крайне актуальна, так как с каждым годом становится все больше жертв киберсоциализации разных возрастных групп. Эта тема приобрела свою популярность в связи с тем, что люди хотят оптимизировать свой путь киберсоцализации различными путями. По собственному желанию или же насильным путем. С каждым годом все больше и больше возникает проблем киберзависимости от средств киберсоциализации и медиаскетизм становиться одинм из способов решения данной проблемы. Это положительно влияет на общество, заставляя задуматься и по-другому рационализировать свое свободное время. Интенсивное использование средств киберсоциализации ведет к сужению социальных связей вплоть до одиночества, а так же к сокращению внутрисемейного общения, развитию депрессивного состояния в реальной жизни.

Место ограничения и отказа от возможностей средств киберсоциализации не обходимо научиться рационально, использовать эти средства киберсоциализации.

Исходя из названия статьи, дадим определение основным ключевым словам.

Медиаскетизм — это единственный способ вернуться в реальную жизнь и начать рационально использовать свое время. Мы рассматриваем проблему медаскетизма, как один из способов понимания работы средств киберсоциализациии и их разумное использование.

Цель медиаскетизма — получение умения осознанного использования современных технологий и медиа для обустройства осознанной жизни в современном мире.

Правила медиаскетизма:

1. Избавитесь от ненужных сайтов на своих средствах киберсоциализации, без которых можно легко обойтись, а самое главное перестаньте бессознательно обновлять новости в ленте.
2. Возьмите себе за правило проводить время с семьей и друзьями без средств киберсоциализации.
3. Необходимо выработать свое отношение к информации, необходимо воспринимать ее как двигатель ресурса.
4. Место того чтобы тратить время за средствами киберсоциализации и обновлением новостей сделайте, что-то с пользой, для души, то что вы откладывали в долгий ящик.
5. Главное — это концентрация. Выделите себе часы, когда вы не будите нуждаться в средствах киберсоциализации. И проверяйте себя на выносливость.
6. Необходимо понимать, как работают алгоритмы, сетевые структуры и системы. Изучайте их они оказывают большое влияние на Вашу жизнь.

7. Не когда не забывайте о физическом мире, во время работы с средствами киберсоциализации.

8. Проверяйте и испытывайте себя, на сколько вы готовы и можете отказаться от средств киберсоциализации.

9. Научитесь отдыхать без средств киберсоциализации.

Молодость — это граница между детством и взрослой жизнью, связанная с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни. Во многих древних обществах переход к взрослому состоянию оформлялся особыми ритуалами, благодаря которым ребенок не просто приобретал новый социальный статус, но как бы рождался заново, получал новое имя и другой социальный статус в обществе. Возрастные границы молодости 20—25 лет. [1].

Итак, анализ научной и учебно-методической литературы позволил выявить следующие значения понятия «социальная практика» в педагогической науке: создающиеся социальные отношения; социальная активность; процесс преобразований носящий социальный характер; действия осущемтвляемые в обществе.

Таблица 1. Классификация средств киберсоциализации

<table>
<tr><td>Видео</td><td>Аудио</td><td>Интернет</td><td>Технические средства кибер-социализации</td><td>Медицинские:</td></tr>
<tr><td>Телевизор</td><td>Радио</td><td>Смартфон</td><td>Факс</td><td>Термометры</td></tr>
<tr><td>DVD</td><td>Музыкаль-ный центр</td><td>Компьютер</td><td>Принтер</td><td>Диагностические устройства здоровья</td></tr>
<tr><td>Телефон</td><td>Смартфон</td><td>Ноутбук</td><td>Умные часы</td><td>Портативные дефи-бриллляторы</td></tr>
<tr><td>Компьютер</td><td>Плеер</td><td>Планшет</td><td>Фитнес-трейкер</td><td rowspan="2">Устройства, для определения сахара в крови</td></tr>
<tr><td>Ноутбук</td><td>Компьютер</td><td>Нетбук</td><td>Дополнительные съемные акаму-ляторы</td></tr>
<tr><td>Планшет</td><td>Ноутбук</td><td>Wi-fi роутор</td><td>Датчик движения</td><td>Тонометр</td></tr>
<tr><td>Нетбук</td><td>Планшет</td><td rowspan="11"></td><td rowspan="11"></td><td rowspan="11">Устройства, нормали-зирующие состояния</td></tr>
<tr><td>Видео-очки</td><td>Диктофон</td></tr>
<tr><td>Шлем визуальной реальности</td><td rowspan="9">Подслуши-вающее устройство</td></tr>
<tr><td>Игровая приставка</td></tr>
<tr><td>Фотоаппарат</td></tr>
<tr><td>Видеокамера</td></tr>
<tr><td>Go pro</td></tr>
<tr><td>Геймпад</td></tr>
<tr><td>Очки дополнитель-ной реальности</td></tr>
</table>

На основе проведенного исследования, на московской молодежи можно сделать вывод, что к плюсам медиаскетизма относятся: происходит переоценка времени; замечаешь, что твориться вокруг; все успеваешь; становишься общительным и раскрепощенным; экономия денежных средств; выполняешь дела быстрее и продуктивнее; отдых становиться насыщенным; сон продуктивнее и лучше; происходит вербальное общение с друзьями, которых давно не видел.

А к минусам медиаскетизма относятся: не успеваешь следить за всей информацией в социальных сетях; времени все равное не хватает; много косых взглядов, что не такой как все; упускаешь информационные новости.

Данная проблема, каковы же причины становления медиаскетизма как социальной практики молодежи России заставляет задуматься о том, к чему же может привести не рациональное использование времени и зависимость от средств киберсоциализации. Поэтому необходимо рационально использовать свое время и ресурсы по средствам медиаскетизма.

Список литературы

1. Крайнг Г. Психология развития: Учебное пособие / Г. Крайнг. — СПб., 2002. — С. 14.
2. Соловьев Д. лекция Интернет / новая среда жизни. Медиаскетизм [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.youtube.com/watch?v = uUcic-5DyUU

РАЗДЕЛ VI
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ И СПОРТЕ

КРИТЕРИИ КЛАССИФИКАЦИИ И ВИДЫ КОНТРОЛЯ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Степанова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, stepanova. olga. 75@gmail.com
Савин Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и оздоровительных технологий ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», Россия, г. Москва, fizzdorovie@gmail.com
Аннотация. В статье рассматривается проблема типизации традиционных и современных видов контроля, применяемых в оздоровительной физической культуре. Представлены авторские система критериев классификации и соответствующая ей классификация видов контроля.
Ключевые слова: оздоровительная физическая культура, контроль, виды контроля, классификация видов контроля.

Одним из приоритетных направлений государственной социальной политики является забота о здоровье населения. Успешная реализация данного направления невозможна без научно обоснованной системы контроля за занимающимися оздоровительной физической культурой.

Основная цель такого контроля состоит в обеспечении безопасности, комфортности и эффективности предлагаемых оздоровительных программ.

Известно немало научных и методических работ, посвящённых вопросам контроля в оздоровительной, адаптивной физической культуре и фитнесе. Среди наиболее значимых следует отметить труды И.В. Аулик, Г.Л. Апанасенко, Е.Е. Ачкасова, Р.М. Баевского, О.А. Барабаш, З.Б. Белоцерковского и И.А. Гудкова, Ю.Н. Вавилова, Н.А. Гамза, А.Г. Дембо, С.А. Душанина и Е.А. Пироговой, В.Л. Карпмана, Б.Х. Ланда, Г.А. Макаровой, Р.Е. Мотылянской и Л.А. Ерусалимского, С.Д. Руненко, Т.А. Селитренниковой, С.В. Хрущёва и др.

В работах указанных специалистов раскрываются вопросы содержания и организации врачебного, педагогического и самостоятельного контроля при занятиях физиче-

скими упражнениями и спортом, однако в них нет единства в представлениях о признаках, критериях классификации и соответствующих им видах контроля.

Для того, чтобы восполнить этот пробел, мы провели собственные исследования, результаты которых представлены в табл. 1.

Очевидно, что представленный в табл. 1 перечень критериев классификации и соответствующих им видов контроля, применяемых в оздоровительной физической культуре, хоть и достаточно информативен, но не является исчерпывающим, что создаёт предпосылки к дальнейшим научным изысканиям.

Таблица 1. Критерии классификации, виды и характерные черты контроля в оздоровительной физической культуре

Критерии классификации	Виды	Характерные черты контроля
Субъект контроля	Врачебный	Осуществляемый врачом
	Педагогический	Осуществляемый педагогом
	Самоконтроль	Производимый самим занимающимся
Этап педагогического процесса	Предварительный	Перед началом занятий
	Оперативный	При необходимости коррекции параметров нагрузки во время занятия
	Текущий	По ходу отдельных занятий и микроциклов оздоровительной тренировки
	Этапный	В связи с этапами, мезоциклами занятий
	Итоговый	В конце макроцикла оздоровительной тренировки
Методы контроля	Визуальный	Осуществляемый посредством педагогических наблюдений
	Вербальный	Осуществляется с помощь опроса (беседы)
	Документальный	Анализ документов, характеризующих состояние здоровья и уровень психофизической кондиции испытуемых
	Тестометрический	Связанный с выполнением контрольных упражнений
	Инструментальный	С применением несложного технического измерительного оборудования
	Автоматизированный	С применением сложного диагностического оборудования
Степень индивидуализации	Групповой	Осуществляемый над двумя и более занимающимися (группой)
	Индивидуальный	Персональный контроль отдельного занимающегося

Окончание таблицы

Критерии классификации	Виды	Характерные черты контроля
Объект исследования	Антропометрический	Направлен на оценку морфологических показателей
	Биохимический	Оценивающий общее состояние здоровья на основании анализов крови, мочи и др.
	Биомеханический	Оценивающий структуру и технику выполняемых упражнений
	Функциональный	Оценивающий состояние основных жизненно-важных систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, центральной нервной и др.)
	Физический	Определяющий степень проявления физических качеств и двигательных способностей
	Психологический	Оценивающий психоло-эмоциональное состояние занимающихся
	Социальный	Призванный оценить степень социальной адаптации в целом и в формате оздоровительных занятий
Степень прикладности	Общий	Направленный на оценку общего состояния здоровья и уровня физической кондиции
	Частный	Направленный на исследование отдельных слагаемых физической кондиции
	Прикладной	Оценивающий физические, двигательные способности в соответствии с профессиональной, спортивной деятельностью
Условия для занятий	Технический	Контроль технического оборудования, тренажёрных устройств, приспособлений
	Гигиенический	Контроль за соблюдением гигиенических требований к оздоровительным занятиям физическими упражнениями
	Санитарный	Контроль за соблюдением санитарных условий проведения занятий

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ ТРЕНЕРОВ К КАЧЕСТВУ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Луговских Тамара Николаевна, директор ГБОУ «Центр спорта и образования «Самбо-70» Москомспорта, Россия, г. Москва, lugtamara@yandex.ru
Кузьменко Галина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, kuzmenkoga2010@yandex.ru
Аннотация. В статье рассматривается проблема соорганизации содержания педагогических требований тренеров к качеству деятельности подростка-спортсмена. Авторами классифицированы педагогические требования в формате ФГОС и рассмотрены ресурсы преемственного и синергичного их развития в соответствующих видах спортивной деятельности подростка-спортсмена.
Ключевые слова: подросток-спортсмен, качество деятельности, структура деятельности, педагогические требования тренеров.

Успешность спортивной деятельности подростка, занимающегося спортивными единоборствами, в ряду значимых факторов обусловлена содержанием педагогических требований коллектива тренеров. Структура и направленность требований позволяют выявить не только их локализацию в деятельностном пространстве личности подростка, но и констатировать уровень значимости для тренеров качественных параметров спортивной деятельности, демонстрируемых юным спортсменом в метапредметном, предметном и личностном контекстах. Цель нашего исследования состоит в выявлении структуры и содержания педагогических требований тренеров к качественным характеристикам спортивной деятельности юных единоборцев в контексте формирования успешности обучающихся-спортсменов.

Рассмотрение проблемы качества деятельности подростка-спортсмена опирается на теоретические положения о сущности и специфике образовательного процесса (Ю.А. Бабанский, В.П. Беспалько), принципы реформирования образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер), основы оценки качества образования (Ю.К. Бабанский, Н.Д. Никандров), индивидуализацию сопряженного физического и психического развития школьников в процессе физического воспитания (В.А. Родионов). Практика исследований когнитивного и мотивационного компонентов деятельности в области: развития познавательной сферы спортсменов (П.А. Зинченко) как фактора его успешности [2]; влияния отношения к учебной и спортивной деятельности (Д.В. Теленков) на успешность [7] — позволяют констатировать актуальность проблемы качества деятельности подростка-спортсмена.

Качество профессиональной деятельности, по мнению А.С. Маркова (2002), становится качеством личности, объединяющим в себе «профессионализм личности, профессионализм деятельности и профессионализм общения» [4, с. 128], при котором актуален уровневый подход к формированию качества деятельности через смысловой, функциональный и операциональный уровни, актуализирующие значимость видов деятельности и наиболее полно отраженных через информационный, мотивационный, когнитивный,

операционально-деятельностный, эмоционально-волевой, регулятивный компоненты деятельности [3, с. 44], когда смысловая основа качества деятельности развивается и подкрепляется в каждом из представленных компонентов.

Вопросы интеграции основного и дополнительного образования спортивной направленности школьников рассмотрены в трудах В.Г. Хромина (2000) [8], Н.М. Ахтемзяновой (2011) [1]; вопросы обучения, воспитания и тренировки юных спортсменов с учетом требований соревновательной деятельности освещены Н.Н. Самылкиной (1999) [5] и М.В. Тапхаровым (2007), [6]. Вместе с тем, анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал, что тематика структуры и содержания педагогических требований тренера, призванных повышать успешность спортивной деятельности подростка, недостаточно раскрыта.

Исследование проводилось на базе Центра Спорта и Образования «Самбо-70», в котором было задействовано 29 тренеров по единоборствам, организующих процесс спортивной подготовки юных спортсменов. Анализ содержания педагогических требований тренеров, представленных в процессе интервьюирования, анкетирования (анкетами открытого и закрытого типов) позволил представить ряд результатов.

Данные открытого анкетирования позволяют констатировать, что локализация педагогических требований представлена в следующем соотношении: интенциальная сфера — требования к содержанию потребностей — 0%; мотивации — 21,3%; целей — 38,5%; задач — 40,2%; операциональная сфера — требования к содержанию активности — 0%, деятельности — 98,1%, действия — 1,9%, операции — 0%, что говорит о несформированности требований к высшим и низшим уровням деятельности. Так, неразработанность требований к структуре и содержанию потребностей подростка-спортсмена создает необходимость научно-методической поддержки данного направления.

Неразработанность требований к качеству активности личности позволяет определить ресурсы в формировании содержания педагогического контроля и самоконтроля пролонгированной спортивной деятельности и жизнедеятельности подростка в целом. Неразработанность требований к качеству операций вызывает вопросы к условиям реализации процесса обучения в системе спортивной подготовки. Вместе с тем, тренеры в процессе открытого анкетирования могли и не обратить внимания на данные аспекты качества деятельности, поэтому мы провели закрытое анкетирование (203 вопроса), в котором были представлены требования в компетентностном формате к процессу и результатам спортивной деятельности подростка (табл. 1), где опрошенные тренеры выразили заинтересованность в воспитании личностно и соревновательно значимых качеств и способностей подростка-спортсмена.

Выявленные положительные суждения о необходимой направленности педагогических требований тренера подтверждают практическую значимость разрабатываемых методических рекомендаций. Полученные данные позволяют констатировать недостаточную сформированность профессиональных воззрений тренеров, имеющих профессиональный стаж 1—3 года, о значимости групп педагогических требований в области нравственной, эстетической, экологической культуры, сформированности метапредметных результатов спортивной деятельности, требований к коммуникативной, игровой и учебной деятельности ($X_{ср.} < 4$ баллов).

Таблица 1. Структура и направленность педагогических требований тренера по единоборствам, направленных на повышение качества деятельности

Локализация педагогического требования тренера-преподавателя к качеству спортивной деятельности подростка-спортсмена	Кол-во оцениваемых позиций	мнение тренеров, ср. балл из 5 возможных	
		стаж 1—5 года, $n = 13$	стаж более 5 лет, $n = 16$
1. в метапредметных результатах спортивной деятельности, актуализирующих волевые качества и интеллектуальные способности	27	4,4	4,6
2. в предметных результатах в области спортивной деятельности	7	4,3	4,6
3. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области нравственной культуры	8	3,4	4,5
4. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области эстетической культуры	9	3,6	4,4
5. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области экологической культуры	7	3,5	4,5
6. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области коммуникации в спортивной деятельности	20	3,8	4,4
7. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области игровой деятельности	6	3,4	4,4
8. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области учебной деятельности в системе спортивной подготовки	24	3,6	4,5
9. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области тренировочной деятельности	10	4,2	4,7
10. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области контролирующе-оценочной деятельности	13	4,2	4,5
11. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области рекреационно-восстановительной деятельности	6	4,3	4,5
12. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области рефлексивной деятельности	12	4,1	4,7

Окончание таблицы

Локализация педагогического требования тренера-преподавателя к качеству спортивной деятельности подростка-спортсмена	Кол-во оцениваемых позиций	мнение тренеров, ср. балл из 5 возможных	
		стаж 1—5 года, $n = 13$	стаж более 5 лет, $n = 16$
13. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области организационной деятельности	36	4,1	4,6
14. в личностных, метапредметных и предметных результатах деятельности в области соревновательной деятельности	10	4,4	4,8
$X_{ср.}$		3,95	4,55

Вывод: Формирование профессиональной компетентности тренера в области оценки качества деятельности обучающегося-спортсмена связано с процессами систематизации и соорганизации содержания избранных требований, предъявляемых тренерами к подростку-спортсмену в Центре спорта и образования. Принцип интегративного единства, заложенный в Концепции развития образовательного пространства, обеспечит преемственность и синергичность развития содержания требований, формирующих аффективную, интеллектуальную, регулятивную сферы личности обучающегося-спортсмена.

Список литературы

1. Ахтемзянова Н.М. Интеграция общего и дополнительного образования на основе организации деятельности школьного спортивного клуба: автореф. дис. … канд. пед. наук. — М.: МГПУ, 2011. — 24 с.
2. Зинченко П.А. Особенности познавательной сферы спортсменов как фактор успешности их обучения в вузе: дис. … канд. пед. наук. — Малаховка: МГАФК, 2001. — 140 с.
3. Кузьменко Г.А. Реализация интеллектуальных способностей подростков в структуре видов спортивной деятельности / Г.А. Кузьменко // Спортивный психолог. — М.: РГУФКСМиТ. — № 1. (22). — 2011. — с 44—48.
4. Марков А.С. Формирование профессионализма как качества личности специалиста: дис. канд. … психол. наук / А.С. Марков. — М.: МГПУ, 2002. — 182 с.
5. Самылкина Н.Н. Разработка тестов образовательных достижений шкоников по информатике на основе конкретизации требований к результатам обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.Н. Самылкина. — М.: РАО, 1999. — 193 с.
6. Тапхаров М.В. Методика обучения технике вольной борьбы в соответствии с современными требованиями соревновательной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук / М.В. Тапхаров. — Улан-Удэ: Бурят. гос. ун-т, 2007. — 24 с.
7. Теленков Д.В. Влияние отношения к учебной и спортивной деятельности на их успешность у студентов вузов физической культуры: автореф. дис. … канд. психол. наук / Д.В. Теленков. — СПб.: Нац. Гос. ун-т физ. культуры спорта и здоровья. — 2009. — 24 с.
8. Хромин В.Г. Интеграция основного и дополнительного физкультурного образования школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук / В.Г. Хромин. — Тюмень: Тюменский гос. ун-т. — 2000. — 27 с.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЮНЫХ КИКБОКСЁРОВ

Курносов Константин Вячеславович, преподаватель кафедры физической подготовки Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации, Россия, г. Москва, kostyan949@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены методы психодиагностики для оценки психологических состояний юных кикбоксёров. Автором выявлены психологические показатели спортивной подготовленности юных кикбоксеров.

Ключевые слова: психологическая подготовленность, психодиагностика, функциональные состояния, психологические особенности личности.

В настоящее время среди спортсменов и тренеров по кикбоксингу отмечается повышение интереса к получению информации о психологических особенностях личности. Это обусловлено значительными физическими и психическими нагрузками в кикбоксинге, необходимостью управления психологической подготовкой юного кикбоксёра.

Известный российский специалист в области кикбоксинга В.И. Филимонов отмечает, что психологическая подготовленность кикбоксера определяется, во-первых, степенью развития специализированных восприятий чувства дистанции и времени удара, ориентировки на ринге, быстроты реакции, умения предугадывать действия соперника, тактического мышления, внимания и, во-вторых, психическим состоянием спортсмена [4].

Сегодня каждый квалифицированный специалист по кикбоксингу имеет представление, насколько важна информация о личностных особенностях спортсменов, динамике их психических процессов в ходе тренировок и соревнований.

Для получения данной информации необходимы проверенные на валидность и надежность методики психодиагностических обследований тех компонентов психики спортсменов, данные о которых в комплексе могут характеризовать уровень их психологической подготовленности, а в отдельности — позволяют педагогу наметить направление и содержание применяемых психолого-педагогических воздействий [1].

С 2009 года нами проводилось диссертационное исследование на тему «Методика сопряжённого развития скоростно-силовых способностей и формирования точности удара кикбоксёров массовых разрядов». Изучалось соотношение между различными физическими способностями юных кикбоксёров, а также их взаимосвязь с точностью удара. Для оценки психофизиологических особенностей функциональных состояний юных кикбоксеров применялась методика САН (самочувствие, активность, настроение). Данная методика предложена В.А. Доскиным с соавторами (1973). Состоит из 30 биполярных шкал, которые группируются в три категории — самочувствие, активность и настроение [2]. Проявление свойств темперамента и психические состояния в спортивной деятельности юных кикбоксёров оценивались по шкале ситуативной тревожности (СТ), разработанной Ч.Д. Спилбергером и адаптированной Ю.Л. Ханиным [2], 16-факторный опросник Р. Кеттелла [1]. использовался для комплексной оценки личности спортсмена.

Анализ результатов исследования выявил, что психологическими показателями спортивной подготовленности юных кикбоксеров являются: хорошее физическое самочувствие, в основе которого лежит высокий уровень развития и функционирования основных систем жизнедеятельности организма юного спортсмена; повышенная эффективность психических процессов и функций, обеспечивающих успех в тренировочной и соревновательной деятельности; способность к проявлению больших волевых усилий; положительные эмоции; эффективный самоконтроль и управление своими действиями.

В качестве заключения можно отметить, что эффективная психологическая подготовка предполагает развитие волевых качеств личности и совершенствование специфических возможностей юного кикбоксера.

Список литературы

1. Марищук В. Л. Психодиагностика в спорте: учеб. пособие для вузов / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, Л.К. Серова. — М.: Просвещение, 2005. — 349 с.

2. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. А.О. Прохорова. — СПб: Речь, 2004. — 480 с.

3. Практикум по спортивной психологии / Под ред. И.П. Волкова. — СПб.: Питер, 2002. — 288 с.

4. Филимонов В.И., Нигмедзянов Р.А. Бокс, кикбоксинг, рукопашный бой (подготовка в контактных видах единоборств). — М.: «ИНСАН», 1999. — 416 с.

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Петрина Зоя Ивановна, преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, petrinazoya@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются подходы к определению готовности будущих специалистов в области физической культуры и спорта к реализации исследовательской деятельности.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, исследовательская деятельность, готовность к деятельности, научно-исследовательская работа.

Научно-исследовательская деятельность позволяет специалисту в области физической культуры и спорта быть реальным субъектом профессиональной деятельности, способным научно-обоснованному целенаправленному проектированию, прогнозированию и реализации профессиональной деятельности. С точки зрения специалистов (О.А. Абдуллина, В.В. Балашов, А.П. Братковский, Т.П. Злыднева, В.В. Кукушина, Г.Н. Лобова, М.Ю. Никишин, С.Н. Петрова, Н.В. Примчук, Т.В. Самодурова, М.Б. Шашкина и др.), профессиональная подготовка в вузе предполагает создание определенных условий познавательного и научного характера. Необходимо акцентировать внимание на то, что в основе такой работы стоит формирование у студентов исследовательских умений и навыков. Особенностью осуществления профессиональной под-

готовки на этой основе является исследовательский принцип в обучении, когда основной целью становится приобщение студентов к работе по осуществлению исследовательской деятельности.

Готовностью специалиста в области физической культуры и спорта к исследовательской работе являются сформированность профессиональных научных знаний и степень овладения совокупностью исследовательских умений. Способность применить на практике совокупность данных знаний и умений характеризует готовность специалиста в области физической культуры и спорта к исследовательской работе с позиции профессиональной компетентности.

Научно-исследовательская работа, осуществляемая специалистом в области физической культуры и спорта, со своей стороны, является сложной структурой, которая постоянно взаимодействует с различными аспектами профессиональной деятельности, и представлена совокупностью следующих составляющих: когнитивной (осуществляемой в ходе анализа научной информации, инноваций, творческих компонентов практической работы и др.); организационной (комплекс знаний, умений и практических навыков осуществления научно-исследовательской работы, ее проектирование и контролирование); деятельностный (содержащий критерии результативности).

Готовность к научно-исследовательской деятельности специалиста в области физической культуры и спорта как личностная характеристика профессионала, содержит не только совокупность знаний, умений и навыков, но и определенный опыт выполнения профессиональных функций, получаемый в ходе научной работы.

Необходимо выделить некоторые закономерности формирования готовности специалиста в области физической культуры и спорта к реализации научно-исследовательской деятельности. Н.П. Анисимова и О.В. Ракитина указывают на необходимость обеспечения инвариантной основы данного процесса, эффективность которого растет за счет приобщения будущих специалистов к исследовательской работе в ходе учебного процесса, что способствует развитию фундаментальных и увеличению специальных компетенций путем создания условий и потенциальных возможностей их практического применения [2, С. 129—130].

Научно-исследовательская работа специалиста в области физической культуры и спорта становится одним из средств формирования его профессиональной компетентности. Формирование готовности к реализации научно-исследовательской работы осуществляется в процессе подготовки в вузе через освоение различных учебных дисциплин, самостоятельной работы студентов, выполнение научно-исследовательской работы, интеграцию индивидуальной, групповой, проектной исследовательской работы.

В процессе профессиональной подготовки будущего специалиста в области физической культуры и спорта реализуются следующие виды исследовательской деятельности: первая осуществляется через взаимодействие с педагогом или руководителем научного исследования, вторая во взаимодействии со студентами в рамках научного кружка, семинара, конференций и т.д.

Основываясь на мнении специалистов о том, что формирование готовности специалиста в области физической культуры и спорта к реализации научно-исследовательской деятельности студентов возможно лишь путем включения их в соответствующий вид

деятельности, мы полагаем, что данная готовность будет эффективно формироваться только в ходе реализации будущими специалистами научно-исследовательской работы на протяжении всего образовательного процесса.

Список литературы

1. Абдуллина О.А. Научный интерес студента //Высшее образование в России. — 1992. — № 2. — С. 53—56.

2. Анисимова Н.П., Ракитина О.В. Модель поэтапного и последовательного формирования научно-исследовательских компетенций педагогических кадров в системе вузовского и послевузовского образования // Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: Монография / Под науч. ред. М.В. Новикова. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.

3. Лобова Г.Н. Теоретические и технологические основы профессиональной подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. — М., 2002. — 40 с.

4. Самодурова Т.В. Педагогические условия развития творчества будущих учителей в процессе научно-исследовательской деятельности: Автореф. дис. … канд. пед. наук. — Комсомольск-на-Амуре, 2000. — 24 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА

Машков Кирилл Юрьевич, старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, kmashkov5467@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности реализации гендерного подхода в профессиональной деятельности тренера, представленные в научно-педагогических исследованиях. Автором раскрывается специфика профессиональной деятельности тренера в аспекте гендерного подхода, основных аспекты гендерной социализации личности спортсменов.

Ключевые слова: гендерный подход, профессиональная деятельность, физическая культура и спорт, тренер по спорту, процесс спортивной тренировки, гендерные различия, гендерная социализация.

Анализ исследований в области физической культуры и спорта позволяет констатировать, что в последние годы значительно актуализируется проблема реализации гендерного подхода в профессиональной деятельности тренера, что связано с необходимостью формирования гендерной культуры как важнейшего условия личностной самореализации. Включение гендерного подхода в образовательный процесс является одним из важнейших этапов достижения гендерного равенства, в условиях которого возникает потенциал развития разносторонней, гендерно сензитивной личности в совокупности познавательного, ценностно-смыслового, конативного и рефлексивного аспектов. Стоит особо отметить, что гендерное равенство подразумевает законное равенство прав на получение образования, а также равенство возможностей и результата. Вместе с тем, при всей актуальности и необходимости реализации гендерного подхода в профессиональной деятельности тренера различные аспекты данной проблемы остаются пока недостаточно исследованными.

В процессе тренерской работы учет гендерных особенностей в организации тренировочного процесса спортсменов является одним из условий повышения эффективности спортивной тренировки и обеспечения физической и психологической составляющей здоровья спортсменов. Основной целью спортивной тренировки является, по мнению Н.В. Никифорова, развитие духовных и физических способностей спортсмена путем достижения высоких спортивных результатов [3, с. 3]. В соответствии с данной целью в процессе спортивной тренировки необходимо решать в комплексе образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи, используя спортивную деятельность для разностороннего формирования личности спортсмена с учетом его гендерных особенностей.

На тренировочных занятиях тренер, не учитывающий специфики гендерных различий спортсменов, создает условия для психологического дискомфорта, негативной реакции на действия тренера, снижения эмоционального настроя у спортсменов, нервозности, приводя в целом к деформации личности спортсмена. Это становится негативным фактором воздействия на спортивную мотивацию, эффективность тренировочной и соревновательной работы спортсменов. В связи с этим, специфика современного спорта предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности тренера, в том числе его готовности и способности осуществлять реализацию гендерного подхода в профессиональной деятельности.

Тренеру необходимо понимать, что занятия спортом обусловливают особенности формирования гендерных аспектов развития личности спортсменов. Кроме того, спортивная деятельность существенно воздействует на процесс гендерной социализации личности, ведя к появлению психологических различий между лицами одного пола, которые занимаются и не занимаются спортом. Для спортсменов обоих полов свойственна большая психологическая маскулинность по сравнению с лицами, которые спортом не занимаются. По мнению А.С. Дамадаевой [2, с. 35], концепция гендерного формирования личности в спорте подразумевает ряд составляющих: закономерности (маскулинизация личности спортсменов обоего пола, влияющая на достижение высоких результатов в спорте); механизмы (особенности гендерной дифференциации и социализации личности в спорте); факторы (специфика спортивной деятельности, гендерные особенности спортивной специализации, стаж спортивной деятельности). Спортивная деятельность значительно снижает гендерную дифференциацию личности спортсменов (кроме «феминных» видов спорта) и становится одним из основных факторов гендерной социализации, поскольку ведет к формированию различий между лицами одного пола, особенно женского.

Реализация гендерного подхода в профессиональной деятельности тренера должна быть ориентирована на оптимизацию форм и методов педагогического воздействия на спортсменов, учитывая их половую принадлежность. Данная работа осуществляется с учетом принципов гендерной справедливости, уважения гендерной неповторимости личности, научности и непрерывности. Тренеру в профессиональной деятельности необходимо дифференцированно подходить к спортсменам обоего пола: в спортивной направленности, формировании мотивационных ориентиров, необходимых качеств и свойств личности и отношения к спорту. Спортивные тренировки являются эффектив-

ным средством формирования необходимых личностных и физических качеств, поэтому в тренерской работе могут применяться формы и методы воздействия на спортсмена с учетом факторов его пола и гендерных особенностей.

Список литературы

1. Артамонова Т.В., Шевченко Т.А. Гендерная индентификация в спорте. — Волгоград, 2009.
2. Дамадаева А.С. Специфика гендерной дифференциации личности в спорте //Ученые записки университета Лесгафта. — 2010. — № 10. — С. 35—39.
3. Никифоров Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-тренеров по вольной борьбе: Автореф. дис…. канд. пед. наук. — Якутск, 2009. — 25 с.
4. Романина Е.В., Романин Е.А. Особенности формирования индивидуального стиля тренера в процессе профессиональной деятельности //Теория и практика физической культуры. — 2006. — № 6.
5. Цикунова Н.С. Гендерные характеристики личности спортсменов в маскулинных и феминнных видах спорта: Автореф. дис…. канд. псих. наук. — СПб., 2003. — 19 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА КАК ФОРМА СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ — ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Зайнетдинов Марат Валерьевич, директор СШОР № 46 Москомспорта, Россия, г. Москва, zajnet.marat@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются некоторые аспекты деятельности экспериментальной площадки как формы сетевого взаимодействия по обеспечению преемственности в системе «среднее профессиональное — высшее образование, которая обеспечивает участникам сетевого взаимодействия потенциальные возможности апробации структурных и научно-методических основ нормативной координации, регламентации и организации образовательных программ в поле сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: система образования, сеть, сетевое взаимодействие, образовательная сеть, образовательный потенциал, образовательная среда, сетевое сотрудничество, преемственность, экспериментальная площадка.

Проблема сетевого взаимодействия в педагогической теории и практике стала предметом изучения Е.Н. Глубоковой, Е.В. Головинской, Н.Н. Зубаревой, Г.В. Ивановой, Р.С. Казакова, Э.М. Калицкого, Е.В. Козловой, И.Э. Кондраковой, В.В. Маковеевой, И.В. Мешковой, Е.А. Пивчук, А.И. Рытова, А.С. Сигова, О.В. Сластуновой, М.М. Чучкевич и др. Многие специалисты указывают на то, что сетевое взаимодействие в настоящее время приобретает статус высокорезультативной инновационной технологии, позволяющей учреждениям образования не только осуществлять свою деятельность, но и эффективно развиваться. Кроме того, сетевое взаимодействие ведет к внедрению инновационных образовательных проектов и взаимному сотрудничеству между учреждениями образования, отражая модернизационные процессы, происходящие сегодня в целом в системе образования России.

Потенциальные возможности сетевой формы организации заключены во взаимодействии всех участников образовательного пространства, что приводит к необходимости организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений в системе «среднее профессиональное — высшее образование» в плане научно-методического и практического обеспечения профессиональной деятельности. Обеспечение качества предоставляемых образовательных услуг является важнейшей задачей, которую нужно решить в рамках организации сетевого взаимодействия в системе «среднее профессиональное — высшее образование», для этого важно обеспечить целостность образовательных и ресурсов, предоставить возможности для повышения качества программ высшего и среднего профессионального образования, совершенствовать потенциальные возможности сетевого взаимодействия путём кооперации и интеграции.

Одной из форм организации сетевого взаимодействия по обеспечению преемственности в системе «среднее профессиональное — высшее образование» является экспериментальная площадка, которая обеспечивает участникам сетевого взаимодействия потенциальные возможности апробации структурных и научно-методических основ нормативной координации, регламентации и организации образовательных программ в поле сетевого взаимодействия. Положение экспериментальной площадки детерминировано важностью осуществляемых профессиональных задач подготовки специалистов, целостностью и продуманностью научного обеспечения, правомерностью методов и средств осуществления проектного взаимодействия; ориентированностью деятельности на решение задач профессиональной подготовки специалистов, значимостью введения современных инновационных форм организации учебной деятельности и др.

Экспериментальная площадка как форма сетевого взаимодействия по обеспечению преемственности в системе «среднее профессиональное — высшее образование» является системно-сетевой организацией развивающегося пространства инновационного развития, которая способна повысить результативность осуществления профессиональной подготовки специалистов на основе инновационных технологий социального взаимодействия, интеграции, кооперации и проектной деятельности. Экспериментальная площадка становится эффективным способом прогнозирования развития сетевого взаимодействия в системе «среднее профессиональное — высшее образование», превращая инновационные идеи в образовательные нововведения.

Экспериментальная площадка как форма сетевого взаимодействия по обеспечению преемственности в системе «среднее профессиональное — высшее образование» является установкой на преодоление автономности и закрытости образовательных учреждений, осуществление взаимодействия на основе социального партнёрства, что позволяет разрабатывать, осуществлять и прогнозировать эффективность инновационных моделей содержания профессиональной подготовки специалистов.

Список литературы

1. Алексахина Н.В., Бойцова Е.Г., Чичев Е.М. Организация образовательного процесса средствами сетевых технологий //Управление качеством образования. 2014. № 3. С. 58—67.

2. Зоткин А., Егорова, Н. Организация системы сетевого взаимодействия// Управление образованием. 2008. № 5. С. 92—100.

3. Маковеева В.В. Сетевое взаимодействие — ключевой фактор развития интеграции образования, науки и бизнеса //Вестник Томского государственного университета. 2012. № 354. С. 163—166.

4. Рытов А.И. Модель образовательной сети и механизмы взаимодействия // Управление образованием. 2013. № 2. С. 51—55.

5. Сластунова О.В., Казаков Р.С., Мешкова И.В. Сетевое взаимодействие учреждений профессионального образования как эффективная форма самостоятельной работы обучающихся // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. С. 114—116.

РАЗДЕЛ VII
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ПАРАДИГМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Федорова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В.А. Сластёнина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: fedorova.mpgu@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается основное содержание ценностей и смыслов жизнедеятельности учителя в ключе системных изменений отечественного образования. Автором приводится мысль о том, что цели и смыслы педагогической деятельности на современном этапе могут быть выявлены путём анализа противоречий между традиционной практикой профессиональной деятельности учителя и инновационными задачами модернизации образования. Определяются и рассматриваются базовые уровни развития личности учителя, основанные на ценностно-смысловых компетенциях педагога.

Ключевые слова: модернизация образования, профессиональная деятельность учителя, ценностно-смысловая компетенция педагога.

Системные изменения в образовании первой четверти XXI века обусловливают и изменение парадигмальных основ профессиональной педагогической деятельности: происходит активное изменение и обогащение новым содержанием ценностей и смыслов жизнедеятельности учителя.

Это связано, в первую очередь, с существенным изменением условий, в которых реализуется профессиональная деятельность учителя (девальвация образования как ценности, личностного смысла; переосмысление сущности образования не только как достояния личности, социального лифта, но и как ее блага (услуги); развитие конкуренции и рыночных отношений в сфере образования; изменение и кардинальное расширение социокультурной миссии школы; диверсификация и вариативность содержания и технологий реализации образовательной деятельности в условиях федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; свобода выбора образовательной альтерантивы в условиях введения Профессионального стандарта педагога и др.).

Системные изменения в образовании оказывают большое внимание на формирование социального заказа образованию и школе, а также на формирование социальных ожиданий в отношении личности и качества труда учителя.

Внимание исследователей в настоящее время обращено на тот факт, что системные изменения в образовании обусловили принципиально новый характер педагогического взаимодействия в образовательном процессе, проявляющийся в формировании новых педагогических дискурсов, видов и стилей дискурсивных практик учителя. Этот факт объясняется тем, что педагогический дискурс основывается на понимании и диалоге, рефлексии, выборе в условиях альтернативы, ответственности учителя в поиске профессионально значимых индивидуально-личностных смыслов деятельности.

Важнейшим приоритетом развития образования на ближайшие годы становится формирование принципиально новой модели подготовки и профессионально-личностного развития учителя в парадигме образования «через всю жизнь», на что указывают и приоритетный национальный проект «Наша новая школа», Федеральная программа развития образования на 2016—2020 годы, а также Государственная программа «Развитие образования» Российской Федерации на 2013—2020 годы.

Профессиональная педагогическая деятельность выступает важнейшей сферой и источником развития учителя, поскольку деятельность — форма активного отношения и взаимодействия субъекта профессиональной педагогической деятельности с окружающим миром в его педагогическом измерении (дискурсе); в процессах взаимодействия субъекта с миром «происходит порождение психического образа, осуществление, преобразование и воплощение опоседованных психическим образом отношений субъекта в предметной деятельности» [1].

Профессиональная педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, имеет внешнюю и внутреннюю стороны, неразрывно связанные между собой; любое внешнее действие опосредуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс проявляется вовне [5, 6]. Превращение профессиональной педагогической деятельности в личностно-развивающую определяется ее смыслом — субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением субъекта к профессиональной педагогической деятельности [7].

Личностный смысл деятельности обусловливает ее активность — наиболее крупную единицу психолого-педагогического анализа жизнедеятельности человека [5]. Становление доминантной (учебно-профессиональной, социально-профессиональной) деятельности во многом определяется отношением личности к ней, зависит от смысла деятельности [4].

В этой связи представляется вполне актуальным и закономерным формирование новой, человекосообразной парадигмы образования, как глобального инновационного резерва развития социокультурных институтов развития общества. С одной стороны, требуется привести ценности, смыслы, цели и содержание образования в соответствие с предназначением человека, а с другой,— сделать образование средством самореализации человека и развития его компетентностей. Это обстоятельство обусловливает принципиально иной, ценностно-смысловой контекст развития педагогической науки и образовательной практики, достижения современного качества образования, где особая роль

принадлежит учителю, как носителю ценностей и смыслов жизни в профессиональной педагогической деятельности (жизнедеятельности). «Учитель, образ его мыслей — вот что самое главное во всяком обучении и воспитании» [3].

Как справедливо отмечал В.А. Сластенин, социальные ожидания оправдываются, а профессиональная деятельность учителя приобретает характер инновационной, развивающей и развивающейся, только в том случае, если обеспечиваются оптимальные условия для личностно-профессионального развития педагога, становления его субъектности и самореализации в педагогической культуре [8].

Особый научный интерес представляет проблема развития смысловой направленности личности учителя, как детерминанты ее профессионального развития. Еще О.С. Газманом было отмечено, что сознание — целостная категория образования личности, имеющая три взаимосвязанных компонента: «образ мира», «образ мыслей», «образ Я», в связи с чем, эти категории «наиболее точно характеризуют личность, как субъекта сознания… сознание творит деятельность, а, значит, и самого человека» [2]. В этом смысле принципиальное научное и практическое значение и большие исследовательские перспективы имеет разработка содержания и проектирования ценностно-смысловых компетенций педагога, как ядра ценностно-смысловой направленности его личности. Правомерно говорить о ценностно-смысловой компетенции педагога как способности к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей.

Первым уровнем развития личности учителя можно назвать потребностно-смысловой, на котором устойчивым доминирующим источником смыс-лообразования, а значит, смысловой окрашенности деятельности и поведения являются его личные потребности. Вследствие этого смыслообразование личности носит устойчиво эгоцентричный характер.

Второй уровень развития личности учителя — это ценностно-групповой уровень, на котором начинает доминировать ценностно-ориентированное смыслообразование. На данном уровне личность ориентируется преимущественно не на свои личные потребности, а на ценности профессионально-социальной или какой-либо другой, близкой ей по духу социальной группы, что придает ее смысловым ориентациям своеобразный характер «группового» или «профессионально-группового эгоизма».

Наконец, третий уровень развития личности учителя может быть назван духовно-смысловым или собственно ценностно-смысловым, так как он имеет уже общечеловеческий характер и характеризуется преимущественно духовно-нравственными культурно опосредованными смысловыми ориентациями. Данный уровень развития личности позволяет учителю добиваться наиболее высоких профессиональных результатов. Вместе с тем, на наш взгляд, ценностно-смысловой уровень развития личности учителя должен находиться не в области идеала, а быть по возможности типичным.

На основе анализа профессиональной деятельности учителя в условиях системных изменений в образовании нами были выявлены общие противоречия в современном образовании, определены уровни развития личности учителя, включающие цели и смыслы педагогической деятельности. «Учитель, образ его мыслей — вот что самое главное во всяком обучении и воспитании» [3]. Можно сделать вывод, что систематиче-

зация уровней развития личности учителя обусловливает принципиально иной, ценностно-смысловой контекст развития педагогической науки и образовательной практики, достижения современного качества образования, где особая роль принадлежит учителю, как носителю ценностей и смыслов жизни в профессиональной педагогической деятельности (жизнедеятельности).

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. — М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. — 416 с.

2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман / Ред.-сост. А.Н. Тубельский, А.О. Зверев. — М., 2002.

3. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 136—203.

4. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Зеер Э.Ф. // Педагогическое образование в России. — Выпуск № 5. — 2012 г. — С. 122—127.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: 1977. — 320с.

6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: «Наука». — 1984 г. — 444 с.

7. Петровский В.А. Очерк свободной причинности / В.А. Петровский / Психология с человеческим лицом. — М.: Смысл, 1997. — С. 124—145.

8. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.

9. Цибульникова В.Е., Федорова Е.Н. Смыслосозидательный континуум профессиональной деятельности учителя // Казанский педагогический журнал. 2015. — № 6. — С. 275—278.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ВРЕМЕННОЙ И ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Подымов Николай Анатольевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, e-mail: pod_na@mail.ru
Подымова Людмила Степановна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, e-mail: pod_ls@mail.ru
Баасанхуу Э., аспирант кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Монголия, e-mail: egiib@mail.ru
Аннотация. В статье дается обоснование понятий «психологическое пространство личности» и «профессиональное самоопределение», обозначены психологические детерминанты профессионального самоопределения, представлены результаты исследования психологического пространства профессионального самоопределения монгольских старшеклассников.
Ключевые слова: профессиональное самоопределение, территориальность, пространственно-временная организация выбора профессии; ценности (установки и предпочтения) профессионального выбора.

Обоснование понятия «профессиональное самоопределение личности» имеет теоретическое и практическое значение в понимании временных и территориальных факторов. В работе мы опирались на положения М.Р. Гинзбурга о профессиональном самоопределении как совокупности индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действия — актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее.

Профессиональное развитие связано с присвоением человеком различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков.

Анализ литературы свидетельствует о том, что теоретические подходы к определению сущности профессионального самоопределения связаны с такими понятиями как: процесс нахождения личностью своего профессионально-жизненного пути, самопознания и рефлексии своих возможностей, поиск смыслов в профессии (Н.С. Пряжников); самостоятельный выбор профессии (Кухарчук А.М., Ценципер А.Б.); длительный процесс и поиск возможностей беспредельного развития (Е.А. Климов); приобретение профессии субъектом (Леонтьев А.Н.); система, включающая жизненное, личностное и профессиональное самоопределение, которое основывается на личностных ценностях, смысловых системах, согласованности, соподчиненности, осознанности, так как не может быть осознанного выбора профессии без осознанного выбора жизненного пути, без глубокого самопознания; (И.Г. Шамсутдинова); способ самореализации и процесс подготовки к профессионально-трудовой деятельности (Чистякова С. Н).

Для профессионального самоопределения необходимы личностное понимание самого себя и своего места в жизни, своих склонностей и талантов к профессии и сформированная внутренняя структура личности со знаниями, интересами, склонностями, идеалами и т.д. Мы определяем профессиональное самоопределение старшеклассников как

аспект формирования жизненных перспектив и нахождения смыслов выполняемой деятельности, как комплексную задачу, не сводящуюся только к выбору профессии.

Исследования отечественных ученых показывают, что если раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной биографией, их определенными профессиональными ценностями (иногда это был собирательный образ, но он обладал той конкретностью, которая способствовала процессу идентификации). Сейчас можно наблюдать, что в некоторой степени «идеальный образ профессионала» заменен на «идеальный образ жизни» («американский», «европейский», «новых русских» и др.). Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью.

Определяя сущность самоопределения, М.Р. Гинзбург охарактеризовал понятие «жизненное поле» личности, в котором осуществляется профессиональное и жизненное самоопределение. Ученый рассматривает это понятие как совокупность индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действования — актуального и потенциального,— охватывающего прошлое, настоящее и будущее) [2].

На основании этого М.Р. Гинзбург выделяет следующие типы личностного самоопределения: гармоничное (благополучное настоящее при позитивном будущем); благополучное (психологическая коррекция не требуется); стагнирующее (благополучное настоящее при негативном будущем; страх перед будущим); беспечное (благополучное настоящее, видение будущего без целенаправленного планирования; ожидание благополучия и того, что все будет происходить «само собой»); бесперспективное (благополучное настоящее; планирование будущего при отсутствии его ценности, как «вынужденное»); негативное (неблагополучное настоящее, негативное будущее; ощущение безнадежности); защитное (неблагополучное настоящее, позитивное планирование будущего; «бегство в будущее»); фантазийное (неблагополучное настоящее, позитивное будущее при отсутствии его планирования; «бегство в грезы о будущем»); прагматичное (успешная самореализация при отсутствии ценностей, проекция в будущее заимствованных ценностей); гедонистическое (успешная самореализация при отсутствии ценностей, погоня за сиюминутными удовольствиями); бездуховное (успешная самореализация и планирование при отсутствии ценностей, практичность, «эмоциональная упрощенность»); пассивное (нереализованные ценности в настоящем, позитивное планируемое будущее); невротичное (нереализованные ценности в настоящем, негативное планируемое будущее; переживание невостребованности, отсутствие перспективы); бездейственное (нереализованные ценности в настоящем, позитивное непланируемое будущее; уход от нереализованности в сферу эмоциональных переживаний); отсроченное (нереализованные ценности в настоящем, негативное планируемое будущее, отсрочка реализации ценностей.

Профессиональное самоопределение личности связано с территориальностью, которая предполагает некоторое закрепление места (жилого пространства) за человеком: дом, улица, город, село, страна, мир. Изучение структуры территориальности позволяет выявить, какие объекты (географическое расположение территории, место отдыха, работы,

значимые другие люди, живущие на данной территории, и другое) влияют на выбор профессии. Так, в нашем исследовании показано, что территории аймаков (городов) Монголии включают в себя застройки современного городского типа с жилыми кварталами, а также большого количества национальных юрт, которые расположены по окраинам города. Каждый аймак в меру своего географического расположения, а также народных традиций и обычаев, имеет свои направления в трудовом воспитании детей.

