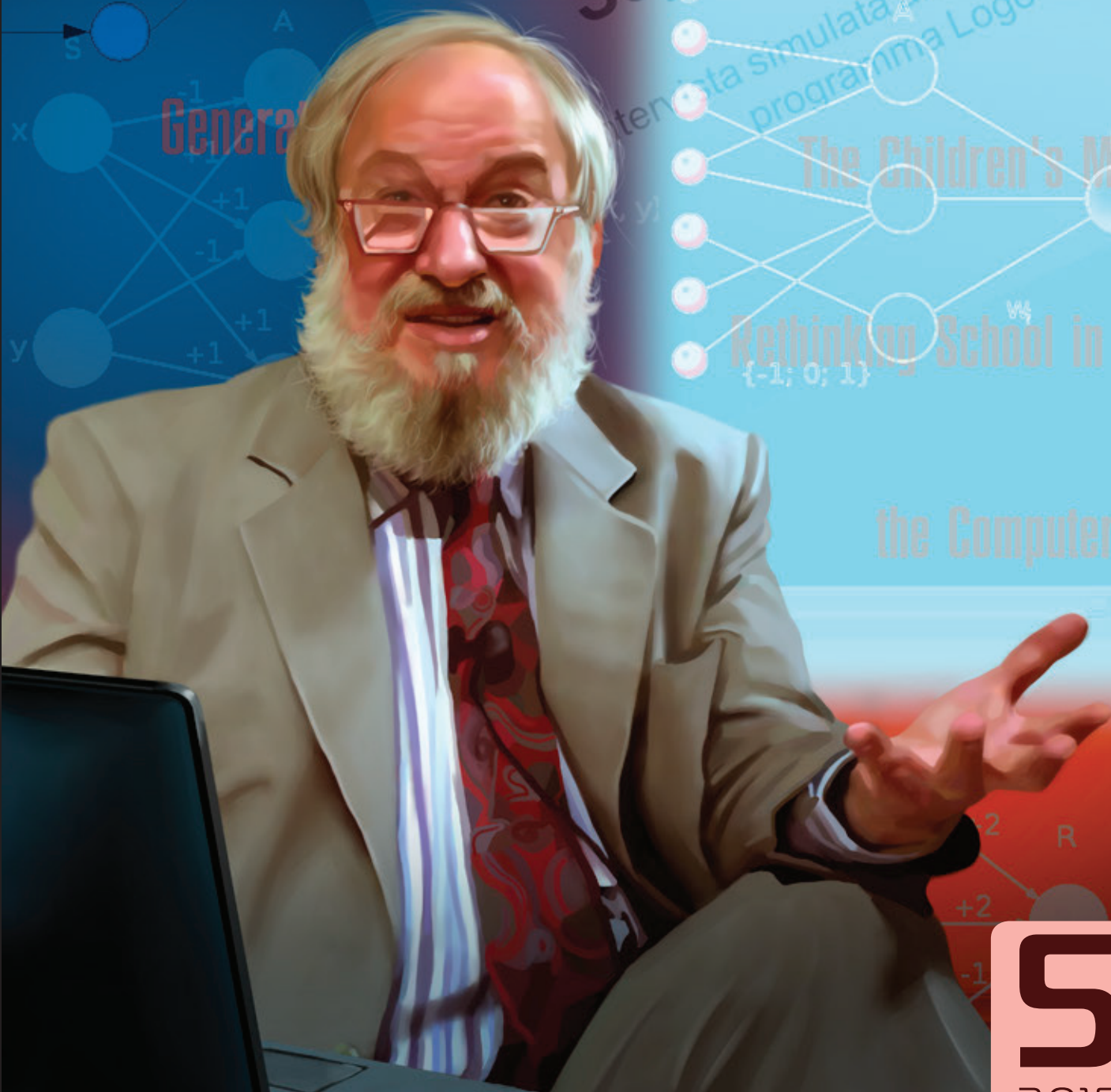


МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



5
2015
Часть VI

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 5 (85) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Сеймур Пейперт (род. 1928) — выдающийся математик, программист, психолог и педагог. Один из основоположников теории искусственного интеллекта, создатель языка Logo.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Голубцов Максим Владимирович

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Овчинников Ю. Д., Жеребцова М. А.**
Педагогическая биомеханика: правильная осанка у детей — памятка родителям..... 511
- Отабеков А. О., Маматкулова У. Э.**
Основные этапы развития познавательного интереса при обучении математике в условиях лично-ориентированного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий..... 513
- Пальчевская Е. С., Куимова М. В.**
Academic exchange programs as a step to the globalization of education..... 516
- Пичугова И. Л.**
Использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по профессиональному иностранному языку..... 518
- Романкевич А. В.**
Теоретические принципы изучения уровня правового сознания студента 522
- Романкова А. А., Титова Е. И.**
Классификация и анализ задач по их условию 524
- Савостьянова И. Л.**
Особенности содержания методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов..... 526
- Саямова Ш. Р.**
Естественнонаучные знания как объект познания в начальной школе 531
- Солманидина М. Б.**
Психолого-педагогические аспекты использования игровой деятельности в процессе коррекции агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста..... 533
- Субач Т. В.**
Создание школьной интернет-газеты: инновации в образовании на основе информационных технологий..... 536
- Тясто А. А., Куимова М. В.**
About development of sociocultural competence while studying a foreign language at university 538
- Ударцева С. М., Ударцева Т. С., Изотова А. С.**
Применение интерактивных методов обучения в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов на занятиях иностранного языка 540
- Фортова Л. К., Кужеков А. Ю.**
К вопросу о социальном становлении курсантов образовательного учреждения ФСИН России 547
- Фортова Л. К., Юдина А. М.**
Воспитание социокультурной толерантности старшеклассников посредством повышения уровня изучения региональной социокультурной среды 549
- Чебарыкова С. В., Степанов К. В.**
Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья..... 551
- Швецова Н. И.**
Методика взаимодействия с семьей..... 554
- Штефан И. В.**
Методы организации самостоятельной работы в кадетских училищах..... 556

ПСИХОЛОГИЯ

- Барабанов Р. Е.**
Особенности коммуникативной функции детей с нарушением слуха..... 559
- Бобченко Т. Г., Данилова Е. И.**
Социально-психологические особенности субкультур на примере рок-движения..... 560
- Бондарчук Н. В., Склейнис В. А.**
Исследование развития представлений муниципальных и государственных служащих о своей профессиональной деятельности в процессе профессионального развития 562
- Курникова Н. О.**
Межличностные и статусно-ролевые взаимоотношения младших школьников как фактор эффективной игровой деятельности 566
- Мустафаева Ш. Ф.**
Слухи как средство информационно-психологических войн 569
- Овчаренко З. В.**
Понятие об общении. Типы и каналы общения. Фрагмент методической разработки 573
- Осинская С. А.**
Интегративная программа психотерапии созависимых пациентов 575

- Помилуйко В. Ю.**
Практика организации корпоративного обучения взрослых 581
- Пульман М. Ю.**
Психологическая специфика образовательной среды православной гимназии как качественно нового образовательного учреждения 584

СОЦИОЛОГИЯ

- Кузнецова Н. П.**
Портрет современного подростка..... 587
- Лебедева Н. А.**
Неравенство в пространстве городских дворов..... 589

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

- Богданов И. В.**
Взаимодействие гражданских и военных организаций как одно из условий первого этапа внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в повседневную жизнь россиян 594
- Коршунова О. С.**
Поиск инновационных направлений в образовательном пространстве по дисциплине «Физическая культура» в высшей школе 599

ПЕДАГОГИКА

Педагогическая биомеханика: правильная осанка у детей — памятка родителям

Овчинников Юрий Дмитриевич, кандидат технических наук, доцент;

Жеребцова Мария Андреевна, студент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Развивая направление «Биомеханика в проектных технологиях» студенты изучали интересную проблему биомеханику осанки человека и разрабатывали различные проекты, посвященные осанке детей. Понятие правильной и не правильной осанки с точки зрения биомеханики движений не существует. Выражение правильная или не правильная осанка скорее социально-потребительское. Студентам была поставлена задача, разработать памятку для родителей о правильной осанке ребенка, какие профилактические меры на бытовом уровне принять для сохранения здоровья ребенка. Получился маленький социальный проект, приносящий пользу, как для студентов, так и для родителей.

Ключевые слова: нарушения осанки, дети, памятка для родителей, биомеханика движений, биомеханика в проектных технологиях, педагогическая биомеханика.

Актуальность данной темы продиктована не только жизненной потребностью вникнуть в данную проблему, так как каждый из нас является родителем. В силу своего профессионального опыта преподавания более трех десятилетий предмета «Биомеханика двигательной деятельности» слышу не однократно вопрос-просьбу как самостоятельно определить правильная или не правильная осанка у ребенка, не обращаясь к специалисту. Родители могут оценить осанку своего ребенка визуальным методом. Как сохранить правильную осанку ребенку? Этот вопрос был задан студентам, изучающим предмет «Биомеханика двигательной деятельности» [10]. Вопрос оказался не простым и положил начало интересному, важному проекту «Определение параметров осанки у детей различной возрастов с использованием законов и принципов биомеханики движений» [5]. Первая часть проекта — представление информации для родителей в доступной и понятной форме (в виде памятки). Такой подход был важен с одной стороны, что студенты подошли к вопросу как будущие специалисты занимающиеся оздоровлением и лечением детей [2], с другой стороны, студентам было интересно, так как они будущие и уже настоящие родители.

Пять шагов правильной осанки.

Памятка для родителей!

Правильная осанка у детей формируется, в первую очередь, под влиянием родителей. Именно от их усилий

зависит, будет ли у их чада правильная осанка или нет. Нужно понимать, что правильная осанка у детей не возникает сама по себе, это результат постоянного контроля и заботы со стороны родителей и педагогов.

Первый шаг. Для самых маленьких детей есть простой тест на гибкость позвоночника. **После купания**, когда мышцы и связки разогреты, аккуратно и без резких движений свести локоть и колено по диагонали, то есть левый локоть к правому колену и правый локоть к левому колену. Если все нормально, то они без проблем сходятся, если же они не сходятся, не стоит сводить их силой, это просто повод, чтобы прийти на осмотр к врачу педиатру.

Второй шаг. Важным средством профилактики является **сон на жесткой кровати**. На кровати проводим треть жизни, важно чтобы во время сна организм полностью восстанавливался. Матрас на кровати должен быть не мягким и не проваливаться полностью под весом ребенка. Нужно, чтобы он прогибался ровно настолько, чтобы повторить естественные изгибы позвоночника. Проконсультируйтесь со специалистом и выберите для ребенка ортопедический матрас. Если нарушения осанки уже есть, то рекомендуется некоторое время поспать на досках, застеленных одеялом, тканью. Во время ночного сна позвоночник будет находиться в ровном положении, и на утро ребенок выполнит физические упражнения (приведет в движение различные группы мышц своего тела), чтобы привести позвоночник в нормальное состояние.

Шаг третий. Особое внимание следует обратить на **рюкзак ребенка**, так как рюкзак своим весом ослабляет не только мышцы спины, но и происходит искривление позвоночника. Раньше, в старину, в спинку рюкзака вставляли плоский, жесткий предмет, чтобы под весом он не прогибался и ребенок держал спину ровно. Выбирайте рюкзак не по красоте, а по общей конструкции. Рюкзак не должен быть большим и тяжелым (собственный вес рюкзака, ранца должен быть от 1,1 кг до 1,4 кг.). Для того, чтобы избежать искривления позвоночника и нарушения осанки ребёнка, максимальный вес заполненного ранца не должен превышать 10–12% от веса тела ребёнка. Можно выбрать не рюкзак, а ранец.

«Правильный» школьный ранец должен идеально прилегать к спине: если лямки рюкзака, например, слишком длинные, то центр тяжести ранца сместится назад. В этом случае нижний край ранца может вызывать болезненные вмятины в области поясничного отдела позвоночника ребёнка. В долгосрочной перспективе неправильная подгонка лямок ранца даже может привести к сутулости. Если же лямки ранца слишком коротки, то ребенок будет стараться уравновесить нагрузку, наклоняясь вперед. Это также может привести к развитию сутулости.

Очень важно, чтобы родители вместе с самим ребёнком постоянно контролировали наполнение ранца, его общий вес, подгонку лямок — иными словами, проводили своеобразный «техосмотр» ранца. Школьные преподаватели и воспитатели также должны постоянно обращать внимание школьников на то, что для нормального развития позвоночника и приобретения правильной осанки необходимо избегать перегрузки ранца.

Пять критериев «правильного ранца»:

1. Каркас и спинка ранца должны быть жёсткими.
2. Собственный вес ранца должен быть, не большим и адекватным возрасту ребёнка.
3. Спинка ранца должна соответствовать спине ребёнка и не должна затруднять его дыхание.
4. Лямки ранца должны быть длиной минимум 50 см и шириной 4 см.

Литература:

1. Овчинников, Ю.Д. Педагогическая биомеханика: неправильно упали. Почему? [Текст] / Ю.Д. Овчинников // Образование и воспитание. — 2015. — № 1. — с. 13–15.
2. Овчинников, Ю.Д., Выткалов С.О. Прикладная кинезиотерапия в биомеханике движений тела человека // Периодический теоретический и научно-практический журнал «Международный научно-исследовательский журнал». — 2015 № 1 (32). Часть 3. С.97–99.
3. Овчинников, Ю.Д., Морозова И.Н. Программа биомеханических движений детей в трехлетнем возрасте. // Педагогика и современность. — 2014. — № 3. С.60–63.
4. Овчинников, Ю.Д. Методические аспекты в педагогической биомеханике // Педагогика и современность. Научно-педагогический журнал. 2014. — № 1. — С.22–25.
5. Ovchinnikov Yury, Lyzar Oleg Studying of the principles of biomechanics in improving technologies. 10th International Scientific Conference European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches Hosted by the ORT Publishing and The Center For Social and Political Studies «Premier» Conference papers, June 5, 2014. Stuttgart, Germany. P.27–31.
6. Овчинников, Ю.Д., Лызарь О.Г. Игры советского периода в биомеханических движениях детей // Европейский научный вестник. Научный журнал. — 2014-№ 4. Германия: Дюсельдорф. С.97–102.

5. Ручка ранца должна быть достаточно длинной и удобной (минимум 8 см).

Портфели, кейсы и сумки, которые взрослые обычно носят в руке, абсолютно недопустимы для школьников, поскольку боковые нагрузки, независимо от веса портфеля, приводят к сколиозу — опасному боковому искривлению еще неокрепшего детского позвоночника.

Шаг четвертый.

ВАША ПОМОЩЬ НУЖНА РЕБЕНКУ, а именно наблюдайте, как ребенок стоит, сидит, двигается. [3,4] Помогите без назиданий сформировать привычку правильно сидеть и двигаться, а если серьезно управлять биомеханикой своего тела [10, с.191]. Ребенку не надо тянуться за вещью рукой, вещь должна лежать под рукой. Покажите ребенку, как можно разместить удобно вещи и это будет не только полезным фактором для здоровья, но тем самым вы избежите трудного воспитательного процесса по наведению порядка в школе, дома. Если не правильно сидит, проверьте положение позвоночника и зрение ребенка, возможно, он плохо видит. Правильную осанку формирует не столько сам позвоночник, сколько мышцы корпуса тела, поскольку именно мышцы помогают удерживать тело в вертикальном положении, развивайте мышцы тела физическими упражнениями. Ребенку лучше бегать, чем сидеть у компьютера.

Шаг пятый. Стань ровно! Этот девиз ребенок слышит дома и в различных детских учреждениях. Вообще, ребенку лучше не стоять, а двигаться, уважаемые родители. В движении работают различные группы мышц тела ребенка и тем самым меньше устают, например движения в игре и в танце [6,7,8,9]. Если стоять, то стоять нужно правильно как ребенку, так и взрослому человеку. Стоять целесообразно таким образом, чтобы проекция центра масс тела проходила через середину площади опоры [1].

Это не будет сверхсложной задачей с вашей стороны, но поможет развить правильное положение позвоночника у вашего ребенка и в будущем уберечь от многих проблем со здоровьем уже в зрелом возрасте.

7. Овчинников, Ю.Д. Биомеханика движений в игре для детей дошкольного возраста/ Н34 Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. № 12 (21). Сборник статей по материалам XXI международной заочной научно-практической конференции. — М., Изд. «Международный центр науки и образования», 2013. — С.99—102.
8. Овчинников, Ю.Д. Биомеханика движений. Развитие в игре двигательных возможностей детей // «Дошкольное воспитание». Научно-методический журнал. — 2014. № 4. С.49—53.
9. Овчинников, Ю.Д. Оздоровительное лото// «Дошкольное воспитание». Научно-методический журнал. — 2014. № 7. С.72—76.
10. Овчинников, Ю.Д. Биомеханика двигательной деятельности [Текст]: учебное пособие /Ю. Д. Овчинников. — Краснодар: КГУФКСТ. 2014—265с.

Основные этапы развития познавательного интереса при обучении математике в условиях лично-ориентированного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий

Отабеков Акбар Ойнабекович, преподаватель;
Маматкулова Умида Эшмирзаевна, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

В работе приведены основные этапы развития познавательных процессов у учащихся на уроках математики с использованием информационно-коммуникационных технологий в условиях лично-ориентированного обучения.

Ключевые слова: *интерес, познавательный интерес, лично-ориентированное обучение, познавательная деятельность, познавательная активность, информационно-коммуникационные технологии.*

Познавательный интерес может определить как эмоционально-познавательное отношение к предметам или непосредственно мотивированной деятельности, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности. Г.И. Щукина указывает также на то, что интерес выступает как «мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряжённо, а деятельность становится увлекательной и продуктивной» [4].