Традиционные для монгольских детей этапы трудового воспитания трансформируются в современных условиях проживания на территории городского поселения, они практически не соотносятся с городским пространством: «Хургачин нас» («Возраст ягненка») — когда взрослые берут детей помочь пасти ягнят; «Тугалчин нас» («Возраст телят») — когда взрослые берут детей помочь пасти телят; «Хоньчин нас» («Возраст овец и коз») — когда дети идут вместе с родителями пасти овец и коз; «Хишиг одор» («Удачный день») — когда дети идут самостоятельно пасти коз и овец, взяв с собой еду на целый день; «Адуучин нас» («Возраст табунщика») — когда начинают помогать пасти табуны; «Эрэлчин нас» («Возраст соискателя») — когда дети идут помогать искать потерянный скот и т.д. Исследование показало также, что все меньше монгольских старшеклассников привязаны к обычаям и традициям кочевого монгольского народа. Изменение территориальности повлекло за собой и изменение психологического пространства личности, и, как следствие, изменение предпочтений в выборе профессий.

В исследовании принимали участие 1458 старшеклассников общеобразовательных школ Монголии (г. Улан-Батор, Завхан, Эрдэнэт). В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: анкета по выявлению факторов, влияющих на профессиональное самоопределение старшеклассников И.Г. Шамсутдиновой, тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, методика «Профессионально ориентированный тип личности» Дж. Холланда, «Методика профессиональных установок» И.М. Кондакова.

Для монгольских старшеклассников более привлекательными оказались не традиционные сферы профессиональной деятельности, связанные со скотоводством и животноводством, а горно-геологическая сфера, занятия врачебной деятельностью, таможенное дело, психология, экономика. Наибольший интерес среди учащихся школ Монголии получили такие профессии, как: программист, дизайнер, менеджер по торговле, что соответствует конвенциальному типу, а также учитель, врач, связанные с социальным типом [1].

У монгольских школьников наблюдается ярко выраженный конвенциальный тип личности, который ориентирован на работу, требующую повышенного внимания к деталям и аккуратности, управлению офисным оборудованием, ведением картотек, хранением и систематизацией записей, фактов, данных, финансовых книг; написанием деловых отчетов, подготовкой схем, таблиц, диаграмм.

Данные предпочтения старшеклассников приходят в противоречия с традиционным кочевым образом жизни и обозначают иные аспекты территориальности. В частности, можно утверждать, что территориальность влияет на профессиональную идентичность личности, она позволяет определить, каким видит себя человек, проживающий на этой территории, насколько он планирует здесь свое будущее, организацию отношений с дру-

гими людьми, т.е. степень социальных контактов, идентифицирует ли он себя со своим прошлым. Невозможность персонализации места приводит к переживанию деперсонализации, чувству неподтвержденности, отчуждению человека от среды и культуры в целом.

Таким образом, возникает необходимость определить еще один фактор профессионального самоопределения — пространственно-временную организацию выбора профессии, позволяющую человеку осуществлять целесообразное управление выбором будущей профессиональной деятельности в ее временной упорядоченности. Понять время — это осмыслить события настоящего в их преломлении к прошлому и будущему. Мы придерживаемся мнения К. Левина о том, что психологически одновременными являются все события прошлого и будущего, независимо от их хронологической последовательности, если они включены в «психологическое поле в данный момент», т.е. присутствуют в феноменальном поле индивидуального сознания.

Профессиональное самоопределение и является таким важным событием в жизни человека. В ходе анкетирования монгольских старшеклассников было выявлено, что учащиеся осуществляют выбор профессий, недостаточно востребованных в настоящее время на рынке труда, и не знакомы (не осуществляют выбор стратегий, связанных с профессиями будущего, например, профессии, связанные с выращиванием генно-модифицированных сельхозкультур и разведением скота с применением генной инженерии и другие. В профессиональном выборе монгольских старшеклассников имеются «профессии-пенсионеры»: библиотекарь, турагент, лектор и другие. Практически не выбираются традиционные профессии, связанные с ветеринарией, животноводством, которые могли бы быть востребованы и в настоящее время, и с разными вариантами модифицированы в будущее. Следует отметить также, что выбор учебного заведения для получения профессии большинством учащихся не определен: «не могу выбрать» — 15,2% десятиклассников и 23,7% одиннадцатиклассников; «нет, не выбрал» — 43,4% и 41,2% соответственно.

Десятиклассники Монголии более ориентированы на высокую зарплату, взаимопонимание и доброжелательность, уважение чужих вкусов и привычек, обладание модными, престижными вещами, здоровье и чувство собственного достоинства. В системе предпочитаемых ценностей наиболее высокий ранг у учащихся 10-х и 11-х классов Монголии занимает ценность «хорошие друзья», «уверенность в себе», «интересная работа» и «непримиримость к недостаткам в людях». Несколько меньше доля ориентированных школьников на ценности воспитанности личности.

Обобщая результаты исследования, можно утверждать, что пространственно-предметная среда определяет разноплановость выбора профессии. В то же время разные виды установок определяют различия в профессиональном самоопределении старшеклассников 10-х и 11-х классов, которые связаны с нерешительностью, зависимостью профессионального выбора, планированием профессионального будущего, самооценкой способностей к выбранной профессии, степенью выраженности типов личности, склонностью к практической деятельности. Было установлено, что факторами профессионального самоопределения старшеклассников являются: мотивация достижения, ориентация на собственный интерес к профессии, ее престижность, на результат

профессиональной деятельности; ценности, релевантные высокооплачиваемой работе, расположенной близко к дому; возможность переноса профессиональных умений вне работы; рационализм профессионального выбора и его зависимость от значимых взрослых и сверстников.

Таким образом, можно утверждать, что территориальность и временно-пространственная организация определяют во многом выбор профессии. Они выполняют следующие функции: поддержку определенных действий и стилей жизни, способ выделения индивидуальности, поддержку предпочитаемых форм контактов (друзья, родители). Опыт, приобретенный в семейном общественном окружении, определяет и особенности выбора профессии (дети животноводов играют не в те игры, что дети инженеров).

Перспективным направлением исследования профессионального самоопределения личности является исследование не только влияние естественных условий проживания человека, но и различных элементов и составляющих искусственно созданной среды — городского пространства на профессиональное самоопределение личности.

Список литературы

1. Баасанхуу Э. Особенности мотивов выбора профессии учащимися школ Монголии / Э. Баасанхуу // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. В 2 частях. Ч. 2. — М.: МАНПО,— Ярославль.: Ремдер. 2013. с. 189—191 (0,3 п. л.).
2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологи. — № 3. — 1994.
3. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства. — М.: Академия, 2007. — 480 с.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ЭССЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Борзова Елена Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета, Россия, г. Петрозаводск.

Аннотация. Автор рассматривает одну из форм организации самостоятельной работы студентов — будущих учителей иностранных языков в курсе методики обучения. Рефлексивные эссе, предметом которых выступают собственные размышления с опорой и по поводу личного опыта изучения иностранного языка в школе, являются действенным приемом, запускающим механизмы мотивации студентов к овладению методикой обучения и фиксированию важных ориентиров для будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: рефлексивные эссе, личный опыт изучения иностранного языка, критический анализ, фиксация ориентиров деятельности учителя иностранного языка на уроке.

Общеизвестно, что студенты, обучающиеся по направлению «педагогическое образование» со специализацией в иностранных языках (ИЯ), зачастую не ориентированы на профессию учителя. Многолетнее анкетирование по данному вопросу с постоянной регулярностью показывает, что 29—30% третьекурсников готовы стать учителем;

30—40% считают эту профессию приемлемой для себя при наличии ряда условий, как правило, связанных с материальным вознаграждением. Не вдаваясь детально в анализ причин, определим для себя важное следствие, представляющее актуальную проблему: студенты — будущие учителя ИЯ не имеют устойчивой мотивации к будущей профессии. Этот вывод ставит проблемный вопрос перед преподавателем курса методики обучения ИЯ: как вызвать устойчивое положительное отношение обучающихся к своей будущей профессии и мотивировать их на интенсивную подготовку к ней?

В результате длительных размышлений и апробации различных способов и приемов мы определились с одним из возможных из них и, как показало эмпирическое исследование, эффективных для решения имеющейся проблемы. Использование блока рефлексивных эссе в течение первого семестра изучения указанного курса может стать пусковым механизмов становления интереса к профессии учителя ИЯ и овладения методикой преподавания предмета. При этом под рефлексивным эссе мы понимаем самостоятельное сочинение, в котором автор выражает собственные мысли и эмоции, связанные с самоанализом и переосмыслением личного опыта. Предметом рефлексивного эссе выступает реальный жизненный опыт, как самих студентов, так и их окружения (родных, друзей, знакомых) в овладении ИЯ. В течение первого семестра параллельно с курсом общей методики в режиме самостоятельной работы студенты пишут такие эссе по следующим темам: Как вы можете охарактеризовать мотивы современных детей к изучению ИЯ? Как вы представляете себе урок ИЯ, интересный для современных детей? Анализ личного опыта изучения ИЯ в школьные годы.

Задаются несколько требований к эссе: объем — от двух до трех страниц печатного текста; содержание — выражение собственного мнения, подтвержденного примерами из личного опыта; частичное использование педагогических и методических терминов; отсутствие ссылок на конкретные школы и учителей.

При выборе приема «рефлексивное эссе» мы исходили из следующих оснований.

Тематика предложенных эссе нередко является предметом обсуждения в бытовом общении со сверстниками и родителями. В курсах педагогики, психологии и методики обращение к накопленному опыту студентов в позиции обучающихся широко практикуется преподавателями. В нашем эмпирическом исследовании особенность использования данного содержания как основы для рефлексивных эссе заключается в том, что приобретенный опыт учебной деятельности становится предметом развернутых рефлексивных размышлений студентов под разным углом. Каждая последующая тема эссе дополняет, конкретизирует предыдущую, позволяет оценить себя и свои поступки, действия других людей и их мотивы. При этом мы не абсолютизируем полученные результаты, осознавая некоторую ограниченность студентов при написании эссе, связанную с забыванием многих важных воспоминаний, их искажениями, и понимаем условность учебной ситуации, вызывающей возможное стремление студентов «соответствовать» ожиданиям преподавателя.

Тем не менее, очевидно, что выбор формы эссе позволяет каждому студенту принять позицию субъекта своей деятельности, цель которой — создать собственный творческий продукт — эссе-размышление. Важно то, что по заданию требуется написать полностью самостоятельный текст, без ссылок на другие письменные источники, без копи-

рования из Интернета («вынужденная субъектность»). Предметом деятельности становятся личные воспоминания, наблюдения, беседы с окружающими. Следовательно, источником информации для размышлений выступает исключительно личное пространство и ресурсы студента. Для выполнения задачи ему необходимо спланировать ход своих рассуждений, припомнить релевантные, наглядные примеры, восполнить недостающую информацию в ходе общения с другими людьми, сопоставить, соотнести с усвоенными педагогическими / методическими категориями, осмыслить, оценить и обобщить ее. В ходе такой деятельности неизбежно происходит постоянный внутренний диалог (интерпретация, самоопределение, рефлексия) и эмоциональное переживание своего опыта, т.е. реализуется необходимая для становления личности «связь аффекта и интеллекта» (Л.С. Выготский).

По В.П. Зинченко, этот второй слой сознания, рефлексивный, более аксиологичный, «концентрируется на ценностях, смыслах, их отношении к значениям и действиям» (Зинченко, Моргунов, 1994: 254—255). Таким образом, переход от «вынужденной субъектности» к реальной, по нашему мнению, происходит за счет: личностной значимости содержания (предмета) деятельности; внутреннего диалога (размышлений); актуализации всего личностного опыта; создания собственных идей, отношений и самовыражения; проявления инициативы, собственного выбора альтернатив; саморегуляции своих действий в процессе подготовки и написания эссе; организации взаимодействия с другими и с информацией; самопознания (осознание собственных возможностей, потенциалов и склонностей); самостоятельного оценивания своих воспоминаний, что и представляет собой рефлексию. Все это в комплексе ведет к осознанному и пережитому самоопределению авторов эссе (формированию личностной позиции, личностных смыслов).

Осмысление своих воспоминаний и взглядов, их отстаивание перед адресатом текста (преподавателем) способствует формированию убеждений и Я-концепции. В ходе развития способности убеждать происходит и формирование личностных и субъектных качеств. например: ответственности; открытости; автономности, независимости; непредвзятости оценок; самокритичности и т.п., которые могут иметь разный уровень сформированности у разных студентов и поэтому с разной степенью проявляться в их действиях.

Значимость применения указанного приема обусловливается и тем, что в ходе собственной рефлексии и последующего обсуждения в группе происходит выявление определенных ориентиров будущей профессиональной деятельности. Студенты начинают отчетливо фиксировать положительные и отрицательные аспекты поведения учителя ИЯ, способы и средства его профессиональной деятельности. Так осуществляется первоначальное проектирование будущей профессии через анализ своего значимого прошлого и определение возможной программы подготовки к будущему в настоящем. В ситуациях обоснованного выбора уточняются и закрепляются установки, ценностные ориентации относительно будущей профессии. Студент «становится субъектом собственного развития» (В.И. Панов), самоопределяясь через собственный выбор позиции, которая в дальнейшем получает положительное подкрепление в курсе лекций, в дискуссиях на семинарах и в педагогической практике.

Исходя из изложенных выше рассуждений, мы предположили, что деятельность студента по написанию рефлексивных эссе, первоначально вызванная мотивом должен-

ствования при выполнении учебного задания, с высокой степенью вероятности может запустить механизм становления положительной мотивации к изучению методики обучения ИЯ и к будущей профессии в целом.

Контроль результатов проводился в течение трех лет и включал контент-анализ 104 эссе студентов третьего курса КГПА/ПетрГУ (октябрь-декабрь). Ориентируясь на качество продукта, его содержательные характеристики, мы выбрали те аспекты рефлексивных эссе, которые позволяют определить, насколько студенты начинают осознавать роль и функции учителя ИЯ в организации иноязычного образования в условиях школы.

Анализ сочинений по первому заданию, которые студенты написали через полтора месяца после начала изучения курса методики, показывает следующее. 92% авторов полностью сконцентрировались на внешних причинах, вызывающих интерес обучающихся к овладению ИЯ (значимость ИЯ в современном обществе, формы досуга, возможности образования и трудоустройства и т.п.). Роль учителя ИЯ и качество уроков назывались лишь в 25% работ. На данном этапе в единичных эссе предлагались определения понятий «мотив» и «мотивация»; ссылки на статистические данные социологических опросов относительно владения россиянами ИЯ; ссылки на форумы учителей ИЯ в социальных сетях; опрос друзей и знакомых; попытки определенным образом сгруппировать мотивы; перечисление причин снижения мотивации у многих российских школьников в основной школе.

Анализ сочинений по второму заданию, которые студенты написали через два с половиной месяца после начала изучения курса методики, выявляет следующее. В сочинениях студентов называются в общей сложности 94 фактора интересного урока. В среднем в каждом эссе перечислены 10—12 из них. Эти факторы в процентном отношении можно ранжировать так: 63% — связаны с методикой проведения урока, использованием различных приемов, средств, технологий обучения ИЯ; 23% связаны со взаимоотношениями между учителем и обучающимися; 10% обусловлены содержанием общения на уроке ИЯ. Тексты эссе в большей степени, чем предыдущие, насыщены педагогической и методической терминологией.

Анализ сочинений по третьему заданию, которые студенты написали через три месяца после начала изучения курса методики, выявляет следующее. 4/5 авторов однозначно обозначили влияние различных факторов, связанных с учителем ИЯ, на свое отношение к предмету как преобладающее (методика проведения урока, взаимоотношения, увлеченность профессией, внешний вид и др.). В качестве положительных моментов в большинстве эссе упоминаются: творческий подход учителя к проведению уроков и внеклассной работы (разнообразие заданий, текстов, средств образовательной деятельности; связь общения на уроке с реальной жизнью, обогащение содержания примерами о странах изучаемого языка и примерами из личного опыта учителя; доброжелательная атмосфера в классе, справедливость учителя и отсутствие «любимчиков», радость от успехов учеников, их поддержка и т.п. Критические замечания высказаны во многих эссе (2/3), при этом отметим соблюдение студентами этическим норм речевого поведения в своих комментариях. В качестве отрицательных назовем монотонность, однообразие приемов работы, ограниченность заданий теми, которые даны в учебнике, равно-

душие учителя к своей работе и к успехам обучающихся, нежелание попытаться заинтересовать их в овладении ИЯ.

Из текстов эссе очевидна зависимость мотивации школьников от действий учителя ИЯ, его взаимодействия со школьниками. Отметим, что все суждения авторов подкрепляются релевантными примерами (95%). В эссе авторы часто описывают свои эмоции и эмоции одноклассников. Анализ текстов выявил удовлетворительный уровень большинства студентов владения приемами логического и критического мышления. Так, в текстах актуализированы причинно-следственные связи, хотя в половине эссе аргументы имеют достаточно поверхностный, неразвернутый характер. В качестве аргументов используются примеры, сравнения, обобщения. В целом можно заключить, что высказанные студентами мысли свидетельствуют о признании ими значимости владения методикой обучения ИЯ учителем для достижения целей своей профессиональной деятельности.

Подводя предварительные итоги эмпирического исследования, мы можем сформулировать ряд выводов.

Применение рефлексивных эссе по анализу собственного опыта изучения ИЯ в школе как приоритетной формы самостоятельной работы студентов в начале изучения методики обучения ИЯ помогает актуализировать связи между получаемыми теоретическими знаниями, накопленным практическим опытом и будущей профессиональной деятельностью. В процессе написания эссе и обсуждения их содержания студенты принимают промежуточную позицию «учитель» — «ученик», рассматривая педагогический процесс как бы «сверху». Воспоминания вновь переживаются эмоционально, подвергаются логическому и критическому анализу, что позволяет студентам осознать многофакторность своей будущей профессии, важность ориентации в своих профессиональных действиях в первую очередь на своих учеников как индивидуальностей, учитывая при этом и специфику предмета. Таким образом, студенты убеждаются в важности овладения методикой для успешного осуществления своей будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. — М.: Тривола, 1994. — 304 с.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА ПУБЛИКАЦИЙ

Снопкова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», г. Могилев, Беларусь, elenasnopkova@mail.ru

Аннотация. В статье представляется использование метода контент-анализа для выявления сущности методологической культуры будущего педагога как синтетического результата педагогических исследований данной проблемной области. Анализируется состав методологической культуры исходя из тезауруса смысловой информации, содержащейся в авторских научных текстах как контекстуальных единицах анализа.

Ключевые слова: контент-анализ, методологическая культура, методологическая культура будущего педагога, морфологическая онтология методологической культуры.

Категория «методологическая культура» как теоретически выделенная единица исследования выступает для нас комплексным объектом изучения, в котором для реализации задач статьи в качестве предмета контент-анализа выделена методологическая культура будущего педагога. Контент-анализ относится к эмпирическим методам исследования и позволяет перевести текстовую информацию в количественные показатели с целью усиления степени обоснованности выводов дескриптивно-аналитического этапа исследования. Контекстуальными единицами нашего анализа выступили 17 научных текстов в области педагогики, из которых 6 диссертационных работ, 10 статей в научных журналах и 1 учебное пособие.

Смысловыми единицами анализа определены компоненты модели методологической культуры будущего педагога и их содержательная характеристика разными авторами, в выявленных нами исследованиях, посвященных методологической культуре педагога и ее формированию/развитию в системе непрерывного образования.

Проведенный нами структурный анализ дефиниций понятия «методологическая культура педагога» и выяснение частоты повторений компонентов методологической культуры в исследованиях различных авторов послужили основаниями для реконструкции морфологической онтологии методологической культуры педагога в системе непрерывного образования как синтетического результата научно-педагогических исследований данной проблемной области. Морфологическая онтология методологической культуры педагога включает аксиологическую, когнитивную, деятельностную и рефлексивную составляющие [1], что послужившие предпосылочными основаниями для разработки таблицы кодирования смыслов как инструмента контент-анализа.

Проведенный нами ретроспективный анализ педагогических публикаций проблемной области методологической культуры позволяет вычленить подходы к модельному видению ее содержания в процессе профессионального образования и выделить следующие контексты изучения данного феномена: культура мышления (Э.Г. Гельфман, П.Г. Кабанов, М.В. Корепанова, Ю.К. Пенская), культура современного научно-педагогического мышления (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский), особая форма функционирова-

ния педагогического сознания (С.В. Кульневич), особый склад педагогического мышления (В.И. Андреев, Л.А. Казанцева), концептуальное мышление (С.К. Багадирова, Е.Л. Прасолова); характеристика личности будущего учителя, личностное новообразование (М.В. Дубова, С.Я. Казанцев, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, А.Н. Ходусов); позиция и способ осуществления педагогической деятельности (Л.Ю. Боликова, Е.Н. Васякина), авторская позиция будущего педагога (Ю.В. Сенько). Подчеркиваем, что мы очертили контекстуальные условия исследования методологической культуры и перечислили тех авторов, которые выделяли проблемы профессионального становления будущего учителя и характеризовали методологическую культуру во взаимосвязи и преемственности методологической культуры педагога и будущего педагога в системе непрерывного образования.

Общий тезаурус смысловой информации представлен в таблице кодирования авторских смыслов и включает 47 конкретных единиц анализа как четко выраженных семантических значений.

В состав методологической культуры будущего педагога как ее онтологические характеристики включаются ценности, идеалы, убеждения, мотивы и потребности как составляющие аксиологического компонента; знания (методологические, философские, общенаучные, педагогические), стиль и характеристики мышления как составляющие когнитивного компонента; способы деятельности, умения и навыки, входящие в состав операционально-деятельностного компонента; методическая и методологическая рефлексия.

На современном этапе трансформационных процессов в системе непрерывного педагогического образования переосмысливаются содержательные и технологические аспекты развития методологической культуры педагога как одного их необходимых условий развития педагогических способностей и успешной профессионализации личности будущего педагога. Компоненты понятийной системы контент-анализа: ценностно-смысловые ориентиры, методологические знания и стиль мышления, умения и способы деятельности, как учебной, так и педагогической, рефлексивные способности, представлены в максимально обобщенном виде, каждый из них имеет свое конкретное содержание, дальнейшая операционализация которого с учетом современных вызовов педагогическому образованию обладает высоким эвристическим потенциалом.

Таблица кодирования авторских смыслов проблемного поля исследований, посвященных методологической культуре будущего педагога

Компоненты методологической культуры будущего педагога как классы понятий	Количество понятий данного компонента/класса, выявленного в авторских текстах	Общее количество понятий данного класса
Аксиологический компонент	Педагогические ценности (1), гуманистические ценности и идеалы (1), педагогическая философия (убеждения) (1), опыт эмоционально-ценностного отношения (1), система ценностных ориентаций, мотивов и потребностей личностного и профессионального становления (1)	5

Окончание таблицы

Компоненты методологической культуры будущего педагога как классы понятий	Количество понятий данного компонента/класса, выявленного в авторских текстах	Общее количество понятий данного класса
Когнитивный компонент	Методологические знания (7), педагогические знания (1), общенаучные знания (1), философские знания (1), общие, частные и специфические знания (1), стиль профессионального мышления (2), аналитические способности мышления (1), теоретическое мышление (1), методологическое мышление (1), концептуальное мышление (1)	17
Операционально-деятельностный компонент	Методологические умения (2), особые умения и навыки (1), умения проектирования и конструирования учебно-воспитательного процесса (4), умение осознавать, проектировать и творчески решать задачи (4), исследовательские умения (6), умение осуществлять методологический анализ педагогических проблем (1), создание образцов педагогической практики (1), интеллектуальные умения (1), технико-практические умения (1), коммуникативные умения (1), умения осуществлять методологический поиск (2), профессионально-педагогические умения (конструктивные, организаторские, коммуникативные) (1)	25
Рефлексивный компонент	Методологическая рефлексия (5), методическая рефлексия (3), рефлексивное мышление (1)	9

Список литературы

1. Снопкова Е.И. Методологическая культура педагога: онтологические, когнитивные и логические основания исследования / Е.И. Снопкова // Вестник МГИРО. — № 4 (23). — 2015. — С. 24—29.

ЭСТЕТИКО-ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ

Богданова Надежда Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия, nadebogdanova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования эстетической и физической культуры учителя. Представлены основы онтологического, компетентностного, ценностного подходов к воспитанию и профессиональному образованию. Обосновано содержание специального курса по эстетико-физическому воспитанию.

Ключевые слова: физическая культура, эстетическая культура, онтологический подход, подготовка учителя, компетенции, воспитание, образование.

Основанием становления гуманитарного подхода в образовании является организация осмысленной жизни человека в культуре, педагогическая поддержка его личностного и творческого потенциала, индивидуальных особенностей. Это, в первую очередь, коснулось онтологических оснований новой теории воспитания, которая, как показывает Е.В. Бондаревская, рассматривает воспитание как бытийственный смыслопорождающий процесс: «…основания,— пишет Е.В. Бондаревская,— составляют такие концепты, как человек, педагогическая реальность, интерактивные позиции участников воспитания, бытие и становление субъектности человека в образовании и воспитании, качество человека: идентичность, духовность, нравственность, гражданственность, инновационные способности». [1] Автор обращает внимание на необходимость методологического обоснования новых моделей образования, ориентированных на решение проблем человека, его культурной идентификации, самореализации, профессиональном самоопределении, сохранении жизни, здоровья, духовности и др.

Современные подходы в науке о воспитании обуславливают необходимость изменения системы подготовки учителей. В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.12.2015 г. № 1457 утвержден ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата). В стандарте нового поколения одной из общекультурных компетенций является способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Среди общепрофессиональных компетенций в русле нашего исследования можно выделить готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития; готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую; способность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности.

Сегодня активизируются процессы интеграции педагогики с другими науками, осуществляется переход от междисциплинарных исследований к выделению общего междисциплинарного предмета, некоего единства различных направлений науки. Ведущие компоненты педагогической культуры и интегративные компоненты общей культуры

личности, в том числе физическая и эстетическая культура, несут значительный социально-профессионально-культурный потенциал.

В раскрытии содержания физической культуры в современном ее понимании следует учитывать взаимосвязь функционального, ценностного и деятельностного аспектов. Это становится актуальным в связи с тем, что физическая культура трактуется в ее интегративной, человекотворческой и духовно-физической деятельности. В системе функций физической культуры, предложенной Л.П. Матвеевым, Н.И. Пономаревым, Ю.М. Николаевым, Г.Н. Пономаревым, определяющей должна стать человекотворческая функция. Ведущей стороной этой функции, как и у всех других видов культуры, является духовная компонента, реализуемая в своеобразной форме через двигательную деятельность человека.

Еще одна тенденция, отражающая перспективы развития физической культуры, состоит в осмыслении и формировании ее как теоретической области знаний. Особенно остро в связи с этим оказывается проблема раздробленности знаний, составляющих основу интеллектуального компонента физической культуры. Объединяющую функцию в этом процессе могут выполнять фундаментальные интегративные элементы, служащие основой для содержательного интегрирования знаний из других областей.

Физическая культура как вид общей культуры с исторически сложившимися видами физических упражнений и современными видами спорта, танца, народными играми обладает огромным ценностным и здоровьесберегающим потенциалом. Наиболее значимыми ценностями представляются: интеллектуальные, двигательные, технологические (методические рекомендации), интенционные (значимость и престижность физической культуры), мобилизационные (самоорганизация ЗОЖ), валеологические (отношение к здоровью). Именно формирование ценностных ориентаций участников образовательного процесса в контексте здоровья отмечается как первоочередная задача эффективного управления здоровьесбережением в исследовании В.Е. Цибульниковой и Т.А. Кошелевой. [2] В центре новой системы представлений о ценностях находится целостная личность, а гуманитарные ориентиры несомненны.

Формирование эстетической культуры понимается нами как процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и пониманию прекрасного в искусстве и действительности. Эстетическая наука исследует не конкретный вид искусства, а всю полноту способов различного рода деятельности. В каждом виде деятельности, будь-то художественно-творческая, интеллектуальная, физкультурно-спортивная, помимо их своеобразия и неповторимости есть то, что их объединяет. На наш взгляд, это ценностное отношение человека к действительности, жизненной реальности, весь спектр гуманитарных ценностей.

Взаимосвязь педагогической науки и эстетики в том, что на основании общих эстетических закономерностей и принципов разрабатываются конкретные пути, формы и способы эстетического воспитания личности. Рассмотрение модели взаимосвязи педагогической и эстетической культуры, предложенной в работах М.А. Верба, свидетельствует о тесном переплетении таких компонентов как: эстетические взгляды, потребности, вкусы, чувства, идеалы, художественно-творческие способности. При этом в центре данного единства находятся профессионально-теоретическая подготовка, педагогическая этика и педагогическое мастерство учителя.

Сочетание теоретико-методологических оснований физической и эстетической культуры учителя позволит моделировать базовые образовательные блоки подготовки специалистов в русле онтологического, компетентностного и культурологического подходов, которые будут функционировать в качестве самостоятельных интегрированных модулей, курсов.

В Институте педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета разработан специальный курс «Эстетико-физическое воспитание» в блоке дисциплин (модулей), относящихся к вариативной части программы бакалавриата.

Теоретическая часть программы включает изучение теоретико-методических основ эстетической и физической культуры, ценностных оснований эстетико-физического воспитания, его содержания, форм, методов. Раскрывается значимость и необходимость взаимосвязи эстетического и физического воспитания в деятельности будущего учителя (ее внешние и внутренние аспекты: внешний вид, красота движений, культура речи, этика взаимоотношений, личностные качества и др.).

Практическая часть программы содержит инновационные технологии педагогической диагностики, мыследеятельности, смыслотворчества, интерактивной игры и др. Все технологии направлены на формирование собственного отношения студентов к эстетико-физической деятельности, осознание и переживание социальной и личной значимости эстетико-физического воспитания, на развитие самостоятельности в решении проблем эстетико-физического воспитания школьников, актуализацию личностно-творческого потенциала.

Формирование эстетико-физической культуры будущего учителя возможно и в период прохождения разных типов учебной, производственной, преддипломной практики в школе. Реализация программы педпрактики с ориентацией на эстетико-физическое воспитание направлена на решение ряда задач. В том числе изучение студентами опыта эстетического и физического воспитания в школе; совершенствование навыков и умений эстетической и физкультурно-спортивной деятельности в структуре педагогической деятельности (определение задач, приобщение к миру искусства и т.д.); овладение методикой работы по эстетико-физическому воспитанию детей (проведение бесед, соревнований, походов, подготовка спортивных праздников и т.д.); развитие средствами педагогической практики качеств личности в области эстетической и физической культуры (самостоятельность, активность, творчество и т.д.).

Таким образом, онтологический подход позволяет исследовать эстетическую и физическую культуру учителя в их единстве с учетом уникальности каждой личности и современными требованиями в образовании.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании //www.pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/problemy-obrazovaniya-formirovanie-dukhovnosti-i-kultury/bondarevskaya-e-v-gumanitarnaya-metodologiya-nauki-o-vospitanii

2. Цибульникова В.Е., Кошелева Т.А. Особенности управления здоровьесбережением субъектов образовательного процесса в православной гимназии // Школа Будущего. — 2015. — № 5. — С. 206—213.

КЛАССИЧЕСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ — ОСНОВА АКМЕНАПРАВЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Чеботарева Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, город Луганск, e-mailirina_pedagogika@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема акменаправленного образования будущих учителей. Автор рассматривает педагогическую акмеологию как одно из направлений прикладной акмеологии, занимающейся проблемами профессионально-личностного становления педагога и условиями достижения им наивысшей точки профессиональной зрелости.

Ключевые слова: педагогическое наследие, акмеология, акменаправленное образование.

Возникшие глобально-кризисные явления (экологические, демографические и социальные) приобретают все большую остроту и требуют поиска путей их рационального решения. Одним из эффективных путей решения является создание и использование инновационных технологий по «производству» человеческих ресурсов — профессионалов высокого уровня, способных справиться с кризисными явлениями. Изучением закономерностей и технологий развития «профессионализма и творчества как акме-форм оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности» [6, с. 134] занимается интегративно-комплексная наука акмеология (от греч. акme — высшая степень чего-либо + логия, букв. наука о вершинах).

Одним из направлений прикладной акмеологии является педагогическая акмеология, занимающаяся проблемами профессионально-личностного становления педагога и условиями достижения им наивысшей точки профессиональной зрелости (акме). Педагогическая акмеология рассматривает развитие личности будущего педагога в целостности как физическое, интеллектуальное и духовно-нравственное. Акмеологический подход к педагогическому образованию заключается в создании эффективных условий по выявлению и развитию творческого потенциала студентов, усилению мотивации к овладению педагогической профессией, формированию духовно-ценностных установок и активному самосозиданию Личности-Профессионала.

Акменаправленное педагогическое образование выводит студента-выпускника на совершенно новый уровень. Он готов служить в профессии; понимает свою роль в обществе; усвоенные ценности и идеалы являются руководством в его профессиональных поступках. Такой специалист находится в постоянном творческом тонусе, он ищет новые пути не только эффективного педагогического воздействия на воспитанников, но и самостроительства. Он понимает, что повышение качества образовательного процесса, прежде всего, зависит от направленности личности педагога, от реализации его программы профессионально-личностного развития.

Обратимся к классическому педагогическому наследию, которое, на наш взгляд, в современных условиях не потеряло актуальность и может стать основой акменаправленного педагогического образования.

Я. А. Коменский настаивал на повсеместном создании школ, благоустройство в которых должно было быть направлено на производство и распространение света мудрости.

Ученый называет такие школы мастерскими гуманности, т. к. они призваны формировать не только ум человека, но и благонравие в поступках, а также благочестие сердца. В этих школах неведомы скука и страх, обучение организуется как увлекательный процесс, введены игры, как развивающая форма обучения. Кто же может работать в таких мастерских гуманности?

Очевидно, что педагоги должны иметь соответствующие характеристики, чтобы достойно распространять свет мудрости. Я. А. Коменский пишет, что учителя должны быть приветливы и ласковы, хвалить детей за прилежность, наделять их небольшими подарками, относиться по-отечески, с любовью. Ученый подчеркивает, что хороший учитель «думает о том, как учить, чтобы напиток науки проглатывался без побоев, без воплей, без насилия, без отвращения, словом, приветливо и приятно» [2, с. 118].

Я. А. Коменский высоко ценит учителя и сравнивает его деятельность с предприимчивым архитектором, заботливым пастырем, рачительным садовником, добросовестным акушером, энергичным полководцем. Практически он заявляет миру, что педагогическая профессия одна из сложнейших, а педагог «как чистый и непорочный служитель вечного света» выполняет множество функций чтобы «рассеять умственный мрак и пролить свет во все мысли и действия» [2, с. 119].

Я. А. Коменский утверждает, что универсальный учитель должен обладать следующими основными характеристиками: быть таким, каким желает видеть своего воспитанника; владеть искусством воспитания; преданно относиться к своему делу. Учитель должен саморазвиваться, усердно читая и осмысливая книги. Особенно он должен внимательно читать книги, данные Всевышним: мир творений; полный разумности ум; Священное Писание. «Работа учителей и учеников в школе будет просто передачей света из этих сияющих книг в просветленные головы», а школьные книги будут служить проводниками для понимания книг премудрости [2, с. 414].

Ж.-Ж. Руссо вслед за Я. А. Коменским настаивает на том, что воспитатель должен быть сам прежде хорошо воспитан, он должен быть больше чем человеком и следовать в своем развитии определенному образцу. Основной наукой, которую важно преподать детям, педагог считает науку об обязанностях человека. Хороший учитель, с точки зрения Ж.-Ж. Руссо, должен не давать правила воспитаннику, а создавать условия по их нахождению. Фактически ученый нам говорит, что педагог должен находиться в творческом активном поиске по созданию условий развития и воспитания ребенка как уникальной личности. Для этого Ж.-Ж. Руссо настаивает на изучении воспитанника, его характера, особенностей. Он перечисляет личностные качества педагога, без которых невозможно воспитание человека: любовь, справедливость, человечность, милосердие. Ученый призывает педагогов быть скромными, сдержанными и простыми, а также знать в полном объеме сведения педагогического ремесла и грамотно использовать его в процессе воспитания личности [5].

И. Г. Песталоцци заботился о том, чтобы в организованных им школах работали учителя, способные развивать природные задатки ребенка и следовать законам элементарного образования как совокупности умственного, физического и нравственного образования. Очевидно, что развивая ребенка согласно природе, сам учитель должен стремиться к познанию и сам должен быть сформирован как целостная личность. И. Г. Песталоцци подчеркивает: «Величие идеи элементарного образования состоит

в гармоническом развитии всех сил, но с тем чтобы их использование было обязательно подчинено потребностям, вытекающим из положения данного индивидуума в обществе» [3, с. 339]. Можно сказать, что данное положение ученого является основополагающим акменаправленного образования, так как односторонне развитая личность не способна достигнуть наивысшей точки (акме) профессионально-социальной зрелости.

Следует отметить, что И.Г. Песталоцци заботился о том, чтобы нравственное развитие ребенка не отставало от умственного, более того, оно должно прокладывать путь физическому и умственному развитию, т.е. опережать их. Безусловно, методы воспитания в школах должны быть подчинены выдвинутой идее и И.Г. Песталоцци настаивает на подготовке именно таких учителей. Результатом такого педагогического образования было бы: «конец всем источникам порчи школы, сухой безжизненности, мертвой скуке, пустому удивлению перед непонятным и непонятым» [3, с. 342]. И.Г. Песталоцци описывая результаты работы организованной им школы, демонстрирует современным педагогам, что это возможно и необходимо, как подчеркивает ученый, следовать природе ребенка и помочь ей «самой высказаться о том, что в ней заложено» [3, с. 355].

В своей последней работе «Лебединая песня» (1826 г.) И.Г. Песталоцци написал: «Подвергните все испытанию, сохраните хорошее, а если в вас самих созрело нечто лучшее, то правдиво и с любовью присоедините к тому, что я пытаюсь также правдиво и с любовью дать вам…» [3, с. 357]. Ученый не настаивает на том, что только его идеи эффективны и, что только с помощью его метода можно сформировать человека, сказанное им является напутственным словом педагогам, которые стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию в достижении наивысших результатов в профессиональной деятельности.

А. Дистервег, размышляя о цели жизни, утверждает, что человек, проникнутый гуманностью, осознает свое предназначение, служит истине и добру, не останавливается перед трудностями, стремясь следовать избранным жизненным путем. «В воспитании самого себя он видит задачу своей жизни; жизнь для него школа, ведущая его к вершинам человеческого совершенства» [1, с. 70]. Ученый подчеркивает, что важнейшей задачей воспитания является развитие у человека самодеятельности, благодаря которой он сможет продолжать самообразование. Мастерство учителя, с точки зрения А. Дистервега, заключается в умении создавать условия для движения ученика к вершинам человеческого совершенства. Очевидно, что сам учитель должен быть в постоянном движении, т.е., если говорить современным языком, стремиться к достижению «акме». Вслед за Я.А. Коменским и Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, А. Дистервег делает акцент на становлении человека нравственного: «Быть человеком — значит быть самодеятельным в стремлении к разумным целям» [1, с. 72]. Сам педагог, если желает видеть своего ученика нравственным, должен работать по развитию прекрасных качеств в самом себе. Это должно стать его внутренней потребностью, он должен подчинить свою жизнь самосовершенствованию. А. Дистервег выводит такую формулу педагогической деятельности: учитель только тогда может образовывать и воспитывать, пока сам подвержен самообразованию и самовоспитанию. Хороший учитель способен содействовать возбуждению духовных сил воспитанника, делать обучение захватывающим, оживляющим и побуждающим к деятельности и формировать характер.

Обратимся к отечественному классическому педагогическому наследию. К.Д. Ушинский в статье «Проект Учительской семинарии» отмечает важность умения учителя не только преподавать, но и иметь характер и нравственные качества. Он подчеркивал, что сама личность педагога заключает в себе огромный воспитательный потенциал, влияние личности учителя на молодую душу нельзя заменить ни учебниками, ни системой поощрений и наказаний. «Дитя воспитывается, развертывается умственно и нравственно только под прямым влиянием человеческой личности, и никакими формами, никакой дисциплиной, никакими уставами и расписаниями времени занятий невозможно искусственно заменить влияние человеческой личности» [8, с. 532]. Одним из средств профессионально-личностного развития учителя К.Д. Ушинский видит изучение педагогической литературы, открывающей пути ответственно выполнять свой профессиональный долг «взявшись за воспитание духовной стороны человека».

Педагогическая литература дает возможность учителю «напитаться» идеями мыслителей и чувствовать себя живым членом единого «великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо» [8, с. 32].

У А.С. Макаренко мы находим советы и рекомендации по организации характера педагога и достижения личностных «акме», которые, при определенных усилиях человека, могут быть условием для достижения социально значимых «акме». А.С. Макаренко пишет о том, что педагог должен учиться ставить голос, уметь разговаривать с ребенком, владеть мимикой, уметь придавать необходимое выражение лицу, ходить, вставать, шутить, уметь читать на человеческом лице. «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15—20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет или не почувствует того, что нужно» [4, с. 145].

В.А. Сухомлинский профессиональное развитие учителя видел, прежде всего, в осмыслении педагогического труда как творческого процесса. Учитель, по глубокому убеждению ученого, должен сам стремиться к духовному обогащению и обновлению, самосовершенствованию в течение всей жизни, если желает достичь результатов в воспитании своих учеников. Радость от педагогического труда может дать учителю научно-исследовательская работа, способствующая глубокому осмыслению педагогических явлений и возможность строить образовательный процесс эффективно и интересно для воспитанников.

В.А. Сухомлинский писал, что через 3—5 лет после окончания вуза учитель должен знать в 5—10 раз больше, чем в первый год работы. Интеллектуальному развитию педагога способствует чтение различной литературы, что ученый называет золотым правилом жизни. Фактически книги «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы» являются рекомендациями педагогам по достижению как «микроакме», так и «макроакме» [7, с. 419]. Традицией в Павлышской школе, возглавляемой В.А. Сухомлинским, стало ежедневное обсуждений уроков, результатом которых было выявление позитивных и негативных моментов, а также выработка рекомендаций по повышению эффективности работы с учащимися.

Таким образом, использование классического педагогического наследия придает педагогическому образованию акмеологическую направленность, что значительно повышает его эффективность. У будущего педагога формируется потребность служить в профессии на благо созидания Человека, способного противостоять злу, решать глобальные проблемы и предотвращать возникновение новых проблем.

Список литературы

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. — 378 с.

2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я.А. Коменский; — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 576 с.

3. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост.В. М. Кларин, А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1987. — 416 с.

4. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1972. — 336 с.

5. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1981. — 656 с.

6. Семенов И.Н. Акмеология — новое направление междисциплинарных исследований человека / И.Н. Семенов // Общественные науки и современность. — 1998. — № 3. — С. 134—142.

7. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. — Т. 4 / В.А. Сухомлинский / Ред. кол.: А.Г. Дзеверин (пред.) и др. — К.: Рад. школа, 1980. — 670 с.

8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский]. — М.-Л.: Из-во АПН. — 1948. — Т. 2. — 655 с.

О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА — БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Флоря Вера Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», Россия, г. Химки, florya.vera@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема нравственного воспитания современных студентов. Автором предлагается инновационный подход, центрированный на человеке, который будет способствовать общему процессу социализации и воспитания личности будущего специалиста средствами культуры.

Ключевые слова: Нравственное воспитание, студенты, социальные институты, культура, духовность, нравственное совершенство, специалист.

Нравственное становление современного специалиста с высшим образованием актуальная и значимая проблема, но в то же самое время это чрезвычайно сложный и противоречивый процесс.

В многонациональной России, нравственное воспитание, как основа внутреннего, духовного, мира человека тесно связано с социально-культурным опытом, с системой ценностных установок, национальных обычаев, традиций, которые выполняют особую ориентирующую роль в создании образа жизни, в формировании мировоззрения,

характера, собственной модели поведения, стиля жизни. Эти ценности составляют фундамент, внутренний стержень личности, освещают моральный облик человека, гражданина, специалиста в целом. Этот процесс наполняет весь жизненный путь человека по горизонтали и вертикали его социального и индивидуального развития. Поэтому проблема нравственного воспитания современной студенческой молодежи является одной из вечных и фундаментальных в педагогической теории и практики.

В дореволюционной России нравственные ценности тесно связаны с идеями и ценностями православной религии. Нравственные ценности стоят у истоков русской духовности, народной культуры и повлияли на формирование русской классической философии, отечественной системы воспитания и образования. Вопросы нравственного воспитания подрастающего поколения, в своих трудах, рассматривали отечественные педагоги Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.

В современных отечественных педагогических работах исследование проблемы нравственного воспитания ориентировано на актуализацию патриотических, национальных, культурных и религиозных традиций, на формирование основ нравственной культуры личности с активным участием всех социальных институтов воспитания, средствами литературы, музыки, театра.

Однако, по мнению многих ученных, современное российское общество переживает утрату веками накопленной целостной системы нравственных ценностей. Это связано с глобальным преобразованием социально-культурных основ нашей жизни, с развитием рыночных отношений, предпринимательства, с плюрализмом и вариативностью политических, экономических, моральных решений.

Рассмотрим роль и участие некоторых социальных институтов в нравственном воспитании подрастающего поколения. В историческом аспекте, в условиях любых политических, экономических, духовно-нравственных кризисов, семья была и остается самым устойчивым социальным институтом воспитания личности. Однако, несмотря на плодотворную социальную политику нашего государства, на существенную материальную поддержку семьи и рождаемости, в современном российском обществе, следует признать, что современная семья переживает сложный период развития. В этих условиях происходит увеличение количества разводов, с каждым годом растет число одиноких матерей, ухудшение духовно-нравственных устоев современной семьи.

Улучшение демографической ситуации в стране за счет рождаемости детей вне брака отрицательно отразилось на одну из основных функций семьи — социализации. Дебаты по вопросам однополых браков, увеличение количества разводов и решение демографического вопроса за счет рождения детей вне брака существенно повлияли на деформацию семейных ценностей, на роль отца и матери в целостном духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Среди традиционных семейных ценностей любовь, создание крепкой семьи, рождение детей, взаимопонимание между родителями и детьми, традиции добрососедства, духовно-нравственная, доверительная атмосфера в семье — это те сущностные нравственные ориентиры, на основе которых функционировала семья на протяжение всей ее истории. Семья, в современных условиях, испытывает целый ряд проблем, обуслов-

ленных социально-политическими, экономическими, миграционными процессами, охватившими нашу страну после развала Советского Союза, в результате локальных воин на Кавказе и Украине.

В современном глобализирующемся, информационном мире трудно переоценить роль средств массовой информации в формировании нравственных ценностей и представлений об окружающем мире у подрастающего поколения. Однако, информационно-развлекательная деятельность СМИ навязывает людям ценности, чуждые российским социально-культурным традициям, оторванные от отечественных духовно-нравственных и православных традиций. В этом контексте, по словам В.В. Путина, наша страна испытывает объективное давление глобализации на наши традиционные нравственные ценности, и в результате мы «получили разрушительный удар по культурному и духовному коду нации, столкнулись с разрывом традиций и единства истории, с деморализацией общества, с дефицитом взаимного доверия и ответственности» [1].

Информационно-развлекательная индустрия отечественных СМИ, своей деятельностью, не только нарушает иерархию нравственных приоритетов, но, зачастую, в определенной степени, способствует процессу девальвации и трансформации этих ценностей. Российская культура строилась и развивается на богатейшие духовно-нравственные, православные и общечеловеческие культурные традиции.

В силу возрастных особенностей психика молодежи предполагает высокий уровень приспособляемости и открытости со стороны внешнего мира, и такая информация деструктивно влияет на внутренний мир, поведение, на их ценностные ориентации. Кроме того психологи считают, что поток негативной информации, идущий из западных СМИ, охвативший информационное пространство России в связи с событиями на Украине, формирует у населения недоверие к институтам государственной власти, приводит к духовно-нравственному опустошению, к потере уверенности и стабильности в завтрашнем дне.

Сохранение и усиление негативных тенденций в молодежной среде наносит ущерб национальной безопасности и будущему России. Соответственно, в условиях давления на наши традиции и моральные устои особенно актуальными и востребованными становятся проблемы сохранения наших отечественных нравственных ценностей, развития российской национальной и культурной идентичности в целях обеспечения нравственной преемственности, межнациональной и межкультурной толерантности в современной многонациональной России.

В этих условиях, система высшего образования остается основным институтом социализации и воспитания, обеспечивающим сохранение и приумножение отечественных традиций нравственного воспитания будущих специалистов, а через них воспитание других слоев населения.

Это связано с тем, что в молодежном возрасте студенты наиболее эффективно приобщаются к традициям нравственного воспитания, более активно участвуют в молодежных движениях и социальных инициативах. В студенческие годы они приобретают навыки и умения общественно-политического взаимодействия, интенсивно расширяют свой круг знакомств и общения. Этому способствуют условия и особый уклад студенческой жизни, когда поощряются личная инициатива, активность, жизнерадост-

ность, дружба, любовь к людям, творчество, взаимопомощь, самостоятельность, самодеятельность.

Эффективность нравственного воспитания в студенческом возрасте обусловлена общим процессом профессиональной подготовки будущего специалиста через механизмы усвоения различных ролей, подражания и влияния авторитета преподавателей и однокурсников. А общий результат воспитания зависит от степени активности, самостоятельности, личного участия и стремления студентов следовать нравственному идеалу.

В последние годы этому вопросу уделяется особое внимание со стороны нашего государства. Одобрены и работают такие серьезные проекты и программы, как Национальный проект «Образование»; Федеральная целевая программа «Молодежь России»; программы регионального и муниципального уровня «Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи», в которых, в числе приоритетных задач выделена задача усиления воспитательной функции современного образования.

В российских вузах сложилась достаточно основательная система воспитательной работы, значительно улучшилось студенческое самоуправление. Студенты активно участвуют в различных волонтерских движениях и молодежных организациях.

Однако среди задач высшего профессионального образования мало внимания уделяется задаче нравственного самосовершенствования и самовоспитания будущего специалиста средствами культуры.

Для профессиональной подготовки, центрированного на человеке, важное методологическое значение имеет понимание высшего образования как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательно-воспитательной среде. Такое образование должно быть наполнено человеческими смыслами и служить человеку, свободно проявляющему и понимающему смысл жизни, степень ответственности за свой гражданский, профессиональный и общечеловеческий долг.

В современном образовательном процессе, наши студенты осваивают новые технологии, в ходе которого большое внимание уделяется виртуальным интернет технологиям. К сожалению, в этом мировом процессе глобализации творческие способности, духовно-нравственный потенциал личности слабо развивается. Его нравственность, духовность, ценностные структуры, общая культура, эрудиция отстает от виртуально-технологического развития. И, наша система высшего образования, ориентированная на западноевропейские стандарты, к сожалению, принимает активное участие в этом процессе.

На наш взгляд, подход, центрированный на человеке, будет способствовать общему процессу социализации и воспитания личности будущего специалиста, ведущего к вершинам индивидуально-профессионального развития и нравственного самосовершенствования, как приоритетной задачи высшей школы.

Список литературы

1. Путин В. В. Выступление на заседании клуба «Валдай» 19 сентября 2013 ггода (Электронный ресурс). — URL:/http://www.rg.ru/2013/09/19/stenogramma-site. html.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Букша Лилия Францевна, аспирант ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», г. Калининград, Россия, buksha.liliya@yandex.by

Аннотация. В статье обосновывается приоритетность духовно-нравственного развития студентов-психологов. Поднимается проблема психологического неблагополучия современного общества. Представлена разработка программы «Восхождение к духовности», цель которой заключается в духовно-нравственном развитии студентов-психологов в рамках введения в профессию.

Ключевые слова: профессия «психолог», студент-психолог, духовно-нравственное развитие, духовно-нравственный кризис, психологическое неблагополучие общества.

Как известно, профессия «психолог» относится к такому типу профессий, в рамках которого главным инструментом выполнения деятельности является сама личность специалиста, её содержание и суть. Осуществление психологической деятельности является одной из наиболее сложных и ответственных профессиональных областей, т. к. обращение человека к психологу затрагивает его судьбу и имеет для него большую значимость. Каким будет вмешательство специалиста — созидающим или разрушающим личность клиента — в первую очередь зависит от степени личностного и профессионального развития профессионала.

Однако, как показывают результаты исследований, лишь небольшой процент абитуриентов руководствуется мотивами помощи другим и стремлением к личностному росту. В большинстве же случаев выбор профессии психолога во многом связан с желанием помочь себе в разрешении внутренних травмирующих конфликтов и внутриличностных проблем [2].

Следовательно, приоритетной задачей в рамках получения психологического образования в высшей школе является создание условий для личностного и духовного развития будущих специалистов. Именно на этапе обучения внутренняя работа над собственной личностью, ее подготовка к осуществлению помогающей профессиональной деятельности должны стать для студента — психолога актуальной потребностью.

Важность данного положения подтверждается через призму анализа состояния современного общества, которое характеризуется следующими негативными явлениями: системный кризис духовной культуры, идейный вакуум, поляризация общества, разрушение базовых социальных институтов и т.д. Результаты многочисленных социологических опросов демонстрируют, что психологическое состояние российского социума остается далеко не удовлетворительным. Так, по мнению двух третей населения, в последние годы морально-нравственный климат нашего общества изменяется в худшую сторону. По данным Института социологии РАН, за последние 15—20 лет граждане РФ стали существенно более агрессивными и циничными, при этом снизилась их способность к сотрудничеству, готовность помочь другому, они стали менее доброжелательными. Подавляющее большинство — 71% — считают, что окружающим людям нельзя доверять и в отношениях с ними следует быть осторожными, а 29% не склонны доверять даже близким людям [3].

Становится очевидным, что мировоззренческой предпосылкой преодоления системного кризиса духовной культуры является актуализация и популяризация общечеловеческих ценностей, система мероприятий по формированию психологической и духовной культуры личности и общества в целом. Практическими исполнителями комплексного, системного подхода по культивированию «собственно человеческого в человеке» могут и должны стать психологи.

Нами была разработана программа «Восхождение к духовности — основа профессии психолога», проведение которой целесообразно осуществлять на этапе вхождения в профессию (студенты 1-го курса). Цели данной программы предполагают создание стимулов и условий для зарождения (укрепления) личностного стремления студента к самовоспитанию, духовно-нравственному развитию и совершенствованию. В ходе занятий развитие студента-психолога осуществляется не только в «социальной горизонтали», но и «духовной вертикале» личностного бытия.

Программа «Восхождение к духовности — основа профессии психолога» предполагает рассмотрение следующих тем: 1. Введение в профессию «психолог». Смысл профессии, ее значение в современном мире. 2. Система оказания психологической помощи в современном мире. 3. Основные направления деятельности психолога. 4. Этические аспекты деятельности психолога. 5. Личностные и профессионально важные качества психолога. 6. Этапы и условия профессионального становления психолога.

В рамках программы предусмотрены также следующие формы работы: проблемная дискуссия «Этические дилеммы современности в работе психолога», проектная деятельность «10 шагов к духовности» и тренинги духовных ценностей: «Искусство слышать и слушать», «Я автор собственной жизни: моя миссия и предназначение». В качестве методов используются интерактивные способы взаимодействия, арт-терапия, библиотерапия, аналитическая работа, просмотр и обсуждение художественных фильмов и т.д.

Организовав процесс духовно-нравственного развития студента-психолога в рамках программы «Восхождение к духовности — основа профессии психолога», мы тем самым предприняли попытку создания такого развивающего образовательного пространства, в рамках которого у будущего специалиста должна сформироваться устойчивая потребность в самопознании, самовоспитании, саморазвитии и самосовершенствовании себя как Человека, Личности и Профессионала.

Список литературы

1. Германова Е.А. Стимулирование учащихся к духовному развитию / Е.А. Германова // Воспитание школьников. — 2012. — № 3. — С. 27—31.

2. Грищенко Д.Ю. Мотивация выбора профессии психолога: Дис…. канд. психол. наук. Краснодар, 2003. — 217 с.

3. Юревич А.В. Психологическое состояние современного российского общества: новые оценки / А.В. Юревич // Вопросы психологии. — 2015. — № 2. — С. 32—45.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Демидова Наталья Ивановн, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин УВО «Могилевский государственный университет продовольствия», г. Могилев, Беларусь dni-30@mail.ru

Аннотация. Педагогические позиции преподавателя представляют собой систему ценностно-смысловых отношений, позволяющих преобразовывать условия в возможности с целью управления профессионально-личностным развитием будущего специалиста посредством особым образом организованной среды профессионального воспитания.

Ключевые слова: педагогические позиции преподавателя, фасилитатор, тьютор, модератор, аналитик-эксперт.

Среда профессионального воспитания в рамках кафедры социально-гуманитарных дисциплин является профессиональной общностью, создающей условия для профессионально-личностного развития будущего специалиста. Одним из педагогических условий являются педагогические позиции преподавателя для формирования у будущего специалиста социально-личностных, академических и профессиональных компетенций как интегрированного результата профессионального образования. Педагогические позиции позволяют преподавателю не приспосабливаться к меняющейся окружающей действительности, а влиять на ситуацию, преобразовывать условия в возможности с целью управления профессионально-личностным развитием будущего специалиста посредством особым образом организованной среды профессионального воспитания. Педагогические позиции преподавателя представляют собой систему ценностно-смысловых отношений, влияющую на понимание преподавателем своего места и педагогической функции во взаимодействии с субъектами среды профессионального воспитания. Характер студенческо-преподавательской общности зависит от педагогической позиции организующего ее преподавателя.

Если исходить из того, что деятельность преподавателя в рамках среды профессионального воспитания полифункциональна, то в социально-гуманитарном образовании он занимает позиции: фасилитатора, тьютора, модератора, аналитика-эксперта. Каждая из педагогических позиций выполняет определенную функцию, которая определяется требованиями нормативных документов к педагогической деятельности преподавателя высшей школы [1, с. 59]. Педагогическая позиция: фасилитатор выполняет коммуникативную функцию; тьютор — функцию персонализации; модератор — организационную; аналитик-эксперт — обучающую. Все эти функции позволяют реализовать функцию преподавателя учреждения высшего образования [2, с. 259].

Фасилитатор устанавливает ценностно-значимые связи субъектов взаимодействия при сохранении их личностной уникальности, создает атмосферу гуманизма, доброты, творческой свободы.

Термин «фасилитация» (от англ. to facilitate — облегчать, содействовать) используется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей [3, с. 118]. Принято

выделять социальную и педагогическую фасилитации. Общее у них то, что они способствуют повышению продуктивности деятельности.

Тьютор решает задачу сопровождения студентов в образовательном процессе: оказание психологической и педагогической помощи. Мы считаем, что в среде профессионального воспитания студент сам выстраивает поле жизнедеятельности, исходя из своей сущности, а преподаватель содействует его самозащите и самореализации. Задачей управления профессиональным воспитанием является перевод личности на режим самоуправления. Студенту необходимо быть способным регулировать свою учебную деятельность, свое эмоциональное состояние и поведение. Тьютор ориентирует студентов на развитие персонального стиля, как показателя уровня развития его индивидуальности. Персональный стиль можно рассматривать как устойчивую систему способов выполнения какой-либо деятельности, обеспечивающей эффективность и результативность данной деятельности.

Модератор раскрывает потенциальные способности студентов, дает им возможность проявить себя в активном учении. Организует учение не как «транслятор» учебного материала, а организатор познавательных действий студентов, с которыми он образует совокупность субъекта совместного процесса познавательного и иного развития. Важной стороной учения в учреждении высшего образования является исследовательская деятельность студентов.

Модератор решает задачу приобщения студентов к исследовательской деятельности, ориентации на исследовательский подход в обучении. Роль ученого способствует формированию у будущего специалиста способности к саморазвитию, оригинальному стилю мышления. Согласно проведенному констатирующему эксперименту, 43% опрошенных не участвовали, но хотели бы участвовать в подобных мероприятиях, что свидетельствует о проявлении заинтересованности студентов научно-исследовательской деятельностью, но неустойчивой способностью к ее осуществлению.

Значительная часть опрошенных не заинтересована в участии в конференциях, что свидетельствует о низкой мотивированности студентов заниматься научно-исследовательской деятельностью, в то время как научно-исследовательская деятельность помогает формировать у студента готовность к самообразованию, создает базу для непрерывного совершенствования, дает возможность быть сознательным и активным созидателем. Привлечение студентов к научно-исследовательской работе, участию в научных обществах дает им возможность осваивать процесс и способ осуществления исследовательской деятельности, пути получения и применения научных знаний. В итоге такой деятельности расширяется круг исследовательских умений студента в разных направлениях: информационном, поисковом, аналитико-критическом, трансляционно-оформительском.

Аналитик-эксперт — определяет стремление преподавателя к саморазвитию, самоактивизации, критическому мышлению как проявлению аналитического подхода к оценке собственной педагогической деятельности, в желании не останавливаться на достигнутом, а создавать новую педагогическую реальность, так как через свой предмет преподаватель расширяет знания студентов, демонстрирует образцы владения предметом и показывает тем самым пример профессионала, отношение к работе для будущего спе-

циалиста. Все выше сказанное будет реализовываться эффективнее, если преподаватель сможет ориентироваться в современных педагогических технологиях и методиках, осуществлять осознанный выбор того, что наработано в мировой и отечественной педагогике и адаптировать в своей педагогической деятельности [4, с. 53; 5].

Среда профессионального воспитания кафедры — это не просто жестко заданная система, в ней должны быть отражены авторские идеи, замыслы, индивидуальность каждого преподавателя. Особенность среды профессионального воспитания в том, что она допускает гибкость, возможность пробовать, искать, помогая каждому выйти на свой уникальный путь развития. Профессорско-преподавательский состав кафедры может творчески, самостоятельно, на основе анализа ситуации ставить задачи и разрабатывать собственную программу деятельности, индивидуально подбирать содержание, формы, технологии, методы обучения и реализации профессионально-преподавательских стратегий.

Преподаватель как субъект деятельности, реализуя свои педагогические позиции в среде профессионального воспитания, может преобразовывать объективные педагогические условия в систему возможностей непрерывного и последовательного формирования социально-личностных, академических и профессиональных компетенций студентов как интегрированного результата профессионального образования.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск: Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. — 400 с.

2. Шумская Л.И. Диагностика воспитательного процесса в вузе / Л.И. Шумская. — Минск: БГУ, 2010. — 343 с.

3. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация особенности формирования и развития / О.Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. — 2006. — № 3. — С. 118—125.

4. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Крылова Н.Б. — М.: Высшая школа, 1990. — 142 с.

5. Снопкова Е.И. Педагогическое образование в высшей школе как фактор инновационных изменений в педагогической практике / Е.И. Снопкова // Вестник МГИРО. — 2014. — № 1. — С. 84—87.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РОССИИ

Максимова Марина Владимировна, аспирантка Московского университета государственного управления, преподаватель ГБПОУ «Колледж современных технологий имени Героя Советского Союза М.Ф. Панова», Россия, г. Москва, maksimova1956@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается мотивация как сложное, многоуровневое и изменяющееся психологическое явление, как ведущий фактор регуляции активности поведения личности, влияющий на воспитание, обучение и развитие личности в учебной деятельности. Задача СПО найти такие методы педагогического воздействия, которые бы наилучшим образом мотивировали личность обучающегося на получение высокого уровня общего развития, воспитание и профессионализм.

Ключевые слова: Образование, обучающийся, проблема, мотив, деятельность, формирование, мотивация, активность, цель, воспитание, компетентность, личность.

Современное общество России в новых рыночных условиях экономики нуждается в высококвалифицированных специалистах среднего звена. К выпускникам среднего профессионального образования предъявляются особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм (компетентность), активность и творчество. В связи с этим перед средними профессиональными образовательными учреждениями (колледжами, техникумами) России стоит важная задача — организовать учебную деятельность так, чтобы она максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности студента. Эти требования определяют необходимость создания в процессе профессионального обучения условий для формирования у обучающегося положительной мотивации к обучению, воспитанию и развитию.

Проблема состоит в том, что современное среднее профессиональное образование сталкивается с низкой учебной и воспитательной мотивацией и /или демотивацией обучающихся студентов средних профессиональных образовательных учреждений.

Современное образование России ведет интенсивный поиск путей повышения (усиления) воспитательной и познавательной деятельности обучающихся различных уровней образования.

Мотивация — это комплекс факторов, влияющих на активность или пассивность поведения индивида, определяющих его мотивационную тенденцию (склонность, предрасположенность) к действиям, это процессы, определяющие движение к поставленной цели [3, с. 3]. Мотивация рассматривается как сложное, многоуровневое и изменяющееся психологическое явление [1, с. 65].

Из изложенного следует, что мотивацию можно представить как ведущий фактор гармоничного психологического развития, регуляции активности и становления личности, её поведения и деятельности, в том числе и учебной.

Учебная мотивация не возникает сама по себе, её формирование задача и признак мастерства педагога. Качество формирования учебной мотивации в учебном процессе зави-

сит от ряда факторов таких как, применение педагогических технологий, технической оснащенности, качества воспитательной и образовательной работы, где особое значение имеют личные психологические качества педагога, его профессионализм (компетентность), его характерологические и коммуникативные особенности, педагогическая рефлексия и культура, влияющие на характер взаимодействия преподавателя и личности (индивида) обучающегося, в процессе которого происходит воспитание, образование и становление личности.

Своевременное выявление этих факторов даёт возможность рассмотреть сами мотивы, их возникновение, развитие, изменение (отслеживать динамику мотивов) в течение обучения и влиять на их формирование [1, с. 125].

Перейдёт ли мотивационная тенденция к самому действию, зависит от многих обстоятельств, в том числе — от эмоционального состояния, намерений индивида, внешних влияний (воздействий), которые могут «запустить» целенаправленное поведение, либо воспрепятствовать ему» [3, с. 5].

Характер учебной мотивации и смысл учения, воспитания и развития студента в каждом конкретном случае играет решающую роль в определении педагогом целенаправленных педагогических мер воздействия (влияния) на личность обучающегося.

Проникновение педагога в сущность поведения обучающегося и его мотивации чрезвычайно важно. Педагог должен иметь представление о мотивах поведения своего студента и об основных его потребностях.

Для эффективного функционирования педагогического процесса нужно как минимум пять групп методов воздействия на личность: убеждение, упражнения и приучения, обучение, стимулирование, контроль и оценка.

Несомненно, педагогическим коллективом среднего профессионального образовательного учреждения для этого должна быть проделана определенная работа по управлению процессом обучения и воспитания студентов колледжа.

Из изложенного вытекает важность учебной мотивации в учебном процессе, так как она является источником учебной деятельности, определяющей поведение обучаемого и, следовательно, существенно влияющей на результат его обучения, воспитания и развития [2, с. 91]. Важность данной проблемы имеет особую актуальность для системы среднего профессионального образования России.

Образовательная система России признана решать эту важную задачу в неразрывной связи с профессиональным образованием, предполагающих формирование тех знаний, умений и навыков, потребностей и интересов, характера мышления, поведения и деятельности, которые соответствовали бы новым социально-экономическим условиям страны.

А в новых рыночных условиях экономики на максимальный шанс успеха в профессиональном образовании России будут иметь те профессиональные учебные заведения, которые постоянно повышают качество обучения, воспитания и развития личности, и используют для этого все возможные резервы.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер 2011. — 512 с.

2. Максимова М.В. Формирование учебно-профессиональной мотивации у студентов колледжа // Журнал «Профессиональное образование и общество» № 4, 2012. — 126 с.

3. Фрэнкин Р. Мотивация поведения. «Питер», 2008,— 651 с.

ОЦЕНКА СФОМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МАГИСТРАНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Савенкова Елена Викторовна, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами Института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, savenkova_ev@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с оценкой организационно-управленческой компетентности у магистрантов при подготовке по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Ключевые слова: магистрант, организационно-управленческая компетентность.

Одним из видов деятельности, к которым готовится выпускник магистратуры, определяемой федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» является организационно-управленческая деятельность. Выпускник вуза в сфере вышеуказанной деятельности должен мотивировать членов коллектива, организовывать внутриведомственное и межведомственное взаимодействие, обеспечивать условия для создания психологически комфортной среды образовательной организации, разрабатывать и внедрять эффективные организационные модели деятельности образовательной организации.

Выполнение требований стандарта требует выработанной организационно-управленческой компетентности, а результативность проверяется оценкой ее сформированности.

Проблеме формирования организационно-управленческой компетентности в вузе посвящены работы А.М. Имашева, Н.А. Ран, Л.В. Львова.

Организационно-управленческая компетентность входит в состав профессиональной компетентности, проявляется в производственной деятельности, процесс формирования ее происходит в течение всей жизни менеджера и соотносится с общей целью развития личности [3].

Организационно-управленческая компетентность содержит организационно-управленческие компетенции, которые, как отмечает Л.Л. Никитина, выступают как совокупность общепрофесссиональных и специальных знаний умений и навыков и качеств личности как готовность к выполнению управленческих функций, принятию обоснованных управленческих решений при руководстве деятельностью других людей [2].

В качестве основных критериев вышеуказанной компетентности К.А. Баженова выделяет специальные организационно-управленческие знания, владение организаторскими, коммуникативными и рефлексивными умениями [2].

Нами в результате исследования структуры компетентности выделены, критерии формирования организационно-управленческой компетентности:

— мотивационно-ценностный, потребность у магистрантов реализации в профессиональной деятельности, понимание ее смысла;

— когнитивный, отражает полноту и усвоение знаний, осознание своего соответствия требованиям будущей профессии;

— деятельностно-практический, сформированность организационно-управленческих компетенций и профессиональных умений;

— личностно-рефлексивный, оценка своей деятельности, адекватная самооценка, как личностных качеств, так и профессионального образования и компонентов деятельности.

На основе критериев и показателей (осознание управленческих ценностей и мотивов, знания в области управления, педагогического менеджмента, решение управленческих ситуаций и задач, профессиональных умений, самоанализе; профессиональных организационных и управленческих качествах) нами разработаны уровни: низкий (адаптивный), средний (эвристический), высокий (творческий). Сформированность компетентности является интегральной характеристикой, содержащей методы оценки организационно-управленческой компетентности: научно-исследовательская практика, государственный экзамен, защита магистерской диссертации, тестирование и анкетирование и др.

Таким образом, сформированность организационно-управленческой компетентности у магистров можно оценивать поэтапно, на основе выделенных критериев, условий и уровней, что позволяет постоянно корректировать формирование вышеуказанной компетентности. Вышесказанное не является исчерпывающим, но дает возможность для оценки организационно-управленческой компетентности магистрантов по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Список литературы

1. Баженова К.А. Формирование организационно-управленческой компетентности педагогов — руководителей исследовательской деятельностью школьников: дисс….канд. пед. наук. — Красноярск, 2009. — 197 с.

2. Никитина Л.Л. Технология формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. — 2006. — № 9. — С. 126.

3. Савенкова Е.В. К вопросу об организационно-управленческой компетентности менеджера образования. // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 33. С. 147—150.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБСУЖДЕНИИ ТЕМЫ «ОБРАЗОВАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И РОССИИ»

Войнова Жанна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, института иностранных языков ФБГОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия, zhanna@onego.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования ключевых компетенций и ценностных ориентаций будущих учителей английского языка на занятии по иностранному языку. Рассматриваются некоторые приемы работы на примере обсуждения темы «Образование в Великобритании и России», обобщается опыт преподавания автором названной темы студентам.

Ключевые слова: обучение иноязычному общению бакалавров педагогического образования, ключевые компетенции, ценностные ориентации, страноведческая и краеведческая информация, страноведческие и краеведческие темы для обсуждения, учебные речевые ситуации со страноведческой направленностью.

Включение темы «Образование в Великобритании и России. Роль учителя в современном обществе» в тематическое планирование курса практики устной и письменной речи английского языка для бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю «Иностранный язык», обеспечит овладение студентами — будущими учителями основными терминами, используемыми в сфере образования в англоязычных странах. Реализуется практическая цель обучения — владение фоновой страноведческой лексикой.

Профессиональная подготовка учителей АЯ предполагает наличие у студентов навыков, умений и ключевых компетенций в рамках тем, включенных в содержание обучения по ФГОС для общеобразовательных школ, лицеев и гимназий с углубленным изучением иностранных языков, и публикуемых в России УМК. Материал, обсужденный на занятии, может быть перенесен в реальную коммуникацию, профессиональную деятельность — преподавание, общение по проблемам образования с англоязычными коллегами, чтение литературы по специальности и прессы.

Дальнейшая профессиональная деятельность студентов в качестве учителей иностранного языка предусматривает обучение школьников не только грамматической и лексической стороне иноязычной речи, но и культуре зарубежных стран (учитель английского языка является для учащихся ретранслятором англоязычных культур), их подготовку к возможному межкультурному общению с зарубежными сверстниками. Так достигается профессиональная направленность данного курса.

Усвоение тематического материала происходит на основе учебных речевых ситуаций/ УРС/со страноведческой направленностью.

Под УРС со страноведческой направленностью мы понимаем «специально смоделированную в учебных целях совокупность объективных и субъективных факторов, направленных на удовлетворение учебной потребности по овладению ИК в процессе

изучения ИЯ. При этом обучаемый представляет собой субъекта учебного поведения, при котором осуществление речевого действия связано с выполнением какой-либо учебной задачи в процессе овладения иноязычной культурой».

В ресурсном пакете, рассчитанном на аудиторную и самостоятельную работу студентов, представлены лексический портфель, лексические упражнения с ключами, страноведческие тексты и задания к ним, список УРС, предлагаемых для обсуждения на протяжении всего обсуждения темы, контрольный тест.

В процессе изучения темы осуществляется:

— Ознакомление с лексикой по теме и выполнение языковых и условно-речевых упражнений в парах или малых группах, обеспечивающих высокую активность студентов, постоянное их взаимодействие в процессе выполнения заданий. Наличие ключей к упражнениям позволяет обеспечить функционирование механизма самоконтроля студентов.

— Обсуждение текстов, описывающих российскую систему образования; текстов, отражающих особенности системы образования в Великобритании; текстов, сравнивающих образовательные системы обеих стран. Предлагается серия упражнений к текстам, направленных на отработку и закрепление тематической лексики, овладение моделями речевого поведения и определенным объемом фоновых знаний, развитие умений, сравнение фактов двух культур. При обсуждении текстов происходит более осознанное усвоение информации, развитие фоновых знаний студентов о своей культуре через сопоставление страноведческой и краеведческой информации.

— Развитие и совершенствование коммуникативных умений, разработка проектов и презентаций в парах и группах.

— Тематический контрольный тест.

Представляется, что:

— тема УРС вызывает интерес у студентов, что позволяет вовлечь максимальное их количество в работу через различные приемы и режимы работы, приблизить учебное общение к естественным условиям;

— при обсуждении фактического страноведческого материала использование УРС облегчает усвоение, закрепление материала, делает его личностным;

— создаются условия для коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанного обучения всем ВРД, развиваются различные компоненты спонтанного монолога и диалога, познавательная деятельность студентов, реализуется наглядность обучения;

— овладение материалом, представленным в текстах, значительно облегчается, если в процессе презентации и обсуждения страноведческой и краеведческой информации предлагаются текстовые (информативные, оценочные, аналитико-компаративные) и воображаемые УРС.

Необходимо, чтобы:

— УРС имели определенный языковой инвентарь, подлежащий усвоению на соответствующей ступени овладения языком и применимый во многих аналогичных ситуациях;

— принимался во внимание объем информации, которым владеют студенты по теме, что особенно важно при обсуждении страноведческой информации и учитывался их уровень владения языком;

— студентам чаще предлагались роли носителей языка, что способствует повышению мотивации, уменьшению ошибок в речи, стимулирует их к самостоятельному поиску информации, а за ролью закреплялись определенные текстовые характеристики;

— разнотипные УРС использовались на протяжении всего периода изучения темы, что позволяет формировать различные навыки, умения, ценности и компетенции студентов.

Для текстовых УРС типичны различные речевые задачи:

— сравнение, оценка и анализ фактов российской и британской культур. Draw the chart of educational system in Russia and discuss the ways in what the state education system in Russia differs from that in England. Compare the educational systems in both countries. What are the strengths and weaknesses of each system?

— расспрос информантов. Interview the professor from Great Britain about the British educational system and the system of teacher training in GB;

— комментирование утверждений. Look through the given information and speak about the financial aspect of getting education in GB. Discuss this problem in class;

— обобщение и анализ мнений: каждый студент/половина студентов/в группе получают вопросы о системе образования в Великобритании. Задание опросить всех и обобщить ответы;

— выделение аргументов «за» и «против». Discuss the advantages and disadvantages of teacher training systems in GB and Russia. Which model would you prefer?

— постановка, обсуждение, решение проблем. What makes a good language teacher?

— самостоятельный поиск информации. Find some interesting information about students' life and traditions in Oxford and/or Cambridge. Discuss it in class. Say what Oxford/Cambridge university traditions you'd like to have in your university, account for your choice;

— проекты и презентации. Make a presentation on school and university education in GB. Be ready to answer your classmates' questions.

Текстовые УРС позволяют использовать индивидуальный, парный, групповой режимы работы, обеспечивая личностно-ориентированное усвоение полученной информации.

К **воображаемым** УРС относятся различные интервью, дискуссии с «зарубежными» профессорами и студентами и т.д., в которых присутствуют реальный и воображаемый планы (роли «зарубежных» гостей). Идеальный вариант таких ситуаций — когда в роли зарубежных студентов и профессоров выступают носители языка, и общение носит почти естественный характер. A group of university professors from Great Britain has come to our university. Be a guide to them. Show them your university and tell about the main educational principles and name the characteristic features of your university. Be ready to answer their questions.

Одной из форм организации воображаемых УРС является ролевая игра. Эффективность усвоения страноведческой информации в ролевой игре повышается, если:

В игровом общении достигается взаимодействие партнеров, правильно определен деятельностный фон общения и показана необходимость речевых действий; коммуникативные типы реплик разнообразны, студенты владеют типичными способами речевого взаимодействия, а их высказывания самостоятельны.

Изучение данной темы на ситуативной основе позволяет обеспечить осознание студентами особенностей российской и британской культур, их готовность к участию в межкультурной коммуникации, усовершенствовать коммуникативные, социокультурные и профессиональные навыки, умения и компетенции будущих учителей английского языка в соответствии с требованиями современного общества и системы непрерывного образования.

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ МЕНЕДЖЕРА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ (ЗАРУБЕЖНОМ) И РУССКОЯЗЫЧНОМ (РОССИЙСКОМ) МЕНЕДЖМЕНТЕ

Цибульникова Виктория Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина ФГБОУ ВО «Московский педагогически государственный университет», Россия, г. Москва, e-mail: Vicki-77@yandex.ru

Цибульникова Анастасия Романовна, ученица 11 «ЭК» класса МБОУ Одинцовская гимназия № 4, Россия, г. Одинцово.

Аннотация. В статье актуализируется проблема межкультурного профессионального дискурса, связанная с необходимостью «вывода» профессиональной деятельности на международный уровень и адекватного восприятия профессиональной терминологии на другом языке.

Ключевые слова: менеджмент, управление, внутришкольное управление, руководитель, менеджер, функции управления.

Актуальность исследования. К началу XXI века особую актуальность и значимость обрели вопросы, связанные с проблемой межкультурного профессионального дискурса, что связано с необходимостью «вывода» профессиональной деятельности и, соответственно общения, на международный уровень и адекватного восприятия профессиональной терминологии на другом языке.

Так, в менеджменте в общем образовании на русском языке мы употребляем «управление», «менеджмент», причем это будут разные по значению понятия. Внутришкольный менеджмент в русском языке рассматривается как один из видов управления, ключевой функцией которого является руководство педагогическим коллективом. Управление же школой рассматривается: как система, как процесс, как целесообразная деятельность, как субъект-объектное воздействие и как субъект-субъектное взаимодействие [8].

Сама природа генезиса зарубежного англоязычного менеджмента и российского различна. В первом случае следует говорить о зарождении менеджмента в начале XX века в американской англоязычной бизнес-среде, когда менеджмент рассматривался как вид управления процессом производства с целью приращения прибыли, и данные принципы были экстраполированы в систему управления образованием. Во втором случае, началом становления управления в России считают XVII в. и преимущественно в рам-

ках теории государственного управления, в связи с чем, в российском внутришкольном менеджменте, как в прочем и в системе образования в целом сохраняются принципы государственного управления. Еще одной отличительной чертой российского внутришкольного менеджмента является его исследование в рамках педагогической науки.

Решение данной ключевой задачи в языкознании вызывает необходимость проведения сравнительно-сопоставительного анализа профессиональной терминологии менеджера общеобразовательной организации в англоязычном и российском менеджменте.

Объектом исследования является английская и русская лексика в контексте профессиональной терминологии менеджера общеобразовательной организации в англоязычном (зарубежном) и русскоязычном (российском) менеджменте общеобразовательной организации.

Предметом исследования является сравнительно-сопоставительный анализ семантики и формы английских и русских специальных единиц, входящих в профессиональную терминологию менеджера в англоязычном (зарубежном) и русскоязычном (российском) менеджменте общеобразовательной организации.

Цель научно-исследовательской работы — провести сравнительно-сопоставительный анализ категорий «субъект управления» и «объекты управления» в терминологии менеджера в англоязычном (зарубежном) и русскоязычном (российском) менеджменте общеобразовательной организации.

Решая первую задачу, мы провели отбор лексического материала в русском и английском языках в пределах изучаемого поля для последующего сравнительно-сопоставительного анализа.

Решая вторую задачу, которая состояла в том, чтобы выявить особенности профессиональной терминологии менеджера общеобразовательной организации в англоязычном (зарубежном) и русскоязычном (российском) менеджменте общеобразовательной организации, мы определили два направления для проведения сравнительно-сопоставительного анализа:

— во-первых, категории «субъект управления» в англоязычном (зарубежном) и русскоязычном (российском) менеджменте общеобразовательной организации;

— во-вторых, категории «объекты управления» в англоязычном (зарубежном) и русскоязычном (российском) менеджменте общеобразовательной организации.

Решая третью задачу, которая состояла в том, чтобы провести сравнительно-сопоставительный анализ семантики и формы английских и русских специальных единиц, входящих в профессиональную терминологию менеджера общеобразовательной организации, мы пришли к следующим выводам:

1. К категориям «субъект управления» в менеджменте общеобразовательной организации в русском языке относятся:

— менеджер образования — руководитель общеобразовательной организации (директор школы), заместители руководителя общеобразовательной организации (заместители директора школы по учебно-воспитательной работе, по воспитательной работе и др.), руководитель методической службы, руководитель структурного подразделения (руководитель структурного подразделения педагогов-психологов, руководитель методического объединения учителей по предметам др.);

— учитель как субъект управления образовательным процессом в общеобразовательной организации;

— формальный лидер (руководитель общеобразовательной организации (директор школы)) и неформальный лидер (другой работник школы).

2. В англоязычном (зарубежном) менеджменте образовательной организации субъект управления «the subject of management» понимается, прежде всего, как субъект хозяйствования [10].

В англоязычном (зарубежном) и русскоязычном (российском) менеджменте общеобразовательной организации выявляются общие и частные стили руководства.

В англоязычном (зарубежном) менеджменте термин «leadership style» рассматривается в лексемах «leadership style», «management style», «style of leadership», «style of management», понимаемы как стиль лидерства и стиль управления.

В англоязычном (зарубежном) менеджменте образовательной организации выделяется одномерный стиль руководства — «Теория X и Y» Дугласа Мак-Грегора.

В русскоязычном (российском) менеджменте общеобразовательной организации ключевыми являются следующие одномерные стили руководства: авторитарный, демократический и либеральный стиль руководства [1].

В англоязычном (зарубежном) менеджменте профессиональный термин «leadership» [ˈliːdəʃɪp] сущ, рассматривается ка руководство (management), а также в лексемах: «political leadership» — политическое руководство; «leadership role» — руководящая роль; «guidance» — водительство [10].

В англоязычном (зарубежном) менеджменте профессиональный термин «leader» рассматривается во взаимодействии с лексемами: «leader», «leading», «leadership», «chief» (руководитель, ведущий, руководство), а также «opposition leader» (лидер оппозиции), «world leading» (мировой лидер) и «youth leadership» (молодежный лидер).

Таким образом, в зарубежном (англоязычном) менеджменте профессиональный термин «leadership» и в российском (русскоязычном) менеджменте термин «лидерство» имеют разные значения.

3. К категориям «объекты управления» в менеджменте общеобразовательной организации в русском языке относятся: школа, педагогический коллектив, образовательный процесс.

Школа (общеобразовательная организация) как объект управления является управляемой подсистемой и представляет собой в контексте русскоязычного (российского) менеджмента открытую социально-педагогическую систему.

В англоязычном (зарубежном) менеджменте школа рассматривается, как и другая производственная организация, приносящая прибыль. Иное отношение имеет лишь школа как нон-профитная организация (организация, не приносящая прибыли).

В русскоязычном (российском) внутришкольном менеджменте руководитель школы управляет педагогическим коллективом, как целостной, динамической, социально-педагогической системой. В зарубежном, в том числе с позиции англоязычного менеджмента менеджер управляет персоналом организации. В зарубежном англоязычном менеджменте термин «педагогический коллектив» как объект управления рассматривается в рамках кадрового менеджмента и рассматривается в лексемах «teaching staff», «pedagogical staff» (преподавательский состав, педагогические кадры) [10].

В русскоязычном (российском) менеджменте общеобразовательной организации руководитель школы управляет педагогическим коллективом, в зарубежном, в том числе с позиции англоязычного менеджмента — персоналом организации.

Образовательный процесс как объект управления в русскоязычном (российском) внутришкольном менеджменте рассматривается как целостное явление и управляемая система [9].

4. Существуют следующие различия в подходах к функциям управления образовательной организацией в англоязычном (зарубежном) менеджменте и русскоязычном (российском) внутришкольном менеджменте.

Общепринятым в зарубежном англоязычном менеджменте являются такие функции менеджмента: планирование, организация, координирование, контроль и анализ.

В российском внутришкольном менеджменте ключевыми являются две позиции научной школы «Управление образовательными системами» Татьяны Ивановны Шамовой:

— первый подход к составу управленческого цикла предполагает следующий состав управленческого цикла: педагогический анализ, подготовка и принятие управленческого решения, организация коллектива на выполнение этого решения, контроль, регулирование (Ю.А. Конаржевский [7], Т.И. Шамова);

— второй подход к составу управленческого цикла представляет собой управленческий цикл с бинарными (сдвоенными) функциями управления: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная (П.И. Третьяков [3], Т.И. Шамова [1]).

Однако в контексте управления педагогическим коллективом удачно адаптированным из англоязычного (зарубежного) менеджмента является подход к управленческому циклу с опорой на функцию руководства. Данный цикл разработали В.С. Лазарев, А.М. Моисеев [2], М.М. Поташник [4], подход представлен в виде четырех функций: планирование, организация, руководство и контроль.

Таким образом, в контексте внутришкольного российского менеджмента объектом управления, а именно объектом руководства является педагогический коллектив общеобразовательной организации, а в зарубежном англоязычном менеджменте — педагогический коллектив рассматривается как персонал образовательной организации.

Исходя из вышесказанного, следует подчеркнуть, что в зарубежном англоязычном менеджменте доминирующими являются функции менеджмента: планирование, организация, координирование, контроль и анализ.

В российском внутришкольном менеджменте акцент ставится, в первую очередь, на педагогический анализ итогов учебного года, и лишь затем следуют другие функции внутришкольного управления, так как во главу угла ставится образовательный процесс в российской школе.

Список литературы

1. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. — М.: Педагогика, 1991. — 192 с.

2. Моисеев А.М. Нововведения во внутришкольном управлении / А.М. Моисеев, А.Е. Капто, А.В. Лоренсов, О.Г. Хомерики; под общей редакцией А.М. Моисеева. — М.: Пед. о-во России, 1998. — 272 с.

3. Третьяков П.И. Формирование и развитие системы управления образовательной школой в крупном городе: Дис…. д-ра пед. наук**.** Московский педагогический государственный университет. — М., 1992. — 424 с.

4. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под редакцией М.М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.

5. Управление школой: теоретические основы и методы / Под редакцией В.С. Лазарева. — М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. — 336 с.

6. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. — М.: Педагогика, 1991. — 192 с.

7. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. — М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. — 224 с.

8. Цибульникова В.Е. История внутришкольного управления в отечественной педагогике: Монография. — М.: «Прометей» МПГУ им. В.И. Ленина», 2011. — 225 с.

9. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. — 384 с.

10. The Oxford Quick Reference Spelling Dictionary. — Oxford: University Press, 1998. — 309 с.

ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Спинжар Наталья Федоровна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», Россия, г. Химки, spinjar@post.ru

Аннотация. В статье обозначены актуальные вопросы развития студентов в профессиональном образовании, связанные с раскрытием ее ресурсов и потребностями в самореализации. Автор дает понимание связи профессионального развития личности и ее самореализации посредством усвоения содержания образования по профилю подготовки.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, высшее образование, самоактуализирующаяся личность, профессиональная самореализация.

В создавшихся условиях возрастающей конкуренции на рынке труда к выпускнику вуза и его индивидуально-профессиональной подготовке предъявляется все более высокие требования, что определяет пристальное внимание к данному вопросу.

Анализ ситуации, сложившейся в высшем образовании, указывает на низкую профессиональную компетентность студентов, что отражается на подготовке будущих специалистов к практической деятельности.

Профессиональная компетентность — это не только владение студентами знаниями, но и готовность их к решению практических проблем. Возникающее противоречие приводит к существенному снижению конкурентоспособности выпускников вуза. Очевидно, что такой уровень подготовки не может удовлетворять потребности практики, что определяет поиск возможных вариантов выхода из создавшейся ситуации с целью выравнивания профессиональной подготовки студентов в вузе. В ряде публикаций авторы

видят решение в создании практико-ориентированной среды вуза — А.А. Вербицкий и др. А.К. Маркова указывает на специфику профессионализма: «…пока работник трудится только для добывания хлеба насущного, он обычно не задумывается над теоретическими вопросами. Но как только человек начинает ставить перед собой задачи самореализации своей личности в труде, он неизбежно обращается к самосознанию себя как профессионала, начинает рефлексировать по поводу своего вклада в опыт профессии». Профессиональная рефлексия выступает показателем зрелости (профессиональная зрелость), когда студент способен оценить свои профессиональные планы, стремления, способности, возможности и ресурсы личности, ставить перед собой цели и достигать их, исходя из динамично развивающейся сферы профессиональной занятости [3]. В этой связи возникают вопросы: способен ли студент самостоятельно подготовиться к современным требованиям общества к специалисту; какую роль в данном процессе занимают преподаватель и студент; какие условия и возможности вуза можно использовать для формирования профессиональной компетенции?

Несомненно, что развитие системы высшего образования связано с реализацией ряда целей, в том числе и воспитательной — подготовить студентов к жизнедеятельности в современном обществе, сформировать целостную, творческую, самоактуализирующуюся личность будущего специалиста.

Наш взгляд, в профессиональной подготовке студентов уделяется незначительное внимание такому важному компоненту индивидуального развития будущего специалиста как саморазвитие [4]. Без саморазвития, самоанализа сложно прийти студенту к профессиональной самореализации. За огромным объемом учебного содержания остается нереализованной индивидуальная стратегия жизни, собственные приоритеты и ценности личности, которые сделали привлекательной для студента выбранную профессию. При опросе студенты отмечают именно данный аспект — утрата интереса в учебной деятельности, когда изучаемый материал для них выступает формальным отчетным этапом обучения» [4, 5].

Что же касается другого вопроса, проявляющегося в процессе эффективного взаимодействия преподавателя и студентов, то инициативность освоения сути профессионального развития и самореализации весьма проблематична. Как отмечается у А.А. Вербицкого, «…преподаватель вуза может знать о…предстоящей студентам профессиональной деятельности еще меньше, чем они (не берутся преподаватели специальных и выпускающих кафедр), поскольку смотрит на нее сквозь «окуляр» только своей учебной дисциплины…» [1, 3]. Очевидно, что данный вопрос остается актуальным и в настоящее время. Как показывает практика учебной деятельности, определенная образовательная трудность в этом присутствует.

Поскольку в таких условиях происходит отчуждение студента от учебной деятельности, постепенно приводящее к снижению уровня его включенности в образовательный процесс, а причиной, в большей вероятности, и выступают трудности: выделить из общего контекста предметного содержания важные, смысловые дефиниции, связанные с профилем подготовки и потребностями индивидуального развития. Получается, что наряду с воспитательными мероприятиями — акциями, вопросы организации и контроля в вузе за учебной деятельностью, посещением студентами занятий преобладают

над индивидуально-профессиональным развитием студента, тогда как профессиональная самореализация — это необходимое условие и стартовая необходимость перспективного профессионального становления специалиста в вузе и послевузовском развитии.

Профессиональная самореализация — это высшая ступень развития личности в профессиональной деятельности, которая начинается с индивидуально-профессионального самоопределения. Данный процесс осуществляется в вузе посредством учебно-воспитательной деятельности и внедрения в него инновационных форм (бизнес-лаборатории, инкубаторы), технологий и средств учебной работы, аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Однако, он остается формальным или частично привлекает внимание студентов. Такое состояние отчасти обусловлено тем, что все, что происходит в учебной, научной, общественной деятельности не затрагивает ценностной системы развития студентов. Отсюда вытекает необходимость — создание гибкого реагирующего пространства индивидуально-профессионального развития студентов, в котором будет осуществляться его самореализация, исходя из насущных потребностей личности и общества, в котором в вариативной форме показаны образцы профессиональной деятельности и необходимые для этого качества личности, знания и умения.

Концептуально-технологический подход к решению вопросов профессиональной самореализации позволит инициировать ресурсы личности для совершенствования имеющихся возможностей вуза с привлечением работодателей и инициативных групп. Все имеющиеся для этого условия в каждом вузе есть — созданы производственные площадки, привлекаются разного уровня работодатели и т.д.

Обобщая опыт деятельности вуза культуры по решению обозначенных задач, следует сказать, что кардинально меняется ситуация в системе высшего образования, его практико-ориентированность делает профессиональную самореализацию центром его обновления и направленности на такой стратегический ресурс каким является человек. Основы профессиональной самореализации закладываются в вузе при условии гибкого организованного образовательного процесса, который чутко реагирует на потребности студентов в профессиональной сфере, расширяет его представления и опыт самореализации.

Творческий вуз не исключение, результаты профессиональной самореализации — результат комплексных усилий педагогического коллектива и студента. В этом тандеме решаются вопросы, направленные на достижения студентами вершин исполнительского мастерства наряду с дополнительной квалификацией педагога-хореографа, учителя музыки и т.д.

Искусство представляется для студента средой для его развития, при этом уровень его погружения зависит от того, насколько его индивидуальные способности, возможно, совпадают с выбранным профилем подготовки и достижением индивидуальных успехов творческого развития [4]. В одних и тех же условиях степень понимания необходимости подготовки к профессиональной самореализации у студентов будет разная. Ошибочными заблуждениями некоторых преподавателей и студентов являются — стремления к высокому эталону профессиональной деятельности и недооценка своих собственных. Психологическая служба в образовании может способствовать пониманию студентами индивидуальных возможностей профессиональной самореализации, посредством различных форм и методов работы.

В вузе культуры и искусств обучаются студенты уже имеющие представление о многообразии образцов творческой деятельности, но в индивидуально-профессиональном развитии совершенно дезориентированы, поэтому учебная деятельность в высшем учреждении образования в определенном смысле повторяет учебу в колледже, училище и т.д.

Таким образом, решение возникающих вопросов, связанных с приведением данной ситуации в соответствие с необходимым уровнем развития профессиональной самореализации студентов, должно быть на основе комплекса организационно-управленческих и методических мероприятий, отражающих требования общества к индивидуально-профессиональному развитию и включающих в своем содержании материал, позволяющий формировать: представления о профессиональной самореализации, представления об индивидуальных достижениях в профессиональном развитии; о сильных и слабых сторонах индивидуально-профессиональных качеств, о развитии компетентности в профессиональной сфере и т.д. Личность будущего специалиста индивидуальна и неповторима в своем профессиональном развитии и профессиональной самореализации.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Качество подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. — № 4. — С. 3—5.

2. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель компетентностного подхода // Педагогика. 2009. — № 2. — С. 12—18.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знания», 1996. — 312 с.

4. Спинжар Н.Ф. Проблемы профессионального саморазвития будущего специалиста в вузе в контексте индивидуально-личностного подхода // Мир науки, культуры, образования, г. Горно-Алтайск: — 2009. — № 4. — С. 93—95.

5. Спинжар Н.Ф. Теоретические аспекты понимания профессиональной конгруэнтности специалиста в процессе вузовской подготовки // Вестник МГУКИ. — 2008. — № 3. — С. 166—169.

6. Христидис Т.В. Формирование профессионально-педагогического мастерства специалистов социально- культурной деятельности // Вестник МГУКИ, № 5. — 2013. — С. 172—175.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ

Кулов Аслан Умарбекович, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», Россия, г. Химки, kafpedpsih@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема активных методов обучения будущих педагогов-психологов в вузе.

Ключевые слова: активные методы, профессиональная подготовка, педагог-психолог.

Развитие российского образования на современном этапе выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке педагогов-психологов. Задача высшей школы — подготовить специалиста современного типа, владеющего достаточным бага-

жом знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя во взрослой жизни, умеющего быстро адаптироваться к новым для себя условиям, налаживать эффективные коммуникации с разными людьми, проявляя гибкость и творчество. К сожалению, традиционное обучение, пассивная роль студента не могут решить такие задачи. В процессе обучения следует обращать внимание в первую очередь на те методы, при которых слушатели идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям. Всем этим требованиям в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) отвечают интерактивные методы обучения. Важно, чтобы студент не был пассивным объектом воздействия, а мог самостоятельно найти нужную информацию, обменяться мнением по определенной теме со своими сверстниками, участвовать в дискуссии, находить аргументы, выполнять разнообразные роли.

В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. В процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности.

Для студентов кафедры педагогики и психологии Московского государственного института культуры нами были разработаны и проведены лекционные и практические занятия по дисциплине «Психологическая служба в образовании».

Приведем примеры некоторых занятий с использованием активных методов обучения. Так, например, по теме «Цель и задачи курса «Психологическая служба в образовании» формой организации занятия являлась «лекция-визуализация». Задача лекции состояла в том, чтобы через визуальную форму изложения учебного материала повысить уровень мыслительной активности студентов, сформировать у них профессиональное мышление. Во время проведения лекции часть учебного материала предлагалась студентам в виде схем, которые являлись наглядной опорой при изложении нового материала. Так схемы выполняли роль носителей информации, что позволяло сконцентрировать внимание студентов на наиболее важных, ключевых моментах содержания лекции, способствовало его пониманию и усвоению.

При чтении темы «Педагог-психолог как личность и профессионал» нами был использован метод лекции-беседы. Целью данного занятия было активизировать мышление студентов с помощью наводящих вопросов, чтобы студенты без посредника могли прийти к выводам и обобщениям новой учебной информации, систематизировали ее. В основе лекции-беседы лежит диалогическая деятельность, что представляет собой наиболее простую форму активного вовлечения студентов в учебный процесс.