Интерес является одним из компонентов познавательной активности школьников. Само понятие интерес трактуется в психолого-педагогической литературе по-разному. Одни отождествляют его с направленностью личности в целом, другие сближают с отдельными побуждениями, входящими в мотивационную сферу. Так, например, интерес есть не более чем явление, сущность и основание которого ещё должны быть найдены. Следовательно, мотивация есть основа, источник в познании, а интерес — следствие и проявление процессов, происходящих в ней.

Интерес к познанию, пробуждающийся под влиянием обучения, заботливо и разумно поддерживаемый учителями, является основой развития склонностей школьников к различным видам творческой деятельности, основой развития способностей учеников и нередко их профессиональной направленности.

Воспитание у школьника в процессе обучения активного познавательного отношения к знаниям коренным

образом перестраивает его отношение к самому процессу учения. Благодаря этому учение становится приятным, плодотворным, приносит радость и удовлетворение и ученику и учителю. Интерес, и особенно познавательный интерес, психологи и педагоги изучают с различных сторон, но любое исследование рассматривает интерес как часть общей проблемы воспитания и развития.

Познавательный интерес — это не всякий интерес к предмету, это интерес, связанный с ядром познавательной деятельности.

Динамичность, попутательное движение, переход от явления к сущности, установление глубоких связей, овладение закономерностями являются характерными признаками подлинного, познавательного интереса. Вот почему и познавательный интерес носит интеллектуальный характер.

Интерес — это сосредоточенность на определённом предмете мыслей, помыслов личности, вызывающая стремление ближе ознакомиться с предметом, глубже в него проникнуть, не упуская из поля зрения.

Хорошо выражает особенность познавательного интереса термин «поисковый» характер. Этот термин удачно раскрывает влияние интереса на активизацию мыслительных процессов. В самом деле, характерной чертой познавательного интереса является именно то, что под влиянием его человек всё время ищет, старается найти новые стороны в интересующем его предмете, установить более глубокие связи и отношения.

Главным мотивом познавательной деятельности должен быть познавательный интерес, формирование которого есть не только средства, обеспечивающие успешное усвоение программного материала, но и цель обучения. При этом очень важно, чтобы познавательный интерес был достаточно интенсивным.

Психология утверждает, что истоки интереса лежат в общественной жизни, что развивается и обогащается интерес в деятельности, в которой формируется и конкретное содержание интересов человека

Развивая познавательный интерес у учащихся, нужно учитывать особенности развития, закономерности и тенденции формирования личности в подростковом возрасте. Л. С. Выготский подчеркивает, что ключом к проблеме психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте и выделяет две фазы процесса созревания: кризис и синтез [1]. В период первой фазы происходит отмирание установившейся системы интересов. Вторая фаза представляет собой процесс возникновения первых органических влечений, означающих наступление полового созревания. В первой фазе поведение подростка приобретает негативный, протестующий, отрицательный характер. Введение в учебный процесс средств информационно-коммуникационных технологий компенсирует негативные моменты, повышая мотивацию обучения за счет игровых вкраплений, визуализации учебной информации. Во второй фазе подросток стремится к взрослости, у него нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, несмотря на потребность в признании его взрослости окружающими. У подростка появляются специфические для него потребности в самоутверждении и самовыражении. В этом аспекте средства информационно-коммуникационных технологий играют первостепенную роль, помогая ученику утвердить себя, добиться решения поставленной задачи, выбрать свою собственную «траекторию» учения.

Таким образом, деятельность с использованием средств информационно-коммуникационных технологий обеспечивает наиболее интенсивное развитие познавательной активности подростка, с одной стороны, отвечая его потребностям в самоутверждении, а с другой — создавая условия для развертывания определенных форм отношений, свидетельствующих о признании подростка как равноправного с преподавателем участника образовательного процесса.

Существенную роль в достижении цели обучения играет и научная содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой, познавательной деятельности учащихся с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, формирование основных компонентов информационной учебной деятельности: действий с экранными моделями, действий компьютерного моделирования, автоматизированного контроля, оценки и самооценки. Марковой А. К. отмечает, что содержание и структура учебного предмета

становятся особенно значимыми факторами развития интереса к учению в подростковом возрасте. Подросткам нравится работа на компьютере в поисковых системах с понятиями учебного предмета, она интеллектуально их развивает. Овладение способами действий с использованием компьютера и самостоятельное его использование удовлетворяют стремление подростков к самоутверждению, самовыражению, активизируют их интерес к учению [2; 3].

Значительные изменения в подростковом возрасте претерпевают познавательные интересы. Учебная деятельность, включающая в себя процесс усвоения знаний и способов их использования на основе систематического применения средств информационно-коммуникационных технологий, позволяет подросткам устанавливать более широкие и глубокие связи между имеющимися и вновь получаемыми знаниями, более сознательно контролировать свою мыслительную деятельность и управлять ею. Постепенно у них формируются умения самостоятельно оперировать предположениями, гипотезами и критически их оценивать, имея возможность проверить правильность своих гипотез, осуществляя информационную деятельность по обработке информации об изучаемом явлении, объекте или процессе. Таким образом, использование средств информационно-коммуникационных технологий в обучении математике делает возможным процесс обретения подростком самостоятельности и побуждает учащегося к самостоятельной работе в области практической, аналитической и содержательной направленности.

Процесс усвоения знаний по математике при реализации возможностей средств способствует развитию внимания, восприятия, памяти и мышления. Например, в условиях представления на экране компьютера необходимой информации ученик может длительное время концентрировать внимание на решении конкретных задач, развивающих внимание. Учащиеся овладевают приемами умственной деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, которые являются необходимым условием для их успешного учения и умственного развития в условиях информатизации общества.

Зная особенности восприятия, памяти, мышления и интересов подростков, можно более рационально организовать их учебную деятельность с целью развития познавательного интереса, используя средства информационно-коммуникационных технологий.

Нами выделено четыре этапа развития познавательного интереса в обучении математике с использованием средств информационно-коммуникационных технологий в условиях личностно ориентированного обучения. Каждый из этапов завершается формированием некоторого уровня познавательного интереса, направленного на один из компонентов информационной учебной деятельности.

Первый этап характеризуется формированием интереса, направленного на результат информационной деятельности, т.е. на результат решения задач. На этом

этапе развития учащимся предоставляется возможность осуществления информационной деятельности. Этот уровень, как правило, характеризуется отсутствием у учащихся интереса к изучению математики. Для формирования необходимого уровня знаний и активизации мышления учащихся будет использоваться набор легких занимательных задач, где важным является способ преподнесения задачи учителем, организация деятельности по ее решению (например, вывести на экран геометрическую фигуру, переместить ее по экрану или задать функциональную зависимость и получить на экране ее график и т.д.). Таким образом, на данном этапе происходит вовлечение учащихся в деятельность по изучению математики с использованием средств информационно-коммуникационных технологии, в ходе которой происходит накопление необходимых знаний и умений в обстановке пошаговой информационной помощи учителя.

Второй этап характеризуется усложнением деятельности учащихся и переходом интереса на более высокий уровень. На этом этапе учащимся предоставляется возможность выбора режима использования средств информационно-коммуникационных технологии для решения прикладных задач, раскрывающих значение предмета математики и создающих положительное к нему отношение; познавательный интерес становится более активным за счет возможности самостоятельного выбора (из предложенных) режима использования средств информационно-коммуникационных технологии при решении конкретной задачи. Это еще требует консультации учителя, а стремление к самостоятельности выражается в кратковременной информационной помощи учителя.

На следующем, процессуальном этапе своего развития интерес к содержанию задач перерастает в интерес к способам их решения. При этом происходит осознание процесса решения задачи с использованием средств. Решение задач несколькими способами с использованием средств информационно-коммуникационных технологии, выбор более рационального, комбинирование известных способов решения и создание нового способа требуют высоких интеллектуальных умений, усилий и навыков работы на компьютере. Активизация интеллектуальной деятельности учащихся, оперирующих знаниями, умениями, а также навыками работы с средствами информационно-коммуникационных технологии способствует углублению познавательного интереса в обучении математике. Эта операционная сторона обучения в еще большей мере сопряжена с эмоциональной, чем содержательная сторона предмета. Активное познание, самостоятельное «открытие» представляет более глубокие и значимые для личности побуждения, чем просто прослушивание интересной информации. С использованием средств информационно-коммуникационных технологии интерес становится устойчивым и постоянно действующим, так как укрепляется работой на компьютере.

На четвертом этапе — высоком уровне развития, познавательный интерес направлен на освоение способов

теоретической деятельности. Для более глубокого понимания изучаемых предметов и явлений необходимо овладеть «способами познания — анализом, обобщением, моделированием и др.». Необходимо отметить, что наличие отработанных познавательных умений при необходимых знаниях позволяет ученику своими силами выполнять познавательную работу, является залогом успеха в учении, создает условия для самоутверждения личности в познавательной деятельности, расширяет границы творчества, является средством удовлетворения возрастающих познавательных потребностей.

Известно, что оригинальность, самостоятельность, творческий стиль мышления вырабатываются в том случае, если при познавательной деятельности учащиеся тренируются в постановке гипотез, проблем, делают самостоятельные исследования природы научных понятий, открывают законы, используют моделирование, структурирование учебного материала, строят генетическое дерево или родословную математических понятий и т.д. Установление существенных связей в учебном материале способствует также целостному восприятию, многостороннему узнаванию его, а усвоение материала при этом характеризуется высоким уровнем понимания, обобщенностью, прочностью, что способствует формированию теоретического интереса.

Каждый из этапов имеет своей целью развитие познавательного интереса определенного уровня. Первым уровнем является интерес к результату учебной деятельности — к сделанным задачам, полученным отметкам. Ученики с интересом этого уровня характеризуются низким качеством знаний, познавательной инертностью. Для включения таких учеников в деятельность необходим сильный стимул, которым и является занимательность. Включив их в деятельность, учителю необходимо постоянно активизировать ее, чтобы помочь ученику в накоплении знаний и формировании умений, необходимых при решении задач с использованием средств информационно-коммуникационных технологии. Развитие этого уровня интереса заканчивается, когда учащиеся сами проявляют желание решать легкие задачи с использованием средств информационно-коммуникационных технологии.

Следующий уровень интереса — это интерес к прикладным аспектам математики. Ученики этого уровня уделяют своим вниманием прикладные задачи. Решение прикладной задачи на этом уровне интереса заканчивается после проведения анализа полученного ответа.

На процессуальном уровне интереса учащиеся характеризуются высокой самопроизвольной активностью, связанной с решением задач. Они предпочитают решать нестандартные задачи с использованием средств. Решение задачи не прекращается с получением ответа, идет дальнейший анализ условия задачи, ищется более рациональный способ решения. Необходимо отметить полную самостоятельность учащихся при решении задач с использованием средств информационно-коммуникационных технологии информационно-коммуникационных

технологии на этом этапе развития познавательного интереса.

Ученики, характеризующиеся интересом к способам информационной деятельности, выделяются среди всех учеников своей направленностью к теоретической деятельности. У них высокая самопроизвольная активность, направленная на изучение теоретического материала, стремление самостоятельно разобраться в теоретических вопросах. По степени трудности они выбирают нестандартные задачи, в особенности задачи на теоретическое обоснование.

Итак, выделены следующие уровни познавательного интереса, развиваемые с использованием средств информационно-коммуникационных технологии: интерес, направленный на результат деятельности, т.е. результативный интерес; интерес, направленный на прикладные аспекты математики, т.е. прикладной интерес; интерес, направленный на способы решения задач, т.е. процессуальный интерес; интерес, направленный на способы теоретической деятельности, т.е. теоретический интерес. Каждому уровню интереса дана характеристика и использованием следующих показателей: избирательность как направленность интереса на результат деятельности, на прикладные аспекты, на способ решения задач с использо-

ванием средств информационно-коммуникационных технологии, на способ теоретической деятельности; активность как средоточие в интересе многообразных усилий личности и такие ее виды, как познавательная инертность, активность, требующая консультации у учителя, самостоятельная активность при решении задач с использованием средств информационно-коммуникационных технологии, самостоятельная активность при решении теоретических вопросов; самостоятельность как способность личности без посторонней помощи разобраться в сложном вопросе и такие ее виды, как пошаговая информационная деятельность под руководством учителя, кратковременная информационная помощь учителя, самостоятельность при решении задач, самостоятельная деятельность при изучении теоретического материала. Исходя из вышесказанного следует, что развитие познавательного интереса у учащихся к обучению со стороны учителя целесообразно осуществлять: в процессе построения лично ориентированного подхода к обучению математике с использованием средств информационно-коммуникационных технологии, что позволяет успешно достичь цели обучения; в процессе развития у учащихся приемов осуществления самостоятельной творческой деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологии.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Собр. соч. в 6-ти тт. — Т. 4. — М.: — 1984.
2. Маркова, А. К. Формирование интереса к учению у школьников. — М.: Педагогика, — 1986.
3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, — 1983.
4. Шукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, — 1988.

Academic exchange programs as a step to the globalization of education

Пальчевская Екатерина Сергеевна, студент;
Куимова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Palchevskaya Ekaterina Sergeevna, student
Kuimova Marina Valeryevna, PhD in Methods of TFL
National research Tomsk polytechnic university

No culture can live if it attempts to be exclusive

Mahatma Gandhi

Globalization has advanced open societies, furthered a free exchange of ideas and knowledge. Nowadays Russian students with a high level of academic achievement and foreign language can participate in exchange programs and continue their education in partner universities outside the country.

As well as this, international cooperation and communication of teaching staff provide academic exchanges, promote

a constant circulation of scientific knowledge and acquisition of a wide range of competencies. Exchange processes also contribute to the modernization of general and professional education, increase the efficiency of research and eliminate cultural isolation typical to national systems of education and science [1, 4, 12, 13].

There are a number of benefits for students who study at academic exchange programs. Students:

- can choose a partner university and the length of studying;
- have opportunities to master a foreign language;
- have an individual study plan;
- may receive scholarship (depends on mutual agreement between universities);
- receive support and guidance (academic and visa adviser, city orientation and accommodation support, medical care, etc);
- have a lot of opportunities to make new friends from all over the world.

Moreover, academic exchange programs stimulate university administration to develop joint syllabi and introduce strategies to foster academic mobility. All these lead to a strong motivation to study a foreign language, master professional knowledge and raise academic performance [2, 8].

However, students might face with the following drawbacks of participation in these programs:

- partial financing;
- misunderstandings with host families, dormitory matters;
- various syllabus difference (study pressure, assessment system, rules, academic punishments, written assignments, etc.);
- difficulties in intercultural communication, poor knowledge of another language and culture;
- necessity to meet different deadlines (thesis / research / project work, written papers, etc.) [10, 11].

Furthermore, a burden of extra expenses, poor awareness of possible scholarship and grants and necessity to take additional exams decrease student motivation to participate in academic exchange programs. Meanwhile, academic exchange programs create worthwhile opportunities to promote personal creativity, self-assertion and self-realization [7].

There are various forms of international academic exchange:

- programs of academic mobility;
- programs of student / teacher / scientist exchange;
- international conferences, seminars, lectures;
- joint projects;
- research and practical training.

Academic mobility is a complex process of student, technology, knowledge and culture exchange. It has an important value for a personal enhancement, future employment, formation of understanding and respect to the diversity of other cultures [3].

Successful realization of these programs requires:

- interest of the partner universities in developing programs and motivating students to participate;
- development of the system of mutual credit transfer between the partner universities;
- harmonization of educational standards;
- strengthening of contacts between the academic staff of partner universities [6].

Academic exchange programs are oriented to heighten student awareness and understanding of another language

and culture [14]. They give students the opportunity to get many-sided education in the chosen major, provide access to recognized universities and leading scientific centers, make them able to meet labor competition [5, 9].

Currently TPU has academic exchange programs with 23 partner universities. We conducted a poll among 19 students of Institute of Non-Destructive Testing who took part in exchange programs and asked them the following questions:

1) *Why did you participate in the academic exchange program?*

- a) to get more opportunities for future employment (42%);
- b) to learn more about my major subject (32%);
- c) to experience the life abroad (21%);
- d) to experience the culture of another country (5%).

2) *What excites you most in studying abroad?*

- a) new academic environment (42%);
- b) taking responsibility for oneself (32%);
- c) building a new friendship (16%);
- d) participation in cultural events (10%).

3) *Continue the phrase: "Participation in the academic exchange program helped me ..."*

- a) develop inner strength and better self-understanding (47%);
- b) develop academic skills (21%);
- c) develop communication abilities (21%);
- d) master the foreign language (11%).

4) *Which difficulties did you encounter when you were abroad?*

- a) high cost of living (53%);
- b) foreign language (32%);
- c) syllabus (10%);
- d) a large range of classes (5%).

5) *What did you like in your studies?*

- a) academic achievements (37%);
- b) seminars and practical work (32%);
- c) convenient schedule (21%);
- d) assessment system (10%).

6) *Would you like to participate in the academic exchange program again?*

- a) yes (84%);
- b) no (11%);
- c) I don't know (5%).

7) *Would you recommend academic exchange programs for participation?*

- a) yes (90%);
- b) no (5%);
- c) I don't know (5%).

Considering the answers we can say that students claim that participation in academic exchange programs is beneficial for future employment, opportunities to study in the new academic environment. They developed inner strength, better self-understanding and improved academic achievements. In spite of some difficulties, the majority of respondents liked their program and would recommend the participation in academic exchange programs to other students.

On the whole, participation in academic exchange programs gives an excellent chance to acquire new academic experience, improve foreign language abilities, gain a fresh perspective on a foreign culture, interact with peers in a so-

cial setting, emerge in a productive atmosphere with international students at the campus and ensure future success in an increasingly globalized labor market.

References:

1. Базуева С. И. Эффективность международного академического обмена: институциональный и коммуникативный аспекты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 3–1. с. 136–144.
2. Бондарева Т. Е. Академическая мобильность как цель и средство формирования межкультурной компетенции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 4. с. 22–25.
3. Девятова И. Е. Академическая мобильность студентов: уровень вуза // Высшее образование в России. 2012. № 6. с. 112–116.
4. Дерзаев С. В. Перспективы развития академической мобильности // ФЭн-наука. 2013. № 3 (18). с. 27–30.
5. Радченко О. А. Академическая мобильность в российских условиях // Высшее образование в России. 2012. № 8–9. с. 57–61.
6. Самиева О. Б., Сбитнева А. Н. Психолого-педагогические проблемы академической мобильности в современной системе образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. с. 57–60.
7. Теребина П. В. Педагогические условия обеспечения академической мобильности студентов вузов гуманитарного профиля // Теория и практика общественного развития. 2014. № 20. с. 180–184.
8. Фирсова С. П. Академическая мобильность в сфере высшего профессионального образования: факторы и условия эффективности // Глобальный научный потенциал. 2013. № 12 (33). с. 26–29.
9. Харитоновна О. В. Академическая мобильность в пространстве высшего образования // Человек и образование. 2012. № 2. с. 41–45.
10. Asanova G., Ryssaldy K. Academic mobility as the source of scientific-educational cooperation // CBU International conference on integration and innovation in science and education. Prague, Czech Republic. 2013. P. 174–181.
11. Bubnovskaya O. V. Academic mobility and the problem of educational programs' continuity // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 2–1. с. 11–12.
12. Dushina S. A., Lomovitskaya V. M. Distinctive features of academic mobility in today's Russia // Социология науки и технологий. 2013. Т. 4. № 1. с. 70–80.
13. Stavruk M. A. Academic mobility in the context of globalization // В сборнике: Современные подходы к преподаванию иностранных языков Материалы Международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО «Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа — Югры», Ассоциация преподавателей английского языка Сургута и Сургутского района. 2010. с. 152–156.
14. Tremblay K. Academic Mobility and Immigration // Journal of Studies in International Education, 2005. Vol. 9, No 3. P. 196–228.

Использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по профессиональному иностранному языку

Пичугова Инна Леонидовна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье рассматриваются возможности использования аутентичных видеоматериалов при обучении профессиональному иностранному языку и особенности организации работы с ними.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, педагогический алгоритм работы с видеоматериалами, профессиональный иностранный язык, коммуникативная компетенция.

Целью дисциплины «Профессиональный иностранный язык» в техническом вузе является развитие профессионально ориентированной иноязычной

коммуникативной компетенции студентов, позволяющей им интегрироваться в международную и профессиональную среду и использовать иностранный язык как

средство делового, профессионального и межкультурного общения. [3]

Овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Поэтому важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на занятиях по профессиональному иностранного языка, используя для этого различные методы и приемы работы (ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и др.).

Принимая во внимание ограниченное количество часов аудиторных занятий, отводимых учебными планами ООП на изучение иностранного языка (2 часа в неделю), возникает необходимость поиска путей интенсификации обучения. От преподавателя требуется использовать в учебном процессе новейшие достижения в области методики преподавания иностранных языков. К таким достижениям можно отнести и использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка. Вне сомнения, аудио и видеосредства обучения наиболее наглядно демонстрируют изучаемый предмет — профессиональный иностранный язык — в естественной обстановке. Можно предположить, что, несмотря на быстрое развитие и внедрение компьютерных технологий обучения, традиционные технические средства обучения не только остаются основными средствами обучения, но находят новое применение и дают развитие новым направлениям методики обучения иностранным языкам. Речь идет о замене учебного кино учебным телевидением и видеоматериалами.

По сравнению с другими средствами обучения, такими как аудиоматериалы, учебники или привычная классная доска, видео является относительно новым средством для преподавателей иностранного языка. Видеотехнологии впервые стали доступны в конце 1970-х и только несколько лет спустя видеоматериалы стали разрабатывать специально для обучения иностранному языку. Еще через 20 лет или около того, видео стало более широко используемым средством обучения, хотя его внедрение в повседневную практику было ни таким глубоким, как многие ожидали.

Сегодня у нас есть доступ к спутниковым и кабельным телевизионным программам, многие из которых транслируются на английском языке, что дает прекрасные возможности для развития и совершенствования различных навыков и умений. Однако многие студенты и даже преподаватели не имеют представления, как использовать данные ресурсы для улучшения уровня владения языком. Возможно, некоторые преподаватели считают, что использование видеоматериалов — это показ какого-либо эпизода или полнометражного фильма в конце изучаемой темы или награда за хорошую работу. В таком случае, не стоит тратить время и смотреть видео в классе, студенты могут сделать это дома самостоятельно.

Видеоматериалы, о которых пойдет речь ниже, были разработаны для использования на занятиях со студентами старших курсов института кибернетики Томского политех-

нического университета, изучающих дисциплину «Профессиональный английский язык». Материалы содержат аутентичные тексты, имеющие профессиональную составляющую и представляющие актуальность для студентов, обучающихся по направлениям в области автоматизации и вычислительной техники. Материалы прошли строгий отбор в соответствии с существующими критериями.

Мы разделяем точку зрения Стемплевски С. [5], что наиболее важными критериями при выборе видеоматериала являются продолжительность и законченность видеофрагмента, языковое наполнение, содержание, а также качество видеоматериала.

Исходя из вышеперечисленных критериев, мы остановили свой выбор на футуристическом документально-художественном сериале канала Discovery: «The 2057». Это цикл из 3-х фильмов о том, каким может быть будущее человечества через полвека. Какие технологии будут использоваться людьми, что за автомобили заполнят улицы будущих мегаполисов и заполнят ли, ожидает ли нас тотальный контроль или полная свобода? Новые роботы, летающие автомобили, микрочипы, нанотехнологии, космические полеты к другим планетам, космический лифт на луну, контроль дороги и безопасность водителя, скорая помощь, восстановление человеческих тел и многое другое с комментариями физика-футуриста Мичио Каку и других ученых.

Нами было отобрано 6 законченных фрагментов, каждый продолжительностью по 4–6 минут и соответствующий тематике изучаемого модуля. Каждый фрагмент предоставлял достаточно материала для полноценного 90-минутного занятия. В результате было разработано 6 видеозанятий, целью которых является развитие продуктивной речи студентов. Также был создан DVD диск.

За основу разработки каждого занятия был взят педагогический алгоритм использования видеоматериалов (ВМ) в учебном процессе по иностранному языку (Рис. 1), предложенный Писаренко В. И. [1] С точки зрения последовательности действий данный алгоритм учитывает психологические особенности восприятия видеоматериалов, а также методические особенности организации учебного процесса по иностранному языку.

Для создания диска была использована технология DVD, позволяющая создавать удобные навигационные меню для быстрого доступа к нужным материалам. Дополнительным преимуществом DVD является ее широкая доступность: для работы достаточно комплекта из телевизора и недорогого аппаратного DVD-плеера или компьютера с приводом DVD-ROM, что сейчас является обычным для аудиторий, предназначенных для изучения иностранного языка. Кроме того, для использования подобных видеодисков от преподавателя или студента не требуется специальных технических знаний. При необходимости DVD позволяет добавить дополнительные звуковые дорожки и/или текстовое сопровождение видео субтитрами. Весь видеоматериал на диске был разбит на фрагменты, соответствующие занятиям, доступ к ко-

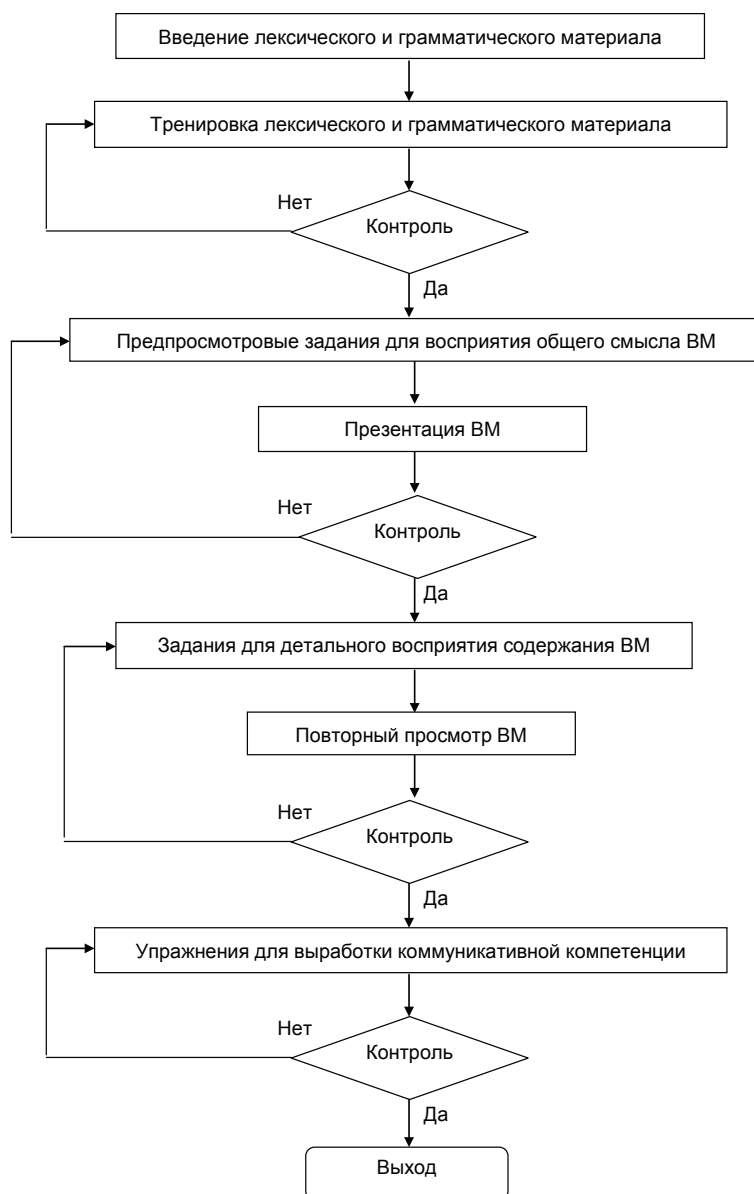


Рис. 1. Педагогический алгоритм использования видеоматериалов в учебном процессе по иностранному языку

торым осуществляется через выбор нужного пункта в навигационном меню, которое отображается сразу же после вставки диска в привод (Рис. 2).

В заключение хочется выделить преимущества использования видеоматериала в обучении иностранному языку. [2] Существует несколько причин использования аутентичного видеоматериала в обучении профессиональному иностранному языку. Во-первых, это мотивация студентов. Обучающиеся действительно получают положительные эмоции, если они поймут материал, предназначенный для носителей языка. Студенты отмечают, что профессионально ориентированный иностранный язык не является недостижимым для них, и это может послужить основой для дальнейшего использования аутентичных материалов на аудиторном занятии. Представляется, что студенты больше заинтересованы, когда они видят применение изучаемого иностранного языка в реальных ситуациях профессионального общения. Это более мотивирует,

чем любой другой фактор. Подготовленный должным образом видеоматериал может побудить студентов к говорению, например, в дискуссии.

Следующей причиной является полная аутентичность языкового материала — он не упрощен, действующие лица говорят с акцентом, типичным для той или иной местности. Одним из главных достоинств использования аутентичных материалов, взятых из предметной области обучающихся, является то, что они изменяют «равновесие сил» ('balance of power') внутри аудитории. Как отмечают М. К. Филлипс и С. С. Шеттлесверз [4. с. 109], «преподаватель больше не является неоспоримым авторитетом в дискуссии и должен признавать компетентность студентов в профессиональной сфере». Все это может привести к интересным и активным дискуссиям в аудитории, так как студенты становятся вовлечёнными в процесс оказания помощи преподавателю в понимании профессионально ориентированного материала.



Рис. 2. Навигационное меню диска

Литература:

1. Писаренко, В.И. Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами // Научно-методический журнал «Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы». Вып.1 (13). Таганрог: Изд-во ТРТУ. — 2003. 77–83 с.
2. Пичугова, И.Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения // Научный периодический журнал «Язык и культура» № 3 (7) 2009 — Томск: Изд-во ТГУ, 2009. 94–100с.
3. Рабочая программа языковой подготовки бакалавров технического вуза (направления подготовки в области информационных технологий, автоматизации машиностроения, разработки художественного дизайна, стандартизации и метрологии). — Томск: Издательство Томского политехнического университета. — 2012.
4. Phillips, M. K., Shettlesworth C. C. How to Arm Your Students: A Consideration of Two Approaches to Providing Materials for ESP. — 1978.
5. Stempleski, S. Short takes: Using Authentic Video in the English Class. — 1987.

Теоретические принципы изучения уровня правового сознания студента

Романкевич Анна Вадимовна, старший преподаватель
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

Данная статья посвящена результатам научного исследования проблемы формирования правового сознания студентов педагогических университетов. В статье представлена теоретическая часть констатирующего эксперимента формирования правового сознания молодежи. Описаны компоненты теоретической модели правового сознания. Также подробно представлена анкета, с помощью которой проводился эксперимент.

Ключевые слова: студент, правовое сознание, уровень сформированности правового сознания, компонент правового сознания.

Theoretical foundations of studying the level of student's law consciousness

Anna Vadimovna Romankevich, Senior Teacher of the Chair of Managing the Educational Establishments
Donbass State Pedagogical University (Ukraine)

The article is devoted to the results of the scientific investigation of the problem of forming the law consciousness of the students at the pedagogical universities. Theoretical part of the escertaining experiment on the formation of the law consciousness of young people is represented in the article. The components of the theoretical model of law consciousness are also described. The questionnaire used in carrying out the experiment is represented in details, too.

Key words: student, law consciousness, the level of the law consciousness' formation, component of law consciousness.

Продолжая изучать условия формирования правового сознания студентов педагогических университетов, возникла потребность провести констатирующий эксперимент. Результатом эксперимента было выявление реального уровня правового сознания студентов, до начала процесса его формирования.

В процессе научного исследования, направленного на изучение реального уровня сформированности правового сознания студенческой молодежи возникла необходимость выяснить:

- отношение молодежи к нормам права;
- актуальные знания студентов нормативно-правовых актов системы законодательства;
- уровень сформированности правового сознания студентов до и после изучения ими курса правовых дисциплин;
- потенциальные возможности повышения уровня правового сознания студенческой молодежи в процессе учебно-воспитательной работы.

На основе теоретической модели правового сознания, которая содержит пять компонентов (правовые знания, правовые установки, правовое поведение, отношение к праву, нежелание нести юридическую ответственность) проводился анализ сформированности правового сознания студентов [3, с. 424].

Для достижения цели использовались такие методы как наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, изучение документов (рабочих программ, студенческих конспектов, результатов контрольных и самостоятельных

работ, экзаменов), посещение занятий ведущих преподавателей и кураторских часов.

Как уже ранее говорилось, для изучения уровня правовых знаний, была разработана анкета в виде тестового задания. Вид теста — выборочный. В общем анкета содержит 20 вопросов. Задания сформированы в виде прямого вопроса. Ответы на каждое задание однозначные. На каждый вопрос было предложено 4 варианта ответов — а, б, в, г. Правильный ответ в каждом вопросе находится в разном месте и не имеет закономерного характера. Анкетирование проводилось анонимно, с целью большей открытости студентов в выборе ответов.

Первые три вопроса теста (первая часть теста) направлена на определение отношения молодежи к праву в общем, а также к правовой системе государства. Задания первой части теста имеют определенную эмоциональную окраску. Предложенные ответы на вопросы этого блока являются как «правильными» (высокий уровень правового сознания), так и «не правильными» (низкий уровень правового сознания).

Следующие 17 вопросов (вторая часть теста) относятся к различным отраслям права, а именно: к теории государства и права, конституционного, трудового, гражданского, семейного, административного, уголовного права и законодательства в сфере образования. Отрасли права выбирались на основании учебных планов школ и высших учебных заведений. При составлении теста учитывался школьный курс «Правоведение» и предполагалось, что студенты владеют знаниями права. В соответ-

ствии с названной программой ученики с высоким уровнем, после изучения курса «Правоведение» должны были: свободно излагать правовые вопросы, используя необходимую юридическую терминологию; с помощью учителя решать тестовые задания высокого уровня; самостоятельно составлять таблицы, структурно-логические схемы правовых вопросов; анализировать правовые ситуации, представлять отзывы (рецензии) на ответ другого ученика; владеть глубокими знаниями, свободно высказывать собственные суждения и аргументировать их, самостоятельно пользоваться отдельными источниками права; готовить сообщения с юридической тематикой; самостоятельно решать тестовые задания высокого уровня и определенные правовые ситуации, пользоваться информацией из дополнительной литературы; обоснованно излагать правовые вопросы, высказывать собственную позицию и убедительно ее аргументировать; самостоятельно находить, оценивать и использовать источники юридической информации, в том числе наглядные, уметь обобщать изученный материал, использовать полученные знания и умения в практической деятельности (участвовать в дискуссиях, заседаниях, «круглых столах»); самостоятельно решать юридические задачи, используя правовые знания [4, с.5].

Возвращаясь к рассмотрению компонентов правового сознания отметим следующие. Оценить правовое поведение молодежи можно с помощью первого вопроса анкеты.

«1. В каком из названных вариантов, по Вашему мнению, возможно нарушения закона:

- а) ни в коем случае;
- б) в случае когда это необходимо для выгоды моих близких;
- в) в случае, когда я буду иметь от этого значительную выгоду;
- г) в любом случае, имеет значение только «цена вопроса»».