Диалог требует постоянного умственного напряжения, тогда как во время традиционной формы проведения лекционного занятия студенты чаще всего механически записывают, излагаемую монологически, преподавателем учебную информацию. Вопросы во время лекции задавались таким образом, чтобы привлечь внимание студентов к наиболее важным аспектам темы, активизировать знания студентов полученные ранее, научить их видеть взаимосвязь между учебными предметами. Такая форма проведения занятия у студентов вызвала интерес и положительную эмоциональную реакцию к при-

нятию учебного материала. Что указывает на то, что цель, поставленная нами перед началом занятия, была достигнута.

По теме «Психологическая служба в образовательных учреждениях различного типа» занятие проводилось в форме «пресс-конференции» и преследовало цель — развить творческое, профессиональное общение, познавательную мотивацию при использовании самостоятельно полученных знаний. До занятия студентам сообщалась тема «пресс-конференции», был дан список литературы и предложено заранее изучить необходимый материал, продумать и подготовить возможные вопросы. На другой день вопросы были собраны, проверены, обсуждены и сгруппированы. К практическому занятию студенты самостоятельно подготовили ответы на вопросы. Перед началом «пресс-конференции» группа студентов была разделена на две подгруппы: журналистов и научных деятелей. Студенты сидели лицом друг к другу. Студенты, выступавшие в роли журналистов, задавали вопросы научным деятелям, которые давали как можно более полные ответы. Такая форма заинтересовала студентов, занятие проходило на высоком уровне активности. Они охотно принимали игровые роли, проявляя свои творческие способности. Учились формулировать свои мысли на профессиональном языке, владеть устной речью, слушать и корректно, аргументировано отвечать на вопросы.

По теме «Диагностическая работа практического психолога в школе» нами было проведено практическое занятие в форме «Блок-опроса». С целью закрепления, повторения и проверки знаний, полученных на лекции. Цель данного занятия заключалась в обучении будущих педагогов-психологов сравнивать, выделять главное, критически оценивать полученную информацию, доказывать, формулировать выводы; сформировать аналитические способности. До занятия студенты должны были подготовить вопросы, которые позже были систематизированы. В начале занятия группа студентов была разделена на три субгруппы: информационную (сообщали теоретическую информацию), творческую (приводили практические примеры) и коррекции (выполняли функции преподавателя, уточняли и подводили итог высказанной информации). Занятие проходило на высоком уровне активности, студенты учились работать коллективно.

После завершения курса были сделаны диагностические срезы. Они показали, что теоретические знания и практические навыки, полученные в ходе активного обучения, помогли оценить свои профессиональные качества и наметить перспективу профессионального развития.

Таким образом, отличительной чертой активных методов обучения является высокий уровень мыслительной и аналитической деятельности студентов, решение психологических проблем в коллективе. К тому же практическая деятельность способствует более прочному усвоению знаний. Повышает интерес к занятию, что связанно с положительными эмоциями. Наблюдается высокий уровень мотивации, самоуправления; развиваются творческие и коммуникативные способности.

Использование активных методов обучения в вузе является важным условием подготовки высококвалифицированных специалистов, с их помощью возможно формирование знаний, умений и навыков студентов, которые пригодятся в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Обобщая материал, посвященный изучению проблемы подготовки педагогов-психологов к профессиональной деятельности, важно отметить следующее:

— формами профессиональной подготовки педагогов-психологов являются: активные методы обучения — различные обучающие тренинги, ролевые и деловые игры. Все они различаются по содержанию, форме, продолжительности, количеству участников и другим параметрам;

— преимущества активных методов обучения заключаются в облегчении восприятия нового материала, в результате вовлеченности обучающихся в образовательный процесс;

— активные формы обучения должны опираться на активность самих обучаемых, вовлеченных ведущим в разрешение смоделированной конкретной жизненной ситуации;

— динамика профессионального развития происходит в направлении к осознанию и принятию психолого-педагогической деятельности, в повышении активности и заинтересованности в профессиональном росте.

Список литературы

1. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: Учебное пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 160 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата). — М., 2015 г.

3. Христидис Т.В. Формирование профессионально- педагогического мастерства специалистов социально- культурной деятельности //Вестник МГУКИ, № 5, 2013, С. 172—175.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Ольшанская Екатерина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», Россия, г. Химки, memorabilies@gmail.com

Аннотация. В статье актуализируются проблемы профессиональной подготовки студентов, связанные с формированием представлений о чрезвычайной ситуации.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, экстремальная ситуация, психология, посттравматический синдром.

Напряженность современной ситуации в масштабах не только отдельно взятого государства, но и во всем мире в целом, непредсказуемость развития тех или иных событий, общая нестабильность экономического и политического развития, рост реальных террористических угроз делает актуальным необходимость формирования у студентов представления о том, что такое чрезвычайная ситуация, каковы психологические последствия ее непосредственного и отдаленного влияния на личность участников и свидетелей.

Согласно определению, чрезвычайная ситуация — это обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушения условий жизнедеятельности людей [4] Наряду с понятием чрезвычайной ситуации, в психологии часто используется термин «экстремальная ситуация». Они являются близкими по содержанию, но далеко не синонимичными. Так, начальник отдела Центра экстренной психологической помощи МЧС России, кандидат психологических наук Л.Г. Пыжьянова считает, что экстремальная ситуация — это прежде всего «…выход за пределы привычного образа жизни», т.е. выход из зоны комфорта отдельной, конкретной личности, а чрезвычайная ситуация — это «обстановка, сложившаяся в результате аварии, катастрофы и т.д.» [3].

При таком определении экстремальная ситуация носит более субъективный характер, зависящий от индивидуальной интерпретации произошедшего события (так, для начинающего преподавателя психологии первая лекция по предмету может восприниматься как экстремальная ситуация), в то время как чрезвычайная объективно имеет более масштабные, разрушительные последствия не только для отдельных личностей, но и для государства в целом. Кроме того, существуют определенные критерии чрезвычайной ситуации: по степени конфликтности, по скорости распространения, по масштабам распространения, по источнику происхождения (техногенного, природного, эколого-биологического, социогенного характера) [2]. Некоторые исследователи считают, что социогенные чрезвычайные ситуации, к которым относятся в том числе террористические акты, субъективно воспринимаются гораздо тяжелее, чем чрезвычайные ситуации природного происхождения, часто имеющие фатальный характер, на который мы не можем повлиять в силу разных причин.

В учебном пособии по «Социальной психологии» под редакцией Р.И. Мокшанцева и А.В. Мокшанцевой дается следующее определение экстремальной ситуации: «измененные, необычные и непривычные условия существования человека, к которым его психофизиологическая организация не готова». [1] Далее авторы перечисляют обширный спектр достаточно масштабных ситуаций, которые, по их мнению, также попадают под определение экстремальных — от космических полетов до террористических актов. Таким образом, на содержательном уровне, происходит некоторое отождествление экстремальной и чрезвычайной ситуации, что, по всей видимости связано с тем, что ряд ситуаций, являвшихся ранее уникальными, достаточно редкими, а потому экстремальными, стали встречаться гораздо чаще, и приобрели статус чрезвычайных.

Важно отметить, что Федеральный Государственный Образовательный Стандарт предусматривает формирование соответствующих общекультурных компетенций у самых разных направлений и профилей профессиональной подготовки. Например, у направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Психология и педагогика профессионального образования» предусмотрено владение выпускником «… основными методами защиты работников, обучающихся и населения от возможных последствий аварий, катастроф и стихийных бедствий» (ОК-11). В недавно вышедшем ФГОС ВО-3 + того же направления подготовки предусмотрено

формирование способности «…использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций» (ОК-9). Данная компетенция полностью соответствует ОК-11, сформулированной в Стандарте для всех профилей подготовки направления «Журналистика», что говорит о важности формирования именно этой компетенции для всех бакалавров, чья подготовка и дальнейшее профессиональное развитие так или иначе связаны с индивидуальной и массовой коммуникацией.

При всей широте и масштабности перечисленных определений, для нас важно выделить практический аспект, необходимый для профессиональной подготовки студентов вуза культуры. Итак, что необходимо знать о психическом состоянии людей, попавших под воздействие чрезвычайной ситуации.

Прежде всего, тяжесть психологических последствий будет определяться степенью вовлеченности пострадавшего в чрезвычайную ситуацию: непосредственное участие, родственники жертв, специалисты, оказывающие помощь, наблюдатели. Также психические состояния будут зависеть от целого ряда таких факторов, как тяжесть чрезвычайной ситуации, ее длительность, тип нервной системы и общее состояние здоровья пострадавшего, возраст, пол, возможность сопротивления или ограничение активности («приобретенная беспомощность») и т.д.

Но есть определенные общие закономерности, характерные для практически любой чрезвычайной ситуации. Во-первых, это начальные реакции людей на чрезвычайную ситуацию — они, как правило, обусловлены инстинктом самосохранения, проявляющемся в широком диапазоне, от хаотичных, бессмысленных до сознательно целенаправленных. Как специфическое проявление инстинкта самосохранения у части потерпевших в начальном периоде (5—10 минут) отсутствует чувство боли («психогенная анестезия»), повышающая шансы на спасение.

Во-вторых, гипермобилизация начального периода может смениться воздействием деструктивных, психогенных факторов, разрушительно действующих на психику. К ним относятся такие факторы, как: паника, афферентация, аффектация, ажиотация, одиночная или групповая изоляция, сенсорная изоляция и т.д. При усилении угрозы для жизни чаще всего проявляются реакции кратковременного ступора (общее оцепенение) и ажиотация (сильное беспокойство, суета, потеря целенаправленности действий).

В-третьих, посттравматический синдром пострадавших в чрезвычайной ситуации — патологические изменения в психической сфере, проявляющиеся в нарушении памяти и концентрации восприятия, непрошенных воспоминаниях, кошмарных снах, галлюцинаторных переживаниях, бессоннице и «вине выжившего».

Студенты непрофильных специальностей в процессе изучения учебного курса «Психология» могут получить общее представление о формах поведения, способах адаптации и последствиях чрезвычайной ситуации в зависимости от темперамента личности.

Необходимо отметить, что более подробное изучение психосоматических последствий экстремальных ситуаций предусмотрено для профиля подготовки «Психология и педагогика профессионального образования» с опорой на знания, полученные в процессе изучения таких учебных курсов, как «Здоровьесберегающие технологии в образовании», «Клиническая психология детей и подростков», «Психотерапия», «Психологическое

консультирование». Учебным планом профессиональной подготовки данного профиля предусмотрен курс по выбору «Основы экстренной психологической помощи», рассматривающий не только субъективное, узколичностное трактование экстремальной ситуации, но и подробный аспект оказания профессиональной помощи людям с проявлениями посттравматического синдрома.

И для будущих педагогов — психологов, и для бакалавров самых разных направлений профессиональной подготовки, полученные знания об особенностях поведения в чрезвычайной ситуации будут нужны не только для обеспечения профессиональной деятельности, но и являться необходимым жизненным «ресурсом».

Список литературы

1. Социальная психология: Учебное пособие для вузов / Сост.: Р.И. Мокшанцев, А.В. Мокшанцева. — Новосибирск: Сибирское соглашение; М.: ИНФРА — М, 2001. — 408 с.

2. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. — 319 с.

3. Пыжьянова Л.Г. Человек и беда. Психолог МЧС — о том, как пережить трагедию. www.pravmir.ru

4. Административное право. Словарь-справочник. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право. Б.В. Россинский. 2000. — 271 с.

ПИСЬМЕННАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Гетманская Галина Ивановна, преподаватель кафедры русского языка и литературы в начальной школе, факультет педагогики и психологии, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье, Молдова.

Родионова Лилия Фёдоровна, старший преподаватель кафедры «Общеобразовательные и социально-экономические дисциплины», Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Бендерский политехнический филиал, Приднестровье, Молдова. Liliar @ bk. Ru

Аннотация. В статье отражена одна из форм проведения текущего контроля знаний и умений студентов инженерно- технического профиля в курсе русского языка и культуры речи.

Ключевые слова: русский язык и культура речи, текст, письменная работа, инженер, логическое мышление, творческие способности, компетенции.

Профессиональное становление будущего инженера неотделимо от личностного, т. к. предусматривает формирования личностных качеств. Высшее профессиональное образование (стационар) представлено студентами в возрасте 18—25 лет, что соответствует «начальному звену в цепи зрелых возрастов» (Л.С. Выготский, 1984).

Общеизвестно, что речевая культура каждого человека определяется его мировоззрением, эрудицией, культурой мышления, знанием родного языка, владением техникой речи и т.д. Речевая культура студента технического профиля — один из главных показателей его общей культуры и один из видов его социального поведения.

Курс русского языка и культуры речи в техническом вузе предполагает теоретическую и практическую подготовку будущего инженера. Он должен знать нормы русского литературного языка, правила русской орфографии и пунктуации, коммуникативные качества речи; уметь правильно применять лексические, грамматические, стилистические средства языка и речи; иметь лингвистические навыки анализа языковой ситуации; обладать способностью анализировать текст профессиональной направленности; владеть умениями практически использовать теоретические знания по русскому языку и культуре речи в инженерной практике.

Для реализации этих задач в системе преподавания практикуется проведение письменных работ как одной из форм текущего контроля знаний студентов. Для решения научных проблем и практических задач студенты обязаны самостоятельно использовать теоретические знания и информацию научных источников.

Специфика письменных работ заключается в следующем: 1. Они позволяют индивидуализировать работу студентов; 2. Они чётко организуют их самостоятельную работу; 3. Данный вид работы даёт преподавателю возможность проконтролировать результаты усвоения знаний студентами и объективно их оценить.

Письменные работы, не охватывая всей тематики курса русского языка и культуры речи, проводятся по узловым темам, которые связывают разделы курса и имеют последовательный системный характер. В работу входят семь заданий. Вот, например, типовые условия задания по орфоэпии и стилистике: расставить ударение в словах; исправить предложения, в которых содержатся стилистические ошибки и др.

На понимание значения иностранных слов и фразеологических оборотов, умение правильно использовать их в контексте, задания формулируются следующим образом: дайте толкование иностранным словам и составьте с ними предложения (словосочетания); дайте толкование иностранным фразеологизмам и подберите к ним русские эквиваленты (или составьте с ними предложения), что покажет, верно ли понимает студент значение устойчивого оборота.

На выявление у студентов логического мышления в одном из заданий даётся небольшой научно-технический текст (до 7 предложений, время выполнения работы 120 мин.), которые расположены не в надлежащем порядке. Текст студентам надо записать так, чтобы смысл каждого последующего предложения вытекал из предыдущего по схеме: тезис, доказательство, вывод. Чтобы овладеть культурой умственного труда, которая невозможна без логического мышления, студенты учатся и письменному оформлению своих мыслей.

Таким образом, оформляя в работах свои рассуждения, студенты совершенствуют навыки письменной речи, а также проявляют свои творческие способности в составлении текстов.

Письменные работы как форма текущего контроля в курсе русского языка и культуры речи позволяют осуществлять профессиональную направленность обучения. Необходимо включать в содержание письменных работ задания на отработку орфографических и пунктуационных норм русского языка, анализ текста профессиональной направленности. При работе со словарями (толковыми и аспектными) включаются сопоставительные исследования словарных статей, задания на выписку приме-

ров из словарей и т.д., что также способствуют развитию творческих способностей студентов.

На конкретном примере покажем образец письменной работы по РЯКР, которая прошла апробацию в качестве формы текущего контроля знаний студентов на аграрно-технологическом факультете ПГУ им. Т.Г. Шевченко в группах с профилями подготовки «Технические системы в агробизнесе» («Механизация сельского хозяйства») и «Электрооборудование и электротехника» («Электрификация и автоматизация сельского хозяйства»).

ПИСЬМЕННАЯ РАБОТА № 1

Задание 1. Расставьте ударение в словах. Укажите, какие из данных слов являются заимствованными. Используйте словари иностранных слов.

Щавель, экипированный, экипировать, экипирование, экслибрис, эксперт, юродивый, языковая (проблема), языковая (колбаса), нет яслей, христианин, хвоя, они холосты, они храбры, цепочка, цыган, о людях, шасси, шевелит, шелковица, не дозвонишься, шестерня.

Задание 2. Составьте связный текст из данных ниже предложений.

Сначала должен идти тезис, затем доказательство и вывод. 1. В этот момент через форсунку в камеру сгорания специальным насосом под огромным давлением впрыскивается крохотная порция топлива. 2. Поршень в таком двигателе сжимает в цилиндре не горючую смесь, а чистый воздух. 3. В раскалённом сжатом воздухе струя топлива распыляется, частично испаряется и тут же вспыхивает факелом. 4. Камера сгорания очень небольшого объёма и размещается она обычно в углублении толстого днища поршня, а не над ним. 5. Дальше всё происходит, как и в бензиновом четырёхтактном двигателе: расширяющиеся газы с давлением 90—220 бар и температурой 1700—2000 градусов по Цельсию действуют на поршень и тот движется к НМТ, совершая рабочий ход, а после рабочего хода открывается выпускной клапан, поршень идёт вверх и отработавшие газы вылетают из цилиндра в атмосферу. 6. В 1893 году великий немецкий инженер Рудольф Дизель создал двигатель с воспламенением топлива от сжатия, названный благородными потомками его именем. 7. При таких условиях температура сжатого воздуха в этой самой камере при быстром подходе поршня к ВМТ подскакивает к 600 градусам по Цельсию и более, а давление достигает 30—60 бар. (Из журнала.). Укажите технические термины. С помощью Толкового словаря по автомобильному транспорту определите их лексическое значение.

Задание 3. Подберите русские эквиваленты к китайским пословицам.

1. Призывая огонь на соседа, сгоришь сам. 2. На берегу озера рыбой не торгуют. 3. Когда влюбишься, и мартышка покажется красивой, когда не любишь — и от лотоса отвернёшься. 4. Лекарь лекаря не порочит. 5. Хочешь узнать человека — узнай, кто его друзья. 6. Торопливым людям не хватает мудрости. 7. Слабого обижает, а сильного боится. 8. Написанное на бумаге и боги не сотрут. 9. Зонт готовь, когда ясная погода. 10. Двумя руками трудно схватить двух угрей.

Задание 4. Подберите к данным словосочетаниям ещё одно-два-три слова на тему «Ремонт автомобиля». Определите падеж имён существительных и вид глаголов.

Приходится часто…, снимать крышку…, отрегулировать клапанные зазоры…, ушко приварено…, оболочка троса газа закреплена…, отсоединить трос…, протаскивать трос…, пропилить в ушке паз…, вывести трос…, на бензин А — 76 рассчитан…, проторцуйте головку…, увеличьте степень сжатия…, мотор даст…, автомобиль станет….

Задание 5. Прочитайте. Укажите ошибки в употреблении деепричастий и деепричастных оборотов. Исправьте предложения. 1. Приехав в Одессу, мне понравился Национальный академический театр оперы и балета. 2. Войдя в троллейбус и проехав две остановки, в него вошли контролёры. 3. Расставив знаки препинания при прямой речи неправильно, предложение может потерять смысл. 4. Починив простой карандаш, он опять сломался. 5. Слушая вашу передачу, у меня сложилось впечатление, что все мужчины-эгоисты. 6. Садясь за руль, машина должна быть в полной исправности. 7. В тот день, выезжая из парка, тормоза всё-таки барахлили. 8. Не соблюдая правил дорожного движения, ждёт опасность. 9. Нажав на тормоз изо всех сил, машина всё-таки врезалась в дерево… 10. Он был спасён подбежавшим гаишником, вовремя заметив аварию.

Задание 6. Исправьте стилистические недочёты в выборе предлога, а также ошибочное употребление падежных норм. 1. Благодаря тому, что график нарушен, железнодорожникам приходится работать в тяжёлых условиях. 2. Согласно приказа ректора лучшим студентам были вручены ценные подарки. 3. По окончанию работ все студенты должны собраться в фойе первого этажа. 4. Разрушения произошли за счёт плохой работы системы водоснабжения. 5. По истечению некоторого времени можно будет снова вернуться к этой проблеме. 6. Благодаря высокой температуре он сегодня не пошёл на занятия. 7. Поезд «Москва — Кишинёв» прибыл согласно расписания. 8. Вопреки предсказания боксёр вышел из этого поединка победителем. 9. Он женился наперекор желания родным.

Задание 7. Прочитайте текст, определите тему, главную мысль, назовите ключевые слова.

У авт… мобиля ВАЗ — 2105 угол замкнутого сост… яния контактов (УЗСК) определяют по вел… чине перем… щения зубч… того р… мня пр… водящего ра… пред… лительный вал. Это (не) требует н… каких пр… способлений.

Сн… мают защитный кожух р… мня подсоед… няют контрольную лампоч… ку парал… ельно контактам пр… рывателя и пов… рачивают колен… ч… тый вал до момента когда лампа погасн… т (при включен… ом заж… гании).

На р… мне (на) против любой (не) подвижной точ… ки например одной из меток на крышк… ш… стерён делают ч… рту а (за) тем пов… рачивают колен… ч… тый вал до момента включения лампы. Л… нейкой изм… ряют (на) сколько при этом перем… стился р… мень отн… сительно той (же) точ… ки. Эта вел… чина должна быть 62 + 3,4 мм что соотве (тс, ц) твует требуемому УЗСК — 55 + 3 градуса (расч… ты пр… водить (с, з) десь (не) цел… сообразно). При (не) обходимости регулируют зазор между контактами и повт… ряют операц… ю.

Возможно вл… дельцам «2105» пр… дложен… ый метод понравит… ся св… ей пр… стотой больше чем изм… рение угла пов… рота валика распр… делит… ля.

(Из журнала).

Определите тип текста, стиль. Озаглавьте.

Укажите технические термины. Используя Толковый словарь по автомобильному транспорту, определите их лексическое значение.

Составьте диалог разговорного стиля с автослесарем в автомастерской на тему «Определение угла замкнутого состояния контактов у автомобиля ВАЗ-2105».

Спишите текст. Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки, расставьте знаки препинания.

Выводы: Письменные работы как одна из форм текущего контроля в курсе русского языка и культуры речи на техническом факультете: обеспечивают прочное усвоение студентами теоретических знаний по теме (языковая компетенция); развивают навыки их письменной речи (правописная компетенция); учат логически мыслить (коммуникативная компетенция); вырабатывают навыки работы со словарями разных типов (лингвистическая компетенция); побуждают студентов к творческой деятельности (творческая компетенция); формируют умение студентов наблюдать, сопоставлять, обобщать, проявлять инициативу и самостоятельность (исследовательская компетенция).

Список литературы

1. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе. — М., 2005.
2. Гетманская Г.И., Родионова Л.Ф. Русский язык и культура речи. Практикум для студентов-нефилологов (учебное пособие). — Тирасполь, «Полиграфист», 2010.
3. Гетманская Г.И., Родионова Л.Ф. Практикум по русскому языку и культуре речи для студентов инженерно-технических специальностей. Тирасполь, ОО НОМУС «Антропос», 2016.
4. Материалы технической периодики.

ИЗМЕНЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ МЕДИЦИНСКИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ 30—50 ЛЕТ, СВЯЗАННОЙ С ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТЬЮ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В 2015 ГОДУ

Ястреб Ольга Викторовна, соискатель кафедры психологии и социальной работы Балтийского Федерального Университета имени Иммануила Канта, aholga@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается изменение стрессоустойчивости медицинских представителей от 30 до 50 лет к общей экономической и политической нестабильности на территории Российской Федерации в 2015 году по сравнению с 2014 годом.

Ключевые слова: адаптация, медицинские представители, влияние кризиса на стрессоустойчивость репрезентантов.

В 2015 году сохраняющаяся геополитическая напряженность в мире и международные санкции в отношении России оказывают дестабилизирующее влияние на денежный, долговой и фондовый рынки и сдерживают инвестиционную активность [2]. Однако в рамках «10-ой Юбилейной конференции Фармацевтический бизнес в России:

Перспективный сценарий развития фармацевтического рынка на 2015 год» аналитики спрогнозировали, что Российский фармацевтический рынок в 2015 году вырастет на 12—15% к уровню 2014 года [4].

Роста количества новых вакансий в 2015 году не происходит, так как основная задача работодателей на 2015 год заключается в том, чтобы сохранить персонал и удержать объемы рынка, поэтому вакансии открываются в основном в случае ротации персонала (перехода в другие компании). Некоторые из работодателей распределяют функции ушедших сотрудников среди тех, кто остался. В этом году отсутствует рост потребности в персонале. На рынке труда появилось много квалифицированных кандидатов, которые по тем или иным причинам не работают. У работодателя появилась большая возможность выбора, но существенных изменений или ужесточение требований к соискателям это не повлекло. Также важно отметить, что впервые за долгое время во многих фармацевтических компаниях были вынуждены провести оптимизацию персонала и уволить неэффективных сотрудников, сократить департаменты, не приносящие прибыль. Впрочем, дальнейшего сокращения штатов эксперты не прогнозируют [5].

Целью нашего исследования стало выявление степени стрессоустойчивости медицинских представителей возрастной категории от 30 до 50 лет к изменениям, связанным с ухудшением экономической и политической нестабильностью на территории Российской Федерации в 2015 году.

В результате исследования (2014—2015 гг.) нами проанализированы данные опроса медицинских представителей, работающих в фармацевтическом бизнесе от 1 года до 10 лет. Объектом исследования явились 20 медицинских представителей возрастной категории от 30 до 50 лет. Совместно с психологом и менеджером среднего звена разработаны ситуационные кейсы, которые наиболее приближены к реальным ситуациям.

Медицинский представитель — одна из самых популярных и востребованных профессий на современном фармацевтическом рынке труда. Медицинский представитель осуществляет продвижение лекарственных препаратов компании-производителя [3].

Деятельность медицинского представителя — это ежедневное общение с врачами и фармацевтами, и не всегда оно проходит комфортно. Стресс — это нормальная реакция организма. Относиться к нему нужно правильно, как к нормальной и даже необходимой реакции адаптации. Преодолевая препятствия, человек развивается, становиться сильнее, получает жизненный опыт. В нормальных условиях в ответ на стресс у человека возникает состояние тревоги, смятения, которое является автоматической подготовкой к активному действию: атакующему или защитному. Ненормальная реакция на стресс — это реакция организма, которая не позволяет ему гармонично существовать, т.е. дистресс — состояние человека, потерявшего способность адаптироваться к миру, в котором он живет и эффективно прорабатывать стрессовую ситуацию и правильно не нее реагировать.

В современных условиях такое качество как стрессоустойчивость необходимо представителям фармацевтического бизнеса. Само по себе понятие «стрессоустойчивость» предполагает абсолютно адекватную реакцию человека на определенную нестандартную ситуацию. Стрессовые условия никак не должны влиять на профессиональные качества сотрудника, выбивая его из колеи, так как он не сможет выпол-

нить свои профессиональные обязанности, что негативно скажется на результате его работы. [1].

Для того чтобы проанализировать, на сколько медицинские представители адаптировались к увеличению стресса, был разработан кейс, который максимально приближен к реальной рабочей ситуации, по которым можно выявить на сколько представители смогли адаптироваться к внешним условиям в 2015 году по сравнению с 2014 годом. Важно отметить, что вне зависимости от эмоционального состояния, как в 2014, так и в 2015 годах медицинские представители в 100% случаях начнут выполнять работу.

В 2014 году в контрольной группе 30 и более лет — 70% опрошенных представителей отреагируют на проблемную ситуацию позитивно или спокойно, что говорит о хорошей стрессоустойчивости данной группы опрошенных. Однако из рисунка 1 видно, что в 2015 году на стрессовую ситуацию позитивно и нормально будут реагировать только 50% респондентов, что говорит о снижении их стрессоустойчивости.

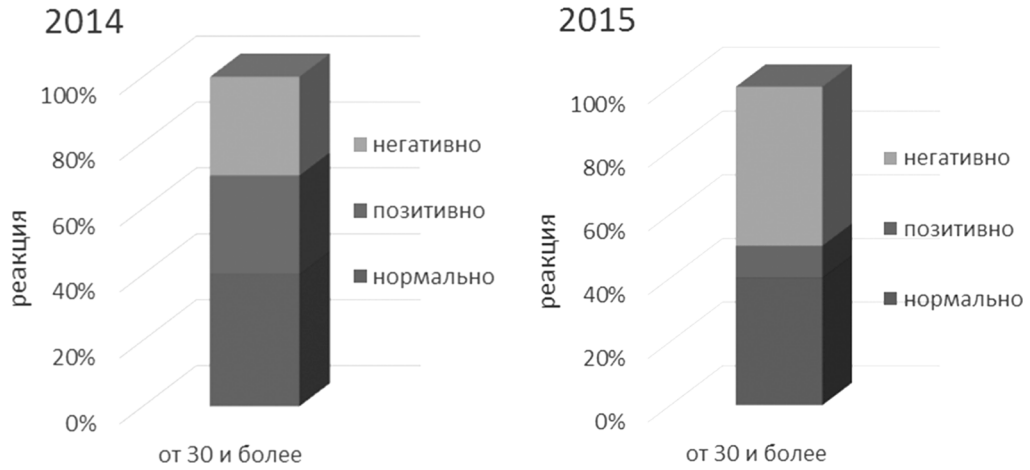

Рис. 1. Выявление стрессоустойчивости респондентов в 2015 году по сравнению с 2014 годом

Таким образом, можно сделать вывод, что только половина респондентов смогли адаптироваться к увеличению стрессовых ситуаций.

С помощью данных опроса и решения ситуационного кейса нами выявлены изменение стрессоустойчивости медицинских представителей данной возрастной категории под воздействием внешних факторов в 2015 году, что позволит использовать эти данные для проведения различных коучинг-сессий, тренингов для развития у данной группы представителей профессиональной гибкости. Развитие профессиональной гибкости позволить медицинским представителем адаптироваться к условиями и сохранить рабочее место в компании.

Список литературы

1. Короткова И. «БИГЛ» о стрессоустойчивости [Электронный ресурс] http://medpred.ru/irina-korotkova-bigl-o-stressoustoiychivosti-sev-v-luzhu-na-vizite-ne-boiytes-poshutit-poironizirovat-nad-soboiy-i-po-etomu-povodu. html

2. Макроэкономический прогноз на 2016 год. Лучшие инвестиционные стратегии / VI ежегодный бизнес-завтрак [Электронный ресурс] http://old.vedomosti.ru/events/academ15/

3. Медицинский представитель: портрет успешного кандидата [Электронный ресурс] http://aviconn.com/press/meditsinskiy-predstavitel-portret-uspeshnogo-kandidata.

4. Фармацевтический рынок 2015: Кризис — проблема или возможность? [Электронный ресурс] http://www.remedium.ru/news/detail.php?ID = 65142

5. HR Рынок труда: Какие специалисты нужны фармацевтическому рынку [Электронный ресурс] http://www.gmpua.com/discussion/ukraine-f59/hr-rinok-truda-kakie-specialisti-nujni-farmacevticheskomu-rinku-t10620.html

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Бельницкая Елена Александровна, научный сотрудник лаборатории математического и естественнонаучного образования НМУ «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, belel@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема профориентации учащихся в условиях информационного общества. Автором предложены направления развития содержания и научно-методического обеспечения школьного химического образования для повышения эффективности профориентации учащихся средствами учебного предмета.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, учащиеся, содержание школьного химического образования, научно-методическое обеспечение химического образования.

Развитие содержания и научно-методического обеспечения школьного химического образования тесно связано с объективными процессами профилизации и информатизации. Рассмотрение содержания и научно-методического обеспечения школьного химического образования в профориентационном аспекте актуализирует создание интегративного комплекса условий и средств реализации подготовки учащихся к профессиональному самоопределению в непрерывном образовательном процессе. Средствами их достижения могут выступать: вариативность отбора содержания химического образования с учетом способностей учащихся их индивидуальных различий, профильное обучение; насыщение аксиологического компонента содержания; усиление практико-ориентированного деятельностного компонента содержания на компетентностной основе, использование возможностей электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Рассматривая содержание учебного предмета «Химия» в профориентационном аспекте, мы выделяем в нем профессионально ориентированную учебную информацию (профориентационный компонент) и возможность реализации профориентационной функции содержания в учебной деятельности учащихся (при решении ситуационных задач, в рамках контекстного обучения и т.д.). Профориентационный компонент включает следующие элементы содержания химического образования, способствующие осуществлению профориентации учащихся средствами учебного предмета: химия в окружающем мире (химические вещества и явления в природе и жизни человека, прикладное значение химических знаний в повседневной жизни); роль химической науки в решении актуальных проблем человечества, производственных задач; химическое производство (предприятия химической промышленности, достижения, перспективные технологии развития и нерешённые проблемы современного производства); химия в мире профессий (информация о профилях

химической профессии, общей особенности труда химиков и их специфики, компонентах химических способностей и возможностях их компенсации и развития). Следует отметить, что профориентационная информация, особенно информация о химии в мире профессий, недостаточно представлена в содержании учебных пособий, требует активной реализации профориентационной функции в процессе квазипрофессиональной учебной деятельности на лабораторных, практических занятиях, экскурсиях, во внеклассной работе по химии.

Развитие научно-методического обеспечения соответственно предполагает усиление профориентационного потенциала учебного предмета «Химия» в структуре и содержании всех компонентов, включая ЭОР. Для этого, по нашему мнению, необходимо:

— в учебном плане предусмотреть прохождение учащимися старших классов профильной практики (летних профильных лагерей);

— в учебных программах конкретизировать цели, формы и методы; требования к результатам учебной деятельности учащихся;

— в методических рекомендациях для учителей химии приводить примеры реализации принципа связи обучения с жизнью, интеграции обучения и профориентации учащихся в образовательном процессе;

— в учебных изданиях, в том числе в ЭОР, расширить профориентационный компонент в основном и дополнительном тексте, методическом аппарате, иллюстративном материале с учетом возрастных особенностей учащихся.

Развитие научно-методического обеспечения соответственно предполагает осуществление экспертизы печатных изданий и электронных ресурсов на предмет соответствия профориентационной составляющей школьного химического образования.

Таким образом, актуальными направлениями развития содержания и научно-методического обеспечения школьного химического образования являются структурно-функциональные изменения, создающие основы для профессионального самоопределения учащихся, освоения и выбора ими программ профессионального образования, адаптации учащихся в информационном обществе.

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Нестерова Антонина Юрьевна, руководитель социально-психологической службы ГБОУ Школа № 1190, Россия, г. Москва, antonina-mioo@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации системы дополнительного профессионального образования в России. Автор рассматривает дополнительное профессиональное образование как основополагающий фактор становления профессиональной идентичности педагога.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, идентичность, самоопределение, профессиональная дезадаптация, кризис идентичности.

Процесс развития системы дополнительного профессионального образования в России это результат историко-культурного развития образования под воздействием

ряда доминирующих факторов (исторических, социально-экономических, политических, педагогических), который следует рассматривать на историческом фоне становления и развития научно-педагогических идей, концепций, теорий, педагогических течений, соответствующих разным периодам развития истории педагогики и образования [3].

В связи с массовой переподготовкой учителей по программам политехнического обучения во второй половине 50-х — начале 60-х годов XX века в институтах усовершенствования учителей (далее ИУУ) вновь оживляются исследования по проблемам повышения эффективности дополнительного профессионального образования учителей. В эти годы появились такие новые формы обобщения опыта работы как педагогические чтения, школы передового педагогического опыта. В 60-е — 70-е годы получает дальнейшее развитие идея дифференциации содержания повышения квалификации педагогов с учетом уровня их подготовки, стажа, интересов и потребностей, выдвинутая еще в 20-е годы XX века.

В процесс курсовой подготовки включались курсы по углубленному изучению предметов, для учителей малокомплектных школ, проводились проблемные курсы и семинары. В этот период разрабатывались профессиограммы и квалификационные характеристики педагогов.

К началу 80-х гг. XX века система повышения квалификации работников образования была полностью сформирована и доказала свою жизнеспособность.

В 1984 г. в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР в институтах усовершенствования учителей воссоздаются кафедры с квалифицированными научно-педагогическими кадрами. ИУУ становятся центрами научно-методической работы по вопросам повышения квалификации учителей. Актуальной являлась задача «компьютерного всеобуча» работников образования.

В современных условиях дополнительное профессиональное образование (ДПО) — это целенаправленный процесс обучения граждан посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно — образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества и государства.

Роль системы дополнительного профессионального образования в сложившихся условиях в формировании и развитии трудовых ресурсов России обозначена в «Законе об образовании в Российской Федерации» (утв. 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ), где в статье 76 «Дополнительное образование» записано, что дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [4].

Профессиональная переподготовка — вид ДПО, направленный на освоение обучающимися образовательных программ для выполнения нового вида работы или группы работ. Переподготовка не обеспечивает получения обучающимся нового уровня образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, но она дает возможность изменить направление профессиональной деятельности на уже имеющемся уровне образования.

Российская система дополнительного образования является частью общей системы образования и представляет собой совокупность дополнительных образовательных программ, государственных образовательных стандартов, образовательных учреждений и иных организаций, реализующих дополнительные образовательные программы, общественных организаций, основной уставной целью которых является образовательная деятельность в области дополнительного образования, объединений (ассоциаций и союзов) образовательных учреждений дополнительного образования, общественных и государственно-общественных объединений, научных и методических советов, органов управления дополнительным образованием, подведомственных им предприятий, учреждений, организаций и др.

В систему дополнительного профессионального образования, курируемую Министерством образования Российской Федерации, входят свыше 1350 образовательных учреждений и структурных подразделений высших и средних специальных учебных заведений, реализующих дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. Развитие рыночных отношений в России привело к существенным изменениям в отношениях между работниками, работодателями и органами государственной власти. Важное место в защите интересов всех участников трудовых отношений занимает сейчас дополнительное образование.

В настоящее время, как пишет Волкова Н.С., основными целями системы дополнительного профессионального образования России на среднесрочную и долгосрочную перспективы являются: превращение системы в один из мощных факторов ускорения структурной перестройки производства; приведение квалификации специалистов и руководителей в соответствие с потребностями реального сектора экономики; подготовка кадров высшей квалификации, обеспечивающая развитие приоритетных направлений науки и техники, создание и внедрение конкурентоспособных на мировом рынке новых наукоемких технологий; увеличение совместно с другими звеньями профессионального образования совокупного интеллектуального и духовного потенциала общества, развитие творческих способностей человека [2].

В настоящий момент система дополнительного профессионального образования в России носит многослойный характер. Ее ядро составляют специализированные учреждения дополнительного профессионального образования (учебные центры занятости населения, коммерческие образовательные учреждения, специализированные школы, курсы и т.п.). Второй слой системы составляют уцелевшие заведения отраслевого и внутрифирменного обучения (отраслевые учебные центры, учебно-курсовые комбинаты, курсы повышения квалификации и др.).

Профессиональная идентичность — ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, как осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней. Адекватное профессиональное самоопределение и достигнутая профессиональная идентичность определяют правильный выбор профессии и успешное функционирование в ней. Они определяют экономическую и педагогическую эффективность преподавания в вузе.

Трудности профессионального самоопределения, становления профессиональной идентичности приводят сначала к нежеланию адаптироваться к условиям труда,

потере личностного смысла в нем, а впоследствии к профессиональной дезадаптации, профессиональному кризису, профессиональным деформациям и невозможности самореализации. Именно благодаря грамотному профессиональному самоопределению и процессу идентификации с профессией происходит целенаправленное освоение системы знаний, практических навыков и умений в избранной профессиональной деятельности; формирование целостных представлений о данной профессиональной общности; развитие и наполнение предметным содержанием мотивов и целей деятельности; развитие профессиональной идентичности. И в этом случае система дополнительного профессионального образования является основополагающим фактором.

Мы можем видеть, что у людей старшего поколения, получивших образование в советских вузах и проработавших в образовании много лет, наступает кризис идентичности, который, несомненно, имеет свою специфику.

До определенного момента таким учителям казалось, что они как педагоги состоялись в профессии, что они все знают, умеют, что на их стороне опыт. Но с возрастом вырабатываются стереотипы, снижается склонность к восприятию нового, отсутствует желание работать по новым технологиям, что усложняет протекание кризиса идентичности и формирование новых единиц идентичности.

Здесь уже можно говорить о «конструктивном или деструктивном типах кризиса идентичности» [1]. Конструктивный кризис характеризуется тем, что возникает ситуация несоответствия сложившейся структуры идентичности новым условиям функционирования личности при сохранении личностной открытости. Однако в этом случае человек активно ищет новые пути идентификации (социальной или личностной) и, как правило, в итоге приходит к формированию новых единиц идентичности и к достижению новой идентичности.

При деструктивном кризисе человек отказывается что-либо изменять в себе, не принимает изменений (ни внешних, ни внутренних), отказывается от личностных поисков. Это проявляется в жесткости поведения педагога, отрицании всего и вся, потому что он считает, что он «итак все знает и меняться ему незачем». В итоге такое поведение ведет к социально-психологической дезадаптации, к негативным эмоциональным состояниям, депрессиям, обострению различных заболеваний.

В этом случае, критерием профессиональной идентичности является значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального потенциала. Она оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой и требует принятия человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения принятых и разделяемых членами данной профессиональной группы (или профессионального сообщества).

Список литературы

1. Антонова Н.В., Белоусова В.В. Самоопределение как механизм развития идентичности. Вестник Московского Государственного Гуманитарного университета им М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 87—88.

2. Волкова Н.С. Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях // Молодой ученый. — 2012. — № 5. — С. 412—415.

3. Мухина Т.Г. Становление и развитие дополнительного профессионального образования (на материале Нижегородского региона): монография / Т.Г. Мухина. — Н. Новгород.: Изд-во ООО «Принт ЕС», 2011. — 184 с.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЫХ МАМ

Гричихина Татьяна Юрьевна, магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, tanyask2010@mail.ru

Научный руководитель: Цибульникова Виктория Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Аннотация. В статье актуализируется проблема профессионального самоопределения молодых мам и их роль на первых годах развития ребёнка в период декретного отпуска и после выхода на работу.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, молодая мама, профессиональная деятельность, развитие ребёнка, физическое и психологическое здоровье.

Современные молодые мамы в настоящее время в условиях нестабильной демографической политики после выхода из декретного отпуска стремятся вести активную профессиональную деятельность, не забывая о воспитании своих детей. Этому способствует их личностный потенциал или поддержка родных. Декретный отпуск для молодых мам является длительной временной паузой в их профессиональной деятельности. Для них становится важным вопрос о дальнейшей их работе. Для многих молодых мам выход на работу является финансовой необходимостью для развития ребёнка и поддержки физического и психологического его здоровья.

А для некоторых мам, трудовая деятельность отходит на второй план в связи с различными социальными, физическими или психологическими проблемами. Это может быть и физическое состояние здоровья молодых мам или ребёнка, которое зависит от правильного питания, от экологической среды, от социального положения и от взаимоотношения в семье (взаимопонимание супругов, поддержка или отторжение родных, сохранение семейных традиций и развитие личностных качеств). Для детей с частой заболеваемостью или различными хроническими заболеваниями требуется в большей степени материнский уход, так как физиологическая связь матери и ребёнка влияет на его развитие и здоровье. Уже в период беременности женщина задумывается не только о себе и своих личностных интересах, но ещё и о своём ребёнке, чувствуя ответственность за его жизнь и здоровье.

Немало важной является поддержка отцов в такой период, поскольку эмоциональное состояние женщин во время беременности и в первые месяцы после родов подавляет её физические способности и возможности.

На первом году развития ребёнка, молодые мамы в лучшем случае распределяют свои физические силы в первую очередь на себя и ребёнка, поддерживая взаимоотношение с супругом и ведение домашнего хозяйства. Оставшиеся силы они уделяют своим родным и друзьям. Но не всегда и у всех удаётся сохранить в равных долях вышеперечисленные возможности. Поскольку существует множество факторов, подвергающих наш организм на непредсказуемые физиологические и психологические реакции.

Для многих семей является важной информация о том, как лучше распределить время и обязанности на протяжении всего декретного отпуска молодых мам и о том, какие последствия могут сыграть огромную роль в их совместной семейной жизни. Данная информация, вовремя полученная от квалифицированных специалистов или от родных с богатым жизненным опытом, может предотвратить огромное количество ошибок, которые могут повлиять на взаимоотношение супругов и на развитие ребёнка.

В случае, когда появляется потребность молодой мамы в возобновлении её личностного развития, она начинает задумываться о своей профессиональной деятельности. На момент завершения её декретного отпуска возрастает потребность в полноценном развитии ребёнка, в его взаимодействии с детьми и взрослыми для социализации в обществе.

Такая необходимость возникает для оформления ребёнка в детский сад. И для многих детей, подверженных давлению со стороны мам в быстрой адаптации в поставленных условиях, данная ситуация вызывает стресс или приводит к нарушению психологического состояния ребенка, которое влияет на его физическое здоровье. Такие дети, идущие в детское дошкольное учреждение, начинают часто заболевать, появляются отклонения в психологическом или физиологическом развитии ребёнка (нарушается режим, отсутствует аппетит, ухудшается речевое и умственное развитие).

Основной проблемой является не в том, какую профессию молодая мама выберет после выхода из декретного отпуска, а в том, как она будет относится к своему ребёнку после выхода на работу. Поскольку велика вероятность в ухудшении ценностного воспитания ребёнка, так как в большинстве случаев молодые мамы не всегда правильно расставляют приоритет.

ФОРМЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И ВИДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА

Чернова Елена Ивановна, магистрант кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: helena. chernova7@yandex.ru

Аннотация. В статье дается характеристика тьюторского сопровождения, раскрываются формы и специфика тьюторского сопровождения студентов педагогического вуза, а также виды профессиональной деятельности тьютора.

Ключевые слова: тьютор; тьюторское сопровождение; формы; виды; студенты педагогического вуза.

Тьюторское сопровождение — особая педагогическая технология, основанная на взаимодействии ученика и тьютора, в ходе которого ученик осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи [4].

Тьюторское сопровождение человека на любой ступени образования состоит из следующих последовательных этапов [5]:

— диагностико-мотивационный (развитие и стимулирование мотивации к дальнейшей образовательной деятельности);

— проектировочный (сбор информации, консультирование, поддержка самостоятельности и активности, индивидуальный поиск сферы интереса);

— реализационный (проект, исследование, презентация результата);

— аналитический (анализ трудностей, рефлексия, планирование дальнейшей деятельности).

Ковалевой Т.М. была разработана ресурсная схема общего тьюторского действия, где объединены и взаимосвязаны три вектора расширения: социальный, культурно-предметный, антропологический [6].

1. Социальный вектор — работа с различными образовательными учреждениями, выбор ресурса для развития конкретного студента с использованием возможностей инфраструктуры других образовательных учреждений. Студент узнает о тех местах в социуме, где он может чему-либо научиться в рамках реализации собственной образовательной программы.

2. Культурно-предметный вектор — работа по предмету (биология, литература, информатика, математика) выбранной образовательной области. Предполагает тесное сотрудничество с педагогом — предметником для определения продвижения в выбранной области, консультирования специалистами, экспертной оценки. При этом происходит освоение ребенком в совместной деятельности определенной культурной традиции.

3. Антропологический подход — формирование определенных личностных качеств. Ребенок должен понимать, какие именно требования к нему предъявляются образовательной программой, на какие свои качества он уже может опереться, а какие ему еще необходимо формировать.

Можно сказать, что тьюторское сопровождение позволяет ребенку увидеть собственное образовательное пространство как открытое и начать использовать весь потенциал открытого образования для построения собственно образовательной траектории.

Основными этапами индивидуального сопровождения личности в системе высшего образования являются [7]: сбор информации об обучающемся; анализ полученной информации; совместная с другими специалистами выработка рекомендаций; составление индивидуального плана работы с обучающимся; решение поставленных задач; дальнейший анализ ситуации развития обучающегося, выработка дальнейшей стратегии.

Основными формами тьюторского сопровождения являются индивидуальные и групповые консультации [1]. При выборе конкретной формы обязательно должно соблюдаться требование гибкости и вариативности по отношению к ребенку.

1. Индивидуальная консультация (беседа). Это обсуждение значимых вопросов, связанных с личным развитием и образованием каждого человека. Цель такой беседы — активизация каждого студента с учетом именно его способностей, особенностей его характера, навыков общения и т.д. на дальнейшую работу по формированию и реализации своей образовательной программы. Для каждой беседы подбираются индивидуализированные вопросы, устанавливаются диалогичные и эмоционально комфортные отношения. Результатом должен стать не только образовательный эффект, но и эмоциональный эффект, позволяющий проводить в дальнейшем более глубокий анализ образовательной ситуации каждого студента.

2. Групповая консультация. Организуется для студентов с похожими проблемами или образовательными интересами. В ходе такой консультации тьютор осуществляет несколько видов работ: мотивационную, коммуникативную и рефлексивную. Мотивационная работа заключается в определении уровня мотивации студентов на развитие своего познавательного интереса, в соотнесении различных ожиданий учащихся, их приоритетов и целей в построении индивидуальных образовательных программ. Коммуникативная работа тьютора направлена на обеспечение обратной связи в группе и ее результативности, умение вести диалог, организацию продуктивного общения тьютора и группы и участников группы между собой. Рефлексивная деятельность тьютора направлена на обеспечение понимания в группе, поиск конструктивного решения проблемы, анализ и понимание каждым ребенком себя и собственных действий, действий группы.

3. Учебный тьюторский семинар. Это занятие с применением методов интерактивного и коррекционного обучения, направленное на приобретение опыта использования модельных ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ. Может проходить дистанционно или очно быть обозначенным в учебном расписании. Цель — развитие способностей студента, активизация познавательной деятельности, применение теоретических знаний на практике, внедрение активных методов обучения: деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, кейс-метод, тренинги, «мозговой штурм», критическое чтение и письмо и др. Проходят приблизительно 1 раз в месяц в удобное для студентов и утвержденное администрацией вуза время.

4. Тренинг. Это использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентностей или формирования конструктивного поведения.