Не подлежит сомнению, что если студент отвечает, что он не допускает нарушение норм права ни в коем случае, это свидетельствует о высоком уровне сформированности правового сознания. В противоположном случае, если студент выбирает какой-либо другой ответ, это говорит о низком уровне сформированности правового сознания.

Такой компонент правового сознания, как отношение к праву проверяется с помощью второго вопроса анкеты.

«2. Какую из приведенных ниже характеристик законодательства Вы считает наиболее точной:

- а) закон существует для того, чтобы его обходить;
- б) большая часть законов в нашей стране не работает;
- в) закон отображает меру свободы и справедливости;
- г) законы в нашей стране работают только на «избранную» часть населения».

Если студент понимает, что нормативно-правовые акты государства отображают меру свободы и справедливости, то можно сказать, что у такого студента высокий уровень изучаемого компонента. И наоборот, любой другой ответ

на этот вопрос позволяет говорить о недостаточно сформированном компоненте правового сознания.

Переходя к третьему вопросу анкеты, следует подчеркнуть, что этот вопрос направлен на исследование третьего компонента правового сознания (нежелание нести юридическую ответственность). Названный вопрос в анкете сформулирован следующим образом:

«Какой из ниже названных способов защиты своих прав Вы считаете наиболее эффективным:

- а) защита своих прав с помощью влиятельных людей;
- б) в судебном порядке;
- в) с помощью денег;
- г) путем переговоров и призывов к совести».

Выбор способов защиты своих прав подтверждает наличие или отсутствие изучаемого компонента в правовом сознании студента.

Правовые установки, которые являются готовностью, стремление и склонностью личности воспринимать и оценивать правовой объект определенным образом и действовать относительно него, отображаются в трех вопросах в целом. Выбор трех «правильных» ответов на вопросы теста является фундаментом высокого уровня сформированности изучаемого компонента. В противном случае, любой «не правильный» ответ на вопрос первого блока анкеты подтверждает недостаточный уровень правовых установок студента.

Как уже отмечалось раньше, высокий уровень правового сознания гражданина не возможен без глубоких правовых установок. Отношение к нормам права играет важную роль в структуре правового сознания. Забегая наперед, хочется казать, что результаты констатирующего эксперимента показали, что этот компонент не сформирован у большинства студентов. У молодежи имеется негативное отношение к нормам права государства, а также они считают возможным нарушать их. Мы считаем, что причинами такого отношения стали недостаточная информированность, поверхностные знания норм права, отрицательные примеры, сложность процедуры защиты своих прав, экономический кризис и другое.

Компонент «правовые знания», который является таким же обязательным, как и другие компоненты, анализируется с помощью вопросов второго блока. Как уже говорилось раньше, этот блок вопросов охватывает различные отрасли права. Таким образом, знание требований законодательства подтверждает достаточный уровень правовых знаний. И наоборот, ошибочные знания норм права свидетельствуют о низком уровне сформированности изучаемого компонента.

Ранее нами уже упоминались достаточный и низкий уровни правового сознания. Ниже рассмотрим их более детально. В соответствии с заданными в эксперименте критериями, было назначено четыре группы студентов. Каждая группа отвечала одному из четырех уровней сформированности правового сознания. Таким образом, все студенты, которые принимали участие в исследовании,

поделились на уровни четыре сформированности правового сознания: высокий, достаточный, средний и низкий.

Оценивание уровней сформированности правового сознания студентов проводилось по шкале Гуттмана.

Высокий уровень правового сознания характеризуется достаточным понятийным уровнем правовой терминологии, высокой гражданской направленностью личности — в мотивационной структуре правовые установки значительно доминируют над личными мотивами. Такие студенты постоянно интересуются жизнью общества и нормативно-правовым регулированием отношений.

Достаточный уровень правового сознания предусматривает достаточные знания и понимание норм права, наличие достаточной гражданской направленности личности — в мотивационной структуре правовые установки доминируют над личными мотивами. Такие студенты периодически проявляют интерес к общественным событиям и нормативно-правовому регулированию отношений.

Среднему уровню сформированности правового сознания соответствуют средний уровень знаний и понимание правовых понятий. В мотивационной структуре личности правовые установки в незначительной мере доминируют над личными мотивами. Такие студенты в стандартных жизненных ситуациях в большинстве способны к правовому поведению. Такие студенты выявляют периодический интерес к общественным событиям и нормативно-правовому регулированию отношений, знания законодательной базы чаще всего не имеют научного характера.

Литература:

1. Педагогика высшей школы: учеб. пособ. / З. Н. Курлянд, Р. И. Хмелюк, А. В. Семенова [и др.]; ред. З. Н. Курлянд. — 3-е изд. — К. Знания, 2007. — 495 с.
2. Рашидов, С. Ф. Воспитание у студенческой молодежи ценностей гражданского общества: проблемы теоретической концептуализации / Сейфулла Фейзуллаевич Рашидов. — Луганск: Ноулидж, 2012. — 271 с.
3. Романкевич, А. В., Системный анализ структуры правового сознания студента в педагогической литературе / А. В. Романкевич // Молодой ученый. — 2013. — № 7 (54). — с. 411–425.
4. Учебная программа „Правоведенье (практический курс)» для 9-х классов учебных заведений: [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.mon.gov.ua/...pr/pravoznavstvo_9.doc.

Классификация и анализ задач по их условию

Романкова Алина Алексеевна, студент;

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Существует множество различных классификаций задач, но одна из них почти не находит отражения в действующих учебниках за редкими исключениями. Речь идёт о классификации по характеру условия задачи — определённые, неопределённые и переопределённые.

Низкий уровень отличается от предыдущих элементарным уровнем знаний и пониманием правовых норм или его отсутствием, низким уровнем гражданской направленности и активности. В мотивационной структуре личные интересы доминируют над правовыми установками. Такие студенты не проявляют интереса к общественным событиям и нормативно-правовому регулированию отношений, знания законодательной базы отсутствуют.

Более подробные, практические результаты констатирующего эксперимента будут представлены в дальнейших научных статьях.

Выводы по теме исследования. В ходе исследования нами определено, что важным условием эффективного формирования правового сознания является прогнозирование результатов воспитательного взаимодействия. Принимая во внимание вышесказанное, для достижения наибольшей результативности исследования была разработана модель формирования правового сознания и критерии определения уровней (высокий, достаточный, средний, низкий).

Суть экспериментального исследования заключалась в разработке, на основе теоретической модели, технологии формирования правового сознания.

Результатом проведенных мероприятий по формированию культуры и правового сознания студентов стала сформированная стойкая мотивация к правовому образованию и высокий уровень правового сознания.

На основании результатов исследования были разработаны методические рекомендации по формированию правового сознания для кураторов академических групп.

Учащимся преимущественно предлагаются задачи определённые, т.е. задачи, содержащие в условии ровно столько данных, сколько их требуется для получения ответа, не больше и не меньше. На наш взгляд, это не совсем правильно. Целью любого педагога стоит научить работать с задачей, а это подразумевает:

- 1) Составлять математическую модель задачи исходя из различных условий;
- 2) выбирать необходимые для решения величины из множества данных и осуществлять вариативный поиск данных, недостающих для решения задачи;
- 3) решать полученную математическую задачу;
- 4) анализировать найденные решения, сравнивать их, выбрать наиболее экономичные;
- 5) дать правильный ответ согласно условию задачи, так сказать, выход из математической модели.

В основном в процессе обучения выполняется лишь третий пункт, выделенных нами умений. Ученики редко задумываются над всеми данными, а анализу результата вообще не уделяют времени. Например, если вспомнить о задачах неопределённых и переопределённых, то таких в современных учебниках насчитывается не более полу-процента, да и тех учителя чаще всего не замечают.

Приятным исключением из указанного правила является учебник Н. М. Рогановского «Геометрия 7–9». Его автор предлагает задачи под рубриками, среди которых есть и такие: «Все ли возможные случаи рассмотрены?», «Достаточно ли данных для решения задачи?», «Сколько решений имеет задача?» и т.п. Естественно, задачи, предлагаемые под этими рубриками, соответствуют поставленному вопросу, т.е. имеют несколько вариантов реализации условия, несколько возможных путей решения, и количество данных в условии не обязательно является необходимым и достаточным для получения ответа.

В большинстве случаев у авторов других учебников такие задачи не встречаются. Однако, многие известные педагоги — исследователи считают использование таких задач полезным и необходимым. Например, В. А. Крутецкий в своей книге «Психология математических способностей школьников» приводит такую классификацию:

1. Задачи с несформированным условием — задачи, в которых имеются все данные, но вопрос задачи лишь подразумевается.
2. Задачи с избыточным условием — задачи, в которых имеются лишние данные, не нужные для решения, а лишь маскирующие необходимые для решения задачи данные.
3. Задачи с неполным составом условия — задачи, в которых отсутствуют некоторые данные, необходимые для решения задачи, вследствие чего дать конкретный ответ на вопрос задачи не всегда представляется возможным.
4. Задачи с противоречивым условием — задачи, содержащие в условии противоречие между данными.

В. А. Крутецкий описывает исследование, которое он с группой исследователей проводил во многих школах в течение 12 лет с 1955 по 1966 годы. Исследователи использовали задачи различных типов, среди которых были и приведённые в этой классификации, в качестве тестовых заданий для выявления психологических аспектов математических способностей школьников. По результатам этого исследования получилось, что сильные уча-

щие справляются с задачами указанных типов практически самостоятельно, быстро, практически без помощи испытателя. Ученики средних способностей также неплохо справляются с подобными заданиями, однако для их решения им требуется больше времени и иногда наводящий вопрос, наталкивающий на решение. Слабые ученики практически не могли самостоятельно провести решение этих задач, не видели связи между объектами задачи, и даже с подсказкой испытателя не могли справиться с заданием. Следует отметить, что именно с указанными типами задач исследователи связывали наибольшие надежды.

В книге Д. Пойа «Как решать задачу» приводится похожая классификация, отличающаяся лишь тем, что в ней отсутствуют задачи с несформированным составом условия. Более того, в своей таблице, направленной в помощь решателю, Д. Пойа первыми пунктами поставил вопросы: Возможно ли удовлетворить условию? Достаточно ли условие для определения неизвестного? или недостаточно? или чрезмерно? или противоречиво? Вроде бы Пойа предполагает решение самых обычных, школьных задач, однако он не исключает возможности наличия некоторых «аномалий» в условии задачи, к существованию которых ученики должны быть готовы.

П. М. Эрдниев в своей книге «Преподавание математики в школе» предлагает использовать в обучении математике задачи с неполным составом условия ещё с младших классов, причём он считает, что использование таких задач (деформированных примеров, как он их называет) позволяет проводить обучение опережающими темпами, с их помощью можно коренным образом изменить мыслительные процессы решающего, превратив их в более сложные, более содержательные и потому лучше развивающие способности ученика.

У Н. В. Метельского встречается такая классификация задач. Между условием задачи (А) и её требованием (Х) может быть различное соотношение, определяющее число решений. Обычно школьная задача имеет одно или несколько определённых решений и потому называется определённой. Этот тип задачи условно можно изобразить формулой импликации $A \Rightarrow X$, которую будем понимать так, что условие А содержит достаточно и только достаточно данных для выполнения требования Х.

Если из условия А какое — либо данное опустить, то получим неопределённую задачу. Она имеет бесконечное множество решений, зависящих от бесконечного множества значений той величины (параметра), которой принадлежало значение, выброшенное из условия.

Наконец, условие может содержать, кроме А, некоторое дополнительное данное, и тогда задача называется переопределённой. В частном случае это «лишнее» данное может вытекать из тех, что уже имеются в задаче, и тогда задача оказывается определённой задачей.

В остальных случаях переопределённая задача не имеет решения, поскольку её данные противоречат друг другу, несовместимы.

Основные функции задач в обучении выполняют определённые задачи, однако известную пользу, по мнению Н. В. Метельского, приносит учащимся знакомство с неопределёнными и переопределёнными задачами. Задачи из рассматриваемой классификации полезны тем, что: они не обладают алгоритмичностью решения, они активизируют умственную деятельность учащихся, заставляют их искать нестандартные подходы к решению задач, а также допускают как несколько способов решения, так и несколько решений вообще.

В подтверждение этого мнения интересные факты приводит в своей статье «Остроугольный или тупоугольный?» И. Дегтянникова. Она пишет: «Решая задачу, часто даже не задумываемся о реальности её условия. Поэтому правы те авторы, которые включают в свои учебники задачи с нереальными условиями. Это заставляет проверять условия у всех задач. Кроме того, нереальные задачи — это готовая проблемная ситуация».

Отсутствие указанных задач в школьных учебниках приводит к тому, что и учителя не ориентируют свои умения на такие задачи, в результате чего их педагогиче-

ская подготовка содержит изъяны. В заметке В. З. Игнатенко пишет об ошибке, найденной в учебнике Л. С. Атанасяна «Геометрия 7–9». В этом учебнике на с. 135 приведена задача 536 (б). Вот её текст: «Отрезок BD является биссектрисой треугольника ABC . Найдите OC , если $AB = 30$, $AD = 20$, $BD = 16$ и $\angle BDC = \angle C$ ». Вроде бы ничего особенного в этой задаче нет. Однако автор, проведя решение двумя различными способами, заметил, что ответы в них не совпадают. Попытка смоделировать треугольник с данными, указанными в задаче, показала, что данные содержали противоречие. Оказывается, маститые авторы популярного учебника, включив противоречивую задачу в свой учебник, не заметили её противоречивости, как не замечали её и тысячи учителей, несколько лет работавших по этому учебнику.

Итак, анализ литературных источников выявляет важную для математического образования проблему: многие педагоги — исследователи указывают на целесообразность использования в обучении задач с «аномальными» условиями, а авторы учебников на это указание почти не реагируют.

Литература:

1. Акимова, И. В., Буркина В. А., Титова Е. И. Моделирование задач с аномальным условием и методика пути поиска их решения // Современные проблемы науки и образования. — № 1, 2014 г.
2. Буркина, В. А., Титова Е. И. Методика работы с аномальными задачами // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). с. 740–741.
3. Титова, Е. И., Чапрасова А. В. Различные трактовки понятия «задача» и методика их решения // Молодой ученый. 2014. № 6 (65). с. 760–762.
4. Титова, Е. И., Романкова А. А. Неопределённые задачи в школьном курсе математики // Вестник магистратуры. 2014. № 6–1 (33). с. 128–129.

Особенности содержания методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов

Савостьянова Ирина Леонидовна, старший преподаватель

Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск)

Потребностью современного информационного общества является обладание специалистом-экономистом таким качеством личности, которое позволит эффективно решать информационные задачи профессиональной деятельности. В соответствии с анализом исследований, посвященных понятиям «информационная компетентность», «профессиональная компетентность», «информационно-коммуникационная компетентность», «информационно-технологическая компетентность» и пр. (А. С. Белкин, Б. С. Гершунский, О. Б. Зайцева, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, С. Д. Каракозов, О. А. Кизик, А. А. Кузнецов, Е. И. Машбиц, Н. А. Мещерякова, А. С. Нефедова, С. В. Тришина, А. В. Хуторской, О. В. Юдина), нами

было определено понятие *профессиональной информационной компетентности будущего бакалавра-экономиста* как интегративного динамического качества личности, проявляющегося в способности и готовности вырабатывать, принимать и реализовывать оптимальные решения информационных задач (поисковых, хранения, вычислительных, интеллектуальных и инфо-коммуникационных) профессиональной деятельности экономиста

В работах ведущих специалистов в области информатизации образования (А. А. Андреев, С. А. Бешенков, Я. А. Ваграменко, И. Е. Вострокнутов, Л. Х. Зайнутдинова, А. А. Кузнецов, К. К. Колин, М. П. Лапчик, А. С. Лесневский, З. Ф. Мазур, И. В. Роберт и др.) отме-

чается мысль о необходимости использования в целенаправленно организованном образовательном процессе теории и методики применения информационных и коммуникационных технологий в обучении специалистов.

Подобного рода потребность может быть реализована средствами методической системы, целью которой выступает формирование профессиональной информационной компетентности будущих бакалавров-экономистов. Изучение научно-исследовательских работ многих авторов, связанных с разработкой методических систем (Г.В. Бельтюкова, Т.А. Бороненко, И.Б. Готская, М.И. Моро, И.Б. Мылова, А.М. Пышкало, Н.Л. Стефанова, Л.В. Шелехова и др.), показывает, что базисными компонентами любой системы являются иерархически взаимосвязанные элементы: *цель, содержание, методы, формы и средства обучения*. Социальные изменения, необходимость и потребность субъектов образовательного процесса в повышении результативности методических систем, приводит к изменению их компонентного состава и развитию методической системы. Важные выводы приведены в исследовании Т.В. Соловьевой, посвященном развитию методической системы обучения студентов дисциплине «Мировые информационные ресурсы» на основе лично ориентированного подхода. [7] В данной работе конкретизировано понятие методической системы (обучения) как *целостной модели педагогической деятельности, выступающей ориентировочной основой оптимизации учебно-воспитательного процесса, технологичность которого задается отбором содержания, методов, форм и средств обучения, установлением связей между ними в соответствии с выбранной целью*. В соответствии с определением, именно цель в процессе реализации методической системы обеспечивает ее целостность и не может быть вынесена за ее рамки.

Проектирование содержательного компонента методической системы подчиняется ряду требований: требований целостности, открытости, перспективности, адекватности методической системы, междисциплинарной интегрированности содержания образования в методической системе, непрерывности, модульности, этапности формирования ПИК, гуманистической направленности и диалогичности [5]. В частности, требование целостности методической системы в соответствии с системным подходом ориентирует все компоненты системы на цель — формирование профессиональной информационной компетентности. Открытость и перспективность системы определяет ориентацию на ее развитие в соответствии с учетом тенденций в развитии информационного общества. Соблюдение этих требований обеспечивается возможностью расширять содержание методической системы. Адекватность методической системы будет обеспечена соблюдением требований нормативных документов, определяющих подготовку и выпуск бакалавров по направлению 080100.62 — Экономика.

Отбор содержания методической системы формирования профессиональной информационной компе-

тентности бакалавров-экономистов начинается с ретроспективного анализа преподавания информационных дисциплин будущим экономистам; проанализируем также существующие в современной педагогической теории и практике подходы к выявлению содержательного наполнения информационных дисциплин.

Традиционная система подготовки будущих экономистов к умению работать со всем многообразием информации начала формироваться с 80-ых годов XX века, когда в СССР по-прежнему развивались отрасли, присущие индустриальному обществу. [1]

Для преодоления отставания страны от мирового развития в начале 80-х годов в учебные планы средних школ был включен учебный курс «Основы информатики и вычислительной техники», для студентов вузов появился первый учебник информатики Каймина В.А. и Питеркина В.М., была выполнена серия работ по разработке и внедрению компьютерных технологий в практику учебных заведений разного уровня. Так, студенты высшей школы, готовящиеся получить специальность «Экономист», изучали дисциплины «Вычислительные машины и программирование на ЭВМ» и «Механизация обработки экономической информации». В содержание этих дисциплин включались разделы, освещающие историю развития вычислительной техники, различие подходов к определению информации. Большое внимание уделялось способам описания алгоритмов и навыкам программирования. Изучение программных средств ЭВМ сводилось к знаниям классификации программного обеспечения. Важно, что дисциплина «Механизация обработки экономической информации» предполагала изучение вопросов автоматизации бухгалтерского учета для групп однородных типовых объектов.

Дальнейшее развитие информатики подразумевало уточнение ее структуры, соотношения структурных элементов. По мнению Д.А. Поспелова, структуру информатики определяют следующие основные области исследования [3]: теория алгоритмов; логические модели; базы данных; искусственный интеллект; бионика; распознавание образов и обработка зрительных сцен; теория роботов; инженерия математического обеспечения; теория компьютеров и вычислительных сетей; компьютерная лингвистика; числовые и символьные вычисления; системы человеко-машинного взаимодействия; нейроматематика и нейросистемы; использование компьютеров в замкнутых системах.

В Национальном докладе Российской Федерации на II Международном Конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» (1996 г.) структура предметной области «Информатика» состояла из четырех разделов: теоретическая информатика, средства информатизации, информационные технологии, социальная информатика. Теоретическая информатика, при этом, включала философские основы информатики, математические и информационные модели и алгоритмы, а также методы разработки и проектирования информационных систем и технологий.

Анализ такой структуры дисциплины «Информатика» показывает ее глубокое теоретическое основание и слабое

представление практико-ориентированной направленности. Возрастающая роль технологий и изменение содержания и характера труда привели к *изменению* в Государственных стандартах высшего профессионального образования первого (1994–1995 г.г.) и второго поколения (2000 г.) требований к информационной подготовке будущих экономистов. ГОС ВПО предусматривали изучение специалистами дисциплин «Информатика» и практико-ориентированной дисциплины «Информационные системы в экономике». В таблице 1 приведены общие требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы по информационным

дисциплинам для специалистов, получающих квалификацию «Экономист».

Представленные выше общие требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы по информационным дисциплинам показывают повышение требований к практико- и профессиональной направленности этой дисциплины для специалистов, получающих квалификацию «Экономист». Перечень специальностей, для которых присваивалась данная квалификация, достаточно обширен: «Экономика», «Экономическая теория», «Мировая экономика», «Национальная экономика», «Экономика труда», «Фи-

Таблица 1. Содержание основной образовательной программы подготовки специалиста-экономиста по дисциплинам информационного цикла

Этап	Дисциплина	Требования к профессиональной подготовке
1985–1994	«Вычислительные машины и программирование на ЭВМ»	Знать историю развития вычислительной техники, различие подходов к определению информации. Знать принципы построения и функционирования ЭВМ, основные характеристики и классификации ЭВМ. Знать классификации программного обеспечения Уметь описать алгоритмы различными способами. Иметь навыки программирования.
	«Механизация обработки экономической информации»	Знать теоретические основы механизации учета и организации обработки информации по отдельным функциональным разделам. Уметь решать типовой комплекс задач, соответствующий ему состав входной и выходной информации. Знать существующую типовую (или наиболее распространенную) технологию решения типового комплекса задач.
1994–2000	«Информатика»	Иметь представление об аппаратных средствах персональных ЭВМ, локальных и глобальных вычислительных сетях. Знать основы алгоритмизации и программирования на алгоритмических языках. Знать основные свойства операционных систем, и уметь выполнять операции с файлами. Владеть навыками работы с распространенными программными утилитами для персональных ЭВМ, текстовыми редакторами и электронными таблицами. Знать основные возможности систем управления базами данных и уметь их использовать при решении экономических задач.
2000–2009–2010	«Информатика»	Иметь навыки работы специалиста с информацией, которые требуют обязательного умения: излагать, обсуждать и действенно отстаивать мнение; слушать и аналитически воспринимать письменную информацию, находить, получать, систематизировать, письменно оформлять и использовать информацию из устных, печатных и электронных источников.
	«Информационные системы в экономике»	Знать не менее двух типов систем обработки данных: автономную микрокомпьютерную систему и многопользовательскую локальную сетевую систему; а также уметь: получать доступ и вести поиск информации в сетевых базах данных, в таких как WWW. Пользоваться электронной почтой, текстовым процессорной программой, программой матричных расчетов, пакетами баз данных и, как минимум, — одной специализированной программой.

нансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Налоги и налогообложение». Рост объемов профессиональной информации по всем указанным направлениям потребовал от системы высшего профессионального образования обновления его содержания и разработки качественно новых педагогических технологий. В результате в научном сообществе стали широко обсуждаться проблемы, состояние и направления развития информационных технологий, возможности их применения в системах образования.

Анализ теоретических подходов к построению содержания образования показал наличие разных принципов в осуществлении этих процессов. В частности, В.И. Загвязинским сформулированы три принципа отбора содержания образования: 1) соответствие содержания образования уровню современной науки; 2) учет единства содержательной и процессуальной сторон обучения; 3) структурное единство содержания в соответствии с развитием и становлением личности обучающегося. В.С. Леднев рассматривает содержание образования в отвлечении от методов и форм, и трактует содержание образования как процесс возрастающих изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность. При этом он рассматривает содержание образования как усвоение опыта предшествующих поколений, воспитание типологических качеств личности, умственное и физическое развитие человека.

Представители компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и другие) представляют группы компетенций в качестве основы содержательного наполнения учебной дисциплины. С точки зрения компетентностного подхода, содержание образования должно представлять собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и прочих задач, с которыми может столкнуться личность в своей жизни.

Для данного исследования важным является представление сторонников прагматического подхода (И.А. Колесникова, Е.Н. Михайлова, Д.А. Поляк, Е.В. Титова и др.) о реализации в образовании освоения социального опыта. По мнению авторов, в отборе содержания обучения должны реализовываться цели профессионально-ориентированного обучения в вузе, что в дальнейшем отразится на организации этого содержания и на средствах обучения.

Представители личностно-ориентированного направления в образовании (Е.В. Бондаревская, К. Роджерс, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и другие) в качестве общих целей образования понимают обеспечение условий для развития личностных качеств учащихся, для сохранения и развития их индивидуальности. В рассмотрении отбора содержания образования представители личностно-ориентированной парадигмы [6] выдвигают принципы, важные для данного

исследования. Эти принципы позволяют ориентировать образовательный процесс на:

1) развитие творческих способностей обучающихся посредством представления в содержании различных и даже альтернативных трактовок изучаемых предметов; целостного представления об объекте, не утрачивающего различия подходов к его изучению; раскрытию противоречивости научного познания, состоящего в том, что наука решает проблемы не в простой линейной последовательности, а углубляет их и переформулирует, возвращается обратно и проблематизирует исходное.

2) осуществлении дифференциации и индивидуализации в образовании, когда содержание с самого начала ориентируется на различные типы и уровни усвоения;

3) обеспечение саморазвития при освоении предметного опыта, выработка им собственных смыслов изучаемого материала, формирование личностных ценностей, когда в учебном материале выделяются ценности переходящие (знания о мире) и непреходящие (аспекты этих знаний, имеющие особую значимость для человека).

С точки зрения контекстного подхода (А.А. Вербицкий и другие), переход от информации к ее применению опосредствуется мыслью, что и делает эту информацию осмысленным знанием. Чтобы получить статус знания, как осмысленного отражения действительности, информация с самого начала *должна усваиваться в контексте действительности*. Соответственно, вводимое в содержание обучения новое понятие или положение должно ориентировать на ситуацию будущего профессионального использования знаний.

Обобщая все сказанное выше относительно подходов различных ученых к отбору содержания образования, определяем требования:

1. содержание образования должно соответствовать уровню современной науки;
2. освоение содержания должно осуществляться в деятельности;
3. группировка учебного материала осуществляется вокруг системообразующих понятий или видов деятельности;
4. набор прикладных знаний и умений содержания образования должен реализовывать цели профессионально-ориентированного обучения в вузе.

Определившись с основными подходами в обосновании содержания образования, выделим подходы к выделению содержания курса «Информатика». Важную роль в особенностях отбора содержания информационных дисциплин является сформулированный В.С. Ледневым принцип отражения образовательных областей в содержании общего образования, названный его автором принципом «бинарного вхождения базовых компонентов в структуру образования» и заключающийся в том, что каждая образовательная область включается в содержание образования двояко. Во-первых, как отдельный учебный предмет и, во-вторых, в качестве «сквозных линий» в содержании образования в целом. Вопрос «сквозных линий»

в содержании образования является широко обсуждаемым в педагогическом сообществе. Понятие «сквозных линий» не тождественно понятию «преемственности». Преемственность понимается как подготовка к новому, с сохранением развития целесообразного старого, как связь между новым и старым, как основа поступательного развития процесса. Считаем целесообразным исследовать концепции, авторы которых стараются найти *ключевые понятия или ситуации* для построения *системы содержательных линий*, полностью охватывающих все обучение и как результат обеспечивающих предметное освоение или формирование какого-либо качества личности (в нашем случае профессиональной информационной компетентности бакалавра-экономиста).

В большинстве случаев, в качестве содержательных линий дисциплины «Информатика» выбираются фундаментальные понятия информации. Однако, имеются и другие подходы. Так, в научной школе А.А. Кузнецова (С.А. Бешенков, Е.А. Ракитина и другие), учебные задачи и ситуации в курсе информатики строятся на базе содержательных постановок задач и учебных информационных моделей, знакомых обучаемым из других учебных курсов. При этом информатика позволяет взглянуть на них с «информационной» или «алгоритмической» точки зрения, что приводит к углублению и систематизации знаний учащихся, появлению новых ассоциативных связей. [2].

Обеспечение преемственности, по мнению В.В. Афанасьева, Е.И. Смирнова, В.Д. Шадрикова, возможно с использованием технологии фундирования, под которой понимают процесс создания условий для актуализации базовых учебных элементов школьных дисциплин (авторы занимаются дисциплиной «Математика») в вузовских дисциплинах с последующим теоретическим обобщением структурных единиц, раскрывающих их сущность, целостность и трансдисциплинарные связи в направлении профессионализации знаний и формировании личности.

В трактовке авторов понятия, фундирование можно представить в виде спирали, с каждым витком которой происходит более глубокое наполнение материалом по основным содержательным линиям.

Переводя представления авторов об информационных задачах, решаемых субъектом, в сферу профессиональной деятельности, осуществляемой субъектом, представляем процесс решения информационной задачи профессиональной деятельности экономиста как процесс деятельности субъекта, направленный на проявление решения определенной профессиональной ситуации, с опорой на опыт информационной деятельности. Другими словами, *содержательные линии в построении содержания образования методической системы формирования профессиональной информационной компетентности будущих бакалавров-экономистов* могут базироваться на деятельности по освоению способов решения информационных задач профессиональной деятельности.

К информационным задачам профессиональной деятельности экономиста нами ранее отнесены: *поисковые задачи, задачи хранения информации, вычислительные задачи, интеллектуальные задачи и инфо-коммуникационные задачи*. Выделенные задачи представляют собой концентрацию предметного, метапредметного и межпредметнообразовательного материала. Метапредметное содержание обеспечивает овладение навыками саморегуляции и самоорганизации деятельности (целеполагание, планирование, осуществление выбора, анализ и оценка результатов деятельности), умениями управлять информационными процессами. Метапредметность и межпредметность выражается в обеспечении интеграции знаний и умений из различных предметных областей с целью формирования опыта деятельности по решению информационных задач профессиональной деятельности экономиста.

Литература:

1. Барабанов, В.В., Николаев И.М., Рожков Б.Г. История России с древнейших времен до конца XX века. — М., — 2004. — С.158.
2. Кузнецов, А.А. Современный курс информатики: от элементов к системе / А.А. Кузнецов, С.А. Бешенков, Е.А. Ракитина // Информатика и образование. — 2004. — № 1. — с. 1–7.
3. Поспелов, Д.А. Становление информатики в России / Составители — Д.А. Поспелов, Я.И. Фет // Очерки истории информатики в России. — Новосибирск, Научно-издательский центр ОИГТМ, 1998, с. 7–44.
4. Савостьянова, И.Л. Информационные задачи профессиональной деятельности экономиста [Текст] / И.Л. Савостьянова // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). — М.: Буки-Веди, 2013.
5. Савостьянова, И.Л. Педагогические условия реализации методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов [Текст] / И.Л. Савостьянова // Фундаментальные исследования — 2014. — № 12 (часть 7) — с. 1545–1549.
6. Сериков, В.В., Образование и личность: Теория и практика проектирования пед систем. — М.: Логос, — 1999.с. — 76–78
7. Соловьева, Т.В. Развитие методической системы обучения студентов дисциплине «Мировые информационные ресурсы» на основе личностно ориентированного подхода: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Соловьева Татьяна Владимировна; [Место защиты: Сиб. федер. ун-т]. — Красноярск, — 2011. — 243 с.

Естественнонаучные знания как объект познания в начальной школе

Салямова Шахноза Равшановна, магистрант
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Проблемы экологии, охраны окружающей среды сегодня стоят особенно остро. Это аксиома, известно всем. И задача учителей всех уровней, в том числе и начальной школы, донести до учащихся эту остроту, озабоченность мирового сообщества и научить беречь природу. Задача понятная, есть у учителя необходимый арсенал — учебники, пособия, методики, но все, к сожалению, не так просто. Сложность заключается в том, что в естественнонаучном образовании учащихся начальной школы нет четко и определенно выделенного объекта познания.

Опираясь на исследования классиков развивающего обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.), о том, что развитие ребенка осуществляется в ходе познавательной деятельности, направленной на адресный конкретный объект, в нашем случае, на природу, которая и есть объект детского познания естествознания. Проблема заключается еще и в том, что знание о природе постоянно расширяются, углубляются и обновляются. А теперь зададимся вопросом: чему обучать младших школьников естествознанию, окружающему миру или природоведению. Кажется, что этот вопрос некорректен, и так все ясно, но это только на первый взгляд. Совсем недавно такая дискуссия звучала убедительно.

Естествознание традиционно понимается как совокупность наук о природе естественной, отделенной от наук об обществе в то время как, например, введенный несколько лет назад «Окружающий мир» включая в себя в качестве объекта познания еще элементы истории, культуры, безопасности и др., т.е. был интегрированным курсом что, несомненно, размывает рамки естествознания как специального предмета о естественной природе. Вопрос остается дискуссионным, но по нашему убеждению, естествознание должно существовать в качестве отдельного предмета, поскольку иначе появляется абсолютно неподъемный для учащихся объем информации.