Необходимые умения и навыки не только осваиваются и запоминаются в процессе, но и применяются на практике в ходе тренинга. В основе лежит групповое взаимодействие, направленное на индивидуальное развитие участников тренинга. В тьюторской деятельности чаще используются коммуникативные и мотивационные тренинги.

Выбор форм, методов и технологий тьюторской работы является индивидуальным выбором тьютора и определяется возрастными и личностными особенностями студентов [6].

Тьютор выполняет следующие роли: [2]

— Консультанта — помогает студенту определить и достигать своих жизненных и связанных с ними образовательных целей, способствует разработке индивидуальной образовательной программы, обеспечивает самоопределение обучающегося по отношению к самому процессу обучения вцелом и отдельным его элементам, а также консультирует в использовании результатов обучения в дальнейшем профессиональном развитии.

— Организатора учебной деятельности и среды, где студент имеет возможность самостоятельно определять свои образовательные цели и средства, интересы, выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию обучения. Еще Л.С. Выготский писал, о том, что учителю предстоит сделаться организатором социальной среды, в условиях которой ученик сам ищет и добывает знания [3]:

— Наставника, сопровождающего студента по его индивидуальной траектории развития, организуя условия для рефлексии точек самоопределения: успехов и неудач в получении желаемых результатов, способов и средств достижения, помогать в возможности реализовывать свои педагогические идеи, творческие задумки в профессиональной деятельности.

Особое внимание необходимо уделить рефлексивной составляющей учебного и профессионального процесса студентов педагогического вуза и необходимости участия в этом тьютора, курирующего данную группу.

В условиях изменяющегося и совершенствующего мира, наибольшая роль уделяется воспитанию подрастающего поколения, где функция педагога является главенствующей. А именно в системе подготовки высшего педагогического профессионального образования это проявляется по максимуму.

Для педагога важнейшим проявлением условия педагогической деятельности является умение рефлексировать, анализировать и принимать, а самое главное, при необходимости изменять направленность своих профессиональных ресурсов. Этому будущий педагог может научиться в стенах высшего учебного заведения, и нисколько не позднее, придя к детям, он уже должен иметь выстроенную, отлаженную модель педагогического воздействия.

Студенты при употреблении понятий «рефлексия», «рефлексивная позиция» не всегда до конца не понимают, какие именно теоретические знания они должны получить, о роли и функции рефлексии в жизни и профессиональной деятельности, о необходимости постоянного осмысления педагогами — студентами, процессов и результатов профессиональной деятельности и выполнения работы на интуитивном уровне, без осознанного применения различных рефлексивных стратегий.

Тьютор помогает решить возникающие вопросы, а именно сформировать у будущего педагога рефлексивной позиции в процессе высшего профессионального образования:

— создаются ситуации осмысления сущности и поиска новых смыслов педагогического труда в рамках парадигмы образования, ориентированной на развитие индивидуальности каждого студента.

— осуществляется становление ценностно-смысловых установок педагога на осознанное управление собственной профессиональной деятельностью и познавательной деятельностью студентов.

— обогащается система знаний будущих педагогов о рефлексии, приемах и способах ее осуществления, а также о значимости рефлексии в структуре профессиональной компетентности современного педагога.

— развиваются интеллектуальные умения педагога для осуществления рефлексии в педагогической практике, формируются навыки применения различных стратегий, способствующих рефлексивному выходу, формируется информационно — образовательная среда, обеспечивающая выстраивание педагога индивидуального маршрута профессионального развития на основе осмысления процессов и результатов профессиональной деятельности.

В завершении необходимо сказать, что основными формами тьюторского сопровождения являются индивидуальные и групповые консультации, а также учебный тьюторский семинар и тренинг. Выбор форм, методов и технологий тьюторской работы является индивидуальным выбором тьютора и определяется возрастными и личностными особенностями студентов.

Список литературы

1. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт … — С. 144; Тьютор: наставник, коллега, помощник // За науку. — № 63—64 (1290-1291) от 29 ноября 2012 г

2. Васильева Е.Н. Тьюторство как механизм непрерывного профессионального образования педагога / Е.Н. Васильева // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2006. № 6. — С. 32—37.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2005, С. 284.

4. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996—2005. — Томск, 2005. 245.

5. Ковалёва Т. М Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1—4 / М.: Изд-во Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 56 с.

6. Ковалева Т.М. К вопросу о тьюторском сопровождении как образовательной технологии // Основные тенденции развития современного образования: Материалы международной научно-практической конференции — М., ИТОиП РАО, 2002.

7. Ковалева Т.М. О возможном соотношении системы развивающего обучения и педагогики развития // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности. — Красноярск, 2002.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ МГПИ ИМ. В.И. ЛЕНИНА В 60—70-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Чистова Анна Владимировна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории института социально-гуманитарного образования, магистрант кафедры психологии образования факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, anyamp@mail.ru, av.chistova@m.mpgu.edu.

Аннотация. Статья посвящена учебно-воспитательной практики студентов в МГПИ имени В.И. Ленина в 1960—1970-е годы. Значительное внимание вуз уделял педагогической практике студентов.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты, сельские школы, учебно-воспитательная практика, школа.

Важную роль в подготовке студентов МГПИ к будущей профессии учителя играла педагогическая практика. Организация педпрактики в рассматриваемый период имела не только «внутриинститутский» масштаб, но разрабатывалась и директировалась на уровне страны в целом. Основные цели и положения педпрактики нашли отражение в приказе Министерства просвещения РСФСР № 187 от 14 июля 1960 г. На более высокий уровень деятельности в данной области были направлены решения XXI съезда КПСС и закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

Уже с младших курсов все студенты вовлекались в учебно-воспитательную деятельность школ в качестве пионервожатых, руководителей внеклассных кружков, помощников классных руководителей, экскурсоводов. Более широко ставилась активная педагогическая практика студентов 4-го курса, студенты 5-го курса проходили длительную стажерскую учебно-воспитательную практику в школе, студенты-выпускники физико-технического и математического факультетов в течение года работали учителями физики и математики на платных местах в школах г. Москвы.

С конца 1970-х годов, когда на ряде факультетов вместо государственного экзамена по педагогике и методике были введены дипломные работы на актуальные темы обучения и воспитания детей. В ходе их подготовки студенты стали больше знакомиться с опытом работы передовых школ и учителей, проводить отдельные экспериментальные уроки [1].

К руководству дипломниками, к рецензированию и участию в защите дипломных работ привлекались лучшие учителя школ. Введение дипломных работ полностью себя оправдывало, как лучшая форма вовлечения студентов в самостоятельную творческую работу, приобщения их к научно-исследовательской деятельности. Этой же цели служили и разнообразные специальные курсы и семинары, практиковавшиеся на ряде факультетов, особенно на историко-филологическом, математическом, физико-техническом и других.

Учитывая все возрастающую потребность страны в учителях — воспитателях для школ-интернатов, институт организовал с 1 сентября 1960 г. ряд новых отделений: для подготовки учителей истории, географии, биологии — воспитателей школ-интернатов.

Опыт работы этих отделений имел большое значение для повышения подготовки к воспитательной работе в школе студентов всех факультетов и специальностей.

Важную роль в подготовке студентов МГПИ к будущей профессии учителя играла педагогическая практика. Организация педпрактики в рассматриваемый период имела не только «внутриинститутский» масштаб, но разрабатывалась и директировалась на уровне страны в целом. Основные цели и положения педпрактики нашли отражение в приказе Министерства просвещения РСФСР № 187 от 14 июля 1960 г. На более высокий уровень деятельности в данной области были направлены решения XXI съезда КПСС и закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [2].

Трактуя перспективы развития педагогической практики, в данный период принято было говорить о необходимости повышения ее эффективности, формирования у студентов практических навыков, необходимых будущему учителю, умения самостоятельно разрешать встречающиеся в работе трудности, развитие у студентов глубокого интереса к педагогической профессии, творческого подхода к работе.

Педагогическая практика проводилась как на младших, так и на старших курсах. Требования к студентам в связи с этим показателем изменялись. Педагогическая практика студентов младших курсов проходила согласно учебному плану без отрыва от учебного процесса в прикрепленных школах и носила характер общественно-полезного труда. Студенты работали отрядными пионервожатыми, помощниками классного руководителя, руководителями кружков спортивных секций, занимались с отстающими, вели индивидуальную работу с детьми. Студенты проводили много интересных походов, экскурсий, вечеров, бесед. За хорошую и вдумчивую работу многим студентам МГПИ была объявлена благодарность от имени администрации ряда школ. Среди них школы № 316, 615, 62, 320 и др. [3].

Проведение педагогической практики на младших курсах согласно учебным планам ставило перед институтом ряд проблем, которые позволяли критически оценить существующие учебные планы. Так на ряде факультетов отмечалось, что студенты II курса были недостаточно подготовлены к работе в школе, так как лекции по педагогике, факультативные практикумы в основном проводились на втором курсе и фактически не были завершены к тому моменту, когда практиканты приступали к работе. В большинстве школ содержание практики было однообразным, формы работы студентов из года в год не изменялись и не усложнялась.

Еще одной сложностью в организации педпрактики студентов МГПИ стала неподготовленность базовых школ к проведению работы данного уровня. Ряд школ имели слабый педколлектив, не приспособленный к руководству работой студентов в школе. В итоге студенты МГПИ «использовались» в качестве учителей и воспитателей, выполнявших мелкие, второстепенные поручения, носящие подчас разовый характер. Никакого навыка дальнейшей педагогической работы такая практика не давала, ее роль сводилась к рамкам отчетного мероприятия о выполненной работе. За этими недочетами скрывалась и более серьезная для вуза проблема. Сама степень эффективности педагогической практики на младших курсах, необходимость ее организации и проведения ставилась под вопрос. Насколько студенты 1 и 2 курсов были готовы к работе в школе?

Какова была эффективность их работы? Стоило ли вообще организовывать практику такого уровня? Все эти вопросы, по сути, так и остались вопросами. Однако, адресовать данные вопросы стоило скорее не к отдельно взятому вузу, а организации всей системы высшего педагогического образования.

Педагогическая практика для студентов IV курса носила обучающий характер, а для студентов V курса — стажерский характер. Студенты-выпускники выполняли учебную работу по специальностям широкого профиля, обязанности классного руководителя и общественную работу среди населения. Педагогическая практика студентов V курса проводилась непосредственно под руководством и контролем администрации школ и учителей.

Организация педагогической практики студентов выпускных курсов являлась многогранной проблемой взаимодействия педагогического института и значительного количества школ страны. Количество этих школ определялось соотношением между общим количеством студентов выпускных курсов института и оптимальным количеством практикантов в отдельно взятой школе. Последняя цифра составляла от 2-х до 7-ми человек на школу [4].

В результате длительной предварительной работы были отобраны 180 средних школ города Москвы, 27 сельских школ Московской, Тульской, Рязанской областей, 17 школ рабочей молодежи, 3 школы-интерната, 14 дошкольных учреждений [5]. Уровень преподавания во всех перечисленных школах был различен, возможность стать базами педпрактики студентов головного педагогического вуза разнилась в еще большей степени. В итоге МГПИ должен был планировать и проводить мероприятия, цель которых заключалась в корректировке местных условий под уровень, необходимый для осуществления педагогической практики. Несмотря на все трудности и кажущуюся нереальность данной работы, она все же была проведена.

Так, например, в Рязанской области студенты проводили практику с 1 сентября, а за месяц до начала практики в летний август методисты кафедры методики естествознания выезжали с докладами на совещания учителей тех районов, в школах которых должна была проводиться педагогическая практика студентов биолого-химического факультета. С учителями Тульской области проводился трехдневный семинар по вопросам педагогической практики в гор. Туле. Семинар проводили профессор В.В. Рождественский, доценты и кандидаты наук кафедр методики литературы, русского языка и истории [6].

При организации педпрактики МГПИ столкнулся с разницей уровней городских и сельских школ. В абсолютном большинстве случаев городские школы были подобраны удачно. Директора, завучи, учителя школ организовывали учебно-воспитательный процесс и находили время оказать нужную помощь студентам, если они в чем-либо затруднялись, давали им возможность проявить инициативу и самостоятельность в работе.

Из 27 сельских школ только некоторые соответствовали требованиям, предъявляемым Министерством просвещения к школам, в которых проводилась стажерская педагогическая практика: Пехлецкая, Куплинская, Потапьевская и Симеоновская школы Рязанской области и Шиловская, Воловская и Турдейская школы Тульской области [7].

В остальных сельских школах и в некоторых городских учебно — воспитательная работа стояла не на высоком уровне, учителя работали без особого интереса и почти не руководили подготовкой студентов к педагогической деятельности.

Итоги педагогической практики на IV курсе подводились групповыми руководителями-методистами, а на V курсе — учителями и директорами школ.

Наблюдения за уроками студентов-стажеров в процессе посещения школ методистами кафедр показали, что в стажерской практике имеются положительные моменты: 1) усиление ответственности и самостоятельности студентов, приближение их к условиям работы учителя; 2) усиление ответственности за подготовку будущих специалистов со стороны школы.

За период педагогической практики студенты дали много разных типов уроков, на которых обнаружилась хорошая подготовка будущих учителей. На уроках студенты уверенно проводили проверку домашней работы и опрос учащихся, объяснение нового материала, предлагали нужные упражнения для закрепления полученных знаний, делали обобщения и выводы и правильно объясняли ученикам выполнение домашнего задания.

В период педпрактики к своим учительским обязанностям студенты относились вполне добросовестно, тщательно готовились к урокам, систематически проверяли тетради учащихся, занимались с отстающими.

В 1963 г. Министерство просвещения совместно с ЦК ВЛКСМ приняли решение о проведении педагогической практики на младших курсах на общественных началах. Организация педпрактик, таким образом, ложилась на плечи комсомольской организации. В течение почти двух десятилетий именно комсомольская организация МГПИ приобщала студенческую молодежь к многообразным формам воспитательной работы в детских учреждений. В новых условиях важную роль в организации педпрактик и в наблюдении за ходом учебного процесса и состоянием учебной дисциплины академических групп и отдельных студентов стали играть складывавшиеся с середины 1960-х годов самостоятельные студенческие органы — «учебно-воспитательные комиссии». Работа этих комиссий превращала студенческую общественность в субъект учебно-воспитательного процесса, помогала налаживать обратную связь между студентами и преподавателями, а в воспитательном плане прививала студентам-членам комиссий — навыки управления учебным процессом, необходимые будущему учителю.

Список литературы

1. В.В. Москвин, А.В. Баранов, З.Г. Дайч, С.В. Ильин, Г.П. Полозов, П.Ю. Савельев, Д.О. Чураков. Московский государственный педагогический университет. 125 лет. — Москва, 1997. — 560с. — с. 443—444.
2. ЦМАМ, ф. 586, оп. 1, д. 1271, л. 99.
3. ЦМАМ, ф. 586, оп. 1, д. 1271, л. 100.
4. ЦМАМ, ф. 586, о. 1, д. 1271, л. 101.
5. ЦМАМ, ф. 586, оп. 1, д. 1271, л. 100.
6. ЦМАМ, ф. 586, оп. 1, д. 1271, л. 101.
7. ЦМАМ, ф. 586, оп. 1, д. 1271, л. 101.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Бабина Татьяна Анатольевна, магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, г. Москва, tatiana_babina@list.ru

Аннотация. В статье актуализируются проблемы профориентации подростков. Автор рассматривает комплекс вопросов, влияющих на выбор профессии подростками.

Ключевые слова: профориентация, самоопределение, мотивы выбора профессии, индивидуально-личностные качества, особенности психического развития подростков.

Мы можем только предполагать, каким будет рынок образовательных услуг, рынок труда, и общество в целом. Но для подростка, выбирающего свой профессиональный путь, а значит и образ жизни, важно сделать выбор, полагаясь не на сиюминутную престижность профессии, мнение значимых взрослых и друзей, а опираясь на свои личностные качества и способности, выбрать такую профессию, которая приносила бы удовлетворение и пользу самому человеку и обществу. Осознанный выбор профессии очень важен, так как предполагает удовлетворенность человека трудом, его самореализацию в профессиональной деятельности и, значит, способность творить, а возможно и изобретать что-то новое и полезное обществу. Правильный подход к выбору профессии и совпадение ее с индивидуально-личностными особенностями позволяет человеку сохранять психологическое и физическое здоровье, а также избежать во взрослом возрасте смены профессии из-за неудовлетворенности трудом. Это экономически выгодно обществу, так как человеку не приходится в зрелом возрасте менять профессию, переучиваться, и, наоборот, правильно выбранная профессия в зрелом возрасте позволяет полностью реализовать себя, то есть самоактуализироваться, что положительно влияет на психоэмоциональное состояние человека, а также на его взаимоотношения с окружающими. Для этой цели существует профориентация. В нашей стране в силу экономических причин профориентационная помощь не охватывает все слои населения. Психологи, работающие в школах, испытывают значительные перегрузки и не способны в полной мере уделить внимание всем подросткам.

Под профориентацией Е.А. Климов подразумевает комплекс мер по оказанию помощи при выборе профессии. К профессиональной ориентации относятся такие меры как: профинформация, профессиональное просвещение, профессиональная агитация, профессиональное воспитание, профдиагностика, индивидуальное консультирование [2].

Н.С. Пряжников считает, что профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего. Главной особенностью подросткового периода являются резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. В этот переходный, критический момент лежит огромная ответственность за будущее, на педагогах, психологах, родителях и на самих школьниках. Психологи Е.И. Головаха, А.В. Мудрик считают, что переход от подросткового к юношескому возрасту связан с резкой сменой внутренней установки, заключающейся в том, что ориентация в будущее становится основной направленностью личности, а профессиональное самоопределение сосредотачивает интересы, внимание и усилия подростков [2].

В этот период происходит формирование ценностей и ценностных ориентаций. Также происходит личностное самоопределение, встают вопросы: «Кто Я?», «Что Я из себя представляю?», «Что для меня важно?», «Что Я могу?» [4]. Как правило, подростки ориентированы на активное отстаивание своих прав при пренебрежении к обязанностям. Подростковый возраст традиционно считается возрастом кризисным. В этот период формируется мировоззрение, происходит ценностное самоопределение, которое взаимосвязано с личностным и профессиональным самоопределением. Формирование ценностей влияет на то, какой образ жизни выберет взрослеющий человек. С одной стороны на формирование мировоззрения подростка влияют значимые взрослые, с другой — становится важным мнение сверстников, и проявляются реакции негативизма, противопоставление себя взрослым, отстаивание своей независимости, своего взгляда на жизнь. У подростков происходит развитие самосознания, рефлексии, Я-концепции.

Происходит формирование жизненных планов. Но сначала у подростка появляются мечты, и он видит результат, например: «Я буду знаменитым». Четких планов как этого достичь нет, то есть вижу результат, а не процесс достижения цели. Э. Эриксон был убежден, что для того, чтобы профессионально самоопределиться, подростку необходимо понимать, что он из себя представляет, как личность, должна быть определенность в сфере их личной идентичности [4].

На выбор профессии старшеклассниками влияют такие мотивы как престижность, достойный уровень оплаты труда, возможность профессионального роста, успешной карьеры, познавательные, утилитарные, эстетические, творческие, моральные и связанные с содержанием труда. При проведении опроса было выявлено, что школьники знакомы с распространенными и популярными профессиями, но не слышали о многих других профессиях, что соответственно тоже влияет на профессиональное самоопределение. В работе психолога важно научить подростков адекватно оценивать свои реальные способности, выявлять внутренние ресурсы личности, иметь представление о требованиях, предъявляемых к индивидуально-личностным особенностям человека, отличать свои истинные желания от тех, которые диктует социум. Целью профориентации является способность молодых людей совершить самостоятельный и осознанный выбор профессиональной деятельности, сформировать психологическую готовность к выбору профессии.

По мнению Н.С. Пряжникова, понятие «самоопределение» по своему смыслу близко к таким понятиям как самоактуализация, самоосуществление, «как желание стать тем, кем он может стать» и достигнуть полной реализации своего потенциала (А. Маслоу) [2]. В подростковый период происходит поиск себя, понимание своих способностей и интересов и выстраивание своей жизненной перспективы. Для этого с помощью тестов, опросников, игр, индивидуального консультирования выявляются профессиональные интересы и склонности. И это является начальной стадией самоопределения. В профессиональном самоопределении можно выделить следующие психологические проблемы: несоответствие того образа будущей профессии, который имеет на данный момент подросток и реального образа выбираемой профессии. Для того чтобы самоопределение было успешно необходима адекватная самооценка себя и своих возможностей, принятие себя таким какой ты есть. Подростковый же возраст, являясь кризисным

или переломным периодом, и связан, как правило, с заниженной, реже — завышенной самооценкой. Формирование самооценки тесно связано с формированием своих ценностных ориентаций и способностей и соответствия их результатам деятельности.

Подростковый возраст сензитивен в отношении самоопределения в профессии и личной жизни, так как после окончания школы перед каждым подростком стоит необходимость сделать выбор, куда идти учиться, сколько времени и сил готов потратить школьник на получение профессии. На этот процесс влияет и материальное обеспечение семьи, и уровень образования ее членов. Так в семьях, где родители, бабушки, дедушки имеют высшее образование и их трудовая деятельность связана с интеллектуальным трудом, большая вероятность, что ребенок выберет обучение в вузе. Но на выходе из вуза многие работают не по специальности.

Родители, придерживающиеся авторитарного стиля, диктуют свою точку зрения подростку, сами пытаются определить, что нужно их ребенку, игнорируя потребность подростка в самореализации и не учитывая чувства ребенка. Дети таких родителей или пассивно соглашаются или выбирают противоположную профессию в знак протеста. При попустительском стиле воспитания родители не вмешиваются в жизнь ребенка, не интересуются его проблемами и проявляют равнодушие. В результате у ребенка формируется чувство свободы, самостоятельности и раскованности, не накладывается никаких ограничений. В этом случае на выбор профессии влияют либо другие взрослые, либо профессия будет выбрана за компанию. Только подросток, осознающий, что выбор профессии повлияет на его дальнейшую жизнь и готовый отвечать за свой выбор, может осознанно совершить выбор. Основным противоречием данного возрастного периода является необходимость делать выбор с одной стороны и неспособность самостоятельно и осознанно сделать выбор без опоры на взрослых, на семью.

В современном обществе умение самостоятельно делать выбор и самоопределяться порою в условиях неопределенности является ценным качеством. Поэтому важно работать не только с подростками, но и с родителями для осознания личностных качеств, задатков, склонностей и противоречий подростков и помощи в самоопределении. С подростками следует работать над формированием ценностей, осознанием своих мотивов и потребностей, пониманием индивидуальных особенностей, склонностей и интереса к профессии, а также над формированием адекватной самооценки, умением сказать «нет». В этом случае профессиональное самоопределение может быть самостоятельным решением.

Список литературы

1. Гущина Т.Н. Я и мои ценности: Тренинговые занятия для развития социальных навыков у старшеклассников. — М.: АРКТИ, 2008. — 128 с.

2. Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники: 8—11 классы, ПТУ и колледж. — М.: ВАКО, 2008. — 288 с.

3. Хухлаева О.В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция: учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев. — М.: Издательство Юрайт, 2014. — 423 с.

4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2013. — 607 с.

РАЗДЕЛ VIII
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

ДУХОВНОСТЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВА ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБНОВЛЕННОЙ РОССИИ

Колесов Владимир Иванович, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий», России, Санкт-Петербург.

Аннотация. В статье раскрываются и анализируются основные положения построения духовно-нравственной идеологии воспитания, основывающейся на преемственности национальных традиций и формировании базовых нравственных качеств человека.

Ключевые слова: Духовность, нравственность, генетическое ядро, наследование, воспитание, природосообразность, зрелость, мудрость, любовь.

Говоря о социальном развитии человека, прежде всего, необходимо иметь в виду формируемый его социальный облик — лицо или, как принято сейчас говорить, имидж. В этой связи нельзя не обратить внимание на высказывание декана Университета экономики и финансов И. Д. Афанасенко: «Прежде нравственный облик образованного человека, утвердившийся в общественном сознании, не допускал даже мелкие моральные проступки.

В наше время о нравственной чистоте интеллектуалов уже не говорят. Более того, появляются все новые виды преступлений и способы совершения ранее известных правонарушений, которые доступны только людям, получившим высшее образование в престижных вузах (например, экономические преступления, некоторые «наукоемкие» виды терроризма и т.д.)» [2, с. 130—134.]. Главными среди всех качеств, определяющих поведение человека, и не только национальных, являются нравственность и духовность.

Однако особую нравственность и духовность приобрели в связи с проведением демократических реформ. Показательным в этом плане является мнение Н. Павлова, высказанное в газете «Аргументы и факты». Если сила как метод решения проблем в условиях

демократии не приемлема, то тогда, предлагает Н. Павлов, «подведите под экономическую реформу духовный базис, который бы учитывал психологию глупых, антирыночных элементов — красно-коричневых, зелено-голубых… Это же не просто манипуляция цифрами, это глубинные пласты сознания огромного количества людей» [1, с. 2]. Поддерживая демократические реформы, А.И. Солженицын первичным считает нравственное состояние общества.

Поскольку речь идет о человеке разумном, то по отношению к генезису процесса общественного развития нравы, традиции и обычаю являются содержанием генетического ядра, в котором в материализованном виде хранится опыт прошлого, который как ген прошлого предопределяет (в соответствии с законами генетического наследования) будущее.

Процесс социализации личности основывается на развитии сознания личности, то ведущим компонентом по отношению к материальной культуре выступает нравственная культура. Вообще, разумеется, материальная и нравственная культура в обществе соотносятся как базис и надстройка, функции, которых в процессе детерминации общественного развития меняются местами. Духовность и нравственность лежат в основе образа жизни нации. Национальный дух определяет самое главное свойство жизни — это характер жизненного процесса, в котором выделяются такие качества, как национальный дух и формируемые на его основе национальная активность и творческая, созидательная деятельность личности на благо общества и государства, во имя высших целей.

Нация является общественным организмом, который функционирует в конкретных социально-экономических и политических условиях. «Нация в подлинном смысле — это форма духовной самоидентификации и самовыражения человека [3, с. 85]. Более того, нация и личность соотносятся как форма и содержание. А это означает, что все качества, которыми характеризуется нация, должны быть сформированы у каждой конкретной личности, принадлежащей этой нации.

А духовный мир — это идеи, представления, образы, ядром которых являются нравы, обычаи, традиции, в которые человек не только должен быть погружен с самого детства, а они должны сопровождают его всю сознательную жизнь и во всех сферах его жизнедеятельности.

Нравственность применительно к современному мировоззрению целесообразно, как уже отмечалось, трактовать как природосообразность, которая понимается как соответствие природе, роду, нации, т.е. природе в самом широком смысле этого слова,— всему тому, что лежит в основе рождения человека разумного. А тогда становится понятным, что процесс формирования нравственных основ — это, прежде всего (поскольку личность трактуется как совокупность отношений), процесс формирования трех типов отношений: отношений к породившей и питающей человека природе во всех возможных проявлениях личности; отношений к родителям, к роду, к родной земле, к нации; отношений к обществу, к государству, к сообществу людей в целом.

Проблема нравственности личности и нравственной организации жизни человека и общества в настоящее время становится все актуальнее, но в науке, в частности в социальной педагогике, является наименее разработанной, хотя в последние годы к ней обращается все большее число ученых.

Анализ понятий воспитания в традиционной советской педагогике дает возможность достаточно ясно вычленить социальный аспект.

С учетом приведенной выше трактовки нравственности систему категорий нравственности целесообразно рассматривать как систему, которые, на наш взгляд, не только заслуживают внимания и могут быть использованы для формирования духовно-нравственных основ личности, в частности, для определения содержания и закономерностей процесса формирования личности.

Рассмотрим систему базовых нравственных качеств личности более подробно и дадим описание основывающейся на них модели процесса формирования личности. К таким качествам относятся: нравственность, совесть, память, настрой, воображение, воля, характер. Причем эти качества как понятия трактуются в условиях связи с генетическим, в частности с наследственным, потенциалом человека и внешней средой обитания — обществом и природой.

Нравственность — это природосообразность внутреннего мира человека. Нравственность на практике предполагает наличие совести.

Особое значение приведенные качества, рассматриваемые одновременно как категории и соответствующие законы, приобретают в свете механизмов идентификации личности, поскольку они являются одновременно сущностной характеристикой индивидуального и общественного сознания.

«Если совесть не проснется, никакая экономика нас не спасет. Без примата совести, подразумевающего, по меньшей мере, умение честно говорить с людьми, не может быть должной меры общественного единства, той степени общественной поддержки, которая необходима для успеха экономической реформы» [4, с. 3]. Поскольку формируемая совокупность качеств сориентирована на обеспечение устойчивости жизненного процесса личности, существенным моментом которого является воспроизводство человека из поколения в поколение, то есть рода человеческого, обладающего соответствующими качествами, то важнейшими становятся не только базовые качества личности, но и все действия и отношения, которыми характеризуется личность.

Аналогичным синтетическим понятием, характеризующим общее состояние внутреннего мира, обладающего перечисленными выше характеристиками, является понятие «любовь». С определенной степенью условности можно предложить следующее определение. Любовь-это нравственное состояние внутреннего мира, вступающее в резонанс с другими процессами окружающей среды, природы, космоса, Мироздания и вызывающее чувства притяжения (желания к взаимодействию). Можно предложить и более сокращенные определения.

Поступок — синтетическое, целостное проявление внутреннего мира.

Из сказанного ясно, что любовь в жизни человека служит базовым фоном, побуждающим его к нравственным поступкам, а в глобальном масштабе к творчеству. Совокупность обозначенных и перечисленных выше качеств должна быть присуща внутренней и внешней жизни человека, его поступкам, поведению, стилю и образу жизни, которые обеспечивают устойчивую, создаваемую самим человеком гармонию процесса его жизнедеятельности в общей системе процессов социальной среды, природы.

Если эти две стороны интерпретировать применительно к личности, будут трактоваться как индивидуальная, общественная. И сущность непрерывного процесса формирования личности как объективная реальность (человеком как существом общественным, социальным), будучи соединенной с субъективной реальностью (человеком как существом биологическим, являющимся частью природы), приобретает форму смысла жизни, который в условиях социализации и социальной идентификации становится синтетической целью специально организованного процесса формирования личности как объекта и как субъекта.

Осознанный смысл жизни для конкретного человека — личности — выступает как последовательность его жизненных явлений, целостного образа его жизни, соединенная («слитая с МЫ» — с его внутренним «Я») с его личными жизненными потребностями. Осознанный смысл жизни порождает цель жизни. Смысл жизни, став образом, переходит в цель жизни (известно, что образ родит явление). Смысл жизни и соответственно цель формирования личности — это достижение вечной жизни через последовательность его конкретных проявлений (жизнедеятельности конкретного человека и воспроизводство генетического потенциала). По отношению к жизненному процессу каждой ветви человечества смысл жизни выступает как направляющий стержень, обеспечивающий устойчивость (через потребности) непрерывного жизненного процесса. Первую и вторую из этих трактовок можно понимать соответственно как описание смысла жизни в узком и в широком смысле. Опираясь на более широкое понимание смысла жизни, приведенное выше, описание сущности нетрудно перевести на содержательный уровень.

Смысл жизни человека и человечества на социальном уровне должен выступать как совокупность жизненных идей, реализующих жизненные потребности человека и общества в устойчивом развитии и продолжении жизни. А в рамках общественного сознания, смысл должен выступать как идеология, которую целесообразно понимать как логически упорядоченную непрерывную последовательность идей, определяющую поведение и образ жизни как отдельно взятого человека, так и всего общества, на которое распространяется эта нравственная идеология, обеспечивающая устойчивое развитие и продолжение жизни.

По существу, сказанное означает, что идеологические формы — мораль, право и другие компоненты, определяющие образ жизни человека, должны быть не чем иным, как социализированными формами проявления нравственности и отражения внутреннего мира человека, в частности тех нравственных качеств, которые, взятые в совокупности, образуют нравственный аспект социализации личности. В наиболее развернутом и насыщенном содержанием виде идеология, материализуясь, в конечном итоге превращается в культуру жизни народа, его характера. И тогда предлагаемая трактовка понимания идеологии приводит к пониманию культуры как (внешнего) проявления (внутренней) интеллигентности.

Отличие влияния идеологии на общество и отдельно взятого человека в том, что для общества она указывает общее направление как стержень непрерывного развития жизненного процесса, а для человека это нормы, обеспечивающие устойчивость и непрерывность индивидуального жизненного процесса в целостном, непрерывном процессе общественного развития. Говоря об идеологии в сложившихся сегодня социальных усло-

виях и взглядах на это понятие, важно отметить отсутствие в предлагаемой трактовке всякого субъективизма и политики, понимаемой как совокупность интересов определенных социальных групп, предлагаемое понятие идеологии ориентировано на обеспечение сущности процесса социализации личности — устойчивости и непрерывности жизненного процесса человека и человечества в условиях окружающей среды — природы.

Из перечисленных выше компонентов нравственного аспекта предмета формирования личности видно, что речь идет о духовно-нравственной идеологии, так как только она может обеспечить гармонию человека, общества и природы и соответственно их бесконечное (если таковое возможно для природы) гармоничное сосуществование.

Таким образом, приходим к выводу, что содержательным генерирующим ядром и стержнем духовно-нравственного аспекта непрерывного процесса социального развития человека на протяжении всей его жизни может служить духовно-нравственная идеология, включающая в себя совокупность норм поведения в различных жизненных пространствах общества. При этом нормы должны быть такими, чтобы они не только гарантировали устойчивость и непрерывность личного и общественного жизненного процесса, но и способствовали его развитию через воспроизводство генетического потенциала и исторического опыта человека, нации, рода, народа, цивилизации. По своей сути идеология отражает меру жизни и на уровне законов детерминируется категорией и законом меры.

Непрерывность любого процесса представляет собой последовательность количественно-качественных переходов на уровне сущности. Поскольку сущностью процесса воспитания, социализации личности является ее воспроизводство, включающее сохранение и приумножение через развитие и развертывание с течением жизни генетического потенциала, то минимальный период его развертывания и целесообразно взять в качестве меры циклического развертывания этого потенциала длины цикла становления и устойчивого развития личности.

Как установлено отечественными и зарубежными психологами, для человека такой период равен двадцати пяти годам и является периодом становления. В течение двадцати пяти лет после рождения происходит биологическое (физическое) и социальное становление личности (сейчас периоды социального становления в разных странах разные). Биологический и социальный периоды становления в целях гармонии внутренних и внешних жизненных процессов в идеале должны совпадать. Через двадцать пять лет создаются оптимальные (со всех сторон — генетической, биологической, физической и т.д.) условия для воспроизводства нового генетического потенциала. В этих условиях и должно происходить его зарождение.

Старый же генетический потенциал в последующие двадцать пять лет проживает период зрелости (биологической и социальной).

Если в первом периоде смыслом жизни служило становление собственного «Я» в биологическом и социальном предназначении, то во втором периоде смыслом жизни является становление нового — находящегося вне самого себя генетического потенциала собственного ребенка, создание условий развертывания его генетического потенциала. Идет явное структурное, в рамках структурной единицы семьи идёт управление этим процессом становления. В социальном плане идет становление личности уже как семей-

ного человека, несущего социальную нагрузку и ответственность за будущее общества, и в связи с этим приобретение им определенного социального статуса и места в целостной структуре общественных отношений. В этот период можно говорить о формировании социального гена личности как генетической единицы социума, которая влияет на воспроизводство генетического потенциала социума. (При этом под социальным геном понимается минимальная социальная структура, подобно биологическому гену влияющая на будущее.) В обществе об этом периоде говорят как о периоде социального созревания личности [4, с. 4].

В третьем жизненном периоде смыслом жизни становится развертывание генетического потенциала второго поколения, но не непосредственное, а опосредованное, через создание условий формирования новой (первой была личность), целостной, устойчивой социальной единицы — новой семьи как ячейки, клеточки, развертывания социума со всеми характеристиками общественных отношений. Это период мудрости. По отношению к новому переживающему период становления — генетическому потенциалу осуществляется бесструктурное, опосредованное управление, прежде всего через создание социальных (помощь в быту, в приобретении социального статуса и т.п.) условий для новой семьи, причем больше положительными советами (в душевном и духовном плане, чем в материальном).

В социальном плане человек в этом периоде является носителем мощного социального гена (включающего и его биологическую составляющую), излучающего мощную социальную энергию, называемую «авторитетом». Если по отношению к новому генетическому потенциалу осуществляется опосредованное управление, то по отношению к генетическому потенциалу общества в этом периоде человек реализует непосредственное структурное управление. Это период непосредственной социальной управленческой деятельности, и смыслом жизни в этом периоде является выращивание личностью под непосредственным ее руководством социальных генов — генетических генерирующих (в форме социальных организаций) структур будущего. Но чтобы этот период, в надежде на правильное понимание, обсуждать, необходима определенная социальная зрелость общественного сознания.

Темпы социального прогресса опережают темпы воспроизводства генетического потенциала человека. Поэтому в каждом периоде генетического развития в соответствии с темпами социального развития и гармонирующими по частоте темпами качественного изменения человека как личности целесообразно выделить жизненные циклы — периоды, охватывающие пять лет. Это периоды социального прогресса, обусловленные частотой обновления научно-технических знаний, которая соответствует частоте биологического обновления человеческого организма и, значит, его потребностей, смысла жизни и набора идей по его реализации.

Генезис модели научного знания должен структурно соответствовать генезису проявления генетического потенциала человека (говорят еще о творческом потенциале). В соответствии с принципом повторения филогенеза в онтогенезе имеет смысл выделить пять уровней развития взаимодействия человека с природой и соответственно пять уровней развертывания модели (в данном случае научно-технического образования): производство—техника—технология—естествознание—математика. Чтобы

яснее представить, что подобная структура развертывания образовательной модели соответствует внутреннему процессу непрерывного развития и образования человека, заметим, что выделенные ступени соответствуют ступеням развития мышления и познания (ощущение—восприятие—представление—реальное понятие—номинальное понятие).

Таким образом, в рамках непрерывного жизненного процесса становления и развития личности разворачивается непрерывный образовательный процесс, являющийся генерирующим ядром социального и общественного развития личности и общества. А генетическим ядром этих обоих процессов служит духовно-нравственный потенциал личности. В период становления доминирует естественнонаучное знание, в период зрелости — социально-экономические знания, в период мудрости — философия, в период совершенномудрия — общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности.

Культура тесным образом связана с нормами поведения человека. О нормах поведения, нормах жизни говорят и пишут достаточно много. Однако важно знать, каковы должны быть критерии или, по крайней мере, ориентиры установления норм поведения, обеспечивающие непрерывное, устойчивое развитие человечества и отдельной личности.

В результате чего генетический потенциал (получив энергию резонанса) возбуждается и проявляется. Рождается духовно-нравственный, творческий активный, созидающий, общественный, органичный человек, который и представляет собой полноценную личность, что соответствует логике генетического развития и становления личности.

Выводы: Духовно-нравственная сущность и содержание жизнедеятельности человека и общества, включающие совокупность исторически сложившихся национальных нравов, традиций, обычаев, образуют генетическое генерирующее ядро устойчивости жизненного процесса человека и общества.

Список литературы

1. Афанасенко И.Д. Нравственные начала — неотъемлемая составляющая непрерывного образования // Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования / Под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. — СПб., 2002.

2. Аргументы и факты. — 24 (609), июль 1992.

3. Болотоков В.Х. Духовность как предпосылка формирования нации / В.Х. Болотоков // Возрождение культуры России: диалог культур и межнациональные отношения. — СПб., 1996.

4. Кондрашов С. Примат совести / С. Кондрашов // «Известия», 9 сентября 1992.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ВОСПИТАННИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Погребняк Любовь Павловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальных технологий Института образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Россия, ebabaev@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников в образовательных организациях. Автором даются теоретические обоснования, раскрываются цель, задачи, принципы, направления работы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, образовательная организация, обучающиеся, воспитанники, педагогическая деятельность.

Важнейшей составной частью развития государства, гражданского общества новой России является духовно-нравственное становление детей, социализация и адаптация к современным условиям жизни.

Основная роль в этом процессе принадлежит образованию с его ведущей идеей постоянного развития и саморазвития личности в период ее физического, социально-психологического становления.

За последнее десятилетие в сложный период социально-экономических реформ в России был реализован целый ряд мер, направленных на решение проблем детства. Особое внимание в организации соответствующей деятельности было направлено на разработку и реализацию комплекса специальных федеральных, региональных и отраслевых программ по защите прав и интересов детей.

Стратегической целью государственной политики в интересах детей на ближайшее десятилетие является создание необходимых правовых, социально-экономических, социокультурных условий для их физического, психического и духовного развития, реального обеспечения основных гарантий прав ребенка.

В последнее время в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе — психолого-педагогическое сопровождение.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях.

Сопровождение — это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций:

— диагностики существа возникающей проблемы;

— информация о путях возможного решения проблемы;

— консультирование на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы;

— первичной помощи при реализации плана решения.

Сопровождение — это взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего.

Основными принципами сопровождения обучающихся и воспитанников в образовательных организациях являются:

— приоритет интересов сопровождаемого;
— непрерывность сопровождения;
— комплексный подход сопровождения;
— принцип дифференциации и индивидуальности;
— принцип открытости;
— принцип активности обучающихся, воспитанников образовательных организаций;
— активности самого педагога и психолога;
— принцип оптимизма.

Анализ сложившейся практики психолого-педагогического сопровождения обучающихся и воспитанников в организации, осуществляющей образовательную деятельность, позволяет выделить пять основных направлений сопровождения:

— решение проблем сохранения и восстановления психического и физического здоровья детей;
— решение социально-эмоциональных проблем;
— преодоление затруднений, возникающих у детей в учебе;
— помощь детям в выборе досуговой сферы самореализации.

Особенностью развития системы сопровождения на современном этапе является необходимость решения задач социализации ребенка в условиях модернизации образования, изменений в его структуре и содержании.

Психолого-педагогическое сопровождение индивидуального развития ребенка может рассматриваться как особый вид практики, которая должна основываться на глубокой и точной теории, определяющей конкретные механизмы и динамику развития психики ребенка.

Методологическую основу понимания процесса развития ребенка составляют основные положения, сформированные в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, а также в работах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, А.Ф. Обуховой и др.

Анализируя концепцию Л.С. Выготского, А.Ф. Обухова подчеркивает, что именно Л.С. Выготский совершил революционный переворот в детской психологии. Он предложил новое понимание формы, условий, специфики движущих сил развития ребенка, описал стадии детского развития, выявил и определил основные законы психического развития ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение индивидуального развития — это особая форма психолого-педагогической практики, предполагающей соучастие взрослого в индивидуальном развитии ребенка за счет отслеживания (диагностики) процесса созревания, роста и формирования необходимых способностей, позволяющих ребенку решать задачи возраста с опорой на собственные ресурсы.

Основная задача психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников в образовательных организациях — создание ситуаций развития, в которых сопровождающий их педагог вступает с ними в особый тип взаимоотношений, в рам-

ках которых обучающийся, воспитанник проживает полноценный детский опыт, решая задачи возраста, а педагог передает детям необходимые средства, позволяющие решать данные задачи, и создает ситуации, актуализирующие их потенциальные ресурсы.

Цель психолого-педагогического сопровождения — формирование и актуализация определенных психических способностей личности, соответствующим тем связям и отношениям, внутри которых эта личность должна жить. Достижение этой цели невозможно без сформированности и созревания определенных функциональных (психофизиологических) структур, обеспечивающих реализацию данных способностей.

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением понимается сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого являются решения и действия, ведущие к процессу в развитии сопровождаемого.

Сопровождение обеспечивает создание условий для принятия обучающимся, воспитанником развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Существуют различные направления работ по психолого-педагогическому сопровождению: профилактика; индивидуальная и групповая диагностика; консультирования (индивидуальные и групповые); коррекционно-развивающая работа (индивидуальная и групповая); психолого-педагогическое просвещение и образование; формирование психологической, педагогической культуры; развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, администрации образовательных организаций, педагогов, родителей; экспертиза (образовательных и учебных программ, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов, педагогов, психологов образовательных организаций).

Первичной задачей специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, является установление таких отношений с обучающимся, воспитанником, которые позволяют восстановить или сформировать способность к восприятию помощи взрослого. Необходимо отметить, что установление такого рода отношения требует от взрослого (педагога, психолога, воспитателя) постоянного осознания и видения границ собственного вмешательства в деятельность обучающихся по освоению знаний и навыков.

Роль педагога должна состоять в том, чтобы оказывать помощь, не подавляя собственную инициативу и активность учения, сохраняя его мотивацию, как к продолжению деятельности, так и к последующему обращению за помощью в случаях каких-либо затруднений.

Специалист, педагог, психолог, воспитатель системы психолого-педагогического сопровождения призваны решать каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для обучающегося, воспитанника образовательной организации.

Эффективность функционирования системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников в образовательной организации достигается с учетом следующих условий:

— гуманистической направленности воспитания, то есть рассмотрение обучающегося, воспитанника как главной ценности в системе человеческих отношений. Это подразумевает: уважительное отношение к каждому воспитаннику, обучающего, обеспечение их свободы, совести, вероисповедания и мировоззрения. Выделение в качестве

приоритетных задач заботу о физическом, социальном и психическом здоровье обучающего и воспитанника.

В практической деятельности педагогов, психологов, воспитателей это должно отражаться в следующих правилах:

— необходимо опираться на активную позицию обучающегося, воспитанника, их самостоятельность и инициативу;

— в общении с педагогом должно доминировать уважительное отношение воспитаннику, обучающему;

— педагог должен не только призывать воспитанника, обучающегося к добру, но и сам должен быть добрым;

— поэтапно решая воспитательные задачи, педагог должен искать варианты их реализации, которые в большей степени принесут пользу воспитаннику, обучающемуся;

— защита обучающегося, воспитанника должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности.

Не менее важным условием эффективного функционирования системы психолого-педагогического сопровождения является индивидуализация воспитания, которая предполагает определение индивидуальной траектории развития обучающегося, воспитанника, включения их в различные виды деятельности с учетом индивидуальных особенностей, предоставление им возможности для самореализации и саморазвития.

В практической педагогической деятельности эти условия реализуются при следующих правилах:

— работа, проводимая с каждым воспитанником, обучающимся или группой должна ориентироваться на развитие каждого из них;

— успех в воспитательной работе с одним обучающимся, воспитанником не должен негативно влиять на воспитание других;

— на основе взаимодействия с воспитанником, обучающимся педагог, психолог, воспитатель должен уметь вести поиск способов коррекции их поведения.

Следующим условием эффективности функционирования системы психолого-педагогического сопровождения является социальное закаливание обучающихся, воспитанников. Это предполагает включение их в ситуации, которые требую волевого усилия для преодоления негативного воздействия общества, социума, выработку определенных способов этого преодоления, адекватных особенностям воспитанников и обучающихся, выработку социального иммунитета, стрессоустойчивости.

В практической деятельности педагога, специалиста психолого-педагогического сопровождения это должно реализовываться в следующих правилах:

— проблемы обучающихся, воспитанников надо решать совместно с ними, а не за них;

— обучающийся, воспитанник всегда должен добиваться успеха в своих отношениях с окружающими людьми: трудный путь к успеху — залог успешной жизни в дальнейшем;

— не только радость, но и страдания, переживания воспитывают человека;

— нельзя предусмотреть все трудности, но человеку нужно быть готовым к их преодолению.

Таким образом, сущность психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников в образовательной организации состоит в целенаправленной педагогической деятельности по оказанию помощи им средствами образовательно-воспитательной системы организации, осуществляющий образовательную деятельность, включая ее социум, обеспечение взаимодействия педагогов, психологов, воспитателей, специалистов, обучающихся и воспитанников в рамках ее функционирования.

О РОЛИ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Нечаев Михаил Петрович, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия, e-mail: mpnechaev@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается роль научно-практических конференций в разрешении реальных педагогических проблем. Представляются итоги международной научно-практической конференции «Развитие воспитывающего потенциала Московского региона».

Ключевые слова: научно-практическая конференция, воспитание, воспитывающий потенциал, культурно-образовательная среда.

Научно-практическая конференция является формой эффективного взаимодействия ученых и практиков, позволяющей обменяться профессиональным опытом, обсудить общие проблемы и разработать пути их решения. Такие встречи коллег в режиме определенного лонгитюдного периода способствуют не только разрешению обозначенной проблемы в союзе науки и практики, но и профессионально-личностному развитию их участников.

В этой связи представим результаты XXI-ой международной научно-практической конференции «Развитие воспитывающего потенциала Московского региона», проходившей с 14 по 16 октября 2015 г. согласно плану работы отделения повышения квалификации МАНПО в г. Москве на базе ГБОУ ВО МО «Академия социального управления».

В работе конференции приняло участие 198 руководящих и педагогических работников всех уровней образования. Среди участников были представлены следующие регионы: г. Москва, Московская область, Ивановская область, Хабаровский край, а также зарубежные партнеры (Китайская народная республика, республика Польша и республика Беларусь).

Целью конференции явилось обсуждение проблем развития воспитывающего потенциала культурно-образовательной среды региона, изучение и обобщение результатов взаимодействия образовательных организаций и социальных партнёров.

На пленарном заседании в центре внимания были вопросы были вопросы, связанные с философией, методологией, проблемами, опытом и перспективами развития воспитывающего потенциала культурно-образовательной среды как отдельных образовательных организаций, так и региона в целом.

Научный руководитель конференции, доктор педагогических наук, профессор П.И. Третьяков в своем выступлении осветил вопросы управления образовательными системами. Доктор педагогических наук М.П. Нечаев выделил основные тенденции развития воспитывающего потенциала культурно-образовательной среды в педагогической теории и практике. Доктор педагогических наук, профессор В.С. Торохтий раскрыл воспитывающий потенциал семьи и возможности его реализации в практической деятельности образовательной организации.