Легко ли решить возникшую проблему? Несомненно, стоит только научному миру и педагогическому сообществу договориться о том, что конкретно должны дети изучать в школьном предмете с определенным названием и по каким законам отбирать в него учебный материал. Ответ, на наш взгляд, однозначен: что естествознание, именно это предмет для изучения должен остаться в школе. История показала, что с середины XIX в. его не раз убрали из образования, но оно вновь появлялось и возрождалось. Как уже было отмечено, естествознание специфично. Его развивающие возможности по сравнению с другими предметами, несоизмеримо огромны. Ведь естественная природа — это мир, в котором мы живем и в котором наши генетические корни. Мир вещей — мир второй природы — произведен, вто-

ричен [4, с.46–48]. Мир социализированной природы имеет иные развивающие возможности, которые раскрываются по-другому. Это зачастую иллюзорный мир, взять хотя бы Интернет, созданный по воле человека. Влияние человека на окружающий мир естественной природы довольно агрессивно, в первую очередь, из-за высокой численности людей и бесконтрольного, не всегда оправданного, воздействия на природу. Возьмем на себя смелость утверждать, что система образования возможно, не столь агрессивно, но подавляет познание естественной природы и через содержание, и через методы и формы преподавания. Культурный мир должен вписываться в законы природы, хотя сегодня налицо тенденция приспособления мира природы к культуре. Это противоречит биосферной этике. Порой отрицание школьного естествознания проявляется в том, что в школе иногда сокращают уроки биологии и географии в угоду другим предметам, что абсолютно недопустимо особенно с учетом существующих экологических проблем. Начало познания сложной идеи — биосферной этики — лежит в познании природы, через экологическое образования, что реально осуществить лишь на естествознании (с учетом возможностей других школьных предметов). Вместе с тем мир природы сосуществует с миром культуры. Отделять их — значит искусственно вводить ограничения, следовательно, комплексное понятие «окружающий мир» целесообразно, но с некоторым смещением акцентов поскольку, природа — первична, культура — следствие ее развития, значит, центром изучения должна быть естественная природа. Это верно с точки зрения биосфероцентризма. Естествознание — уникальный мировоззренческий предмет, по этому уже на начальных этапах развития ребенка он должен получить дать абстрактное и обобщенное понятие феномена природы, охватывающей весь мир, в том числе и человека, и созданный им мир вещей (мир второй природы). По этому В. И. Вернадский писал что: «Человек... неизбежное проявление большого природного процесса» [1]. Итак, школьное естествознание — это предмет, на котором школьники должны познавать естественную природу и разнообразные проявления в ней природы социализированной. Скажем четко и однозначно природа — объект познания, причем безграничный, т.к. в ней существует неисчислимое количество видов и процессов, по-разному проявляющихся в разных условиях. Отсюда ясно, что познать природу во всем ее многообразии младшим школьникам не под силу, но изучить методы ее познания детям вполне реально. Это очень важный компонент, обучения центральное звено пропедевтической науки о природе. Именно методы познания, природы, а не просто факты

позволяет учащимся развивать познавательную деятельность по отношению к реальной природе, ее объектам и процессам. Уже сами термины: «естествознание», «природоведение» означают: знание, ведение природы, в них подспудно кроется методология, как бы подсказка учителю и методистам что надо познавать на начальном этапе изучения естествознания. К сожалению, сегодня в школах зачастую не учат познавать реальную природу, а отделяются рассказами либо иллюстрациями о природе и это объяснимо. Образовательная система, рамки урока нередко заставляют учителя поступать вопреки с научным достижениям. Порой учебник и рассказ учителя заменяют реальность. Дети с их специфическим мировосприятием оперируют символами и знаками, что, не в коей мере не позволяет ощутить все многообразие реального мира.

Любая опубликованная методика (вузовский курс или методика для колледжей) допускает преподавание без природы, в некоторых методических рекомендациях вообще приводятся почти полностью вербализованные способы изучения природы, что недопустимо. Исходя из специфики объекта детского познания природы, учебный процесс должен быть построен так, чтобы ученик становился субъектом собственной деятельности, что позволит развивать мышление и речь способности к самостоятельной познавательной деятельности, основанной на исследовании объектов и явлений окружающего мира. Это, будет способствовать развитию их творческих способностей, воображения, вызовет интерес к окружающему миру и его познанию. Кроме того, и это обязательное условие — учебный процесс должен основываться на коммуникативно-деятельностном общении, включающим, обмен мнениями, элементы дискуссии, что и позволит каждому ученику проявить индивидуальность, свой уровень развития. Очевидно, что если предлагаются задачи, в решении которых он выступает как Я — личность, самостоятельно открывающая знания, то он сможет и оценивать действительность и сформировать отношение к ней, и высказать собственное мнение.

По нашему убеждению, именно такое построение учебного процесса позволяет учащемуся узнать мнение и оценить поступки других учеников, сравнивать свои знания, ощущения и свою деятельность со знаниями и деятельностью других. Это развивает внимание, учит слышать и услышать мнение другого, принять его или отвергнуть выявляет способность к рефлексии, самооценке, самоконтролю. Определенную помощь и поддержку такому уроку окажет познавательная деятельность, основанная на «наблюдении объектов окружающего мира для обнаружения изменений, происходящих с объектом», что вполне соответствует философской теории познания, который, как известно, начинается с «живого созерцания», т.е. с непосредственного восприятия предметов и явлений окружающего мира органами чувств.

Именно наблюдения должны занимать ведущее место в преподавании в начальной школе, как для организации

процесса познания, так и для применения полученных знаний на практике.

Особое место в учебном процессе занимает информация. Дети узнают, что такое информация, каковы ее источники, цели способы ее получения, формы предъявления и хранения информации (текст, рисунок, знак и др.). Работая со словариками из учебников, дети осваивают методику работы с научными словарями, учатся пользоваться готовыми алгоритмами, инструкциями и составлять свои. Методические рекомендации, наши основанные на практике советы, а также структурирование учебного материала дают учителю определенные ориентиры и позволяют наиболее полноценно провести каждое занятие. Как правило, урок начинается с вопросов и решения заданий для выявления опорных знаний (умеют ли учащиеся воспроизвести увиденное и услышанное, что помнят из ранее изученного, выполненных наблюдений и т.п.). Такой вид работы на уроке очень важен и имеет психологическое обоснование, на что обращает внимание Н.А. Менчинская: «Если к формированию научного понятия учитель не позаботится о том, чтобы создать для него «точку опоры» в житейских представлениях учащихся, легко может случиться, что такое понятие будет попросту ими заучено (но не усвоено), и с течением времени неизбежно произойдет деформация понятия либо оно будет вытеснено житейским представлением» [3].

Задача учителя, ко всему прочему, еще подвести учащихся к восприятию нового материала, который в учебнике может быть представлен либо текстами, либо иллюстрациями либо тем и другим вместе. Рекомендуются обязательно использовать научно-популярные тексты, т.к. ребенок должен получить научные знания (это определено стандартом учебного предмета) а художественные тексты не позволяют в полной мере решить данную задачу, поскольку в них допустимы аллегории, скрытый смысл, перенос деятельности человека на объекты природы (животные разговаривают, горы раздвигаются по желанию героя, деревья пускаются в пляс и т.д.) что не соответствует научным знаниям и может сформировать экологически неграмотное отношение к природе. Например, если лиса заставила ворону отдать сыр, то она плутовка и дети сами делают такой вывод, а значит, и отношение учащихся к ней соответствующее. Научное толкование информации учителем, поможет ребенку понять, что басне использован художественный прием. Использование научно-популярных текстов важно еще и потому, что позволяет реализовать преимущество обучения, формируя и развивая умения учащихся, среди которых особое место занимает умение работать с научным текстом, которое понадобится учащимся позже, поскольку научных текстов будет становиться все больше. Однако построение научных текстов в учебниках по естествознанию (окружающему миру) отличается от построения строго научных текстов. Здесь монологичное изложение информации чередуется с побуждением ребенка перейти к обсуждению, высказыванию своего мнения и его обоснованию, сравнению своего

знания с изложенным в тексте, работе по рисунку и т. п., Большое место в получении новых знаний занимают практические работы и опыты. К их выполнению в учебнике даны инструкции. Постоянно происходит смена видов деятельности: чтение, обсуждение и «открытие»; практическая работа, обсуждение и «открытие», по результатам которой на уроке должно быть сделано обобщение, чтобы в знаниях ребенка появились четкость, системность, для чего в учебнике даны вопросы и задания, ориентирующие ребенка на самостоятельное выделение главного, в полученных знаниях и подведение к выводу, который учащийся делает сам, сверяясь с тем, что предлагает учебник. Это

очень важно, поскольку формирует у учащегося систему знаний, развивает мышление, что становится серьезной опорой для обучения в старших классах. Связи знаний, формированию их в системе в немалой степени задания связанные с темой следующего урока способствуют, что облегчает усвоение более сложного материала [2, с.29–38].

В заключение хочется отметить, что предложенный нашим Министерством народного образования вариант — обучать в 1–2 классе науке «Окружающий мир», а в 3–4 классе «Природоведение» на наш взгляд кажется наиболее приемлемым и оптимальным.

Литература:

1. Вернадский, В.И. Размышления натуралиста: Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский. — М.: Наука, 1977. — С 55.
2. Клепинина, З.А. Предмет. Окружающий мир. Обновление. / З.А. Клепинина // Начальная школа. — 2006. — № 6. — с. 29–38.
3. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская. — Москва-Воронеж, 1998. — 448 с.
4. Шадиёв, Р.Д. Методолого-дидактические основы анализа учебных текстов. Ташкент: ФАН, 2004. — 105с.

Психолого-педагогические аспекты использования игровой деятельности в процессе коррекции агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста

Солманидина Марина Борисовна, воспитатель

Детский сад № 82 «Богатырь» АНО ДО «Планета детства «Лада» (г. Тольятти, Самарская область)

Важнейшей проблемой в эмоциональном развитии ребенка старшего дошкольного возраста является агрессия и агрессивное поведение. Понятие «агрессивное поведение» введено зарубежными авторами (Бандура А., Бэрн Р., Доллард Дж., Лоуренц К. и др.). Агрессия рассматривалась как инстинктивное поведение, обусловленное биологическим фактором, как ситуативно определяемое поведение, как социальное поведение, которое усваивается и поддерживается под влиянием среды. Агрессия — неотъемлемая составляющая жизни. Абсолютно неагрессивный человек окажется неадаптивным, не умеющим отстаивать свои права, добиваться поставленных целей. Поэтому агрессия может быть конструктивна и деструктивна.

Тем не менее, проблема агрессивного поведения детей привлекает ученых-исследователей, педагогов-практиков и родителей. Всем им приходится выбирать средства и методы воздействия на ребенка и обосновывать их применение.

Изменение социально-экономического положения общества приводит к росту агрессии, это отражается и на детской популяции, ведь поведение детей — это отра-

жение мира взрослых. К сожалению, агрессия среди детей является повседневным явлением, внутреннее напряжение дети выплескивают в агрессивных актах [2]. Дети испытывают удовлетворение от причиненной боли сверстникам, животным, используют такие средства агрессии как воровство, порча имущества, непослушание, игнорирование. Невозможность ребенком выразить свою злость и агрессию в результате запрета или силового подавления агрессивных действий ребенка часто может привести к аутоагрессии, психосоматическим заболеваниям, невротическим реакциям. Тем не менее, проявление детской агрессии требует срочного вмешательства взрослых, нацеленное на уменьшение или избегание подобного поведения в напряженных, конфликтных ситуациях. Важно научить ребенка не подавлять, а адекватно выражать, контролировать свою агрессию; отстаивать свои права и интересы, не ущемляя других, защищать себя социально адекватными способами, не причиняя ущерба окружающим.

Агрессии — это такое поведение индивида, целью которого является причинение физического или психического страдания (вреда) живому существу [6]. Характе-

ризуя особенности агрессии, стоит сказать, что ее следует понимать как модель поведения, а не как мотив или установку. Хотя агрессивное поведение неразрывно связано с негативными эмоциями, мотивами и установками. Целью агрессии является причинение физического или психологического ущерба другому существу. Следовательно, агрессия — осознанный, направленный поведенческий акт, исключающий случайное причинение вреда другому существу. Способы причинения вреда могут быть различны — от обидного слова, «косого» взгляда, сплетен до уничтожения и порчи вещей и физической расправы — проявление агрессии у людей бесконечно и разнообразно [3]. Чаще агрессия проявляется как конфликтность, злословие, давление, принуждение, негативное оценивание, угрозы, физическое воздействие; или как скрытые формы — уход от контактов, бездействие, самоповреждения и пр. [6].

Итак, агрессия — это «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический и моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.)» [4, с. 34].

Агрессивное поведение может вызывать ряд негативных психологических особенностей развивающейся личности: неадекватно завышенная или заниженная самооценка, низкий уровень самоконтроля; недостаточное развитие интеллекта; неразвитость коммуникативных навыков; повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травма, болезни, стресс и пр.) [3]. Агрессивный человек воспринимает окружающий мир как враждебный, нападающий, стремящийся причинить ему вред.

В качестве целей агрессивного поведения ребенка многие авторы выделяют: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудач, стремление к лидерству, получение желанного предмета, манипулирование [5].

В дошкольном возрасте агрессивное поведение проявляется в том, что ребенок часто теряет контроль над собой, часто спорит, ругается с детьми и взрослыми, намеренно раздражает взрослого, отказывается выполнять просьбы, часто винит других в своих ошибках, поведении, ребенок завистлив и мстителен, он часто сердится и прибегает к дракам. Дети дошкольного возраста демонстрируют такие способы агрессивного поведения как плач, негативизм, отказ, кусание, обзывание, драка и пр., также дети могут проявлять акты аутоагрессии — обкусывание ногтей, пальцев, битье головой, выдергивание волос и др. [2]. Характеризуя детей дошкольного возраста, мы говорим о том, что им не свойственны агрессивность и жестокость как черты личности. Их агрессия скорее нейтральна по отношению к социальным нормам.

Большое внимание следует уделять применению приемов коррекции агрессивного поведения в образова-

тельной деятельности воспитателя детского сада. Ведь одна из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования — это охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоциональное благополучие. Такое направление в развитии дошкольника как социально-коммуникативное предполагает усвоение моральных, нравственных норм и ценностей, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление саморегуляции собственных действий и т.д. [1].

Одним из средств коррекции агрессивного поведения, соответствующего возрастным особенностям детей дошкольного возраста, является игровая деятельность. Игра занимает центральное место в жизни ребенка. В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая огромное значение для развития ребенка дошкольного возраста; в ней развиваются представления об окружающем мире и отношениях между людьми, навыки сотрудничества (Вегнер Л.А., Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Усова А.П., Эльконин Д.Б. и др.).

В игре ребенок может проявлять себя как личность, выражает свои эмоции, проявляет отношение к окружающему миру и учится воспринимать отношение окружающих к себе. Игры помогают формированию разных качеств и умений у ребенка. Игры идеально подходят для корректировки поведенческих реакций детей в период дошкольного детства, они дают ребенку возможность учиться социальным нормам.

При использовании игры в качестве средства коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста необходимо помнить о том, что последнее складывается из трех аспектов: познавательного, эмоционального и волевого. Познавательный компонент включает в себе понимание ситуации, выделение объекта и обоснование мотива для проявления агрессии. Эмоциональный компонент представляет собой отрицательные эмоции: гнев, отвращение, презрение, злость. Эмоциональные переживания недоброжелательности, злости, мстительности часто сопровождают агрессивные действия, но не всегда приводят к агрессии. Поэтому так важно учить детей распознавать и регулировать свои эмоции. Наконец, волевой компонент — это целеустремленность, настойчивость, решительность и инициативность. В рамках этого компонента находятся умение преодолевать импульсивность, владение навыками саморегуляции. Степень выраженности компонентов в каждом отдельном случае может варьироваться. Кроме того, уровень агрессивности детей может меняться в зависимости от ситуации, может принимать устойчивые формы [7].

Изучая проявления в поведении ребенка различных видов агрессии и наличие чувства агрессии у детей старшего дошкольного возраста, можно сказать, что у трети детей старшего дошкольного возраста выявлены высокий уровень агрессивного поведения, они часто проявляют вербальную, физическую и косвенную агрессию в по-

вседневной деятельности, переживают чувство агрессии. Треть детей также проявляют различные виды агрессивного поведения, но чаще для защиты. И только 35% старших дошкольников редко проявляют агрессивное поведение.

Анализ психолого-педагогических исследований, посвященных игровой деятельности и ее возможностям (Железнова Л. А., Короткова Михайленко Н. Я., Новоселова С. Л., Славина Л. С., Трифонова О. А., Усова А. П., Эльконин Д. Б.), специфике профилактики и коррекции агрессивного поведения у детей (Лютлова К. К., Молина Г. Б., Лаврентьева Г. П., Осипова А. А., Реан А. А., Хухлаева О. В., Шулина Т. Н.) позволил нам сформулировать ряд положений.

При разработке содержания игр, способствующих преодолению агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста, необходимо опираться на следующие принципы:

— реализация в работе с ребенком зоны ближайшего развития, что позволит добиться максимального развивающего эффекта,

— учет индивидуально-психических особенностей ребенка в процессе подбора содержания игровой деятельности и его реализации в группе детей,

— создание благоприятного микроклимата социальной среды, что позволит детям чувствовать себя максимально комфортно и отработать поведенческие навыки, а затем перенести их в повседневную жизнь,

— осуществление единства диагностики и коррекции позволит отслеживать промежуточные результаты и своевременно вносить изменения в содержание и организацию работы с детьми, что в свою очередь даст наибольший коррекционный эффект,

— деятельностный подход к коррекционной работе позволит быть максимально приближенным к специфике детской психики и добиться закрепления приобретаемых знаний и умений.

Итак, используя игровую деятельность с целью коррекции агрессивного поведения детей старшего дошколь-

ного возраста, следует подбирать комплекс игр таким образом, чтобы:

— во-первых, в комплекс были включены игры, направленные на отреагирование детьми чувства злости, гнева, агрессии в приемлемых формах;

— во-вторых, в процессе игровой деятельности должно происходить обучение детей навыкам распознавания эмоций и чувств, контроля своего эмоционального состояния;

— в-третьих, подбирать сюжеты игр необходимо так, чтобы они способствовали развитию у детей эмпатии, сочувствия и доверия друг к другу и окружающим людям;

— в-четвертых, игры должны быть направлены на формирование у детей навыков общения и развитие умения взаимодействовать друг с другом и со взрослыми.

В процессе осуществления процесса коррекции агрессивного поведения посредством игровой деятельности важно создавать положительный эмоциональный фон в процессе игры дошкольников и опираться на актуальные для данной группы детей и индивидуальные проявления агрессивного поведения у детей, чтобы не провоцировать немотивированные и бесконтрольные агрессивные реакции.

Анализ результативности проведенной работы показал, что в результате использования игровой деятельности как средства коррекции агрессивного поведения у 40% детей старшего дошкольного возраста произошло снижение изучаемых показателей. Тем не менее, при оценке результатов необходимо учитывать тот факт, что, с одной стороны, большое количество детей с положительной динамикой обусловлено тем, что агрессивное поведение еще не переросло у детей данного возраста в агрессивность и не зафиксировалось как черта личности, а с другой стороны, в рамках данного исследования, невозможно было отследить причины возникновения агрессивного поведения, что может объяснить нестабильную динамику у отдельных детей. В целом, необходимо продолжение работы по профилактике и снижению агрессивного поведения у детей.