В ходе конференции работало 5 проблемных секций, представивших разные уровни образования:

1. Государственная и международная политика в области воспитания и ее реализация в деятельности образовательных организаций.
2. Развитие воспитывающего потенциала культурно-образовательной среды в условиях реализации ФГОС дошкольного образования.
3. Развитие воспитывающего потенциала культурно-образовательной среды организаций общего образования.
4. Развитие воспитывающего потенциала культурно-образовательной среды в организациях дополнительного образования детей.
5. Развитие воспитывающего потенциала профессиональной образовательной организации.

На педагогическом маршруте, организованном доктором педагогических наук, профессором Н.А. Шарай на базе гимназии № 1504 г. Москвы был представлен широкий ряд мастер-классов по реализации воспитывающего потенциала учебных занятий и внеурочной деятельности обучающихся.

В заключительный день работы конференции выступили руководители секций и педагогического маршрута, были подведены итоги конференции и принята ее резолюция.

Участники международной научно-практической конференции, обсудив проблему развития воспитывающего потенциала образовательной среды в современных социокультурных условиях на пленарном заседании и в ходе изучения статей, присланных участниками конференции, а также опыта работы образовательных организацийий и наработок педагогической науки Московской области и г. Москвы, отметили, что Министерство образования Московской области, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», система методической службы области и педагогические коллективы образовательных организаций, а также педагогические коллективы регионов, представленных на конференции, ведут целенаправленную работу по дальнейшему развитию воспитательных систем образовательных организаций как ведущего условия воспитания и социализации личности обучающегося.

Основное внимание органов управления образованием, методических служб и педагогических коллективов направлено на выявление социокультурных, психолого-педагогических, информационно-технологических и личностных ресурсов развития культурно-образовательной среды региона [3]. Данные ресурсы, нацеленные на эффективную социализацию личности, создают оптимальные условия для развития воспитательных систем образовательных организаций и внедрения современных воспитательных методик и технологий, активного использования научных подходов к воспитанию обучающихся.

Вышеобозначенные позитивные тенденции являются предпосылками реализации «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Это способствует:

— совершенствованию воспитательной деятельности образовательных организаций и их социальных партнеров;

— развитию воспитательного пространства региона с учетом отечественных традиций и современного опыта;

— усилению вариативности содержания, методов и форм воспитания;

— активизации педагогов в инновационной и научно-исследовательской деятельности;

— развитию профессиональных компетентностей педагогов в области духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся;

— укреплению позиции личностно-ориентированного воспитания в повседневной педагогической практике [1].

Вместе с тем на сегодняшний день видится серьезный ряд противоречий в развитии современного воспитания, которые вызывают затруднения в реализации Программы воспитания и социализации обучающихся:

1. возрастают потребности общества в хорошо обученной и воспитанной молодёжи, но существуют объективные трудности в обеспечении условий духовно-нравственного развития и воспитания;

2. государственно-общественные институты и органы образования декларируют идею приоритетности воспитания, однако на практике процесс обучения остается превалирующим в современном образовании, а обновление содержания воспитательной деятельности серьёзно отстаёт от заданных параметров модернизации образования;

— современное воспитание располагает арсеналом научных теорий, систем, моделей, новых форм воспитательной работы, но недостаточно отработаны механизмы внедрения данных разработок в практику образовательных организаций при реализации Федеральных государственных образовательных стандартов;

— отраслевые, ведомственные организации, реализующие воспитательные функции, органы исполнительной власти и образовательные организации Московского региона проводят множество воспитательных мероприятий, но не в полной мере выработана единая воспитательная политика, обеспечивающая полисубъектное взаимодействие [2].

Модернизация воспитания отстает от общемодернизационных процессов образования, эффективность воспитательных систем образовательных организаций не в полной мере соответствует запросам личности, общества и государства.

Сегодня одна из ключевых задач модернизации системы образования — способствовать развитию социально активной гражданской позиции учащейся молодежи в условиях многообразия традиций и инноваций социокультурного пространства региона.

Участники конференции предложили осуществить следующие меры по развитию воспитательных систем как стратегическому ресурсу модернизации образования и реализации «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»:

1. ученым, преподавателям вузов:

— формирование региональной системы прогнозирования и развития процесса обновления содержания и методики воспитания;

— разработка инновационных технологий воспитания;

2. органам управления образования и методическим службам:

— реализация межведомственного подхода к развитию воспитательных систем в районах;

— разработка механизма координации всей воспитательной деятельности региона;

3. субъектам государственно-общественного управления:

— формирование и реализация социального заказа на воспитание;

— расширение пространства внедрения технологий профилактики негативных проявлений в детской и молодежной среде;

4. руководителям образовательных организаций:

— реализация инновационных технологий и вариативных моделей воспитательных систем, соответствующих современной социокультурной ситуации;

— совершенствование механизма взаимодействия учителей, классных руководителей, психологов, социальных педагогов, родителей и обучающихся в отношениях равного партнерства;

5. педагогам:

— совершенствование профессиональной компетентности в области духовно-нравственного воспитания;

— развитие индивидуальной, творческой воспитательной работы с детьми и юношеством;

— развитие культурно-образовательной среды урочной и внеурочной деятельности обучающихся в достижении личностных результатов при реализации ФГОС.

6. обучающимся:

— развитие социально значимой проектной деятельности;

— инициирование создания и развития систем ученического самоуправления как основы формирования детско-взрослой общности.

Участники конференции отметили продуктивность работы международного научно-практического мероприятия и выразили надежду, что обозначенные основные векторы дальнейшего развития будут реализованы в ходе инновационной деятельности образовательных организаций, а также найдут отражение в планах органов управления образованием, методических служб, педагогических коллективов системы общего и высшего профессионального образования. В этой связи было предложено продолжить обсуждения проблем развития воспитывающего потенциала образовательной среды в ходе работы очередной международной научно-практической конференции по теме «Воспитание подрастающего поколения в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы развития».

Таким образом, педагогическая научно-практическая конференция как форма общения коллег позволяет создать творческую атмосферу и комфортные условия для плодотворной работы. А предложенные участниками конференции рекомендации будут в даль-

нейшем реализованы в ходе инновационной деятельности образовательных организаций и направлены на развитие человеческого потенциала и капитала.

Список литературы

1. Нечаев М.П. Новые акценты воспитания в условиях реализации ФГОС // Воспитание школьников. — 2014. — № 9. — С. 20—23.

2. Нечаев М.П. Основные тенденции и перспективы реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Воспитание школьников. — 2015. — № 8. — С. 3—12.

3. Третьяков П.И., Нечаев М.П. Региональные ресурсы развития культурно-образовательной среды — ведущее условие самореализации личности. Педагогическое образование и наука». — 2011. — № 10. — С. 108—111.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Дубинина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, советник директора Филиала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Россия, г. Севастополь.

Аннотация. В статье акцентируется внимание на необходимость формирования патриотических чувств у современного студенчества, а также аспекты социокультурной трансформации Крыма в Россию.

Ключевые слова: патриотическая составляющая, отношение к Родине, воспитательный кластер города Севастополя.

В сознании россиян настоятельно проявляется потребность и стремление обрести общенациональное согласие, определенную общность целей, выраженную в национальной идее. В свете антропологического подхода национальная идея связана с целями конкретного индивида, она создает и поддерживает у человека чувство сопричастности к судьбе страны, психологического комфорта и защищенности. Национальная идея утверждается как синоним патриотической идеи и закрепляется в культуре общества, выполняя тем самым консолидирующую функцию. Патриотическая составляющая — важнейший из элементов, обозначенных в тематическом континууме дискурса о национальной идее.

Патриотизм — это особое отношение к Родине, являющееся ценностным отражением в сознании и практическим проявлением в поступках связи субъекта. Отношение к Родине, оставаясь универсальной ценностью, сохраняет индивидуальность в своих конкретных проявлениях. Сущностью патриотизма является основывающееся на сознании и чувстве патриотического долга деятельное отношение субъекта к Родине как объекту патриотизма. Деятельностная сторона патриотизма является определяющей, именно она способна преобразовать чувственное начало в необходимые для Отечества дела и поступки.

Патриотизм — это социокультурное явление и системное функционально-личностное качество, в основе которого лежит устойчивое, укоренившееся в поведении членов

общества достаточно позитивное отношение к Отечеству как культурной, экономической, политической и природной среде.

Такое понимание патриотизма позволяет рассматривать его как качественное проявление школьниками самоориентации, самоорганизации, саморегуляции в патриотическом проблемном пространстве, а патриотическое воспитание как ценностно-ориентационный процесс, направленный на поиск эффективных организационных форм и технологий возбуждения (пробуждения) патриотических чувств подростка, их закрепление и развитие в разнообразных видах деятельности на пользу обществу и самому себе.

Патриотическое воспитание является одновременно и социальным процессом. Процесс патриотической социализации — это не пассивное усвоение и воспроизводство социального опыта, а процесс активного вхождения в жизнь, переход от сознания «я» в обществе к сознанию «Родина во мне», обеспечивающий включенность подростков в систему воспитательных отношений гуманистической и патриотической направленности, являющейся доминирующим фактором становления гражданина и патриота своего Отечества.

Современная школа хотя и является ведущим фактором воспитания школьников вообще, в том числе и патриотического, но, тем не менее, имеет существенные пробелы в решении этой проблемы, как объективного, так и субъективного характера. В связи с этим, общество заинтересовано в создании таких кластерных воспитательно-образовательных структур, которые бы с достаточной степенью эффективности могли компенсировать недостатки в области школьного патриотического воспитания на основе свободного выбора дополнительных и замещающих (сублимации) видов деятельности.

Одной из таки структур стал воспитательный кластер города Севастополя, объединивший Научно-методический центр патриотического воспитания и молодежной политики филиала МГУ имени М.В. Ломоносова, Севастопольский государственный университет, музеи и культурные, образовательные и общественные организации города. Благодаря созданному кластеру подростками усваивается патриотический опыт старших поколений служения Отечеству. При этом любовь к Родине рассматривается как высшая ценность в структуре всесторонне развитой личности, а процесс ее усвоения организуется как процесс ее интериоризации.

Формирование патриотизма в условиях российской социокультурной реальности может осуществляться как мерами государственного воздействия, так и мерами, включающими активизацию всех элементов культурного комплекса. Процесс восстановления патриотического сознания включает в себя: проблемы улучшения качества жизни россиян, проблемы семейного воспитания, формирования исторического сознания, проблемы более широкого использования в идеологической и воспитательной работе символической и обрядовой стороны, преодоления недооценки их значимости, разумное сочетание городской и государственной символики, и, что особо следует подчеркнуть, утверждение патриотизма в качестве ведущей социокультурной ценности в среде политической и экономической элиты современного российского общества.

Одним из важнейших условий формирования патриотического сознания человека является осознание национальных интересов и последующая реализация их в деятельности. Рациональный уровень патриотизма невозможен без осознания национальных

интересов. Национальный интерес выражает активное, творчески преобразующее отношение гражданина к событиям, происходящим в Отечестве, и выражается в деятельности. У каждого гражданина есть свои потребности, интересы, но их успешная реализация невозможна в отрыве от реализации национальных интересов. В условиях современной России в систему национальных интересов могут быть включены — защита цивилизационной идентичности, национальной самобытности, социокультурных ценностей, этносоциальных архетипов российского социума, сохранение культуры, развитие науки и образования.

В современных условиях смены культурных архетипов, трансформации моральных и ценностей, происходящих в непростой геополитической ситуации, важное значение приобретает вопрос гражданско-патриотической идентичности молодого поколения: каким станет человек завтряшнего дня, насколько сформирована гражданская ответственность за судьбу страны и воспитана и готовность к ее защите, обеспечена преемственность поколений и сопричастность к истории и культуре России.

Мы считаем, что важнейшим инструментом укрепления национального самосознания, повышения уровня гражданской социализации учащейся и студенческой молодежи, в конечном счете, является культурно-историческое просвещение, патриотическое воспитание и психолого-педагогическое сопровождение. Принятая 30 декабря 2016 года государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ с 2016—2020 годы», определяет патриотизм как фактор консолидации общества для решения задач национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации.

В процессе социокультурной трансформации Крыма в Россию столкнулись две системы ценностей — либеральная, которая пришла на смену социалистической как ее антитеза; и традиционная, складывавшаяся на протяжении многих веков. В результате этого значительно увеличилось число людей, для которых стала характерной социокультурная амбивалентность, связанная с раздвоением ценностного сознания, проявляющаяся в одновременном стремлении к противоположным ценностям. Человек в современной России с одной стороны, стремится жить в обществе, исповедующем традиционные ценности, и в то же время пользоваться достижениями современной науки и техники. Ситуация ценностного раскола является главной антропологической проблемой реформирования российского общества. Существуя в ситуации разлома культур, человек формирует напряженный и конфликтный внутренний мир, и эта конфликтность пронизывает все уровни российского социума.

В современной России завершается этап глубинной социокультурной трансформации. В обществе стала превалировать синтезированная система социокультурных ценностей, включающая в себя различные ценностные элементы — от либеральных до националистических. Патриотизм в современной социокультурной ситуации представляет собой особую системообразующую ценность, духовную основу интеграции и формирования новой системы ценностей, гармонизации российского общества, обеспечивающую цивилизационную целостность и единение народа. Будучи одной из наиболее значимых ценностей общества, он интегрирует в своем содержании социальные, духовные, нравственные, политические, исторические и культурные компоненты.

Понятия «крымчане» и «севастопольцы» в качестве идентификационного термина в целом получили общественное признание и перешли в разряд актуализированных социокультурных понятий. Уверенность индивида в позитивности и ценности реалий окружающей его жизни, его патриотические убеждения способствуют формированию его позитивной идентичности. Применительно к современной молодежи можно говорить о наличии переходного типа социокультурной идентичности, с одной стороны, совмещающей черты современного типа и традиционалистские ценности и установки, а с другой — амбивалентную идентичность: «крымчанин» или «севастополец» и «россиянин».

Словами В.В. Путина, важнейшей задачей нашей работы, является восстановление и укрепление «духовных скреп» российского общества, возрождения духа солидарности, которым был всегда силен российский народ. Сохранение исторических традиций в национальном вопросе: «поликультурность, полиэтичность живёт в нашем историческом сознании, в нашем духе, в нашем историческом коде», а для этого необходимо создание условий для обучения, воспитания и развития личности.

Список литературы

1. Данильченко С.Л. Научно-методический центр развития образования филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе. Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII международной научно-практической конференции. Ярославль. 2015. С. 45—48.

2. Данильченко С.Л. Российское образование: достижения и проблемы // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы II Международной научно-практической конференции. Чебоксары. 2015. № 1 (2). С. 37—56.

3. Дубинина Н.Н. Инновационная практика патриотического воспитания современной молодежи / учебное пособие. Петрозаводск. 2011.

4. Дубинина Н.Н. Межкультурный диалог: теория и практика / Монография. Петрозаводск. 2012.

5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.06.2015 № ДЛ-173 / 08 «О календаре образовательных событий на 2015 / 16 учебный год».

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

ПРОБЛЕМНО-СМЫСЛОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ПРОЦЕССОВ УСВОЕНИЯ, РАЗВИТИЯ, ОБУЧАЕМОСТИ В СТРУКТУРЕ ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Дятлова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, ЛНР, dyatlova-elena@list.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению процесса усвоения знаний. Затронута проблема определения сущностной и функциональной неповторимости данного процесса, решаемая на основе установления проблемно-смысловой зависимости процессов усвоения, развития, обучаемости.

Ключевые слова: усвоение знаний, развитие, учение, обучаемость, умственная деятельность, интеллектуальное развитие.

Важнейшим достижением современной педагогической теории является многоаспектность научных исследований. В подавляющем большинстве они направлены на усовершенствование учебного процесса и решение одной из важнейших задач образовательной системе — обеспечение прочного усвоения учебных знаний.

Категория «усвоение» является одной из основных в проблемно-смысловой структуре дидактического знания. Хотя общего понимания сущности данного процесса до сих пор не выработано. Среди прочих причин данного обстоятельства необходимо обратить внимание на то, что понятийную категорию «усвоение» связывают, а иногда и отождествляют с категориями «обучение», «учение», «обучаемость», «развитие». Заметим, проблема установления сущностного соотношения категорий «усвоение» и «обучение», учение» активно обсуждалась на страницах научных изданий, результатом чего стал вывод о самостоятельности, сущностной неповторимости и функциональности каждого из процессов, а вот к проблемно-смысловой трактовке понятий «усвоение» и «развитие», «обучаемость» педагоги обращались не так часто.

В литературе, если и говорят об установления сущностного и функционального соотношения процессов усвоения и развития, зачастую увязывают ее с оцениванием результативности обучения и уже на этой основе ищут их связи, определяют подобность. При этом отмечается, что сам ход и результат усвоения вызывает изменения в психике ученика: у него расширяется круг интересов, совершенствуется память, мышление, развиваются способности, накапливается интеллектуальный опыт. Педагоги опираются на мнение психологов, которые, считают, что развитие ученика имеет прямую зависимость от его активности, деятельности и прежде всего учебной. Хорошо известен тезис Л.С. Выготского, который утверждал, что обучение определяет развитие ребенка и «ведет его за собой» [4, с. 252]. Наконец, сходство процессов усвоения и развития устанавливается на основе выделения похожих новообразований, возникающих как результат протекания данных процессов. Речь идет о появление обобщенных способов умственной деятельности и овладении сложными формами психической деятельности [6].

Такие аргументы являются небезосновательными, но представляются несколько идеальными, поскольку усвоенные учебные знания не всегда определяют серьезные сдвиги

в психическом развитии ученика. В целом приведенные доводы являются убедительными, но не подтверждают аналогичности процессов усвоения и развития. Чтобы подтвердить или опровергнуть предположение о подобности данных процессов, необходимо определить специфику каждого.

Развитие человека определяется в науке как процесс становления личности, усовершенствования ее физических и духовных сил под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, среди которых самыми важными являются целенаправленное воспитание и обучение [2, с. 613]. Понятие «развитие» характеризуется психическими новообразованиями, которые выступают в качестве его результата. Данные новообразования возникают на основе заданных условий обучения, но выходят далеко за их границы, что и подтверждает присутствие процессов развития.

Таким образом, развитие, основывающееся и исходящее из содержательно-смысловой стороны психики, в большей мере принадлежит к ее процессуальной стороне, характеризующейся активной деятельностью мыслительных процессов. В процессе усвоения также осуществляется мыслительная деятельность, возникают психические новообразования, но они являются продуктом прямо заданного учебного содержания. Их появление определяется процессуальными актами, а потому неверно считать, что они не могут выйти за пределы непосредственного обучения, но в большей мере они принадлежат все же к содержательной стороне психики. Кроме того, в теории усвоения знаний обосновано, что новообразования, которые зарождаются в процессе усвоения и развития имеют разную психическую природу появления, общим для них является лишь путь возникновения. М.В. Зверева выразила его как «присвоение заданного извне» [5, с. 7—9].

Нельзя не учитывать и мнения педагогов-практиков, которые отмечают, что методически оправданная организация процесса усвоения учебного материала, при которой происходит накопление знаний и представлений ученика, обогащаются и совершенствуются приемы и способы выполнения разнообразных действий, формируются новые ценностные ориентации и установки, и выступает важным средством развития ученика. В тоже время, уровень общего интеллектуального развития ученика, отмеченный существенными количественными изменениями, которые непосредственно зависят от способности ученика усваивать, от количества и качества усвоенного, влияют на все существующие показатели усвоения.

Отдельно остановимся на установлении проблемно-смысловой зависимости процессов усвоения и обучаемости. Термин «обучаемость» предложил Б.Г. Ананьев. Он определял ее как восприимчивость ученика к усвоению знаний, умений и навыков [69]. Современные психологи и педагоги рассматривают обучаемость как одну из составляющих структуры умственного развития ученика и трактуют как общие умственные способности, ограничивающиеся активным развитием отдельных мыслительных действий, проявляющихся в процессе обучения. Весомыми в науке является доводы З.И. Калмыковой о том, что на обучаемость влияют и другие познавательные способности ученика, такие как: уровень развития внимания, восприятия, памяти, представлений; важными являются индивидуально-психологические особенности: темперамент, характер, а также мотивация учебной деятельности, отношение к обучению и другие [3].

К компонентам обучаемости ученые относят глубину ума, его гибкость, устойчивость проявления качеств, осознанность учеником осуществляемой мыслительной деятельности и самостоятельность мышления. Основными показателями обучаемости считают: темп усвоения знаний и формирования навыков и умений, проявляемая легкость данного усвоения, отсутствие у ученика напряжения и утомляемости, гибкость в переключении на новые приемы и способы работы, а также прочность сохранения усвоенной информации [7, с. 183—184].

Выработанные наукой подходы к характеристике обучаемости позволяют сделать выводы о том, что она является индивидуально-специфической способностью ученика к обучению, которая проявляется через показатели усвоения. С другой стороны, обучаемость выступает одним из наиболее значимых показателей готовности ученика к стихийному или целенаправленному усвоению знаний. Высокий уровень обучаемости способствует интенсивному умственному развитию ученика.

Проанализировав сущность понятий «усвоение», «развитие», «обучаемость» на предмет установления проблемно-смысловой взаимосвязи данных процессов, можно говорить о неповторимой специфике и природе, внешних признаках, внутренней структуре, функциональных свойствах, прогнозируемости результативности процесса усвоения знаний. Все это указывает на необходимость формирования специальных знаний о данном процессе, накопления соответствующего дидактического инструментария, выработки подходов к его реализации.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Избранные психологические труды: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. — С. 128—267.

2. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. — 3-тє вид., стер. / Н.П. Волкова. — К.: Академвидав, 2009. — 616 с.

3. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1989. — 199 с.

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 534 с.

5. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: экспериментально-педагогическое исследование / Под. ред. М.В. Зверевой. — М.: Педагогика, 1983. — 168 с.

6. Скрипченко О.В. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — К.: Просвіта, 1999. — 415 с.

7. Степанов О.М. Педагогічна психологія: Навч. посіб. — К.: Академвидав, 2011. — 416 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ТВОРЧЕСТВО КАК ДЕТЕРМИНАНТ ИХ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Чумакова Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики начального обучения учреждения образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», г. Могилёв, Республика Беларусь, chumakova_sp@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется культурологический подход к развитию творческой личности. Раскрыты основные смысловые контексты «ценности творчества». Рассмотрены педагогические пути формирования у учащихся ценностных ориентаций на творчество.

Ключевые слова: культурологический подход, творческая деятельность, творческая личность, мотивация творчества, ценностные ориентации личности, ценность творчества.

Современное образование среди значимых приоритетов личностного развития выделяет творческий потенциал. На наш взгляд, проблемы творческого развития личности учащихся важно рассматривать в контексте культурологического подхода [1]. Последний задает ориентир на формирование у учащихся культуры творчества, представляющей собой органический синтез ценностно-мотивационной (потребности, мотивы, интересы, убеждения, ценности) и содержательно-операциональной (нормы и способы творческой деятельности) составляющих, определяющих стиль деятельности и успешность личности в творчестве.

Ориентация на формирование культуры творческой деятельности личности предполагает не только вооружение учащихся инструментами творчества (творческим воображением, мышлением, способностями). Важным аспектом рассматриваемой проблемы становится формирование у учащихся ценностных ориентаций на творчество, лежащих в основе надситуативной творческой активности личности.

Если формирование личности — это социально-организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей, то и ценностные ориентации личности на творчество — результат трансформации творчества как объективной ценности в компоненту аксиологической сферы личности. Педагогическое управление этим процессом должно строиться с учетом известных педагогической науке способов организации целенаправленного процесса интериоризации ценностей.

Первый способ заключается в создании таких условий, которые актуализируют социально значимые побуждения (например, интерес к творчеству, потребность в творческом самовыражении, удовлетворение от процесса и результата творчества и др.). При систематической активизации этих побуждений происходит их упрочение, переход в устойчивые мотивационные образования. На практике этот способ реализуется через включение учащихся в разные виды творческой деятельности.

Второй способ состоит в активизации духовной, ценностно-ориентационной деятельности учащихся, объяснении им смысла социальных ценностей. Побуждение учащихся к переосмыслению своего отношения к действительности приводит к изменению внутриличностной «среды», содержательно-смысловой переработке действующей системы мотивов.

Наиболее благоприятные условия для процесса интериоризации ценности Творчества обеспечивает использование первого и второго способов, органического синтеза эмоционально привлекательной творческой деятельности учащихся сопровождаемой рефлексией, осознанием социального значения и личностного смысла Творчества.

При организации деятельности учащихся необходимо следовать определенным требованиям: высокая мотивационная включенность учащихся в деятельность — источником личностной активности должно выступать не внешнее давление, а внутренние побуждения; оптимальное соотношение активности учащихся и педагога, организация сотрудничества и самодеятельности, совместно-распределенной творческой деятельности, учёт сензитивных периодов и ведущих видов деятельности в формировании личности, например, младший школьный возраст является благоприятным для развития творческого мышления, а важнейшим средством развития выступает учебная творческая деятельность; умелое использование такого важного инструмента творческого развития личности учащихся, как общение [2]; оптимальное соотношение собственно творческой активности учащихся и рефлексивной деятельности.

Важно учитывать возраст учащихся: усиление роли рефлексии в формировании мировоззрения, ценностных ориентаций личности наблюдается по мере взросления человека.

Эффективность организуемой ценностно-ориентационной деятельности учащихся зависит от понимания и трансляции педагогом основных смысловых контекстов «ценности творчества». Творчество как способ нестандартного и наилучшего решения различных проблем (научных, политических, экономических и др.), как универсальный механизм развития человека и общества выступает социальной ценностью. Но вместе с тем, творчество — личностная ценность, поскольку выступает способом индивидуализации личности, позволяя ей осознать, познать, развить и проявить свою индивидуальность.

Рассмотрим основные смысловые контексты «ценности творчества» и их содержательное наполнение в образовательном пространстве в соответствии со следующими основными направлениями:

— онтологическое. Творчество как ценность для личности выступает сферой наполнения жизни смыслом, реализации свободы, создания собственной реальности, соответствующей внутренним запросам. Творчество — это создание новых форм, значений и смыслов, идущих не вслед за бытием, но перед ним или сверх него;

— гносеологическое. В этом аспекте творчество выступает необходимым элементом процесса познания, основанием выбора объекта рассмотрения и способом осмысления того, что выступает этим объектом;

— антропологическое. Творчество выступает выражением предпочтения личностью соответствующей цели и способа саморазвития, а, следовательно — и мерилом оценки значимости личностных приобретений и изменений;

— праксеологическое. В этом аспекте творчество представляет собой выражение активности субъекта, содержание которой составляет развитие-преобразование внутреннего (индивидуального) и внешнего (общественного и природного) бытия;

— герменевтическое. Творчество рассматривается в этом контексте как основание-критерий интерпретации и оценки явлений и событий. Смысл и ценность явлений бытия

раскрывается через призму причастности их к творчеству. Позитивно ценными признаются объекты и явления, в большей степени соответствующие требованиям творчества.

Ценностные ориентации на творчество являются духовной основой формирования взглядов, убеждений, норм жизнедеятельности, реальной готовности личности к определенному — творческому — типу поведения. Ценностные ориентации личности на творчество проявляются в ее субъектности — мировоззренческой позиции, основанной на ценностях свободы и творчества. В качестве субъекта человек проявляет способность быть причиной собственной активности, выступать в качестве самодетерминирующего начала, организующего и регулирующего активность, для разрешения возникающих в ходе жизнедеятельности проблем. Ценности имеют надситуативный характер и определяют жизненную стратегию личности.

Список литературы

1. Чумакова С.П. Формирование культуры творческой деятельности у младших школьников / С.П. Чумакова // Психолого-педагогические основы совершенствования образования в вузе и в начальной школе: монография / под науч. ред. Е.В. Карповой. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. — С. 270—288.

2. Чумакова С.П. Общение как фактор творческого развития младших школьников / С.П. Чумакова // Пачатковая школа. — 2015. — № 6. — С. 11—13.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Тимохина Юлия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В.А. Сластёнина, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, timothy1611@yandex.ru

Аннотация. Формы работы, предполагают в первую очередь формирование у молодых людей антропологических представлений о традиционных семейных ценностях.

Ключевые слова: традиционные семейные ценности, антропологическое воспитание молодежи, приоритеты государственной семейной политики, концепции по формированию семейных ценностей.

Формирование у молодых людей традиционных семейных ценностей является эффективным инструментом, помогающим в воспитании здорового общества. Этот процесс является приоритетным в антропологическом воспитании молодых людей. Особое усилие формирования семейных ценностей должно делаться на молодёжь, как «социальной группе, у которой происходит завершение формирования личности и вступление на полноправной основе в основные сферы жизни (экономику, политику, семейные отношения)» [4]. Напомним, что к молодёжи в современной социологии принято относить людей в возрасте от 14 до 29 лет. Именно в этом периоде юности молодые люди наиболее сензитивны к выбору и переосмыслению жизненных ценностей. У них формируются «установки и ориентации на вступление в брак и деторождение» [5]. Более того,

развитие и совершенствование ценностно-смысловой сферы как центрального звена в структуре внутреннего мира личности многие психологи видят главной задачей воспитания (Д.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов, Н.И. Непомнящая и др).

На важность подготовки молодых людей к семейной жизни и воспитанию обращали внимание такие известные педагоги как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. Главной целью подготовки к семейной жизни они отмечали воспитание ответственного отношения к отцовству и материнству и совершенствование их нравственной культуры.

В.А. Сухомлинский отмечал, что в воспитании молодого поколения ещё до брака, необходимо их познакомить с основами воспитания детей и подготовить к выполнению роли матери и отца, жены и мужа.

От того, насколько успешно будет проходить антропологический процесс формирования семьи, семейных ценностей, во многом зависит будущее молодых людей. Поэтому очень важно, чтобы этот процесс был делом не только семейным, но и практическим делом общества.

Поскольку формирование ценностей происходит в процессе социализации личности, то является важным, чтобы она была относительно социально-контролируемой. Подобная социализации происходит вследствие воспитательного процесса. А.В. Мудрик отмечал: «Воспитание отличается от стихийной социализации тем, что в его основе лежит социальное действие, предполагающее осмысленность и наличие конкретной осознанной цели» [1].

Последние десятилетия принимается ряд законов и концепций, направленных на обеспечение семейного благополучия, решение вопросов воспитания в семье в русле традиционных семейных ценностей и воспитание у молодых людей их ценности. Несмотря на положительные тенденции изменений, нет устойчивого улучшения ситуации в семьях.

Мы можем увидеть отражение данной проблемы в следующих современных нормативно-правовых и правительственных документах: «Концепции государственной семейной политики в Р. Ф на период до 2025 года», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Федеральном базисном учебном плане для общеобразовательных учреждений РФ», и законе «Об образовании РФ».

Указом Президента Российской Федерации от 01.06.2012 № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы» объявлен безусловный приоритет семьи и семейных ценностей, предусмотрено развитие государственной семейной политики. Дети названы важными активными участниками в реализации данных задач.

В связи с этим в образовательных учреждениях с 1 сентября 2012 года проводят «Уроки семьи и семейных ценностей», в рамках которых обсуждаются с учащимися вопросы антропологии, семейных ценностей, взаимоотношения детей и их родителей.

В концепции РФ 2014 года, на период до 2025 года отмечено, что «приоритетами государственной семейной политики на современном этапе являются, утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение

духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи» [3].

В концепции, среди способов решения вышепоставленных целей, которые могут способствовать формированию традиционных семейных ценностей у молодёжи, отметим:

— проведение в средствах массовой информации на постоянной основе целенаправленной пропаганды в поддержку традиционных ценностей семьи и брака, морали и нравственности;

— проведение информационной кампании по повышению общественного престижа семейного образа жизни, многодетности и многопоколенной семьи путем создания специальных телевизионных передач и радиопередач, ток-шоу, газетных и журнальных рубрик, иных информационных проектов, популяризирующих традиционные семейные ценности и способствующих формированию позитивного отношения к браку, родительству, достойному отношению к старшему поколению и родному дому;

— пропаганду ответственного отцовства, материнства и формирование позитивного образа отца и матери;

— содействие духовному развитию будущих родителей;

— разработку и реализацию дополнительных образовательных программ подготовки молодежи к созданию семьи и семейным отношениям на основе традиционных семейных ценностей, формированию ответственного отношения молодежи к браку и семье, старшему поколению, репродуктивному здоровью и поведению;

— поддержку некоммерческих организаций, осуществляющих деятельность, связанную с пропагандой традиционных семейных ценностей, их сохранением и восстановлением;

— распространение опыта семейной и межсемейной волонтерской деятельности;

— пропаганду семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

— внедрение современных программ гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения;

— реализацию дополнительных образовательных программ для мужчин в целях формирования ответственного отцовства, повышения социальной роли отца, вовлечения мужчин в семейные дела и воспитание детей [3].

В примерной основной образовательной программе начального общего образования, рекомендованной Министерством образования и науки Российской Федерации в связи с утверждением ФГОС нового поколения, определены задачи духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, в частности, в области формирования семейной культуры [2]: формирование отношения к семье как основе российского общества; формирование у обучающегося уважительного отношения к родителям, осознанного, заботливого отношения к старшим и младшим; формирование представления о семейных ценностях, гендерных семейных ролях и уважения к ним; знакомство обучающегося с культурно-историческими и этническими традициями российской семьи.

Однако система образования пока не достаточно включена в данную деятельность, что определяется объективными сложностями в решении совокупности обозначенных проблем и традициями отечественной педагогики.

Проведя анализ большого количества современных исследований, направленных на антропологическое изучение вопроса формирования традиционных семейных ценностей, можно заключить, что наиболее разработанными являются следующие формы работы с учащимися: тематические классные часы; методические разработки, разработанные для уроков; часы размышлений, игры-упражнения, тренинговые упражнения; дискуссии и читательские конференции; циклы индивидуальных бесед; занятия в клубах, кружках; сюжетно-ролевые игры; совместные семейные праздники и спортивные мероприятия; совместный просмотр и обсуждение театральных постановок и фильмов; встречи с юристами, педагогами, психологами, врачами по вопросам подготовки молодежи к будущей семейной жизни.

Все вышеперечисленные формы работы, предполагают в первую очередь формирование у молодых людей антропологических представлений о традиционных семейных ценностях. Главной же задачей стоит формирование ценностей, а значит, необходима их ценностно-смысловая осознанность.

Для этого, должны быть, по словам К.Д. Ушинского, «затронуты струны его души» Технология преподавания педагогической антропологии, что называется, «по определению» должна быть демократичной, личностно-ориентированной, творческой, развивающей, интегративной и рефлексивно-управленческой. В ней должен соблюдаться приоритет субъектно-смыслового стиля деятельности преподавателя над информационным. Внедрение такой технологии актуально и возможно потому, что подавляющему большинству современных студентов педагогических вузов присущи гуманитарные интересы, острая потребность в самопознании, самоанализе, профессиональном самоопределении, осознании смысла и цели своей жизни, приоритеты традиционных семейных ценностей, будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, для того, чтобы традиционные семейные ценности стали для человека значимы, мало представлений о том, какими они должны быть. Необходимо ещё понимание их важности в его жизни. Вовлечённость молодых людей в волонтерские проекты по посещению различных учреждений содержащих детей сирот, может дать им, на наш взгляд, ценностно-смысловую осознанность традиционных семейных ценностей, обусловленную практическим опытом

Можно сделать вывод, что волонтёрсксая деятельность, связанная с взаимодействием с детьми, оказывает существенное воздействие на осознание важности молодыми людьми антропологических основ традиционных семейных ценностей. Необходимо отметить, что со временем получения волонтёрского опыта у молодых людей происходит индивидуальная социализация, физиологическое и психическое взросление, что так же влияет на степень сформированности семейных ценностей. Однако высокие показатели степени сформированности традиционных семейных ценностей и отмеченные самими волонтёрами личностные изменения в ходе занятия волонтёрской деятельностью, позволяет нам рассматривать участие в ней, как положительный элемент формирования будущей семьи и фактор формирования традиционных семейных ценностей.

Список литературы

1. Лихачев Б.Т. Экопсихотерапевтические ас-пекты воспитания [Текст] / Б.Т. Лихачев // Педагогика. — 1995. — № 1.

2. Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. N 1618-р г. Москва.

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. N 1618-р г. Москва.

5. Социология молодежи. Энциклопедический словарь / Отв.Ред. Ю. А. Зубок и В.И. Чупров. М.:Academia, 2008. — 608 с. — с. 268—270.

6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1998—121 с.

ПРОБЛЕММА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ БЕЛОРУСИИ СРЕДСВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Колядко Роман Вячеславович, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования «Белорусский педагогический государственный университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь. Педагог дополнительного образования «Слуцкий Центр детского творчества», г. Слуцк, Беларусь.

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования ценностного отношения младших школьников к народной культуре. психологического здоровья руководителя школы. Автором дается определение ценностному отношению и выделены этапы по его формированию, и даны методические рекомендации.

Ключевые слова: ценностное отношение; мотивационный, ориентировочный, поисково-аналитический, действенно-практический этап; эмоционально-ценностные ориентации.

Сегодня ощущается потребность в формировании у учащихся ценностно-смысловых ориентаций, основанных на нравственно-эстетических традициях и духовной культуре белорусского народа.

Особую роль в исследовании проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций учащихся младшего школьного возраста ученые отводят средствам народного декоративно-прикладного искусства (Н.А. Горяева, Т.С. Комарова, Ю.В. Максимов, Т.Я. Шпикалова и др.). При выявлении воспитательного потенциала национальной культуры и народного искусства большое значение имеют исследования М.С. Кацера, О.А. Лобачевской, Е.М. Сахуты в области искусствоведения.

Основным ориентиром в процессе обучения изобразительному искусству в рамках аксиологического подхода является формирование у учащихся ценностного отношения к миру и самому себе, развитие нравственно-эстетических основ бытия, индивидуальных способностей и качеств человека, которые могут служить основным показателем уровня развития духовности личности [1]. Согласно данному подходу, творческая дея-

тельность способствует гуманизации жизнедеятельности человека в обществе, становлению основ гуманистического мировоззрения растущей личности.

Ценностное отношение можно представить комплексным личностным образованием, которое характеризуется: способностью к целостному восприятию другого, к критическому отношению к себе для дальнейшего самосовершенствования, к активной толерантности к другому, готовностью к диалогу с другим на позициях равенства; оно трансформирует содержание деятельности личности в культурный опыт [2].

Проблема формирования ценностного отношения младших школьников к народной культуре Беларуси и реализации этнопедагогических возможностей декоративно-прикладной деятельности отражена лишь в некоторых научно-методических работах последних лет (В.В. Буткевич, Л.Н. Воронецкой, Ю.С. Любимовой, Н.В. Черниковой). Согласно результатам современных исследований, при традиционной методике организация учебно-воспитательного процесса по приобщению младших школьников к народной художественной культуре «затрудняет процесс формирования у них интереса к народным художественным традициям и ценностям, и лишь в определенной мере обеспечивает организацию творческой деятельности» [3, с. 17].

На основании этого, были выделены четыре этапа формирования ценностного отношения: мотивационный; ориентировочный; поисково-аналитический; действенно-практический. На первом этапе происходит осознание ценности знаний о народном искусстве, принятие учебных целей учащимися; педагогическая деятельность направлена на формирование у младших школьников положительного эмоционально-чувственного отношения к содержанию обучения. Второй этап — расширение представлений учащихся о значении получаемых знаний при сообщении нового материала, его обработке, систематизации и обобщении. Активизация поиска и открытия личностного смысла полученных знаний происходит на третьем этапе. И в ходе четвёртого этап происходит отбор информации для дальнейшего её применения в практической деятельности, развитие личного опыта младших школьников по применению конкретных знаний [4].

В соответствии с реализацией основных положений культурологической концепции Б.М. Неменского, избранной в качестве методологической основы решения данной проблеммы, ведущими задачами были определены следующие: формирование у учащихся способности «самостоятельного видения мира» как формы выражения своего отношения, основанного на освоении опыта народной художественной культуры; усвоение учащимися эмоционально-ценностного, чувственного опыта поколений, выраженного в народном искусстве; формирование у младших школьников эмоционально-ценностных ориентаций как жизненных критериев.

Увеличение объема творческих и проблемных задач в области декоративно-прикладной деятельности, должно усилить активность учащихся по отношению к приобщению их к народной культуре; формированию у учащихся эстетических чувств, эмоционально-ценностных критериев творческой деятельности. Работа в данном направлении должна содействовать развитию у учащихся способности выражения своего ценностного отношения, основанного на освоении опыта народной художественной культуры, эмоционально-чувственного опыта поколений, выраженного в народном искусстве, и форми-

рованию у младших школьников эмоционально-ценностных ориентаций как жизненных критериев эстетической деятельности и поведения.

Изучение данной проблематики способствовало выделению и формулированию следующие методические рекомендации:

— на уроках изобразительного искусства следует проводить беседы с применением мультимедийных презентаций и наглядного материала с целью формирования широкого круга представлений младших школьников в области народной культуры и декоративно-прикладного творчества Беларуси;

— регулярно осуществлять искусствоведческий анализ произведений народного декоративно-прикладного искусства с тем, чтобы младшие школьники оценили эстетическую и прикладную сущность таких художественных изделий в жизни человека;

— при организации декоративно-прикладной деятельности младших школьников чаще использовать занимательный материал и адаптированные художественные техники (вытинанку, белорусскую роспись, штампование, фляндрование и т.д.);

— активнее включать изделия декоративно-прикладного характера, выполненные младшими школьниками, в оформление интерьера, при проведении народных праздников, в качестве подарков и сувениров.

Таким образом, было установлено, что построение содержания учебно-воспитательного процесса на уроках изобразительного искусства с опорой на народные календарно-обрядовые праздники, белорусский литературный и музыкальный фольклор, приобщение учащихся к народному декоративно-прикладному искусству на основе инновационных методических разработок и в современных социально-экономических условиях, когда практически утрачены механизмы передачи белорусских художественных традиций на уровне семьи, способствуют формированию ценностного отношения младших школьников, основанного на освоении опыта народной художественной культуры Беларуси.

Список литературы

1. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. I—V классы / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск: НИО, 2008. — 486 с.

2. Афанасьева Т.С. Формирование ценностного отношения к пожилому возрасту у будущих специалистов по социальной работе [текст]: автореф. дис…. канд. пед. наук: (13.00.08) / Афанасьева Т.С. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2013. — 26 с.

3. Лапіна С.В. Культура Беларусі у сусветнай прасторы і гістарычным часе: вучэб. дапам. / С.В. Лапіна, А.А. Жарыкава. — Мн.: Акад. кіравання пры Прэзідэнце РБ, 2000. — 42 с.

4. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. / Б.Ц. Бадмаев. — М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 272 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧАСТНЫХ ШКОЛ И СТОИМОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Смирнов Иван Алексеевич, кандидат биологических наук, заместитель директора по научно-методической работе АННО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево, e-mail: ismirnoff@ya.ru

Аннотация. В статье выделены основные типы экономических моделей, которые используют школы, примерно определить годовые бюджеты ведущих частных школ Москвы и проанализирована взаимосвязь стоимости и качества обучения. Корреляция между суммой среднего балла ЕГЭ по 3-м предметам и стоимостью обучения не обнаружена.

Ключевые слова: негосударственные школы Москвы, стоимость образовательных услуг, качество образования.

При разработке экономической стратегии школы важно понимать ситуацию на рынке. Предлагаемое исследование было проведено для того, чтобы лучше разобраться в том, какие экономические стратегии используют негосударственные школы Москвы и Подмосковья. При проведении анализа были поставлены следующие задачи: выделить основные типы экономических моделей, которые используют школы; изучить, сколько платят родители за обучение ребенка в частной школе за весь срок обучения (с 1-го по 11-й класс); исследовать взаимосвязь стоимости обучения и его результатов (качества обучения) и примерно определить годовые бюджеты ведущих частных школ Москвы.

Исследование проводилось по двадцати двум частным школам, которые существуют на рынке образовательных услуг не менее 5—10 лет и стабильно показывают высокие образовательные результаты. В соответствии с заявленными критериями в качестве объектов были выбраны: Ломоносовская школа, школа «Президент», Павловская гимназия, Школа «Сотрудничество», гимназия «Жуковка», частная школа «Росинка», негосударственная школа «Мир знаний», школа «Премьер», лицей «Ступени», школа «Олимп Плюс», школа «Интеграция XXI век», частная школа «Сосны», школа «Образование Плюс», частная школа «Первая школа», лицей «Столичный», Академическая гимназия, школа «Марина», «Москвич», частная школа «Перспектива» [1—20].

С официальных сайтов исследуемых образовательных учреждений была взята следующая информация [1—20]: ежемесячная стоимость обучения в начальной, в средней и старшей школе по отдельным классам; существует ли взнос при поступлении в школу и каков его размер; за какое количество месяцев необходимо производить оплату; включена ли в стоимость оплата питания, транспортного обслуживания; сколько стоят дополнительные занятия (по данным за 2014—2015 учебный год). Также исследовалась: наполняемость классов (какое максимальное количество детей может учиться в одном классе); общее количество обучающихся в школе. Отдельно фиксировались: данные по результатам Единого государственного экзамена по русскому языку, математике и литературе; средний балл по Единому государственному экзамену за 2011 и 2012 год по русскому языку, математике и английскому; информация о наличии «стобалльников» в школе по ЕГЭ (в случае, если она была представлена на сайте).

Проведенный анализ показал, что принципиально можно выделить четыре типа стратегий, которые используются школами. 85% всех школ практикуют взимание вступительного взноса, причем в 75% случаев стоимость для всех лет обучения одинакова, и взнос производится однократно. Примерами такой стратегии могут служить школы «Президент» и «Сотрудничество», лицей «Ступени» [4, 13, 20]. В 10% случаев стоимость для всех лет обучения одинакова, но при этом взнос осуществляется ежегодно (например, в школах «Росинка» и «Сосны» [12, 15]). Нужно отметить, что при этом за 11 лет обучения размер взноса в целом сопоставим, но ежегодный несколько выше, чем однократный. 15% школ не используют вступительный взнос, при этом в 10% случаев стоимость для всех лет обучения одинакова (Ломоносовская школа или школа «Олимп Плюс» [5, 19]), а в 5% случаев стоимость первого года обучения значительно выше, чем последующих, что можно классифицировать как скрытый вступительный взнос.

Для того, чтобы сравнивать стоимость обучения в разных школах, важно понимать, какую экономическую модель использует то или иное образовательное учреждение. Часто те школы, в которых не взимается вступительный взнос, отличаются более высокой ежемесячной платой, и наоборот, за счет большого вступительного взноса ежемесячная оплата может быть не столь велика.

Важно провести исследование стоимости обучения одного учащегося с 1-го по 11-й класс для того, чтобы получить сравнимые величины. Для этого нужно оценить, сколько месяцев оплачивают родители в течение каждого года. Часто меньшая оплата компенсируется большим количеством оплачиваемых месяцев. В 43% школ оплата взимается за 10 месяцев (при обучении в течение 9-ти месяцев). В 30—35% школ обучение оплачивается в течение 9-ти месяцев. 14% школ взимают плату за 11 месяцев и 10% школ взимают плату за 12 месяцев.

В случае установленного однократного вступительного взноса при поступлении в 1-й класс, средний объем взноса составляет чуть менее 450 000 рублей. В Топ-3 по объемам взносов из числа проанализированных образовательных организаций входят: школы «Сотрудничество», «Президент» и «Росинка» [13, 15, 20]. Самый крупный вступительный взнос наблюдается в школе «Президент» [20]. Средняя стоимость обучения за весь период начальной школы (1—4 кл.) составляет около 4 млн 150 000 рублей. Среди наиболее дорогих школ можно отметить школу «Сотрудничество», Павловскую гимназию и «Мир знаний» [7, 13, 14]. Обучение в 5—11 классах обходится дороже: в среднем период обучение в средней и старшей школе стоит 5 млн 40 000 рублей. Среди наиболее дорогих школ по этому показателю — школы «Сотрудничество», «Президент» и «Росинка» [13, 15, 20].

Имея данные цифры, мы можем подсчитать, сколько в среднем стоит ежегодное обучение учащегося в начальной и средней (старшей) школе. По начальной школе цены за обучение колеблются от 500 000 рублей до 1 млн 600 000, и средняя стоимость составляет 1 млн. В средней школе диапазон цен составляет от 485 000 рублей до 1 млн 570 000 рублей в год, и средняя стоимость обучения составляет 714 000 рублей. Таким образом, обучение в начальной школе на 30% дороже, чем в средней.

Кроме оплаты основного обучения в ряде школ также оплачиваются транспорт, дополнительное образование и питание. Приблизительно в трети школ транспортное обслу-

живание не предоставляется (нет своего автопарка), в 30% школ оно входит в стоимость ежемесячного платежа, и в 35% оплачивается отдельно. По стоимости транспортного обслуживания данных не так много, в среднем она составляет около 9500 рублей в месяц. Данные приведены на сайтах только четырех исследуемых школ, где стоимость колеблется от 6500 до 14 500 рублей. Часто стоимость обслуживания зависит от маршрута — на более дальних маршрутах она выше.

Данных по стоимости питания и дополнительных занятий на сайтах школ не так много. В большинстве школ (90%) питание входит в плату за обучение, и лишь в 10% она взимается отдельно (и составляет от 2000 до 19 000 рублей в месяц). По оплате дополнительных занятий, можно сказать, что 1 час дополнительных занятий стоит от 800 рублей в час.