Литература:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 26.02.2014 г.).
2. Болотникова, О. П. Психология девиантного развития и поведения: учеб. — метод. пособие [Текст] / О. П. Болотникова. — Тольятти: ТГУ, 2010. — 59 с.
3. Егошкин, Ю. В. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. психол. наук [Текст] / Ю. В. Егошкин — М., 1995. — 154 с.
4. Реан, А. А. Психология личности [Текст] / А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2013. — 288 с.
5. Смирнова, Е. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — с. 17–26.
6. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие. Диагностика, профилактика и коррекция [Текст] / И. А. Фурманов. — СПб.: Речь, 2007. — 408 с.
7. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / Под ред. В. В. Лебединского, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг. — М.: Академпроект, 2013. — 303 с.

Создание школьной интернет-газеты: инновации в образовании на основе информационных технологий

Субач Татьяна Вячеславовна, студент
Волгоградский социально-педагогический университет

В статье рассматриваются особенности разработки школьной интернет-газеты, влияние такой работы на обучение и воспитание учеников. Раскрываются особенности такой газеты, возможности создания сайта газеты на основе CMS WordPress, особенности организации технического доступа к материалам интернет-газеты. Описываются возможности организации работы авторского коллектива через реализацию учебных проектов и создание творческих школьных объединений.

Ключевые слова: интернет-газета, школа, WordPress, обучение, ученики.

Современная школа, инновационные методы и формы образования уже не мыслимы без использования информационных технологий — компьютеров, мультимедийной техники, сети Интернет. На протяжении всей истории информационных технологий учёные и педагоги-практики отмечали их значительный потенциал в развитии образования. Вместе с тем, представления о факторах и механизмах влияния информационных технологий на образование на протяжении этого времени изменялись. Так, если раньше образовательная роль компьютеров виделась в создании обучающих программ, то сейчас внимание сосредоточено на создании электронной информационно-образовательной среды [1].

Электронная информационно-образовательная среда обеспечивает не только доступ к учебной информации, контроль знаний, управление процессом обучения, но и открывает возможности для творчества обучаемых, что является основой для проектирования технологий личностного развития, формирования качеств, необходимых человеку сегодняшнего дня. Одна из форм творческой работы обучаемых может быть связана с разработкой школьной интернет-газеты, что пока не получило широкого распространения в образовательных учреждениях. Опишем особенности такого ресурса как части электронной информационно-образовательной среды школы, а также укажем на технологии, которые позволят на практике школьную интернет-газету реализовать.

Школьная интернет-газета — это сетевое издание, предназначенное для учащихся и учителей школы, которая содержит в себе информацию о событиях и мероприятиях, обсуждение злободневных вопросов, интервью с учителями, учениками и выпускниками, познавательную информацию и др. Газета помогает воспитывать в детях нравственные качества, поддерживает дух школы, обеспечивает развитие школьного коллектива.

Идея создания школьных газет не является новой, но ее реализация в виде интернет-газеты обладает особенностями и обеспечивает ряд преимуществ. Так, интернет-издание, обеспечивая широту охвата по всему миру, не требует финансовых затрат на подготовку печатной продукции. На страницах интернет-газеты возможна публикация мультимедийного контента, что делает газету интереснее, а процесс подготовки — еще более творческим. Грамотная организация работы с сайтом интернет-газеты позволит привлечь к подготовке материалов большое количество учеников, ведущих свою работу под руководством опытного наставника. Весьма ценным качеством интернет-издания является также возможность организации оперативной обратной связи, что реализуется в настоящее время через комментарии, рейтинги, отметки «мне нравится».

Каким образом можно создать интернет-газету как некоторый сайт школьной информационно-образовательной среды? Ответ на этот вопрос можно разбить на три составляющих:

1. Как создать сайт школьной интернет-газеты?
2. Как организовать работу коллектива авторов школьной интернет-газеты?
3. Как сделать содержание газеты интересным и востребованным для учащихся и учителей школы, а также всего Интернета в целом?

Отвечая на первый вопрос, заметим, что учебные заведения весьма разнообразно подходят к реализации собственных веб-сайтов. Как указывает Т. Харроуэр, выбор реализации сайта обусловлен финансовыми возможностями школы, а также наличием знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в создании сайта [2]. Так, сайт может создаваться на основе бесплатного конструктора сайтов, собственного веб-сервера, профессионального решения от хостинг-провайдера. Второй и третий случай предполагают использование CMS — системы управления содержимым сайтов, что наилучшим образом подходит к созданию интернет-газеты, так как обеспечивает широкий простор для оформления сайта и организации работы команды авторов.

Анализ популярных в настоящее время CMS (WordPress, Joomla, Drupal и др.) показывает, что самой подходящей системой для школьной интернет-газеты будет WordPress. WordPress — система с открытым кодом, которая обладает простым интерфейсом и не сложной структурой, является понятной для любого пользователя [3]. Она наиболее распространена среди блогеров, но также подходит и для создания сложных новостных сайтов и интернет-магазинов.

WordPress — система с открытым кодом, которая обладает простым интерфейсом и не сложной структурой, является понятной для любого пользователя [3]. Она наиболее распространена среди блогеров, но также подходит и для создания сложных новостных сайтов и интернет-магазинов.

WordPress — система с открытым кодом, которая обладает простым интерфейсом и не сложной структурой, является понятной для любого пользователя [3]. Она наиболее распространена среди блогеров, но также подходит и для создания сложных новостных сайтов и интернет-магазинов.

Достоинством данной CMS является большой выбор тем оформления, поддержка современных технологий распространения информации (RSS, интеграция с социальными сетями), возможность создания адаптивных сайтов для работы при помощи мобильных устройств. CMS WordPress несложно установить и настроить на своем веб-сервере, можно использовать на площадках профессионального хостинга (в том числе — и в рамках специализированных образовательных программ).

Организация работы авторского коллектива газеты поддерживается в CMS WordPress на основе системы разграничения доступа, предполагающей распределение пользователей по ролям. Так, в WordPress имеются пользователи, которые относятся к администраторам, редакторам, авторам, участниками подписчикам.

Администратор — лицо, обладающее всеми правами для создания и настройки сайта, управления его пользователями и содержимыми. На «ступеньке» ниже находится редактор, который может править опубликованную информацию, принимать новые материалы к публикации, изменять структуру сайта. Автор — это пользователь, который может публиковать собственные статьи. Однако, в отличие от редактора и администратора, автор не может менять информацию, опубликованную другими авторами, что обеспечивает защиту и целостность сайта.

Ценным в системе WordPress для школьной интернет-газеты является и роль участника сайта. Участник может готовить свои статьи, которые публикуются на сайте после просмотра и одобрения редактора. Это позволяет привлекать к работе над общим проектом большое количество участников (потенциально — всех читателей интернет-газеты). Интересные материалы будут становиться статьями газеты, а их авторы — авторами и самого сайта.

WordPress, таким образом, предлагает техническую основу для создания сайта школьной интернет-газеты, организации работы коллектива авторов. Указанные задачи требуют параллельного решения, что может выражаться в подготовке первоначальной версии сайта небольшим коллективом единомышленников, а также в дальнейшем развитии команды сайта, планомерной подготовке новых выпусков интернет-газеты. И здесь в полной мере встает третья из обозначенных нами проблем — как сделать содержание школьной интернет-газеты интересным?

Отвечая на этот вопрос, прежде всего, следует учесть, что сайт школьной интернет-газеты подчиняется общим правилам разработки школьных сайтов. Так, Ю. В. Ээльмаа и З. Ю. Смирнова показали, что школьный сайт должен обладать принципами целостности, гибкости и логичности, должен иметь ясную и понятную структуру, простую навигацию, позволяющую отыскивать необходимую информацию. Сайт школьной интернет-газеты не ориентирован

на представителей какого-то конкретного профессионального сообщества, поэтому язык публикуемых материалов должен быть ясным человеку, не связанному с системой образования и не обладающему особой терминологией. Язык должен быть живым, выразительным, стилистически выверенным и грамотным. Сухие, скучные, официальным языком написанные тексты не сумеют привлечь и заинтересовать пользователя, а тем более школьника [4].

Немаловажным моментом является структура сайта, которая в WordPress задается механизмом рубрик. Если эта система не будет должным образом структурирована, сбалансирована и открыта для изменений, то при создании сайта возникнут трудности. Неравномерность разделов сайта, появление неожиданной структуры рубрик приведет к нарушению логики размещения информации. В конечном итоге получится сайт, у которого навигация будет сложной. Даже при наличии интересной информации, сам сайт большой популярностью пользоваться не будет.

С другой стороны, качество и востребованность публикуемых материалов будет напрямую зависеть от уровня «журналистской» работы обучающихся. Подготовка актуальных, интересных и содержательных статей в школьной газете будет лишь делом случая, если это не станет частью учебного процесса и воспитательной работы школы. Организовать подобную работу можно в разных формах, и прежде всего — в форме увлекательных сетевых учебных проектов.

Так, можно организовать проект «Создание школьной газеты». Где учащиеся будут выполнять задания на поиск и анализ информации, подготовку опросов и анкет, проведение с преподавателями и обучающимися интервью. Вся полученная в ходе такого проекта информация будет становиться частью газеты, отражающей современную жизнь школы глазами самих учеников.

Другой вариант системной организации работы над школьной интернет-газетой может быть связан с работой школьных творческих объединений, таких, как школьный пресс-центр, волонтерские отряды и др. Такие объединения, включающие в свой состав учеников, могут работать под управлением учителя и при поддержке администрации школы.

Заместим, что как первый, так и второй варианты организации работы над школьной интернет-газетой, меняют по сути систему учебно-воспитательного процесса в школе. В ходе работы над газетой у учащихся проявляются такие качества как ответственность, умение работать в команде, общаться с другими людьми, отстаивать свою точку зрения, оформлять результаты собственной работы. Школьная интернет-газета является мощным средством личностного развития обучающихся, что в данном случае производится на основе информатизации.

Литература:

1. Сергеев, А. Н. Эволюция взглядов на компьютерное образование: от обучающих программ к обучению в сообществах // Инновационные технологии в обучении и воспитании. — Елец, 2008. Т. 2. — с. 298–303.

2. ХарроуэрТ. Настольная книга газетного дизайнера. — Воронеж: Изд-во: Комсомольская правда, 2005. — 212с.
3. Создание сайта на WordPress — пример // Всё о web-дизайне. 2009. URL: <http://wseweb.ru/diz/sozdanie-saita-wordpress.html> (дата обращения: 02.02.15)
4. Ээльмаа, Ю. В., Смирнова З. Ю. Создание школьного сайта от концепции до воплощения и развития. — Москва: Изд-во Сентябрь, 2008. — 85с.

About development of sociocultural competence while studying a foreign language at university

Тясто Артем Андреевич, студент;
Куимова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Tyasto Artem Andreevich, student
Kuimova Marina Valeryevna, PhD in Methods of TFL
National research Tomsk polytechnic university

Education is not received. It is achieved.

Albert Einstein

The entry and adherence of Russia to the Bologna process in 2003 implies the change of university policy towards harmonization with European higher education. Modern syllabi are aimed at competence development.

Undoubtedly, the problem of foreign language teaching at technical universities is very challenging. Any language has its cultural heritage. Therefore, language teaching shouldn't be limited to a certain set of rules. Studying a foreign language, students acquire new values, beliefs, behavior patterns; they broaden their world outlook, develop intellectual abilities and tolerance.

Learners who study a foreign language have to master a number of competences: linguistic, pragmatic and sociocultural. Sociocultural competence includes context, stylistic and cultural appropriateness and non-verbal communicative peculiarities.

Sociocultural competence is an integrative personal quality. It furthers the connection of theoretical knowledge with practical skills and strategies of behavior [3]. It enables to understand the context in which the language is used by native speakers and choose language forms to achieve a desired communicative effect [1, 9, 15].

Scholars put forward the following stages for the formation of sociocultural competence:

- acquaintance with the sociocultural environment of the studied language;
- acquirement of sociocultural competence in educational conditions;
- acquirement of sociocultural competence in real conditions [8].

Any foreign language should be taught as a phenomenon of social and cultural reality. Special attention should be given to the formation of learners' communication skills,

cultural competence and positive attitude towards another culture [10, 14]. The development of sociocultural competence in language teaching supposes a communication-oriented approach [12]. Sociocultural competence anticipates the knowledge of another culture, respect and tolerance towards others [7, 4].

Sociocultural competence includes a deep-rooted knowledge of everyday-life situations, values and beliefs. The best way to develop sociocultural competence is to immerse in the natural language environment and communicate with native speakers. As a rule of thumb, the absence of language environment can be compensated with authentic materials (real-life materials that weren't created for educational purposes). These materials:

- give examples how the language is actually used by native speakers;
- provide authentic cultural information;
- help motivate learners master the language as they feel they learn "real" language;
- help bridge the gap between the language taught in the classroom and the language used by native speakers;
- prepare for "real" world communication [2, 5, 6, 11, 13].

Authentic materials can be taken from the Internet, TV programs, movies, songs, magazines, periodicals, horoscopes, menus, brochures, bills, postcards, tickets, stamps, etc.

We held a poll among 43 students of Institute of Non-Destructive Testing to find out their attitude to authentic materials. We asked the following questions:

- 1) Why do you study a foreign language? I want to:
 - a) travel abroad (44%);
 - b) enter a Double Degree program (25%);
 - c) participate in academic exchange programs (19%);

- work abroad (12%).
- 2) Which authentic materials do you enjoy?
- songs (65%);
 - movies / video materials (16%);
 - the Internet (12%);
 - literature (novels, poetry, short stories, plays, etc.) and periodicals (journals, newspapers, magazines, etc.) (7%).
- 3) What difficulties do you encounter when you work with authentic materials?
- vocabulary (68%);
 - grammar (28%);
 - cultural peculiarities (2%);
 - realia of daily life (2%).
- 4) Why do people need to know another culture?
- to build relationships (49%);
 - to do business (37%);
 - to travel (12%);
 - to become aware of native culture (2%).
- 5) Continue the phrase: "Cultural awareness helps ..."
- become a globally minded person (63%);

- establish friendships with people from other cultures (16%);
 - broaden the mind (14%);
 - avoid making mistakes (7%).
- 6) Do you enjoy discovering another culture / customs / traditions?
- yes (72%);
 - no (21%);
 - I don't know (7%).

The obtained results revealed that students dream of traveling abroad, prefer to listen to foreign songs and watch movies, have difficulties with vocabulary and grammar, understand the value of sociocultural awareness and enjoy learning it.

Thus, to feel at home in a global world, a graduating student has to possess a number of competences from professional competences in science and technology to foreign language competences. Foreign language knowledge helps understand your own language and culture, promotes intercultural communication, provides access to foreign scientific literature, opens doors to international education and understanding of other people.

References:

- Бочарова А. С. Важность развития социокультурной компетенции студентов неязыковых вузов // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2014. Т. 6. № 2. с. 45–48.
- Владимирова Т. В. Использование в преподавании английского языка фольклорного материала как одного из средств формирования социокультурной компетенции // Проблемы современной лингводидактики. 2014. № 11. с. 97–103.
- Волкова Е. В. Актуализация феномена социокультурной компетенции в условиях глобализации // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. с. 230–232.
- Глушченко О. А. К вопросу о концепции социокультурного обучения // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2012. № 1. с. 112–117.
- Куимова М. В. Формирование социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка (на пример сказок) // В мире научных открытий. 2014. № 1.1 (49). с. 625–632.
- Куимова М. В., Тясто А. А. Юмористическая литература как средство развития иноязычной социокультурной компетенции // В мире научных открытий. 2014. № 1.1 (49). с. 641–648.
- Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. с. 2–13.
- Тарасюк Н. А., Ширина М. С. Формирование социокультурной компетенции студентов профиля подготовки «Мировая экономика» в процессе обучения деловой переписки на английском языке // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. № 2. с. 74–78.
- Шабалина О. Л., Новосёлова А. А. Формирование социокультурной компетенции студентов университета средствами иностранного языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 3. с. 136–140.
- Шишканова В. В. Социокультурная компетенция как компонент иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза в аспекте поликультурного образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 3 (663). с. 41–52.
- Al Azri R. H., Al-Rashdi M. H. The effect of using authentic materials in teaching // International journal of scientific & technology research. 2014. Vol. 3, Issue 10. P. 249–254.
- Fahrutdinova R. A., Yarmakeev I. E., Fakhrutdinov R. R. The formation of students' foreign language communicative competence during the learning process of the English language through interactive learning technologies (the study on the basis of Kazan Federal University) // English Language Teaching; Vol. 7, No. 12; 2014. P. 36–46.
- Kilickaya F. Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>. (accessed February 27, 2015).
- Kudashina V. L. Sociocultural competence in language proficiency // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 49. с. 74–76.

15. Zarate G., Neuner G. Sociocultural Competence in language learning and teaching: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching. 1997. Council of Europe. 122 p.

Применение интерактивных методов обучения в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов на занятиях иностранного языка

Ударцева Светлана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент;
Ударцева Тамара Сергеевна, магистр педагогических наук;
Изотова Айгерим Сериковна, магистр педагогических наук
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

В современном мире Казахстан признан как государство с рыночной экономикой. За короткий исторический период обретения независимости Казахстан сделал прорыв в экономике, интегрируясь в мировую цивилизацию, используя новые прогрессивные технологии. Определены перспективы социально-экономического развития страны.

При данных обстоятельствах возрастает роль и значение современной системы образования, человеческого капитала как критериев уровня общественного развития, составляющих основу нового уровня жизни общества и являющихся важнейшими факторами, базой экономической мощи и национальной безопасности страны.