Обобщив данную информацию, можно сделать вывод о том, сколько стоит обучение одного ребенка в ведущих частных школах Москвы и Подмосковья с 1-го по 11-й класс. Среднее значение составляет 9 млн 100 000 рублей, т.е. почти 10 млн тратят родители на то, чтобы обеспечить платное образование одного ребенка. Максимальная цифра — это 18 млн 500 000 рублей. В Топ-5 школ по стоимости обучения входят: «Сотрудничество», «Президент», Павловская гимназия, «Росинка» и Ломоносовская школа [5, 7, 13, 15, 20].

Достаточно интересны результаты изучения взаимосвязи стоимости обучения и результатов ЕГЭ. Данные по ЕГЭ были представлены на сайтах только 8-ми школ, и корреляция между суммой среднего балла по 3-м предметам и стоимостью обучения не зафиксирована.

Также был проведен анализ связи стоимости обучения и объема бюджета школы. При этом было отмечено, что в большинстве школ бюджет прямо пропорционален числу учащихся. Это связано не только с тем, что, чем больше учащихся, тем больше они приносят в бюджет школы, но и с тем, что крупные школы в целом стоят дороже, чем маленькие школы (общая стоимость обучения за 11 лет). Интересно, что данный параметр также коррелирует с успеваемостью — чем больше наполняемость классов (количество учащихся в классе), тем выше средние баллы по ЕГЭ. При этом наполняемость классов, которая может составлять от 10 до 21 человека, никак не коррелирует с бюджетом школы. Полученные данные позволили посчитать примерный годовой доход бюджетов школ — он составляет от 49 до 502 млн рублей. В Топ — 5 по объему ориентировочного годового бюджета входят: школа «Сотрудничество», школа «Президент», Ломоносовская школа, лицей «Столичный» и Павловская гимназия [5, 7, 8, 13, 20].

Список литературы

1. Академическая гимназия: [Электронный ресурс]. М., 2012—2015. URL: http://academ-school.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

2. Гимназия «Жуковка»: [Электронный ресурс]. М., 1993—2013. URL: http://www.zhukovka.com. (Дата обращения: 01.09.2015).

3. Лицей «Москвич»: [Электронный ресурс]. М., 1992—2015. URL: http://www.licey-moskvich.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

4. Лицей «Ступени»: [Электронный ресурс]. М., 2006—2015. URL: http://nou-stupeni.ru/. (Дата обращения: 01.09.2015).

5. Ломоносовская школа: [Электронный ресурс]. М., 1993—2014. URL: http://www.lomon.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

6. Международная общеобразовательная школа «Интеграция XXI век»: [Электронный ресурс]. М., б. д. URL: http://www.integration21.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

7. Павловская гимназия: [Электронный ресурс]. М., б. д.. URL: http://www.pavlovo-school.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

8. Центр образования лицей «Столичный»: [Электронный ресурс]. М., 1991—2015. URL: http://lstol.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

9. Частная школа «Первая школа»: [Электронный ресурс]. М., 2000—2015. URL: http://www.1school.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

10. Частная школа «Перспектива»: [Электронный ресурс]. М., 2005. URL: http://www.system a.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

11. Частная школа «Премьер»: [Электронный ресурс]. М., б. д. URL: http://www.premier-edu.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

12. Частная школа «Сосны»: [Электронный ресурс]. М., б. д. URL: http://www.school-sosny.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

13. Частная школа «Сотрудничество»: [Электронный ресурс]. М., 2015. URL: http://www.cooperation.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

14. Частное общеобразовательное учреждение общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранных языков «Мир знаний»: [Электронный ресурс]. М., б. д. URL: http://noumirznaniy.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

15. Частное учреждение образовательная организация средняя общеобразовательная школа «Росинка»: [Электронный ресурс]. М., б. д.. URL: http://www.rosinka-school.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

16. Школа «Интеграция»: [Электронный ресурс]. М., 2015. URL: http://www.inschool.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

17. Школа «Марина»: [Электронный ресурс]. М., 2015. URL: http://www.saasmar.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

18. Школа «Образование Плюс»: [Электронный ресурс]. М., 2015. URL: http://obrazovanieplus.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

19. Школа «Олимп Плюс»: [Электронный ресурс]. М., 2014. URL: http://www.olimp-plus.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

20. Школа «Президент»: [Электронный ресурс]. М., 2015. URL: http://www.school-president.ru. (Дата обращения: 01.09.2015).

ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ГИМНАЗИИ ДЛЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Данилова Елена Сергеевна, аспирант ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия, helena2980@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируются основные принципы и содержание воспитательной работы по духовно-нравственному воспитанию гимназистов, уточняется понятие духовно-нравственного воспитания в рамках концепции воспитательной работы гимназии, определяется связь воспитательной системы гимназии с социальными условиями и традициями отечественной педагогики.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, воспитательная система, принципы воспитания, социально-педагогическая система.

Структура основной образовательной программы общего образования, в соответствии с ФГОС нового поколения, в дополнении к фундаментальному ядру содержания образования, базисному учебному плану, примерным программам по отдельным учебным предметам и другим разделам предусматривает концепцию духовно-нравственного воспитания школьников. Именно этот документ задает основные характеристики организации воспитательного процесса в современной школе.

В «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» говорится: «В основе педагогического управления процессами духовно-нравственного развития личности обучающегося лежит убеждение педагогов в том, что школа — это не только место, где можно получить новую информацию, а затем и аттестат об образовании. Школу необходимо рассматривать как важнейший социальный институт, который во взаимодействии с другими субъектами социализации создает необходимые условия для духовно-нравственного, интеллектуального, социального, эстетического развития обучающегося. Обучение является одним из компонентов личностного развития. Новая российская школа должна стать важнейшим, структурообразующим компонентом культуро-социо-педагогического пространства развития личности гражданина России. Она должна стать средоточием не только интеллектуальной, но также гражданской, духовной, культурной жизни школьника» [1].

Духовно-нравственное воспитание в рамках концепции воспитательной работы гимназии понимается как организованная и целенаправленная деятельность педагогов, родителей и самих обучающихся, направленная на формирование у гимназистов высших нравственных ценностей, личностных качеств патриота и защитника Родины; как процесс педагогической помощи гимназисту в становлении его субъектности, духовно-нравственной и культурной идентификации, социализации и жизненном самоопределении.

Для создания системы духовно-нравственного воспитания в Гимназии № 30 г. Петрозаводска в течение многих лет происходило формирование культурно-образовательного пространства, при этом учитывалась специфика микрорайона, в котором она находится и которая обусловливает среду жизнедеятельности гимназии: это центр города с богатыми культурно-образовательными традициями, научными учреждениями, в котором проживает большая часть гимназистов; гимназисты, обучающиеся в условиях

исторически давно сложившихся районов, лучше информированы, активнее взаимодействуют с различными учреждениями; большую роль в выборе занятий вне гимназии играет социокультурная среда микрорайона; культурно-образовательное пространство гимназии подвержено диагностике и представляет собой динамическую опосредовано управляемую и изменяющуюся систему взаимоотношений субъектов с окружающей средой; управление развитием гимназистов идет по линии культурного обогащения и насыщения социально-педагогическим информвзаимодействием субъектов образования (педагогов, детей); в основе моделирования культурно-образовательного пространства лежит обогащение педагогически значимыми событиями устоявшихся микросред: учебно-развивающей и внеурочной досугово-развивающей среды; внешкольной образовательной среды, массово-коммуникационной, возрастной, семейной сред, культуросозидающей среды социума. Именно эти условия обеспечили разработку концепции духовно-нравственного воспитания в гимназии, целью которой является духовно-нравственное и патриотическое воспитание гимназистов на основе культурологического подхода в традициях духовной культуры.

Определились принципы духовно-нравственного воспитания: культуросообразности, ориентирующий систему воспитательной работы на отношение к детству как культурному феномену; индивидуально-личностного подхода, предполагающий отношение к каждому гимназисту как индивидууму, направленность на выявление, сохранение и развитие самобытности ребенка, на поддержку процессов самовоспитания и саморазвития; ценностно-смыслового подхода, направленного на создание условий для обретения гимназистом смысла своего образования, на воспитание личностных смыслов всего происходящего в его общении с природой, социумом, культурой и др.

Воспитательная система гимназии основывается на концептуальных подходах Бондаревской И.В., Бочаровой В.Г., Щурковой Н.Е., Битинаса Б.П. Ядром воспитательной системы является единый коллектив, объединяющий педагогов, обучающихся, родителей, педагогов дополнительного образования, который живет единой целью, реализует задачи гимназии. Работа осуществляется по традиционным, не утратившим свою актуальность направлениям: художественно-эстетическое, гражданско-патриотическое, интеллектуальное, физкультурно-оздоровительное, правовое, социальной адаптации (социализации), трудовое. Однако системообразующим стало направление духовно-нравственного воспитания, реализуемое через такие формы, как «Школа благородного воспитания», программа «Школьный обмен», «Мир музея», проект «Возрождение», «Человек в истории нашего города» и т.д.

Воспитательная система гимназии — система саморазвивающаяся: ее саморазвитию способствует адекватное соотношение традиций и инноваций в организации жизни в гимназии. В гимназии с уважением относятся к сохранению традиций, приветствуют и поддерживают рождение новых форм воспитательной работы.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009.

2. Караковский В. А. Новикова Л. Н. Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание… Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. — Москва: Новая школа, 1996, 160 с.

3. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л., Соколова Е. И. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. — Москва: Педагогическое общество России, 1999, 264 с.

4. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897, с изменениями на 31 декабря 2015 года).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Филиппов Сергей Петрович, кандидат психологических наук, доцент, педагог-психолог АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Одинцово, Россия, s.p.filippov@gmail.com

Аннотация. В статье обоснована необходимость целенаправленного формирования интеллектуальных навыков у подростков. В период развития информационного общества эти навыки являются обязательным условием усвоения знаний и компетенций. Обосновывается, что в данном возрасте личностные и интеллектуальные особенности ребенка наиболее благоприятны для формирования этих навыков.

Ключевые слова: интеллектуальные навыки, подростковый возраст, понятийное мышление, информационное общество.

Проблема формирования интеллектуальных умений и навыков у школьников в настоящее время становится все более и более актуальной. Для этого существует ряд причин.

Во-первых, индустриальное общество окончательно уступило место обществу информационному. В последние десятилетия резко увеличился объем новых знаний и продолжает расти в геометрической прогрессии. Освоение информационно-коммуникативных технологий делает эти знания доступными каждому человеку (в том числе и детям). Любые фактические знания в настоящее время можно почерпнуть из самых разнообразных источников, и школа в этой ситуации, в отличие от недавнего прошлого, является лишь одним из таких источников. В связи с этим все более актуализируется потребность в развитии у людей навыков работы с большими объемами информации.

Другой важный признак информационного общества заключается в динамичности изменения знаний, быстротой их обновления. Современный термин «период полураспада знаний» означает то, что мы вынуждены время от времени осуществлять переоценку того, что знали раньше. Наступает время, когда каждому человеку (кто не хочет отставать в своем профессиональном и личностном развитии) приходится целенаправленно учиться и переучиваться. Иными словами современному профессионалу крайне важно владеть навыкам самообразования, уметь переучиваться и даже при необходимости забывать, то, что он до этого знал и делал.

Наиболее благоприятным возрастным периодом для формирования интеллектуальных навыков, на наш взгляд, является подростковый возраст. Во-первых, этот возрастной период занимает особое место в онтогенетическом становлении мышления человека. Согласно Л.С. Выготскому в этом возрасте происходит формирование понятийного мышления, основным содержанием которого являются научные (теоретические) понятия. Это означает, что если образное мышление ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, так или иначе, опиралось на реальный осязаемый предмет или его образ, то мышление в подростковом возрасте вынуждено абстрагироваться в область теоретических научных понятий, для которых не всегда существует конкретное предметное воплощение. Практические манипуляции с реальным предметом дают ребенку быструю обратную связь о том, насколько он понял «устройство» и сущность этого предмета. В области же теоретического (т.е. совершаемого в уме) владения и манипулирования признаками предмета такая обратная связь далеко не всегда очевидна и осознаваема.

Развитие умственной деятельности подростка напрямую зависит от сформированности у него интеллектуальных навыков: сравнения, систематизации, классификации, абстрагирования, моделирования, нахождение причинно-следственных связей.

Одним из методов, позволяющий выявлять уровень сформированности интеллектуальных навыков у подростков служит Школьный Тест Умственного Развития (ШТУР). Применение нами данного теста в 8—9 классах гимназии выявило следующую картину развития этих навыков (см. таблицу 1):

Таблица 1. Результативность выполнения субтестов ШТУР

Общая осведомленность в понятиях окружающего мира	Установление аналогий между понятиями	Классификация понятий	Обобщение понятий	Поиск закономерностей в числовых рядах
70%	58%	65%	31%	53%

Из таблицы можно видеть, что лучше всего у учащихся проявляется общая осведомленность в понятиях культурной и общественно-политической действительности (70%). В меньшей степени у детей сформированы умение к логическим обобщениям (31%), нахождение правил построения числового ряда (53%), умение мыслить по аналогии (58%).

Таким образом, при наличии высокой осведомленности учащихся у них в меньшей степени выявляются навыки осмысления, абстрагирования, обобщения имеющихся знаний.

Как показывает практика обучения, чаще всего учащиеся овладевают этими навыками стихийно. Очень редко можно слышать от педагогов, что на уроке они целенаправленно формируют, например, умение анализировать, сравнивать, обобщать и т.д. Педагоги, как правило, основной акцент урока делают на содержании учебного материала, на темпе его прохождения. То есть, имеет место противоречие между возрастающим объемом знаний и недостаточно формируемыми умениями их усвоения. Более

того, обилие и доступность знаний порождает у неопытного человека иллюзию легкого овладения ими, что приводит к поверхностности, отсутствию стремления вникнуть в их суть. Осведомленность о предмете или явлении не тождественна глубокому пониманию этих явлений и предметов. Такие пословицы как, «знает, но не понимает», «слышал звон, да не знает, где он» приобретают свое новое значение в контексте многообразия источников информации.

Отмеченные выше особенности информационного общества приводят к необходимости иначе взглянуть на роль учителя в образовательном процессе. Критерием эффективности работы педагога в этих условиях будет не столько переданный объем знаний, сколько сформированное у ребенка желание и умение учиться, владение навыками осмысления и понимания знаний, умение рефлексировать и обучаться самостоятельно.

При таком подходе учителю придется по-новому выстраивать отношения с подростками, которые часто мобильнее педагога в умении найти нужную информацию. Приходится признать, что информационная роль знающего человека утрачивается педагогом полностью. Подростки легко и быстро могут уточнить и проверить сказанное им. Более того, учитывая специфику возраста, «продвинутый» сверстник имеет для подростка больший авторитет, чем знающий взрослый. Таким образом, более эффективная позиция современного педагога — быть посредником и помощником в развитии необходимых компетенций ребенка. И не случайно в современном образовании все больше набирает силу такая деятельность как тьюторство. Цель тьютора заключается в направлении ребенка к самостоятельности, к пониманию своих возможностей, чтобы действовать эффективно и успешно. Это то, что с нашей точки зрения, больше подходит для общения педагога с современными подростками.

Здесь мы хотели бы обратить внимание на второй важный аспект формирования интеллектуальных навыков у подростков, связанный с личностными особенностями детей этого возраста. Чувство взрослости, являющееся основным новообразованием в этот возрастной период, побуждает подростков выходить за привычные рамки школьного обучения. Интеллектуальное взросление проявляется у них в потребности что-то узнать, в появлении интеллектуальной инициативы. Современные электронные устройства являются уникальными по своим возможностям средствами в удовлетворении этих новых потребностей детей. Нынешние подростки легко осваивают технические возможности электронных гаджетов часто гораздо эффективнее, чем педагоги и родители. Мы видим здесь огромный интеллектуальный и мотивационный ресурс для учителя в формировании содержательной и операционной сторон мыслительной деятельности школьников.

Таким образом, интенсивные изменения в сфере знаний современного информационного общества актуализируют потребность в развитии интеллектуальных навыков у обучающихся. Подростковый возраст — это период не только личностного, но и интеллектуального взросления, которое выражается в попытках самостоятельно понять окружающий мир. Именно в подростковом возрасте формируется доминирующая направленность познавательных интересов, происходят позитивные изменения в интеллектуальной сфере подростка, что дает основу для целенаправленного формирования интеллектуальных навыков в этом возрасте.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Пастухова Дарья Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия, Pastukhovad@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы изучения этнических стереотипов старшеклассников. Описаны особенности этнических стереотипов в молодежном сознании. Представлен анализ эмпирического исследования психологических особенностей этнических стереотипов.

Ключевые слова: этнические стереотипы, возрастные особенности старшеклассников, молодежное сознание, эмпирическое исследование.

В психологии этничность рассматривается как объективная данность, первичная характеристика человека. Другими словами, этничность есть нечто, с чем человек рождается и выбор чего невозможен. Она неизменна, как раса или пол. В нашей работе мы решили исследовать эту область в рамках образовательного процесса, на примере учащихся старших классов.

Актуальность темы вызвана интересом к вопросам взаимосвязи культуры и психологии представителей разных этносов в условиях расширяющейся глобализации современного общества [3, с. 98]. В качестве гипотезы исследования было выбрано предположение о том, что автостереотипы содержат положительную оценку специфических черт собственной этнической группы.

Этностереотип — один из видов стереотипов сознания. В современной социальной психологии тема этностереотипов весьма популярна, но мало изучена [2, с. 65]. Этнические стереотипы — относительно устойчивые представления о физических, умственных, моральных характеристиках представителей этнических групп. В описании этнических стереотипов часто фиксируются оценочные мнения о качествах, указанных выше [1, с. 48], а также может встречаться и описание к действию в отношении людей определенной нации [4, с. 123]. Известно, что при взаимодействии людей с чем-то незнакомым у них возникает чувство любопытства, но и вместе с тем настороженности. Это полностью относится к межэтническим контактам. Необходимо принять во внимание тот факт, что часто этнические стереотипы зарождаются осознанно. В данном случае они являются психологическим фактором формирования этнических предубеждений и предрассудков, межнациональной розни и вражды [5, с. 49].

В ранней юности происходит существенное изменение самосознания, проявляющееся в повышении значимости собственных ценностей, частных самооценках собственных качеств личности, перетекающих в целостное отношение к себе. Старшие школьники предъявляют довольно высокие требования к моральному облику человека, что связано с созданием более целостного представления о себе и о личности в целом, а так же с расширением круга осознаваемых социально-психологических качеств личности. Из основных новообразований старшего школьного возраста можно отметить: мировоззрение, формирование собственной самооценки, индивидуальный стиль учебно-профессиональ-

ной деятельности, самостоятельность суждений, стремление к самовоспитанию, профессиональное и личностное самоопределение [6, с. 26].

Молодежная среда, в отличие от других групп населения, наиболее склонна к этническим стереотипам, что есть следствие особенностей возраста. По отношению к взглядам более старшего поколения молодой человек склонен поддаться духу скептицизма, в сочетании с высоким уровнем конформности и некритичности в отношении к своим кумирам и идеалам, он, как правило, подвержен максимализму в ходе своих суждений, что даёт большой шанс для манипуляции молодым человеком, а так же для образования разного рода стереотипов.

Стереотипы, которые были сформированы в молодом возрасте, оказываются весьма устойчивыми. Наиболее существенным свойством этнических стереотипов молодежи по праву считается их эмоционально-оценочный характер. Вторым по важности свойством этнических стереотипов молодежи считается их стабильность, устойчивость, даже ригидность. Устойчивость стереотипов относительна, хотя не раз была подтверждена в ходе эмпирических исследований.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы использовали методику выявления цветового восприятия национальностей. Эксперимент проведен на базе МБОУ «Новотаволжанская СОШ» Белгородской области, в качестве объекта исследования были выбраны учащиеся 10—11 классов. В состав выборки вошли 15 учащихся (9 юношей и 6 девушек), среди которых были представители таких национальностей, как русские, украинцы и смешанного русско-украинского этноса. Им предлагалось выразить в цвете ассоциации, которые возникают по отношению к русским, украинцам, евреям, китайцам, азербайджанцам и цыганам.

Результаты эксперимента среди русских учащихся показали следующее. 100% учеников присваивают своей нации белый цвет, что говорит о положительных ассоциациях. 50% старшеклассников присвоили синий цвет представителям украинской национальности, что говорит о тесной связи с ними. Синий — цвет спокойствия, а, значит, русские ученики чувствуют себя приспособленными к коллективу украинцев. 30% опрошенных отдают предпочтение серому цвету в отношении к евреям, что свидетельствует о нейтральном отношении. 40% старшеклассников относят жёлтый цвет к представителям Китая. Желтый цвет — самый яркий, живой, а, значит, русские ученики могут активно взаимодействовать с китайскими учениками. 67% учеников присвоили зелёный цвет азербайджанцам, что можно интерпретировать как приписывание данной нации таких черт характера, как упрямство, упорство и жесткость. С цыганами у русских старшеклассников в большей степени ассоциируется черный цвет — 50%. Черный цвет передает накопление, оборону и вытеснение раздражителей, поэтому означает отказ от взаимодействия.

В группе украинских школьников были получены следующие результаты. 67% украинцев, идентифицируют себя с синим цветом, что, как ранее отмечалось, говорит о покое и полной привязанности к группе. Для русских украинские ученики выбрали белый цвет, а, значит, проблем во взаимоотношениях и взаимопонимании среди них не возникает. Представителям еврейского этноса 67% опрошенных старшеклассников отдают желтый цвет, что свидетельствует о желании активного взаимодействия. Для

китайцев и цыган украинцы выделили сочетание зелёного, красного и чёрного цветов (по 33%), что означает стремление доминировать, возвышаться над представителями данного этноса. Так трактовка этих данных может свидетельствовать об отрешенности, нежелании взаимодействовать и познавать характер представителей данных народов. Для азербайджанцев украинцы выбрали серый цвет (67%), что можно интерпретировать как нейтральное отношение к ним.

У старшеклассников смешанного русско-украинского этноса было выявлено следующее. По отношению к русским и украинцам были выбраны синий и белый цвета (50% и 34%), что говорит об их положительной оценке. Ученики открыты для плодотворного взаимодействия. Желтый цвет (50%) был выбран для еврейской нации, а значит старшеклассникам может быть интересен контакт с её представителями. Для остальных национальностей были выбраны цвета, которые символизируют опасение и нежелание вступать в отношения с представителями данных этносов.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую ранее гипотезу. Удалось выявить, что автостереотипы содержат положительную оценку специфических черт собственной этнической группы, о чём может свидетельствовать преобладание светлых цветов в отношении своего этноса, а так же наличие цветов опасности по отношению к другим этносам. Так же получены данные о том, что гетеростереотипы представляют собой набор как положительных, так и отрицательных оценочных суждений о других этносов в зависимости от исторического опыта взаимодействия данных народов.

Список литературы

1. Абдулкаримов Г.Г. Этнические стереотипы школьников: проблема формирования толерантного сознания // Образование в соврем. шк. — 2002. — № 4.

2. Голикова Т.А. О соотношении терминов «культурный стереотип» и «этнический стереотип» в контексте культурологических исследований // Развитие средств массовой коммуникации и проблемы культуры: Материалы II Международной научной конференции. М., 2001.

3. Захарова, Н.Л. Психологическое сопровождение детей в условиях инклюзивного образования: системный подход // Человеческий капитал. 2015. — № 1 (73) — С. 98—100.

4. Крысин Л.П. Этностереотипы в современном языковом сознании: к постановке проблемы // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003.

5. Оганджанян Р.С. Некоторые вопросы формирования этнических стереотипов в моноэтнической среде // Психологический журнал. 2001. — № 4.

6. Пастухова Д.А. Психологические условия развития адаптационных способностей воспитанников детского дома. Дис. … канд. психол. наук. — Белгород, 2012.

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Филатова Елена Алексеевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», учитель русского языка, Почетный работник общего образования РФ, Лауреат премии Губернатора МО; Почетный знак Губернатора МО «Благодарю», e-mail: 89161029324@ya.ru

Аннотация. В статье делается акцент на необходимость оценки произведений русской литературы с позиций христианской морали и, как следствие, просвещения российских педагогов в области православного мировоззрения. В качестве примера такого подхода дается анализ рассказа А.П. Чехова «Студент».

Ключевые слова: русская литература, нравственное воспитание, преподавание литературы, уроки литературы, христианская мораль, православное мировоззрение, педагогическое образование, творчество А.П. Чехова.

Говорить об обучении без нравственного воспитания — значит лукавить самому себе. Еще академик Д.С. Лихачев утверждал: «Школа должна воспитывать человека… быть, прежде всего, нравственным». И возможности учителя литературы, конечно же, огромны, так как именно здесь совершается некое священнодействие. Я уверена, никто не будет отрицать, что литература — урок уникальный: он помогает выработать собственное мировоззрение на основе возможности переживания чужого духовного опыта. Поэтому русская литература не может (и не должна!) сойти до бесед на уроке без должного знания и понимания ее. Урок литературы должен образовывать учеников, только тогда он будет воспитывать, ибо нравственные идеалы складываются из отношения человека к главным проблемам бытия: Жизни, Смерти, Любви, Природе, Искусству. Только при условии, если литература станет частью духовного бытия наших учеников, она всегда будет иметь серьезное значение для их нравственного взросления.

Воспитывая высоконравственную личность, мы руководствуемся представлениями о современном человеке и целями его существования. Бессмысленны будут вопросы о том: чему и как учить, если не будет дан ответ на вопрос: зачем учиться? (что определяет и принципы, и методы, и само содержание педагогической системы). Еще Е.Б. Вахтангов каждому из своих студийцев предлагал ответить на ряд вопросов, образующих некую пирамиду: Зачем я произношу эту реплику? Зачем я играю эту роль? Зачем я играю в этой пьесе? Зачем я работаю в театре? Что я вообще делаю в искусстве?

Учитель тоже должен ответить на эти вопросы применительно к нашей профессии. Помочь ребятам вписаться в мироздание, научить их пользоваться инструментами познания мира и самопознания — вот задача, стоящая перед сегодняшними словесниками. Уроки литературы — это уроки труда души.

На вопрос, что такое духовность, академик Д.С. Лихачев в одном из интервью сказал: «Нельзя говорить о духовности, не подразумевая непременного религиозного мироощущения… Православная вера — это еще и высокая культура, и наоборот: вся русская культура немыслима без православных традиций». Наши предки это понимали, и поэтому над вратами первого университета начертали: «Свет Христов просвещает всех». Изучая сегодня литературные произведения, герои которых несут в себе и поло-

жительное, и отрицательное, надо руководствоваться всем нам великим прозрением Н. В. Гоголя, осознавшего, что «без Христа… нельзя опуститься в темную глубину человека». Начиная со «Слова о полку Игореве», где основной мотив — человеколюбие и прощение, русская литература иллюстрирует заповеди Христовы и дает нравственные ориентиры. Но как часто нам, словесникам, недостает оценки программной литературы с позиций христианской морали. И тогда мы легко поддаемся притягательному плюрализму: то вместе с Пушкиным отстаиваем нравственные законы жизни, объясняя поступки героев их верностью любви и чести; то ужасаемся чудовищности теории Раскольникова «разрешения крови по совести»; то повторяем наизусть слова Сатина о величии Человека («человек — это звучит гордо»), не задумываясь о глубинной правде о человеке; то утверждаем вместе с Воландом: «Что бы делало… добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с нее исчезли тени?» или по-настоящему, как Маргарита, любить — значит, продать душу дьяволу… Мне кажется, нельзя с одинаковым пиететом говорить о художниках, проповедующих полярные взгляды! Современному учителю необходимо просвещение в области православного мировоззрения, как основы русской классической литературы, для устойчивой убежденности в вере и мысли, что только так он может выполнить свою миссию «сеять разумное, доброе, вечное».

Уроки литературы в 10 классе… Русская литература 2-й половины XIX века, теснейшим образом связанная с идеологией христианства, удивительно помогает нам постичь нелегкий путь человека через падения и ошибки к постижению Истины. В мире всё вершится Божьим судом, и те духовные проблемы, которые волновали людей XIX века, волнуют сейчас и нас, мы узнаем в них себя, понимая, что не одиноки в веках.

Безграничную тоску человечества по истине, добру и красоте, историю падений и взлетов человеческой души поднимает рассказ «Студент». Чехов называл его одним из своих любимых произведений. Герой рассказа — студент Духовной академии — Иван Великопольский, в его душе поселяются уныние, тоска и осознание того, что горе, нищета, невежество, нравственные муки — вечные спутники человечества в его земных скитаниях. В начале рассказа присутствуют три стихии: природа (холод, побеждающий весну), быт (бедность, тоска) и история («все эти ужасы были, есть и будут). Но все изменяет случайная встреча студента с крестьянками Василисой и Лукерьей, которым оказалась доступна высшая правда о человеке; им он рассказывает евангельскую притчу об апостоле Петре, который трижды отрекается от своего учителя — Иисуса Христа в день Тайной вечери. И герой открывает для себя простую истину: человек противоречив, в его душе постоянно борются добро и зло, и иногда, поддавшись малодушию, он отрекается от самого дорогого, что было в жизни. Размышляя о том впечатлении, какой его рассказ оказал на слушательниц, студент делает очень важное открытие: неграмотные женщины так естественно реагируют на его рассказ, как будто все происходившее в ту страшную ночь 19 веков назад имеет прямое отношение к их жизни. И в этом есть своя правда и своя красота: люди почувствовали вечное время, вечные законы жизни, поняли друг друга, откликнулись на прекрасное. Рассказ завершается светло, радостно. Сознание, связывающее века правды и красоты, дало возможность студенту по-иному увидеть мир, преодолеть уныние и отчаяние. Жизнь кажется ему теперь «восхититель-

ной, чудесной и полной высокого смысла». Да, искусство А.П. Чехова, несомненно, и сегодня отвечает запросам новых поколений; каждая строка произведений «пропитана, как соком, сознанием цели». Читатель, благодаря его книгам, «кроме жизни, какая есть, чувствует еще ту жизнь, какая должна быть». Но чтобы принять Чехова «в пантеон своей души» (А. Блок), нужно откликнуться на его слово активной душевной работой. И тогда, как сказал С. Довлатов о Чехове, «Можно благоговеть перед умом Толстого. Восхищаться изяществом Пушкина. Ценить нравственные поиски Достоевского. Юмор Гоголя. Однако похожим хочется быть только на Чехова».

Итак, формирование у подрастающего поколения духовных ценностей, приобщение их к традициям культурно-исторической и духовной жизни нашего Отечества является первостепенной задачей современной образовательной системы. А значит, и уроков литературы. Как говорил Пушкин, «цель художника есть идеал, а не нравоучение». И таким идеалом для писателей (а значит, и для нас, учителей) являются Божественные заповеди, исполнение которых и есть исполнение нравственных законов человечества.

Список литературы

1. Гоголь Н.В. Духовная проза. — М.: Отчий дом, 2001.
2. Дунаев М.М. Православие и русская литература. — М.: Христианская литература, 1996—2004.
3. Ильин И.А. Основы христианской культуры. — СПб: Шпиль, 2004.
4. Лихачев Д.С. Русская культура. — М.: Искусство, 2000.
5. Непомнящий В.С. Да ведают потомки православных. Пушкин. Россия. Мы. — М., 2001.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЕРОУЧИТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛАХ В ПЕРИОД КИЕВСКОЙ РУСИ КАК ПРИМЕР ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Черакаев Илия Николаевич, магистрант педагогического факультета Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, Россия, г. Москва, iliya.cherakaev@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрен исторический опыт преподавания вероучительных дисциплин в школах в период Киевской Руси как пример воспитания и развития личности. В ней приведен пример как во времена Руси вероучительных дисциплины служили основой образовательного процесса, на которую нанизывались три главных предмета: письмо, чтение и пение.

Ключевые слова: вероучительные дисциплины, церковный период, духовно-нравственное воспитание.

В современном обществе все более актуальной становится тема духовного и культурного просвещения. Подтверждением этому служат многие факторы: открытие воскресных школ и духовно-просветительских центров, создание православных гимназий, а так же введение модуля «Основы православной культуры» в общеобразовательных школах России.

Преподавание вероучительных дисциплин тесно связано с появлением образования на Руси. Образование берет свое начало с появления первых книг, которые были завезены после Крещения Руси в 988 году.

Данный период, как отмечает один из ярких представителей истории педагогики П.Я. Каптерев, обозначен как церковный [3, с. 90]. Характеризуется это тем, что Церковь в этот период определяла основу и суть всего отечественного образования.

После Крещения Руси детей стали воспитывать в христианском духе, поэтому появилась потребность в обучении основам веры. Более того первые книги, привезенные на Русь были богослужебными и получение навыков письма и чтение стало возможным только при изучении данной литературы. В целом, образование на Руси получило, благодаря принятию христианства. Данную позицию можно встретить у русского историка Николая Михайловича Карамзина, который отмечал, что времена правления князя Владимира были началом истинного народного просвещения. Он отмечает и тот факт, что князь Владимир создал народные училища, чтобы обучить для Церкви пастырей и священников и тем самым открыл для русского народа путь к науке и просвещению [4, с. 122]. Подобную мысль разделял и русский педагог Сергей Иринеевич Миропольский, который пишет, что школы и образование на Руси возникают с приходом христианства [5, с. 9]. Схожую позицию можно найти и русского историка и педагога Михаила Ивановича Демкова, который отмечает, что русская педагогика берет свое начало с принятия христианства в 988 году [2, с. 6].

После Крещения Руси в 988 году князь Владимир дает повеление о создании школ по образцу греческих для обучения грамоте. Первыми учителями были греки, приглашенные из Византии по преимуществу из духовенства. [4, с. 132].

Основным педагогическим инструментом в образовании были книги. Как отмечает один из исследователей Григорьев, книги были основой народного просвещения, как культурного, так и духовного [1, с. 4]. Основными книгами были переведенные тексты Священного Писания и богослужебная литература. Именно через эти книги человек приобретал навык чтения и обучался грамоте.

Кроме чтения и письма преподавалось пение, которое тоже по преимуществу было церковным, так как изучалось по богослужебным книгам. Тем самым происходил синтез между обучением вероучительным дисциплинам и чтением. Более того, на уроках могли и пропеть текст или букву, а перед прочтением записать. Таким образом, возникает один общий предмет [1, с. 36].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что образование в допетровский период носило сугубо церковный характер. Данная система включала в себя изучение текстов Священного Писания и богослужебной литературы, тем самым прилагая в образовательный процесс воспитание в истинно христианских традициях.

Выделение вероучительных дисциплин в отдельный предмет в этот период не было, так как все образование было и так пронизано духовно-нравственным аспектом воспитания.

Список литературы

1. Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы / В.В. Григорьев. М.: Товарищество Типография А.И. Мамонтова, 1900. — 587 с.

2. Демков М.И. Очерки по истории русской педагогики / М.И. Демков. 2-е изд. испр. М., 1913. — 145 с.

3. Каптерев П.Ф. История русской педагогии / П.Ф. Каптерев. 2-е изд. пересмотр. и доп. Петроград: Земля, 1915. — 746 с.

4. Карамзин М.Н. Предания веков / М.Н. Карамзин. Сост., вступ. ст. Г.П. Макогоненко; комм. Г.П. Макогоненко и М.В. Иванова. М.: Издательство «Правда», 1988. — 768 с.

5. Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени в 2-х Т. / С.И. Миропольский. СПб:, 1894 г. Т. 1. — 240 с.

ВЛИЯНИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ РЕФОРМ НА СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНЫХ КНИГ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ В РОССИИ В XVIII ВЕКЕ

Филимонцева Екатерина Николаевна, магистрант кафедры педагогики и методики начального образования НОУ ВПО Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, г. Москва, Россия, katik88@bk.ru

Аннотация. В статье исследуется проблема развития отечественной букваристики в период преобразований в государственной и общественной жизни России XVIII в., рассматриваются основные тенденции и направления развития методики обучения грамоте этой временной эпохи.

Ключевые слова: обучение грамоте, азбука, букварь, учебник, методика, XVIII век

Отечественная букваристика XVIII в. развивалась под влиянием секуляризации российского общества, преобразований в государственной и общественной жизни. Петровские реформы расчленили единую до того русскую культуру на две культуры: светскую и религиозную (духовную). Светское образование реализовывалось в первую очередь в обучении первоначальному чтению и письму, поэтому все нововведения нашли свое отражение в учебных книгах той эпохи.

Петр I прекрасно осознавал роль книгопечатания в вопросе формирования идеологии, развития науки, образования и культуры. Его решением просвещение русского народа перестало быть в ведении Церкви. Произошла модернизация книгоиздательской деятельности, в рамках которой появился новый, упрощенный, гражданский шрифт. Учебные книги должны были не только обучать грамоте, но и стать источником светских знаний.

«Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению» (1717 г.) — одна из самых популярных книг петровского времени, предназначенная для образования и воспитания молодых людей дворянского происхождения. Ее букварная часть явилась первым пособием для обучения по новому шрифту. Начиная с «Юности честное зерцало…» в букварях и азбуках стали применяться одновременно две методики: обучение русскому и церковнославянскому языку. Рукописные буквы были впервые систематизированы, что позволяет делать вывод о появлении методики обучения первоначальному письму. В дальнейшем это приведет к появлению и широкому распространению скорописных азбук-прописей.

Второй раздел книги — «Показание к житейскому обхождению» — содержит правила хорошего тона, рассказы о необходимом поведении в обществе, советы о добродетелях. Следовательно, в образовании грамотного гражданина общества становится важным не только обучение, но и воспитание, и в первую очередь светское, которое вытесняет собой религиозный компонент.

Об уменьшении религиозной составляющей обучения и воспитания свидетельствует перемена в тематике текстов, помещаемых в учебные книги для начального обучения грамоте. Сокращается количество молитв, текстов Священного Писания, появляются тексты общеобразовательные («Азбука церковная и гражданская…» 1768 г. А.А. Барсова), назидательные нравоучения («Букварь для употребления российского юношества» 1780 г. Н.И. Новикова), афористические выражения морально-нравоучительного характера («Российская азбука для обучения юношества чтению, напечатанная для общественных школ» 1788 г.), а также небольшие тексты для чтения («Азбука для обучения детей чтению…» 1795 г. А.Г. Решетникова).

Как мы видим, учебные книги для начального обучения грамоте к концу XVIII в. фактически становятся первыми книгами для чтения. Первой азбукой-хрестоматией можно назвать «Новую российскую азбуку для обучения детей чтению…» А.Г. Решетникова. Автор стремился создать удобное, дающее сведения по многим темам пособие для начального обучения. И хотя на протяжении XVIII в. оформление букварей было скромным (основной упор делался на содержание книги и ее практичность), эта книга имела высокохудожественное оформление: гравюры, фронтисписы, виньетки, фигурные буквицы, цветочные рамки; для строк на титулах, буквиц и иллюстраций использован красный цвет.

Таким образом, в рассматриваемый период возникают различные по своим функциям учебные пособия (собственно буквари и азбуки, азбуки-прописи, азбуки-хрестоматии), что стало возможным благодаря деятельности авторов этих пособий — ярчайших представителей своего времени. Это были образованнейшие, талантливейшие и неравнодушные к судьбе России люди. Среди них следует особенно выделить А.А. Барсова, ученика и последователя М.В. Ломоносова. Во второй половине XVIII в. при Екатерине II реализуются идеи народного образования. Способствовать решению проблемы поголовной неграмотности могли простые и доступные буквари и азбуки, рассчитанные на широкое использование.

А.А. Барсов в своей «Азбуке церковной и гражданской, с краткими примечаниями о правописании» 1768 г. предпринял попытки облегчить преподавание грамоты, перейти к слоговому методу обучения, поставить изучение языка на научную основу, хотя в целом на протяжении XVIII в. продолжал действовать буквослогательный метод. В текстовой части именно этого букваря впервые используются как религиозные, так и общеобразовательные тексты. Азбука А.А. Барсова ознаменовала отход от традиционных принципов построения букваря и методов обучения. В дальнейшем данная тенденция в развитии методики обучения грамоте была продолжена, что в начале XIX в. приведет авторов букварей к новому, более совершенному методу обучения чтению и письму слоговому.

Таким образом, к концу XVIII в. было издано большое количество разнообразных учебных пособий по обучению грамоте. С их распространением методика обучения грамоте приобретала системность и устойчивость в своем развитии.

Список литературы

1. Богданов В.П. От азбуки Ивана Федорова до современного букваря / В.П. Богданов, Г.В. Карпюк, В.Г. Горецкий. — М.: Просвещение, 1974. — 239 с 2. Соловков И.А. Антология педагогической мысли России XVIII в. [Электронный ресурс] / И.А. Соловков // Электронная библиотека по педагогике. URL: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/index. shtml (дата обращения 15.12.2015)

3. Штец А.А. Букваристика как саморазвивающаяся педагогическая система: автореф. дис. … д-ра пед. наук. — Челябинск, 2009. — 43 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ПОЛИПОДХОДНОСТЬ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

Ивуть Анна Николаевна, магистр педагогических наук, аспирант кафедры педагогики и психологии начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь. a.n.dubnovitskaya@gmail.com

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования информационной грамотности младших школьников. В данной работе автором рассмотрено формирование информационной грамотности через реализацию в аспекте деятельностного, системного, аксиологического, развивающего подходов.

Ключевые слова: информационная грамотность, полиподходность, деятельностный подход, системный подход, аксиологический подход, развивающее обучение.

Современную систему образования невозможно представить без понятия «информационная грамотность». Информационная грамотность — это характеристика личности, которая определяет ее способность решать стандартные информационные задачи на основе имеющихся знаний и умений в области взаимодействия с информацией.

Исходя из вышесказанного и сущности деятельностного подхода, можно предположить, что эффективная организация образовательного процесса должна: содержать постановку учебно-информационных задач; основываться на основных потребностях учащихся; привлекать учащихся к информационной деятельности; ориентироваться на создание информационных задач и иметь практическую направленность; учитывать в образовательном процессе задачи, поставленные самими учащимися; показывать, где могут быть практически применены умения и знания, приобретенные в образовательном процессе.

Процесс формирования информационной грамотности в начальной школе может быть эффективным с помощью активного включения младших школьников в информационную деятельность. На I ступени общего среднего образования под информационной деятельностью подразумевается поиск, обработка и хранение информации. На каждом уроке с помощью краткой беседы о теме и цели предыдущего урока нужно создавать ситуацию целеполагания. Учащемуся в обязательном порядке необходимо само-

стоятельно сформулировать свою цель на данный урок — иначе без этого не возникнет замысла. Вместе с этим важно систематически создавать ситуацию информационного поиска. В постоянной информационно-поисковой практике и будет формироваться тот самый опыт информационной деятельности.

Системный подход, который направлен на формирование информационной грамотности младших школьников, реализуется при соблюдении двух принципов: интегративности и непрерывности.

Принцип интегративности позволяет строить единую стратегию и тактику формирования информационной грамотности учащихся абсолютно на каждом учебном предмете. Принцип же непрерывности предполагает применение возможностей всех этапов системы непрерывного образования личности для формирования информационной компетентности личности. При этом на каждом из этапов процесс обучения основам информационной культуры должен быть как обязательным, так и специально организованным.

Информационные ценности формируются непосредственно через ценностное отношение и через ценностные установки. Иначе говоря, аксиологический компонент информационной грамотности и мотивационный формируются вместе. Познание невозможно отделить от оценки.

Процесс формирования информационной грамотности на основе ценностей предусматривает развитие оценочной сферы учащихся. Ценностное отношение к информационной деятельности может формироваться только в условиях развивающего обучения. В данном случае, главный принцип развивающего обучения — создание обстановки свободы, понимания и доброжелательности.

Для всестороннего формирования информационной грамотности учащихся на I ступени общего среднего образования важным является активное внедрение полиподходности к образовательному процессу. Вышеперечисленные подходы позволяют усилить практическую ориентированность процесса обучения, расширяют содержание личностными составляющими, а это, несомненно, дает возможность добиваться лучших результатов обучения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА БИБЛЕЙСКИХ ТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Нежинский Виталий Сергеевич, заместитель директора по воспитательной работе, учитель истории, обществознания и экономики, АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево, kornet_nvs@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема использования библейских текстов в преподавании истории и обществознания в православной образовательной организации.

Ключевые слова: Библия, страх, права человека, защита Отечества, нравственность, экологические проблемы.

Современный подход к преподаванию истории, в отличии от прошлого, практически не отрицает тесную взаимосвязь развития российской цивилизации с православной традицией. Действительно, в наиболее сложные периоды существования нашей страны

православная вера и Русская Православная церковь становились значительным фактором, влияющим не только на духовную, но и на политическую сферы нашего общества. Православие обеспечило преемственность русской и византийской культур, оказало влияние на процесс создания современного варианта письменности, служило основанием для объединительных процессов Руси на этапе феодальной раздробленности, в борьбе с ордынским игом и в ходе событий, обеспечивших возвышение Москвы и возникновение нового государственного центра.

Не менее значимо влияние православной традиции на развитие представление об обществе, особенно в контексте развития русской религиозной философии и исследований духовно-нравственного развития российского общества на различных исторических этапах. Школьная программа по истории и история религии тесно переплетены между собой. Есть ряд тем, которые прямо связаны друг с другом, некоторые позволяют активно использовать образовательный и воспитательный потенциал православных текстов. Это, естественно, темы на этапе и средней, и старшей школы, направленные на изучение процесса принятия христианства на Руси; процесс смещения культурно-духовного центра в Москву; тема изучения религиозно-политической концепции «Москва — третий Рим; реформы патриарха Никона и ее влияние на дальнейшее развитие России и проч.

Естественно, Библия, святоотеческое текстовое наследие, молитвенные сборники — это не только образовательное пространство, в котором мы можем искать исторические и обществоведческие сведения, но и, в большей степени, настоящий эталон нравственного нормативного содержания, источник духовной мудрости, тысячелетиями служившего регулирующей силой в обществе. Потому, использование на уроках истории и обществознания библейских текстов, иных текстов религиозно-нравственного содержания, дает большие возможности для развития разнообразных компетенций (навыков) обучающихся. Примером могут послужить следующие темы, в которых были использованы подобные тексты.

При изучении темы: «Страх и смелость» в 6 класс значительным потенциалом обладают выдержки из Писания, которые позволяют обучающимся осознать, что существуют как «полезные», так и «вредные» типы страха. Полезный, в данном случае, это страх Господний. Это, собственно говоря, не страх, а некое благоговение перед Богом, перед Его силой и славой. Этот страх ведет к пониманию Его мудрости. И страх вредный — «дух трусости» (2 Тимоф. 1:7), которому человек по слабости своей может поддаться.

В процессе работы с разделами программы, связанными с правами человека, базовыми документами для анализа являются Всеобщая декларация прав человека и Конституция РФ. Основными концептуальным посылом в них является утверждение о высшей ценности человека, его прав и свобод- гуманистические утверждения. Значительные результаты дает сравнительный анализ данных документов и приведение в подтверждение данных тезисов текстуальных выдержек из Библии (Быт. 1:26), в которых содержится утверждение о сотворении человека по образу и подобию Бога. Большой простор при рассмотрении тем морали и нравственности, вне всякого сомнения, дает квинтэссенция нравственного закона, а именно десять заповедей Христовых. Данный материал охватывает практически весь спектр взаимоотношений человека

к окружающему миру: не только обязанности по отношению к Богу, но и правила взаимоотношений с другими людьми и требования, предъявляемые к каждому человеку.

Тематика уроков, например, связанная с защитой Отечества, позволяет использовать не только исторические примеры, подтверждающие значительную роль православной церкви в организации отпора врагам земли Русской, но и на основе текстов Писания решать сложную моральную дилемму: заповедь «Не убий» и необходимость защиты Отечества. В данном случае, требуется очень внимательно подходить к толкованию текстов и, на их же основе, объяснить различия между ненавистью к другим («Всякий, ненавидящий ближнего своего, есть человекоубийца» (1 Иоан. 3:15) и словами «Нет большей любви, чем положить душу за други своя» (Иоанн, 15:13). В качестве иллюстративного материала можно использовать еще и мощь поэтического слова, к примеру, стихотворение А. Зацепы «Письмо к Богу», которое позволяет подчеркнуть значение Божественной силы для солдат на полях сражений.

Нельзя обойти вниманием и выдержки из библейских текстов, позволяющих осознать важность и значимость для каждого человека и человечества в целом экологических проблем, о которых говорится и в Библии. Человек создан не только «плодиться и размножаться» (Быт. 1:28), но и «шесть лет засевай землю твою и собирай произведения ее, а в седьмой оставляй ее в покое, чтобы питались убогие из твоего народа, а остатками после них питались звери полевые; так же поступай с виноградником твоим и с маслиною твоею.» (Исх. 23: 10—11).

В заключении хотелось бы сказать, что постоянная, систематическая работа на уроках с использованием текста Писания оказывает благотворное влияние как на обучающихся, так и на самого педагога, для которого становится привычным мыслить категориями истинной, веками используемой мудрости.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Братко Наталия Степановна, учитель математики, высшая квалификационная категория, ЧОУ СОШ «Международная Английская Школа», Московская область, Россия, natalija-bratko@rambler.ru

Аннотация: статья рассказывает об общих принципах, вытекающих из положений педагогической психологии и дидактики, которым нужно следовать при обучении математическим понятиям.

Ключевые слова: математическое понятие, усвоение понятия, процесс обучения понятию.

Знать математику — это значит применять её к решению различного рода задач. А решение любой задачи математическими методами предполагает использование математического языка и знания математических понятий.

Овладеть основами науки — это овладеть системой понятий данной науки. Владение понятием означает владение совокупностью знаний о предметах или явлениях, обобщением которых является данное понятие. Непременные условия образования понятия — обобщение и абстрагирование. Понятие должно возникнуть как результат обобщения большого числа восприятий и представлений. Понятие — обобщенное знание, отражающее существенные стороны предметов и явлений.

Каждое понятие связано с термином, соответствующим данному понятию. В процессе обучения учитель организует наблюдения учащихся, уточняя объект наблюдения, направляет анализ на различие существенных сторон явлений и несущественных. Термин становится обобщением для целого ряда явлений — понятием.

В процессе обучения понятию необходимо добиваться того, чтобы новый термин стал привычным для учащихся и употреблялся в нужных ситуациях без усилий, с достаточной свободой. В практике встречаются случаи, когда учащиеся неправомерно расширяют или сужают понятие, т.е. опускают какие-то его существенные признаки или, наоборот, привлекают несущественные, случайные. Например, под термином «рациональное число» понимают только положительное число, целое или дробное. Это типичный случай сужения понятия путем привлечения несущественного признака. Поэтому, следует добиваться от учащихся правильного представления об объеме понятия и понимания того, что оно до некоторой степени условно.

Кода понятие усвоено? Знание определения, не подразумевает усвоения понятия. Овладеть им — значит уметь применять на практике, уметь оперировать им. А из этого следует, что усвоение понятия включает в себя не только путь снизу вверх, от единичных и частных случаев к их обобщению, но и обратный путь сверху вниз, от общего к частному и единичному. Зная общее, надо уметь видеть его в отдельном конкретном случае, с которым приходится иметь дело в данный момент.

Бывает, что, столкнувшись с известным конкретным фактом, но преподнесенным в измененном виде, учащиеся не могут распознать в нем частный случай знакомого им общего признака, не могут вычленить этот признак из «маскирующих» его новых конкретных условий.

Так учащиеся 7 класса легко владеют понятием «вынести общий множитель за скобки», но в другой интерпретации: «разложить на множители», «представить в виде произведения», учащиеся не могут распознать знакомое им понятие.

Или, учащийся применяет общую формулу нахождения корней квадратного уравнения для решения уравнения $2x^2 + 13x - 7 = 0$ и оказывается в затруднении, если ему предлагается решить уравнение $2v^2 + 13v - 7 = 0$ или $13x - 7 + 2x^2 = 0$. Все знания, необходимые для решения уравнения у него есть, но они не служат ему руководством к действию. Это типичный случай формализма в знаниях.

Часто встречается ситуация, когда учащийся усвоил содержание понятия и умеет решать определенный круг задач, связанных с этим понятием. Однако у него нет определенного отношения к понятию как к основе для решения задач.

Например, решая уравнение вида $\frac{180}{x-3} - \frac{180}{x} = 2$ заменяет его равносильным уравнением $180x - 180(x - 3) = 2x(x - 3)$, но обосновать переход от первого уравнения ко второму он не может, так как не понимает, что переход этот возможен только при условии $x \neq 0$ и $x \neq 3$, т.е. необходимо исследовать область допустимых значений первого уравнения. Упражнение в этом случае выполняется без необходимой осознанности, по аналогии. Только знание, проявленное в действии, можно считать полным и осознанным.

Еще одним фактором для формирования осознанного, глубокого и прочного знания, является включение понятия в различные связи и логические отношения с другими

понятиями, многократное содержательное возвращение к нему в самых разнообразных ситуациях. Без этого неизбежен формализм знаний. Без установления связей между понятиями у учеников не будет складываться представление о структуре изучаемого предмета, не будет понимания идей и методов математики.

Итак, процесс обучения понятию можно представить в виде четырех этапов:

1. Этап подготовки к формализации. Его цель — создание наглядно — интуитивных представлений об объектах.
2. Этап раскрытия содержания понятия, создания представлений об объеме понятия, усвоения терминологии.
3. Этап обучения применению понятия в простейших, но достаточно характерных случаях.
4. Этап включения понятия в систему содержательных связей с другими понятиями.

Естественно, что эти четыре этапа лишь схематически в общих чертах отражают сложный процесс формирования понятий. Но несомненно, что недостаточное внимание или даже пропуск одного из них в процессе обучения мешает формированию прочных и осознанных знаний.

Так если не обращать должного внимания на первый этап, т.е. когда определение дается «в готовом виде» без достаточной подготовки, то учащиеся, как правило, не осознают до конца введенное понятие. Во всех разделах курса, где это понятие работает, возникают трудности. Игнорирование упражнений второго этапа приводит к тому, что учащиеся не приобретают навыка в овладении новым аппаратом. Недостаточное внимание к упражнениям третьего этапа делает учебный материал малодоступным, приводит к формализму в знаниях учащихся. Если же плохо организованно обучению понятия на четвертом этапе, то от этого страдает логическая структура курса.

Поспешность при введении новых понятий недопустима, особенно если они обладают высокой степенью абстракции. Время, затраченное на всестороннее, сознательное изучение понятия, всегда окупается в дальнейшем благодаря более легкому усвоению последующих разделов.

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Сабирова Инесса Евгеньевна, учитель математики АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево, e-mail: ines27@mail.ru

Аннотация. В данной статье ставится вопрос о воспитании детей на уроках математики. Автор делится свои профессиональным опытом в вопросах становления личности ребенка, роли родителей и учителей в выборе детьми будущей профессии.

Ключевые слова: воспитание на уроках математики, становление личности, роль родителей и учителей, выбор профессии.

Наверное, у каждого учителя в процессе непрерывного узнавания детей и себя, наступает понимание как, когда и под действием чего в детях кристализуется личность или этого не происходит. Мне понадобилось лет 10 для этого. Не могу сказать, что сейчас у меня перед глазами абсолютно готовый рецепт формирования «супер-гения» — счаст-

ливого человека, но все же есть видение этого интереснейшего, на мой взгляд, процесса, которое мне помогает и как учителю и как воспитателю.

Начну с того, что я люблю учительский труд. И, как все мамы-педагоги свои самые главные пробы учительского «пера» я проводила на собственном сыне. Думаю, что только после этого я смогла что-то по-настоящему понять и потом претворить в профессии. Я — учитель математики, мой сын — абсолютная мне противоположность. Не могу сказать, что это меня радовало. Ведь в собственной школе хотелось бы, чтобы сын знал математику на «пять». Ему пришлось несколько лет терпеть от меня математическое его образование. Бедный ребенок — это стоило нервов всем нам. И вот мой первый урок: ребенок — это не инструмент для выражения наших амбиций. Как же преподавать математику детям, у которых, в силу их особенностей, этот предмет лишь вызывает тошноту и плохое настроение? Как говорил профессор Преображенский: «Терпение и такт, терпение и такт». Я не могу продвинуться прежде, чем не налажу доверительные, теплые отношения с детьми. Только так можно продвигать столь сложный предмет. Это мой способ. Учитель должен быть проводником, в учении, а не камнем преткновения. Личная заинтересованность в успехах каждого ребенка, индивидуальное образовательная траектория, работа с родителями и процесс воспитания трудолюбия, усидчивости любознательности на уроках математики будет запущен.

Еще 10 лет назад дети не задавали вопросы типа «а где нам это пригодится?», теперь же это сплошь и рядом. Критическое мышление учеников — это может и неудобно, но зато, когда они вырастут, это им пригодится. Как только ребенок стал задавать вопросы, стала формироваться его личность. В этот момент нельзя ее спугнуть. Хорошо, если рядом правильные люди: родители, друзья, учителя. Хорошо, если все они любят ребенка и поддерживают его. Тогда процесс воспитания естественен и приятен. С большим удовольствием я наблюдаю за такими детьми. Их любят дома, в школе и с друзьями им везет. Но такое бывает редко. Все мы люди и не идеальны и взрослые, порой, не повзрослели и воспитывая детей, решают параллельно свои застарелые проблемы. Таких детей видно сразу, они транслирую вокруг себя все то, что им даем мы, взрослые. Что же делать? Ничего нового не скажу, а только: «Терпение и такт, терпение и такт…».

Проходит время и важно помочь ребенку найти его призвание, то чем он будет с радостью заниматься в жизни. Сегодня мои девятиклассницы обсуждали, как выбрать профессию. У каждой было свое мнение, что приятно. Кто-то говорил про престиж, кто-то про деньги, одна девочка сказала: «Я хочу, чтобы мне это нравилось» и все согласились. Как *здорово*! Редко кому удается попасть сразу в точку и выбрать профессию по душе. Мне кажется это потому, что не удается раскрыть ребенка, дать ему понять, что же у него лучше всего получается.

Речь не об отличной успеваемости, она не является гарантом счастливой жизни. Мы можем лишь выявить склонность к математике, литературе, физике… Важно чтобы ребенок перепробовал много всего другого. Хорошо если родители дадут ему эту возможность. Чаще у нас, как родителей, свое видение будущего наших детей. Может это не плохо, если ребенок никак себя не почувствовал, приходится подталкивать. Хуже если он понимает что хочет, а родители не дают. Глубоко убеждена, что нельзя мешать

детям выбирать профессию. Вот и я не стала мучить сына математикой и позволила ему стать музыкантом и актером, но при этом помогла получить лучшее образование в этой области. Говорит, что счастлив… Время покажет.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАГРАНИЧНЫХ ТЕМАТИЧЕСКИХ ПОЕЗДОК, СОПРОВОЖДАЮЩИХ ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Кувырталова Наталья Михайловна, учитель истории АНОО «Гимназия Святителя Василия Великого», Московская область, Одинцовский р-н, д. Зайцево.

Аннотация. В статье раскрывается педагогический опыт организации заграничных тематических поездок, сопровождающих изучение истории в средней школе.

Ключевые слова: история Древнего мира, Рим, воспитывающая образовательная среда, метапредметные результаты изучения истории в средней школе.

Внедрение ФГОС в средней школе требует от учителя-предметника изменения традиционной системы преподавания, поиска новых возможностей для достижения не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов. Не секрет, что времени мало, а сделать надо очень много. Каждый предметник знает, что для формирования необходимых компетенций только учебных часов недостаточно. Историки не исключение. Мы предлагаем один из вариантов решения этой проблемы за счет создания дополнительной образовательно-воспитательной среды в каникулярное время. На каникулах мы отправляемся в путешествия, при этом маршруты тесно связаны со школьной программой. Например, пройдя историю Древнего мира, мы совершаем поездку в Рим. Изучив историю Средневековья — посещаем Стамбул, едва коснувшись Возрождения, имеем счастье видеть и переживать все своими глазами во Флоренции. Ключевое отличие этих событий от туристических поездок по Европе или миру заключается в том, что каждая минута пребывания детей в городе сценируется педагогом с целью создания особой детско-взрослой общности.

При организации такого рода образовательных поездок мы руководствуемся рядом незыблемых правил, которые, наш взгляд, обеспечивают педагогическую и воспитательную ценность путешествия.

Требования к организации:

— Организацию поездки не доверяем туристическим фирмам. У туристических агентств набор маршрутов формальный, время на маршрутах тоже, нас же интересует только те объекты, которые тесно связаны с изученным материалом.

— Гостиница должна быть в центре города. Никаких автобусов — только пешком. Местность должна быть исхожена, т.е. изучена.

— Питание должно быть организовано рядом с местом пребывания, чтобы сэкономить драгоценное время.

— Услугами экскурсовода пользуемся в исключительном случае. Лучший для нас экскурсовод — учитель или ученик.

— Обязательно группу школьников сопровождают родители, которые не просто следят за бытом детей, а принимают живое участие в происходящем. Не страшно, если половину группы составляют взрослые.

Требования к содержанию:

— Возраст. Берем только тех, кто изучил тот период истории, которому посвящена поездка. Перед учителем стоит двоякая задача: ребята должны вспомнить пройденный материал и изучить новый.

— Одна эпоха. Для изучения в каждом городе берется только один исторический срез. Например, в Риме — только Античность, во Флоренции — только Возрождение, в Стамбуле — Константинополь.

— Рефлексия. Итоги каждого дня подводим в конференц-зале.

Конечно, эти правила — обременение, но оно окупается глубокими впечатлениями и твердыми знаниями.

Итак, Рим. Почему Рим? Он — квинтэссенция Античности и матрица европейской, а во многом и нашей жизни. Нас интересует культура античного Рима, его государственное устройство, свойство Римской империи впитывать культуры завоеванных цивилизаций. Все это необходимо для того, чтобы заложить прочный фундамент для дальнейшего знакомства с Константинополем («вторым Римом»), Флоренцией, Москвой («третьим Римом»).

Образовательная программа начинается с момента встречи в аэропорту. Ребята разбиваются на группы и получают задания, которые должны будут реализовываться по приезде. Так, например, первая группа, познакомившись с текстом С.П. Шевырева «Отрывки из писем русского путешественника по Италии», должна рассказать остальным (или показать в сценической форме), зачем мы отправляемся в Италию. Вторая группа должна подготовить инсценировку по тексту У. Шекспира «Речь Марка Антония на смерть Цезаря». Оставшиеся участники готовятся к чтению стихотворений о древнем городе: С.П. Шевырев «Стены Рима», Вячеслав Иванов «Римские сонеты», Н. Гумилев «Волчица с пастью кровавой», Д.Г. Байрон «Рим! Родина! Земля моей мечты», Н. Гумилев «Ромул и Рэм взошли на гору». Набор стихотворений определяется образовательными задачами, в данном случае было важно: объяснить цель поездки с опорой на культурные образцы; вспомнить историю возникновения Рима.

По прилете, во время трансфера в отель, проводится викторина «История Рима», задания для которой дети готовят заранее. Непременным атрибутом любой нашей поездки является папка, которая содержит: план города, иллюстрации, демонстрирующие реконструкцию знаковых зданий, тексты, относящиеся как к истории мест и событий, так и к их восприятию великими писателями, поэтами, мыслителями и т.п.

Изучение Рима начинается с Капитолия. Учитель провоцирует размышления, обращаясь к учащимся с вопросом: «Почему мы здесь оказались? Почему именно с этой точки мы отправляемся в путешествие во времени?» Ребята говорят об истории возникновения Рима, вспоминают войну с галлами, историю о том, как гуси спасли Рим. Вступая на лестницу Микеланджело, отвечаем на вопрос: откуда взялись в Риме египетские львы. Таким образом, с первых шагов по городу, происходит погружение в историю и культуру, потому что в Риме «мы проходим сквозь время, а время проходит сквозь нас».

На Капитолии встречаемся с Римской Волчицей и созерцаем древний город. Именно здесь первая группа демонстрирует результаты своих размышлений над вопросом: зачем мы сюда приехали. Ребята акцентируют внимание остальных участников на словах С. П. Шевырева: «Если хотим обратить путешествие в учение классическое, должно начинать его с Италии, ибо она крепким узлом связала цепь древней истории с новейшею. Италия объясняет все символы нового Европейского мира, без нее для нас непонятные. Италия есть корень всего великого разнообразного древа Европы, со множеством прививок готических, простерла свои цветущие ветви до льдов нашего Севера». Здесь, любуясь городскими пейзажами, мы слушаем стихотворения, подготовленные еще в дороге. Возвращаясь на площадь Микеланджело, акцентируем внимание на «Розе мира» и памятнике Марку Аврелию. Посещение археологического музея имеет своей целью продемонстрировать умение римлян учиться. Здесь останавливаемся у «Мальчика, вытаскивающего занозу» и в «зале философов», вспоминаем яркие моменты из жизни и учение Сократа, Платона, Аристотеля, Пифагора и прочих. Так, влияние Древней Греции на развитие культуры Рима обретает зримый образ.

Таким образом, шаг за шагом, «от площади — к площади переставляя ботинки», мы путешествуем во времени.

ПОСТРОЕНИЕ КОЛЛЕКТИВА В КЛАССЕ И ЕГО ВНУТРЕННИЙ КЛИМАТ КАК КЛЮЧ К УСПЕШНОМУ ДОСТИЖЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ

Галкин Герман Николаевич, учитель английского языка АНОО «Гимназии Святителя Василия Великого», Россия, Московская область, Одинцовский район, д. Зайцево.

Аннотация. В статье раскрывается опыт построения целостного коллектива в классе и школе, а также возможности создания особенного климата.

Ключевые слова: коллектив, построение коллектива, управление, устойчивая структура, стимулирование, благоприятная обстановка в классе.

Одной из основных целей педагогики является передача конкретных знаний учащимся. Естественно, что данный процесс осложнен рядом факторов: межличностные отношения, особенности физиологического развития, а главное, разобщенностью взглядов, желаний и принципов внутри класса, группы. Формирование коллектива и поддержание определенного микроклимата существенно облегчает обучение, а также помогает воспитывать гражданское сознание.

Класс — это многогранный коллектив, каждый учащийся которого имеет свои психологические и физиологические особенности и потребности. Работа педагога резко осложняется, если он забывает об этом. Приходя на урок, учащийся может находиться как под влиянием своих собственных переживаний, так и под впечатлением недавних событий, например, предыдущего урока. Редкие из детей умеют заниматься саморегулированием своего настроения, состояния, чувств. Они влияют друг на друга во время обучающего процесса.

Противопоставить всем перечисленным сложностям можно только одно: коллектив, в котором каждый из учащихся занимает свою нишу, а также помогает, поддерживает, а главное, контролирует друг друга. Подобная структура устойчива, она может не только регулировать поведение учащихся, но и стимулировать их. Предположим, один из учеников сильно устал и начинает нарушать дисциплину, реакция коллектива: во-первых, осуждение, сдерживание, во-вторых, нахождение конкретного решения ситуации.

Могу привести в качестве примера диалог 11 класса во время подготовки к Единому государственному экзамену на английском языке: (старшеклассник Андрей начинает разговаривать на посторонние темы во время объяснения достаточно сложного грамматического материала, староста берет на себя роль регулятора поведения учащихся в классе): — Герман Николаевич, зачем нам эта вся ерунда, что она нам даст, ее практически не используют в речи английского языка? — говорит Андрей. — Андрей, замолчи, мы готовимся, будешь учителем — будешь решать, что нужно, а что нет,— отвечает староста Анна. Необходимо отметить, что подобные ситуации повторялись периодически, одна из вероятных причин такого поведения молодого человека крылась, вероятнее всего, в боязни провалить экзамен, так как он поступал в МГЛУ, и английский язык был профильным при поступлении. В случае, если ситуация имела более широкое развитие, то моментально подключались другие члены коллектива. Староста класса, благодаря работе классного руководителя, как с коллективом, так и с конкретным ребенком имела неоспоримый авторитет. Каждый из детей занимал свою нишу внутри класса.

Конечно, подобного эффекта педагогу удалось добиться благодаря кропотливой многолетней работе с классом. Еженедельные классные часы, ежегодные выборы в классный актив как открытым, так и скрытыми голосованиями, то есть в классе существовало не только позиция старосты, но и его помощника, а также некоторые другие ниши, которые давали детям возможность реализовать свои потребности. Кроме того, классный руководитель активно работал по выявлению скрытого и открытого лидеров в классе.

Необходимо отметить, что лидер необязательно должен являться старостой или занимать какие-бы то ни было административные позиции. Однако с его мнением, как и с мнением каждого члена коллектива, необходимо считаться, ведь к нему прислушиваются, его мнение важно. Постоянные совместные мероприятия также дают хороший результат: дети лучше узнают друг друга, начинают искать свое место внутри коллектива. Естественно, что интересы детей могут сталкиваться, в подобном случае необходимо вмешательство мягкой силы, а также помощь в разрешении конфликта, хотя бы в первый год образования класса.

Необходимо научить детей говорить, слушать, а главное слышать друг друга. При этом нельзя забывать о том, что иногда напряженность в коллективе может быть связана с какими-то внешними или, наоборот, скрытыми факторами, проблемы в семьях учащихся или ухудшение здоровья. Любая мелочь может влиять на формирование коллектива, а, в конечном счете, и на формирование благоприятного микроклимата в классе, от которого в итоге зависит успех проводимых преподавателем уроков.

Благоприятная обстановка в классе — это результат действия правильно сформированного коллектива, а также работа педагога с родителями, педагогическим коллективом. Мы уже поднимали вопрос о влиянии коллектива на отдельных учащихся, хочется

отметить, что класс существует в рамках целой единой социальной структуры, школы, а также социального института семьи.

Работа с родителями помогает разобраться в особенностях как физиологического, так и психологического развития ребенка, располагает к преподавателю и дает необходимую поддержку. В определенном возрасте родитель является безусловным авторитетом для ребенка и его поддержка преподавателя крайне необходима. Администрация и педагогический коллектив учебного заведения не должны становиться абстракцией и фикцией для учащихся. Учащиеся должны видеть не просто людей, готовых их наказать за их проступки, а людей всегда готовых помочь и выслушать их, даже если они произвели серьезный проступок.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТОЛКОВАНИЯ И УЧЕНИЯ СТИГМАТИЗАЦИИ И САМОСТИГМАТИЗАЦИИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Барабанова Елена Владимировна, магистрант факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. alenagloss@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема стигматизации и самостигматизации среди молодежи. Толкования и учения стигматизации в психологической науке.

Ключевые слова: стигматизация, самостигматизация, девиация, дискриминация.

Актуальность проблемы стигматизации в психологической науке обусловлена тем, что стигматизация является отражением как межличностных, так и внутриличностных конфликтов, происходящих в обществе. Такое явление, как стигматизация, известно с древности, однако исторический обзор выявляет двойственность и противоречивость самого понятия «стигма», комбинирующего в себе черты необычности, опасности. Недаром во времена Древней Греции — это определение являлось свидетельством высшей духовности, а в эпоху просвещения считалось признаком вырождения.

Его применение относилось к татуировкам на теле, маркировавшим зависимый, либо социально неодобряемый статус носителя. По мнению греков, стигматизированный человек — это человек заклейменный, отвергнутый обществом и подлежащий позору и бесчестию. В более позднее время явление стигматизации трактовалось церковью как средство и символ социальной интеграции.

Стигматизация — это процесс отнесения человека к определенной категории людей и приписывание отрицательных, негативных качеств индивида или групп людей, являющиеся социальным стереотипом, или не соответствие нормам поведения, принятого в данном обществе.

Основоположником теоретического изучения данного явления был И. Гофман. Он выделил некоторые характеристики феномена:

1. Неспособность человека жить полноценной социальной жизнью;
2. Нежелательный статус индивида;

3. Негативное, предвзятое отношение к индивиду (стигматизированному) или групп людей, которая оправдывается специальной идеологией;

4. Интериоризация стигмы, выражаемая возникновением у индивида чувства стыда, ненависти и самоуничижения по отношению к себе;

5. Попытки стигматизированного исправить свои недостатки или получение вторичной выгоды [1];

6. Результаты неудовлетворенной потребности в социальном принятии, выражающиеся у стигматизированного индивида мнительностью, подавленностью, враждебностью и растерянностью [2];

7. Тенденция возникновения членов определенных стигматизированных групп;

8. Распространение стигмы на ближайшее окружение;

9. Попытки, предпринимаемые окружающими для демонстрации видимости принятия стигматизированного индивида.

И. Гофманом выделены также следующие типы стигм: отклонения физического характера, индивидуальные недостатки и родовые стигмы расы, национальности и религии [3].

В настоящее время стигматизацию изучают: антропология, клиническая и социальная психология, социология и история (И.Я. Гурович, Е.А. Тараканова, М.М. Кабанов, А.С. Ломаченков и др.). Стигматизацию, понимаемую как предпосылка и результат предубеждений, пытались объяснить с социобиологических (Р. Херрнстейн, К. Мюррей, Д. Спербер, В. Рейнолдс и др.), психоаналитических (З. Фрейд), неопсиходинамических (Л. Берковиц, Б. Беттельгейм), необихевиористских (Дж. Доллард, Н. Миллер), когнитивистских (H. Tajfel, J. Forgas, J. Turner), социально-психологических позиций (В.С. Агеев); её механизмы раскрывали в теориях межгрупповых противоречий (М. Шериф, Д. Кэмпбелл), социального влияния (Г. Олпорт, Дж. Сиданиус, С. Левин, Ф. Пратто), теории «козла отпущения» (Т. Дуглас), «авторитарной личности» (Т. Адорно) и других.

Стигматизацию личности среди молодежи рассматривали такие ученые, как В.С. Мухина (в контексте структурных звеньев самосознания), В.Ф. Пирожков, Л.В. Соколова. Посредством стигматизации личности нередко происходит ее деперсонализация, что выражается в актуализации специфической асоциальной среды, обладающей исключительной властью над стигматизированным индивидом. В.С. Мухиной подчеркивается важность «чувства личности», для развития которого необходимо подвергнуться инициации [4].

Л.В. Соколовой стигматизация рассматривается как неотъемлемое звено процесса деперсонализации, соответствующей трем стадиям: персонализации адаптации, индивидуализации и интеграции, что, соответственно, соотносится с тремя стадиями деперсонализации: дискредитацией, стигматизацией и остракизмом. Ученой отмечается, что качественными характеристиками, соответствующими способам деперсонализации, становятся отчуждение от группы, запрет на общение с данной группой и установление контроля на исполнение подобного запрета [5].

В.Ф. Пирожковым выделено, что стигматизация как феномен социального клеймения в рамках механизма социальной стратификации достигает крайней степени интенсивности в криминальной субкультуре среди молодежи. [6].

Т.П. Липай рассматривала социальную стигматизацию как объект управления в образовательном пространстве. Основой для социальной стигматизации является восприятие ученика, его оценка как носителя социальных качеств, жестко связанных с определенной схемой поведения, с успеваемостью, особенностями внешности, социальным положением семьи, принадлежностью к этносу, спецификой поведенческих реакций [7].

Мы живем в обществе, где много стереотипов, где необходимо вписаться в определенную социальную группу, где смотрят не на личность и индивидуальность, а на то, как «человек-машина» соответствует ожиданиям данной группы людей. Человек — как рабочая лошадка! Наша молодежь — это наше будущее. Но для того, чтобы выросло здоровое поколение необходимо поднимать уровень учебно-воспитательного процесса в образовательной системе. Работники же самого образовательного сообщества, в свою очередь, обращают внимание государства и общества на недооценку ими причин социально-экономического характера, таких как социальное неравенство, разрушение института семьи, как базового социального института общества, различные психофизические отклонения в состоянии здоровья ребенка, как правило, ведущие к кризису духа, потере смысла существования и многие другие причины.

Как правило на ровном месте среди молодежи и в процессе конфликтных ситуаций среди взрослых, родителей и учителей можно увидеть феномен стигматизации. Зачатки стигматизации как правило формируются со школьной скамьи, когда у ребенка не устойчива нервная система, не сформирован внутренний стержень, он только на пути ко взрослой жизни, где ждут его новые открытия.

Порой взрослые учителя, провоцируя конфликты, навешивают ярлыки на подростков за неуспеваемость, плохое поведение или наоборот, вызывая агрессию со стороны подростков, ставят неудовлетворительные оценки, ругают публично, делают замечания. Молодежь это расценивает как недопонимание и отсюда- реакция в виде агрессии, злобы, враждебности. Для молодежи является проблемой внешность, которая играет большую роль во взаимоотношениях подростков. Например, патологические дефекты внешности: косоглазие, аномалия пальцев, «заячья» губа и т.д., а также наоборот — красота, которая является предметом для зависти. Это ведет к дискриминации, девиации, т.е. изоляции, отчуждению, одиночеству с последующей самостигматизацией, выражающейся в самобичевании: «я не такой, как все», «я значу и ценен меньше, чем другие», «я представляю опасность для других», «у меня плохой характер, поэтому у меня не получается знакомиться с людьми» и т.д. Это миллион оправданий и критики в свой адрес. Человек принимает то, что говорит ему общество и это отражается во взрослой жизни.

При самостигматизации происходит оценка себя через критерия общества. Самостигматизированный оценивает себя как бы со стороны свое поведение, мысли. В последующем формируются установки, от которых трудно избавиться. Если негативные установки приходят из вне, то говорят о внешнем стигматизировании, тем самым самостигматизирование является следствием внешней стигматизации. Боясь быть отвергнутыми обществом, они блокируют полноценное взаимодействие с окружающими, уходя в изоляцию и погружаясь в одиночество. Эмоциональная связь с миром ослабевает. Поэтому люди ощущают себя более одинокими, бессильными, с трудом могут оказать влияние на проис-

ходящее для того, чтобы что-то изменить. Им кажется, что люди вокруг, но не с ними; мало общего с теми, кто окружает; не чувствуют, что находятся в ладу с окружающими людьми; социальные связи не глубоки; не ощущают частью группы друзей.

Список литературы

1. Богомаз С.Л. Стигматизация: содержание, феномены, механизмы и их диагностика // Психологическая служба. — 2005. — № 1.

2. Гоффман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичности / И. Гофман; пер. с англ. М.С. Добряковой. — 2013.

3. Липай П.П. Социальная стигматизация как социальный феномен (методология исследования) [Электронный ресурс] / П.П. Липай, А.К. Мамедов // Актуальные инновацыонные исследования: наука и практика. — 2011. — № 1. — 19 с.

4. Мамедов А.К., Липай, Т.П. Социальная стигматизация: монография / А.К. Мамедов, Т.П. Липай. — М. ИД «АТИСО», 2008. — 168 с.

5. Мухина В.С. Инициации подростков во временных объединениях как условие личностного роста и стигматизация личности в подростковой среде// Развитие Личности. — 2000. — № 3—4. — С. 157—190.

6. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). — Тверь: ИПП «Приз», 1994. — 320 с.

7. Соколова Л.В. Деперсонализация и стигматизация личности в подростковой среде. Дис. канд. психол. наук. — М.: РГБ, 2003.

СФЕРА БРАЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Алекова Галина Владимировна, соискатель кафедры дифференциальной психологии Курского государственного университета, Россия, г. Курск, e-mail: alzel@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности брачных взаимоотношений у мужчин и женщин в контексте формирования синдрома алкогольной зависимости, показаны гендерные различия в проявлении данного синдрома.

Ключевые слова: синдром алкогольной зависимости, сфера брачных взаимоотношений, гендерные различия в проявлении синдрома алкогольной зависимости.

Актуальность брачных отношений становится всё более значимой, и если до недавнего времени считалось, что семья — это маленькое государство в котором царят поддержка, отсутствуют конфликты и зависимость от материальных благ то, в настоящее время ситуация с институтом брака становится катастрофической. Причины, по которым семейные отношения меняются и становятся деструктивными, различны. В психологии на основе концепций и фундаментальных условий были выделены следующие факторы, согласно позиции Л.Б. Шнейдер — это идеализация партнёра до брака и де идеализация в браке, различие в социальном статусе, эгоизм [5].

Исследователи Е.В. Столярская и О.Г. Жук [3] отмечали, что удовлетворённость браком у женщин зависит от их самореализации в других сферах деятельности и от стажа

семейной жизни. Учёные Russell. R & Wells. P отмечали, что на удовлетворённость браком влияют личностные черты супругов взаимосвязанные с уровнем их невротизации и неконтролируемой импульсивностью [6]. В нозологическом подходе удовлетворённость браком как один из факторов влияющий на формирование синдрома алкогольной зависимости не исследовался, основой работ являлось отображение процентных показателей разведённых мужчин и женщин и социально-психологических в алкоголе зависимых браках, Э.Е. Бехтель утверждал, что в таких браках, всегда присутствует «повышение уровня тревоги, конфликтность, нарушения ролевых функций, социальная изоляция» [1, с. 84]. И.Н. Пятнинская отмечала, что до 10% мужчин с синдромом алкогольной зависимости состояли в браке с жёнами, имеющими те же проблемы [2]. По мнению В. Тауска у мужчин с синдромом алкогольной зависимости взаимоотношения с женщинами, не целостные [4]. В. Тауск, отмечал, что пока супруги употребляют алкоголь вместе, взаимоотношения между ними всегда были идеальны, такой симбиоз базировался на высвобождении гетеросексуальных влечений, если действие алкоголя прекращалось, отношения в паре становились враждебными.

Цель исследования удовлетворённости в браке у мужчин и женщин с синдромом алкогольной зависимости состояла в изучении психологических характеристик при формировании синдрома алкогольной зависимости. Для определения значимых различий использовалась методика «Удовлетворенность браком» Е.Ю. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской. Из 48 женщин, в браке состояли 37 человек; в гражданском браке 11 человек. Из 71 мужчин, в браке состояли 58 человек; в гражданском браке 13 человек. При тестировании лица находящиеся в гражданском браке были приравнены к супругам, по критериям: продолжительность отношений не менее года, совместное проживание и ведение домашнего хозяйства, и рождение детей. По критериям МКБ — 10 общий стаж употребления алкоголем составил — 11,3 года. Выборка мужчин численно превосходила выборку женщин. Стаж семейной жизни у мужчин варьировался от 2 до 7 лет, а у женщин от 1 до 15 лет. Мужчины чаще женщин вступали в повторные браки, а женщины реже 5 человек из 11, состоящих в гражданском браке. Средние значения у мужчин по методике составили 24,1 балла. У женщин 34,9 балла. Достоверность различий по критерию U в выборках составила 0,000.

Согласно полученным данным было подвержено, что большую удовлетворённость в браке отмечалась у мужчин, что определялись следующими факторами: устойчивостью гендерных стереотипов, терпимостью и самонадеянностью женщин, что они могут справиться, с имеющимися разногласиями и алкогольной зависимостью мужа. Женщины чаще, мужчин, объясняли пристрастие к алкоголю неудовлетворенностью жизнью, в том числе проблемами отношений с противоположным полом. Мужчины отмечали, что они не стремились к сохранению отношений, даже в том случае, когда вместе употребляли алкоголь. Женщины, работающие в женских коллективах, меньше подвергались фрустрационным факторам в браке, но и свойственные семьям дисфункционально-созависимые отношения влияли на изменения личностных черт мужчин и женщин.

У женатых мужчин были обнаружены изменения по шкалам: «гипертимность», «демонстративность», «ригидность», «педантичность»; у женщин, состоящих

в браке, — по шкалам: «гипертимность», «циклотимность», «эмотивность», «демонстративность». У женщин было обнаружено также превышение значений по шкалам ригидности и педантичности, которые взаимосвязаны с распределением обязанностей в семье и нарастающим чувством обиды. Следует отметить, что у женщин чаще наблюдалась нестабильность эмоционального состояния. Судя по характеру изменений акцентуированных черт, у состоящих в браке мужчин и женщин проявление эмоциональной неустойчивости свидетельствовало как о несовместимости характерологических черт супругов, так и об идентичности данных изменений при формировании зависимости. Поэтому по шкалам: «демонстративность», «неуравновешенность» и «дистимность» достоверных различий у мужчин и женщин не было выявлено.

Корреляционные взаимосвязи акцентуированных черт с удовлетворенностью в браке у женщин определялись с эмотивностью — $r = 385^{**}$; демонстративностью — $r = 422^{**}$; циклотимностью — $r = 320^{*}$; экзальтацией — $r = 321^{*}$ и влияли на разнообразие проявлений эмоционального реагирования: импульсивность, конфликтность, эксплозимность, лабильность, сензитивность, тревожность и мнительность. Корреляционных взаимосвязей с параметрами самооценки и самоотношением с удовлетворённостью браком у женщин не выявлено. На наш взгляд, это было связано с тем, что женщины идеализировали себя в брачных союзах, скрывая все имеющиеся проблемы, что позволяло сохранять чувство собственной значимости.

Взаимосвязь удовлетворённости в браке с локусом контроля определила общую интернальную позицию — $r = 285.^{*}$ Учитывая ориентированность женщин на семью им была свойственна ответственность. Однако с формированием алкогольной зависимости в разных сферах интернальности (общей, достижений, неудач, семьи, профессии, межличностных отношений, здоровья) средние показатели параметров локуса контроля снижались. Следовательно, ответственность у женщин напрямую зависела от стабильности их семейных отношений. Данных о характере взаимосвязей удовлетворённости в браке с личностной и ситуативной тревожностью не было выявлено, такая данность у женщин свидетельствовала о компенсаторной деятельности и занятости в различных сферах жизнедеятельности.

У мужчин в браке отмечались изменения по следующим шкалам: «гипертимность», «застревающая ригидность», «демонстративность», «педантичность». Корреляционные взаимосвязи акцентуированных черт с удовлетворённостью в браке были выявлены со шкалами: «демонстративность» — $r = 509^{**}$; «экзальтациия» — $r = 412^{**}$, что свидетельствовало о защитном поведении. Полученные взаимосвязи удовлетворённости браком и самооценки, а также самоотношения отмечались со шкалами «самоуверенность» — $r = 248^{*}$; «саморуководство» — $r = 249^{*}$; «самопривлекательность» — $r = 290^{*}$, что свидетельствовало о положительном восприятии своей личности и достижений.

Данные о взаимосвязях удовлетворенности браком с локусом контроля были выявлены в сферах интернальности: достижений — $r = 512^{**}$; неудач — $r = 607^{**}$; семьи — $r = 712^{**}$; профессии — $r = 277^{*}$; межличностных отношениях — $r = 482^{**}$; здоровья — $r = 609.^{**}$ Причём, работающие мужчины, состоящие в браке, считали, что им действительно была свойственна ответственность в вышеуказанных сферах. Неработающие

лица утверждали, что их ответственность в указанных сферах формировалась за счёт самоутверждения в браке.

Итак, рассмотрев результаты и проанализировав корреляционные взаимосвязи, можно заключить следующее. Мужчины в большей степени удовлетворены системой брачных отношений. У женщин чаще, чем у мужчин, наблюдалась нестабильность эмоционального состояния. Общей закономерностью явилось то, что у лиц, состоящих в браке, проявление эмоциональной неустойчивости свидетельствовало о несовместимости характерологических черт супругов и идентичности изменений, в контексте синдрома алкогольной зависимости. У мужчин, состоящих в браке, ответственность определялись за счёт большей степени удовлетворённости в браке и зависела от социального статуса и эгоцентричности установок.

Список литературы

1. Бехтель Э.В. Донозологические формы злоупотребления алкоголем / Э.В. Бехтель. — М.: Медицина, 1986. — 272 с. — С. 84.

2. Пятницкая И.Н. Злоупотребление алкоголем и начальная стадия алкоголизма / И.Н. Пятнинская. — М.: Медицина, 1988. — С. 93—97.

3. Столярская Е.В., Жук О.Г. Взаимосвязь особенностей межличностных отношений в добрачной паре и уровня самоактуализации личности партнеров / Е.В. Столярская, О.Г. Жук // Женщина. Общество. Образование: материалы 10-ой междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф., Минск, 14—15 дек. 2007 г. Жен. инст-т ЭНВИЛА; редкол.: Л.А. Черепанова [и др.]. — Минск, 2008. — С. 573.

4. Тауск В. Сексуальность. Война. Алкоголизм: Избранные труды / В. Тауск; пер. с. нем. — Ижевск: ERGO, 2012. — 104 с. — С. 59—60.

5. Шнейдер Л.Б., Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 512 с. (Серия «Кафедра психологии»). — 224 с.

6. Russel R., Wells P. Personality and quality of marriage / R. Russel, P. Wells // Britihs Journal of Psychology. — 1994. — V. 85. — P. 161—168.

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ И ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

Киселева Татьяна Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, НОУ ЦО «Школа Сотрудничества», педагог-психолог, г. Москва, Россия e-mail: tatiana-kiseleva@yandex.ru.

Аннотация. В статье анализируются особенности структуры и динамики учебной мотивации младших школьников в контексте особенностей современного детства. Рассмотрено качественное своеобразие формирования мотивации к учению у первоклассников и изменение учебных мотивов младших подростков.

Ключевые слова: современное детство, мотивация, учебная мотивация, младший школьник.

В настоящее время ряд исследователей отмечают, что современное детство существенно изменилось за последние десятилетия. Это закономерно вызвало актуализацию целого ряда психолого-педагогических проблем образования. Одной из таких проблем

является проблема формирования и развития мотивации учебной деятельности школьника.

В своей работе мы сделали попытку качественно описать особенности учебной мотивации современных младших школьников, основываясь на своих многолетних наблюдениях, сделанных в процессе проведения диагностики готовности к школе, адаптации к начальной и средней школе и мониторинга учебной мотивации учащихся с первого по пятый класс. На наш взгляд, этот вопрос недостаточно изучен, несмотря на наличие классических трудов (Божович И.А., Маркова А.К., Эльконин Д.Б., Вилюнас В.К., Матюхина М.В., Обуховский К.М., Фридман Л.М.) и появление интересных и актуальных работ на эту тему (Битянова М.Р., Гудкина Н.И.).

Можно считать установленным, что современные дети в психологическом плане отличаются от своих сверстников, чье детство протекало 10—20 лет назад. Так Марьяна Михайловна Безруких, отмечает изменения, наблюдаемые в когнитивной и эмоционально-личностной сфере современного дошкольника, по сравнению тем, каким был дошкольник до введения всеобщего обучения с 6-и лет [1].

Особенно ярко это проявляется при поступлении в первый класс. В последние десятилетия родители уделяют много внимания школьной готовности. Как правило, под готовностью к школе родители понимают умение считать, читать и писать элементы письменных букв. Готовность ребенка к школе обсуждается с членами семьи, с друзьями и знакомыми. Дети часто посещают занятия по подготовке к школе, выполняют домашние задания, занимаются дома под руководством взрослых.

Таким образом, у будущего первоклассника складывается впечатление, что от того, с каким багажом он пойдет в школу, как будет учиться, какие отметки будет получать, зависит его «нужность» для родителей и значимость родственников. Можно отметить, что шестилетние дети на собеседовании часто выражают желание идти в школу, но при этом не могут рассказать, что их там ждет. Желания и стремления ребенка отходят на второй план. Ребенку-дошкольнику очень важно заслужить внимание и похвалу родителей, ему хочется радовать маму и папу, хочется, чтобы семья могла им гордиться. Таким образом, доминирующей школьной мотивацией становится мотивация, внешняя к учебной деятельности.

Следует добавить, что познавательная мотивация современного дошкольника не успевает развиться в достаточной мере. Это связано с тем, что, так называемый, возраст «Почему?» перекрывается интенсивной подготовкой к школе. Загруженный занятиями ребенок без всякого запроса с его стороны получает постоянный приток информации, которую не всегда успевает осмыслить. Это способствует подавлению собственной познавательной инициативы.

Учебно-познавательная мотивация также недостаточно эффективно формируется у старших дошкольников. У детей, посещающих детские сады, не остается времени, а у «домашних» детей нет подходящей компании для игр по правилам, для реализации, которые нужна группа сверстников, свободное пространство и временной ресурс. Механизм формирования учебно-познавательной мотивации в процессе игр по правилам подробно описан в статье Н.И. Гудкиной [2].

Современный первоклассник учится в первую очередь под действием внешних мотивов, связанных с потребностью в одобрении. Во втором и третьем классе эта внешняя

мотивация, трансформируется в ориентацию на отметку. Уже будущие первоклассники на вопрос «что будет происходить с ним в школе?» отвечают «Я буду пятерки получать». Младшие школьники хорошо знают, что дома их спросят: «Какую оценку ты получил?» и крайне редко зададут вопросы о том, что нового он узнал, что научился делать, какие вопросы у него возникли. Кроме того, младший школьник, для которого значимым взрослым становится учитель, понимает, что именно хорошие отметки вызывают одобрение и похвалу с его стороны.

В настоящее время внутренняя позиция школьника, о которой писала И.А. Бажович, формируется позже, чем это было 10—15 лет назад, к концу первого, а у некоторых детей только во втором классе. Соответственно, позже развивается учебно-познавательная мотивация, как направленность на усвоение способов получения знаний и умений, которая приобретается не в игре, а в процессе учебной деятельности.

Как отмечает И.Д. Фельдштейн [3], подростковый возраст у современных детей наступает на 1—2 года раньше, чем у их сверстников 80-х, 90-х годов. Таким образом, уже в 10—11 лет мы можем наблюдать психологические признаки подростковости у школьников.

По нашим наблюдениям смена ведущей деятельности происходит в конце четвертого класса, и проявляется в том числе и снижением учебной мотивации. Интересы современных четвероклассников направлены в первую очередь на общение со сверстниками, которое часто происходит в социальных сетях.

Таким образом, к моменту перехода в среднюю школу включить школьников в учебный процесс становится все труднее. Большинство пособий, посвященных учебной мотивации, рекомендуют педагогам заинтересовать учеников: создать проблемную ситуацию, использовать яркие иллюстрации, варьировать схему урока. Но то, что раньше приносило хороший результат, в нестоящее время в значительной мере потеряло свою эффективность. Это связано с развитием информационной среды. В настоящее время учитель перестал быть главным источником новых знаний для школьников. Современный ребенок, успешно освоивший виртуальное пространство, обладает огромными возможностями поиска и использования фактов, данных, иллюстраций.

Подводя итоги, можно утверждать, что у современных школьников изменилась структура и динамика учебной мотивации. Это, с одной стороны, является одной из актуальных психолого-педагогических проблем, а с другой стороны, может стать мощным ресурсом в педагогическом процессе.

Список литературы

1. Безруких М.М. Современный дошкольник. Мифы и реалии развития // Вестник практической психологии образования № 4 (29) октябрь-декабрь 2011 г.

2. Гуткина Н.И. Инструментальное развитие познавательной и учебной мотивации в детском возрасте // Тезисы Международной Конференции «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы» МГППУ, г. Москва, 3—4 октября 2006 года.

3. Фельдштейн И.Д. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования № 1 (26) январь-март 2011 г.

РЕЗУЛЬТАТЫ КОНКУРСА ПРОЕКТНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ IV МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОЮЗ НАУКИ И ПРАКТИКИ»

Победители в категории «Начальное общее образование» (1—4 классы)

№ п/п	Название проекта	ФИО победителей	Класс, школа	ФИО учителя — научного руководителя, должность	Номинация
1.	Роль веры в жизни моряков-подводников	Голдфинч Николай	2 «А» класса АННО «Гимназия Святителя Василия Великого»	Куликова Ирина Викторовна, учитель начальных классов; Каковкина Ольга Леонидовна, воспитатель	Роль веры в становлении личности
2.	Домашняя аква-ферма	Бекренева Мария, Каверина Виктория, Шукшина Ксения, Калашникова Анастасия, Степанова Елизавета	4 «Г» класс, ГБОУ Школа № 1208, ЮВАО	Языканова Елена Вячеславовна, учитель начальных классов	Юные тимирязевцы
3.	Дайте мне точку опоры, и я переверну мир	Хозяинов Тимофей	4 «А» класс, АННО «Гимназия Святителя Василия Великого»	Стефановская Татьяна Владимировна	Юный физик
4.	Путь от яйца до курицы	Львова Ульяна, Тимофеева Анна	4 «А» класс, АННО «Гимназия Святителя Василия Великого»	Стефановская Татьяна Владимировна	Юные зоологи-исследователи

Окончание таблицы

№ п/п	Название проекта	ФИО победителей	Класс, школа	ФИО учителя — научного руководителя, должность	Номинация
5.	Лабиринты. Выход есть	Стародубцева Екатерина Александровна	4 «А» класс, АННО «Гимназия Святителя Василия Великого»	Стефановская Татьяна Владимировна	Юный философ
6.	Душа России в песнях	Наумова Ольга	4 класс, МБОУ Одинцовская лингвистическая гимназия	Пилькина Светлана Анатольевна, учитель начальных классов	Любовь к родному краю
7.	Диагностика уровней устойчивости внимания у детей 1 классов	Юшин Андрей, Розова Лиза, Курдогло Карина	3 «М» класс, ГБОУ школы 1208 г. Москвы	Воробьева Елена Александровна, учитель начальных классов	Юные психологи
8.	Процесс написания иконы	Лобов Демьян	2 «В» класс, АННО «Гимназия Святителя Василия Великого»	1. Спиркина Елена Анатольевна, учитель начальных классов АННО «Гимназия Святителя Василия Великого». 2. Юко Коминэ, иконописец, Япония.	Юный иконописец

Победители в категории «Основное общее образование» (5—9 классы)

№ п/п	Название проекта	ФИО победителя	Класс, школа	ФИО научного руководителя, должность	Номинация
1.	Физическое развитие первоклассников	Зверенко Алина Алексеевна	9 класс, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» пгт Ленино Ленинского района Республики Крым	Джапарова Зоре Зуфаровна, учитель химии	Юный физиолог
2.	Мониторинг уровня загрязнения воздуха автотранспортом пгт Ленино Ленинского района Республики Крым	Понагушин Леонид Анатольевич	9 класс, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» пгт Ленино Ленинского района Республики Крым	Джапарова Зоре Зуфаровна, учитель химии	Любовь к родному краю
3.	Польза и отрицательное действие жевательной резинки	Сейтвалиев Артур Наримановичч	8 класс, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» пгт Ленино Ленинского района Республики Крым	Джапарова Зоре Зуфаровна, учитель химии	Здоровье нации — выбор молодых

Победители в категории «Среднее общее образование» (10—11 классы)

№ п/п	Название проекта	ФИО победителя	Класс, школа	ФИО научного руководителя, должность	Номинация
1.	Физико-химические свойства почв ЧСП «Золотой Колос» Ленинского района Республики Крым	Коваленко Артур Владимирович	11 класс, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» пгт Ленино Ленинского района Республики Крым	Джапарова Зоре Зуфаровна, учитель химии	Любовь к родному краю
2.	Сравнительно-сопоставительный анализ профессиональной терминологии менеджера общеобразовательной организации в англоязычном (зарубежном) и русскоязычном (российском) менеджменте	Цибульникова Анастасия Романовна	11 класс, МБОУ Одинцовская гимназия № 4	Захарова Людмила Анатольевна, учитель английского языка, эксперт ЕГЭ по Московской области	Филология и международные отношения
3.	Сравнение свойств коровьего, козьего и пастеризованного молока	Толкачева Елена Владимировна	10 класс, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» пгт Ленино Ленинского района Республики Крым	Джапарова Зоре Зуфаровна, учитель химии	Здоровье нации — выбор молодых

ДЛЯ ЗАМЕТОК

СБОРНИК СТАТЕЙ IV МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОЮЗ НАУКИ И ПРАКТИКИ», ОДИНЦОВСКИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЧТЕНИЙ

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 22.09.2016. Формат 60×90/8.
Бумага офсетная. Усл.печ.л. 46. Тираж 200 экз. Заказ 666.