В свою очередь, преобразования в системе общественных отношений оказывают влияние на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на реалии нового исторического этапа и должны соответствовать потребностям развития экономики в целом.

Казахстанская система образования развивается в условиях устаревшей методологической базы образования, структуры и содержания, которые недостаточны для поэтапного её вхождения в мировое образовательное пространство [1].

Основной задачей профессионального высшего образования Министерство образования РК ставит подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

В течение последнего времени в Казахстане активно развиваются интеграционные процессы, рост профессиональных и академических обменов, углубление международного сотрудничества, и эти факторы стимулировали поступательное развитие иноязычного образования. В этих условиях иностранный язык приобретает статус действенного инструмента формирования интеллектуального потенциала общества, который становится на современном историческом этапе одним из главных ресурсов развития нового государства.

Через изучение языка как отражения социокультурной реальности, как феномена культуры — национальной и общечеловеческой, формируется представление о картине мира, приобретает способность гармонично общаться в нашем собственном обществе и в других социумах, предупреждать и преодолевать конфликты, обусловленные историческими, политическими и религиозными различиями культур. Таким образом, через язык создается эффективная основа для интернационального и интеркультурного взаимопонимания.

В условиях ориентации республики на путь научно-технического и индустриального развития социальный заказ в образовательной области «иностраный язык» в системе разнопрофильных неязыковых вузов заключается в подготовке специалистов, владеющих ИЯ как средством установления личных, научных и культурных контактов с носителями языка и главным образом — как инструментом налаживания профессионального общения для эффективного обмена опытом в будущей практической производственной деятельности.

Для достижения студентами этих вузов заданных международно-стандартных параметров обучение ИЯ должно осуществляться в два этапа: на первом этапе (1курс) предполагается овладение студентами 4-м (B2) европейским уровнем. Владение ИЯ на 4-ом (B2) уровне означает умение студента понимать сложную информацию на темы личной, общественной, учебной или профессиональной областей жизни, отмечать выделяемые положения в аргументации и в общем плане понимать имплицитные, равно как и открыто заявляемые положения в текстах и прямых сообщениях; пользоваться языком бегло, грамматически корректно и эффективно в разговоре на личные, общие и профессиональные темы, отмечая связь высказываемых положений, общаться без заметного сдерживания при попытке выразить себя, выделять личную значимость событий, выражать свою позицию четко с помощью предоставления соответствующих объяснений; продуцировать четкий, системно развитый текст с адекватным выделением значимых положений, необходимых деталей, развивая свои идеи и положения.

На втором этапе (в конце 2-го и на 3-м к.к.) предполагается обучение профессионально-ориентированному общению в рамках конкретной специальности с использованием ИЯ для специальных целей (LSP).

Овладение студентами профессионально-коммуникативными умениями невозможно без целенаправленного формирования понятийно-терминологического аппарата специальности, расширения информационной базы на материале аутентичных текстов, овладения стратегиями учения, умениями интерпретировать, вести дискуссии, аргументировать, решать типовые стандартные и профессионально — ориентированные задачи.

Достижение же означенных задач, в свою очередь, невозможно без использования в учебном процессе различных технологий, основанных на принципах проблемности, интерактивности, ситуативности: моделирование профессионально-контекстных ситуаций, максимально связанных с будущей профессионально-практической деятельностью обучаемых, проблемного метода и проектной работы.

Таким образом, иноязычное — образование в разнопрофильных неязыковых вузах содержательно и структурно может быть представлено в виде формулы: уровень В2 + LSP, что соответствует международно-стандартному владению ИЯ.

Переориентация в вузах на обучение языку для специальных целей (LSP) требует создания в них определенных условий:

- перевода ИЯ как учебного предмета из общеобразовательного социально-гуманитарного в общепрофессиональный блок дисциплин;

- рационального определения временных границ обучения (1–4 к.к.) надлежащего нормативного, учебно-методического и информационного обеспечения учебного процесса [2–4].

Вместе с тем, как показывает анализ текущего состояния иноязычного образования в Казахстане, несмотря на определенные достижения в этой области, в целом уровень иноязычной обученности учащихся как средней, так и высшей школы, не соответствует современному социальному заказу.

В связи с поставленными задачами развития иноязычного образования, возникает потребность в качественной подготовке специалистов по предмету «Иностранный язык для специальных целей». В настоящее время в системе высшего образования разрабатываются программы по преподаванию данного предмета, т.к. отсутствует единая программа подготовки специалистов по определенным специальностям. Рассматривая данную проблему, мы хотим предложить систему заданий, направленных на формирование специалиста, как полноценного участника мирового сообщества, владеющего иностранным языком на необходимом уровне.

Необходимо так же отметить, что современный мир диктует нам необходимость повышения мотивации студентов к обучению. Определяющей чертой современ-

ного образования является внедрение в учебный процесс инновационных технологий. В научной литературе имеется немало трактовок этого понятия, но все они сходятся в одном: понятие «инновация» ассоциируется с чем-то новым. Однако не всякое новое в обучении можно назвать инновационным. Инновация предполагает создание и внедрение такого новшества, которое вносит существенные изменения в любую практику, в том числе, и в систему обучения. Инновации в сфере образования направлены на формирование личности, ее способности к использованию этих знаний, применение теории на практике, на обновление содержания образовательного процесса. Одним из средств формирования личности могут выступать интерактивные методы обучения. Интерактивные методы обучения могут выступать как средство повышения интереса студентов к изучению иностранного языка, и позволят сделать этот процесс более увлекательным и насыщенным.

Наше исследование проводится на базе Карагандинского государственного технического университета архитектурно-строительного факультета, в качестве испытуемых работа осуществлялась со студентами специальности 5В042000 — «Архитектура». Согласно типовой учебной программы целью изучения профессионально-ориентированного иностранного языка является формирование у студентов профессиональной коммуникативной компетенции в сфере выбранной специальности, делового и личного общения [5].

В качестве задач изучения курса определены умения:

- применять профессиональную лексику и терминологию;

- строить устные и письменные высказывания по своей специальности в различных ситуациях профессионального общения;

- поддерживать беседу, связанную со специальностью, вступать в диалог и диспут, дискуссию;

- владеть навыками перевода текстов специальности;

- анализировать литературу по специальности;

- составлять и оформлять деловые бумаги профессионального характера.

— Результатом изучения курса является владение студентами следующими компетенциями:

- способностью осуществлять коммуникацию в сфере профессионального общения;

- способностью строить тексты различных типов;

- способностью грамотно оформлять письменные тексты профессионального характера;

- понимать профессиональные тексты, строить по ним речевые курсы.

Особенности компетентностной парадигмы профессионально-коммуникативной компетентности для каждой специальности играют ключевую роль в обучении иностранному языку в вузе, так как именно они определяют отбор содержания обучения, его задачи, принципы и методы обучения.

Уже в течение долгого времени в вузе осуществляется процесс внедрения и разработки инновационных тех-

нологий обучения иностранным языкам, направленных в первую очередь на развитие аналитических и творческих способностей личности. К данным технологиям предъявляется ряд требований, среди которых можно выделить следующие: диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития студента, предоставление студенту необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, выбор содержания и способов учения и поведения.

Интерактивные методы обучения отвечают всем вышеперечисленным требованиям и могут быть легко внедрены в учебный процесс иностранным языкам в вузе.

Внедрение интерактивных форм обучения в процесс изучения иностранного языка является одним из важнейших направлений подготовки студентов вузов. Применение интерактивных методов обучения в процессе изучения иностранного языка является основной методической инновацией. При этом термин «интерактивное обучение» понимается по-разному, поскольку сама идея подобного обучения возникла в середине 1990-х годов с появлением первого веб-браузера и началом развития сети Интернет, ряд специалистов трактует это понятие как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов Интернета. Вполне допустимо и более широкое толкование, как способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком) [6].

Теоретический анализ проблемы иноязычной подготовки в неязыковом вузе показал, что усиление внимания к совершенствованию педагогических технологий обучения ИЯ связано с процессом развития новых социально-экономических, культурных отношений в мировом обществе.

В результате анализа нами определена трактовка термина профессионально-коммуникативная компетентность, представляющая собой комплекс компетенций, в свою очередь, представляющих собой совокупность знаний, навыков и умений, приобретенных вторичной языковой личностью и реализуемых в иноязычной деятельности в профессиональном контексте.

Установлено, что основными компонентами профессионально-коммуникативной компетенции являются: компетенции лингвистического, дискурсивного и социального уровней.

Эффективность разработанной системы заданий, а также применение интерактивных методов обучения при формировании профессионально-коммуникативной компетентности у студентов неязыковых специальностей вузов была проверена в ходе педагогического эксперимента.

Рассматривая эксперимент как метод педагогических исследований, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления созданием новых условий, соответствующих цели исследования. Эксперимент позволяет получить ответ на поставленный вопрос

при соблюдении всех необходимых требований и условий его проведения. Приоритет при проведении эксперимента отдается объективным критериям оценок явлений [7–8].

Эксперимент состоял из трех этапов:

- входной (начальный) контроль профессионально-коммуникативной компетентности;
- введение формирующих факторов в экспериментальной группе;
- сравнение уровней сформированности профессионально-коммуникативной компетентности в контрольной и экспериментальной группах.

Констатирующие срезы педагогического эксперимента проводились со студентами, обучающимися по специальности 5В042000 — «Архитектура» Карагандинского государственного технического университета.

Констатирующий срез эксперимента в контрольной и экспериментальной группах определил уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетентности и показал необходимость использования в экспериментальной группе формирующих средств. Констатирующий срез дал возможность определить соответствие уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности требованиям, предъявляемым современным производством, требованиям, содержащимся в квалификационной характеристике бакалавра и показал необходимость применения формирующих средств в соответствии с предлагаемой системой заданий.

При комплектовании экспериментальных групп студентов были учтены следующие факты:

- репрезентативность, т.е. студенты должны были иметь приблизительно одинаковый уровень подготовки по иностранному языку;
- проверка результатов эксперимента должна проводиться на основе соблюдения определенных критериев.

С этой целью студентам специальности 5В042000 — «Архитектура» (общее количество студентов в период проведения констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах составило 58 человек) было предложено выполнить тестовые и контрольные задания, позволяющие определить уровень владения иностранным языком. Выполнение заданий оценивалось в соответствии с многобалльной системой оценки знаний, принятой при кредитной системе обучения.

Многобалльная система оценки знаний дает возможность оценить процентное содержание усвоенных знаний, его цифровой эквивалент в балльной системе и сравнить с традиционным методом оценки знаний.

Проверка педагогической эффективности формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов технических специальностей вузов (на примере специальности 5В042000 «Архитектура») средствами интерактивных методов обучения осуществлялась по следующим критериям:

- 1) сформированность лингвистической компетенции студентов;

- 2) сформированность дискурсивной компетенции;
- 3) сформированность социальной компетенции.

Выявление уровня сформированности базовой подготовки по иностранному языку осуществлялось посредством разработанной на кафедре «Иностранные языки» Карагандинского государственного технического университета программы, включающей проверку уровня владения четырьмя видами речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование.

Результаты *констатирующего эксперимента* представлены в таблице 1, где по горизонтальной оси дана оценка сформированности базовых компетенций по иностранному языку студентов данной специальности, а по вертикальной оси показаны значения распределения студентов по уровням в процентах, что позволяет наглядно увидеть реальную картину.

Результаты, полученные в ходе констатирующего (входного) эксперимента, позволяют говорить о достаточно низком уровне сформированности таких видов речевой деятельности как слушание (аудирование) и письмо. Анализ ответов на начальном этапе эксперимента позволяет выделить наиболее типичные недостатки в подготовленности студентов, участвующих в эксперименте.

Во-первых, на этапе прослушивания текста студенты не верно отвечают на поставленные вопросы, которые раскрывают содержание предлагаемого текста; не в полной мере ориентируются в таких аспектах как время, место развития описанных явлений и событий.

Во-вторых, даже студенты, успевающие на «хорошо», обнаружившие прочные знания по отдельным темам, испытывали существенные трудности в логическом построении предложений в письме, кроме того многие испытывали нехватку словарного запаса для выражения мыслей и формулирования ответов. Например, при ответе на письменную часть теста, где студенты должны выразить свое мнение об описанной ситуации, студенты испытывали затруднения в построении предложений и правильном использовании лексического материала; у некоторых студентов при построении ответа отсутствовали логические связи в построении письменных ответов.

Для проведения формирующего (введение нового фактора в процесс обучения), дальнейшего контролирующего (определение уровня сформированности компетенций после обучающего этапа) и сравнительного (обучение в одной группе ведется по традиционной методике или одному ма-

териалу, а в другой — по иной методике или материалу) этапов эксперимента студентов разбили на две группы: контрольную и экспериментальную (по 28 человек).

В контрольной группе обучение проводилось по типовым и рабочим программам с использованием традиционных методов и средств обучения, в экспериментальной группе в процессе обучения применялись интерактивные методы обучения:

- обсуждение тематических видеосюжетов;
- кейс-стади (анализ конкретных ситуаций);
- дискуссия.

В качестве средства обучения в процессе проведения формирующего эксперимента использовались электронные учебные ресурсы «Профессионально-ориентированный иностранный язык» для студентов специальности 5В042000 «Архитектура».

Выбор критериев для определения уровней сформированности профессионально-коммуникативной компетентности был осуществлен на основе проведенного анализа структуры данной компетентности. В качестве таких критериев определены:

- лингвистическая компетенция проявляется в знании языковой системы, умении распознавать и грамотно употреблять единицы языка;
- дискурсивная компетенция — способность построения целостных, связанных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;
- социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в контакт с другими людьми, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Показателями первого критерия сформированности лингвистической компетенции студентов являются: уровень владения грамматическими и языковыми единицами, отрабатываемыми по тематической серии; отсутствие языковых ошибок.

Второй критерий, характеризующий сформированность дискурсивной компетенции, проявляется в таких показателях: умение выделять смысловые части и логику построения текста собеседника; умение соотносить выступление собеседника с предметом и целями беседы.

Третий критерий, характеризующий сформированность социальной компетенции, проявляется показа-

Таблица 1. Сформированность базовых компетенций по иностранному языку студентов специальности 5В042000 «Архитектура» (констатирующий эксперимент)

Уровень	Группа			
	контрольная		экспериментальная	
	чел.	%	чел.	%
высокий	8	28,6	7	25
средний	14	50	13	46,4
низкий	6	21,4	8	28,6

телями: умение задавать вопросы (уточняющие и направляющие); умение четко, кратко и логично формулировать собственную позицию.

Определение уровня сформированности по первому и второму показателям первого критерия — владение грамматическими и языковыми единицами, отработываемыми по тематической серии и отсутствие языковых ошибок — проводили методом тестирования.

Качество усвоения основных грамматических и языковых единиц по изучаемым темам и правильность написания отдельных слов проводилось с использованием разработанного комплексного теста, состоящего из 200 вопросов по дисциплине «Профессионально-ориентированный иностранный язык».

В качестве формирующего фактора использовался интерактивный метод обучения — обсуждение тематических видеосюжетов (визуализация), средством обучения выступал электронный учебный ресурс «Профессионально-ориентированный иностранный язык» для студентов специальности 5В042000 «Архитектура». До просмотра сюжета студентам предлагался перечень вопросов, ответы на которые должны быть получены по итогам просмотра, кроме того они были ознакомлены с основными конструктами, новый лексический материал; предлагалось выполнить упражнения.

Хорошие и отличные знания показали студенты экспериментальной группы в применении новых языковых конструктов, они с интересом участвовали в обсуждении сюжета, меньше делали ошибок при формулировании ответов на поставленные до просмотра сюжета вопросы.

Таким образом, можно сделать вывод о правильности и точности ответов студентов экспериментальной группы, в то время как ответы студентов контрольной группы неточные и неполные.

Показатель отсутствия языковых ошибок проверялся методом тестирования. Студентам предлагались тестовые задания, включающие 30 вопросов, которые позволяли определить качество владения языковыми единицами (словами), т.е. правильность употребления слов в вопросе теста.

Определение сформированности лингвистической компетенции (*первый критерий*: владение грамматическими и языковыми единицами и правильное применение языковых единиц) проводилось по трем уровням: высокому, среднему, низкому. Высокий уровень: «отличные» показатели по критерию; средний уровень — «отличные» и «хорошие» показателями; низкий уровень — «хорошие» и «удовлетворительные» показатели.

Результаты эксперимента показали, что 28,6% студентов контрольной группы имеют низкий уровень сформированности лингвистической компетенции и 50% средний, в экспериментальной группе уровень сформированности лингвистической компетенции выше на 9%.

Определение уровня сформированности дискурсивной компетенции (второй критерий) проводилось по двум показателям умения выделять смысловые части и логику

построения текста собеседника (понимание) и умению соотнести выступление собеседника с предметом и целями беседы. В качестве формирующего фактора применялся метод case-study (анализа конкретной производственной ситуации), который является одним из наиболее эффективных интерактивных методов обучения.

На данном этапе экспериментальная группа студентов использует в своей подготовке к занятиям электронный обучающий ресурс «Профессионально-ориентированный иностранный язык», в котором произведена подборка различных материалов, касающихся будущей профессиональной деятельности студентов специальности 5В04000 «Архитектура».

В качестве производственных ситуаций студентам предлагались следующие темы: проект планировки современного микрорайона, детской площадки, нового здания и т.д. Студентам предлагается описание представленного проекта и схема или план конкретного участка проекта. В качестве задания им необходимо самостоятельно индивидуально или в группах по 3–4 человека описать достоинства и недостатки представленного проекта, регламентируется время и смысл озвучивания информации.

Для определения качества сформированности по второму критерию (дискурсивная компетенция) по показателю — умение соотнести выступление собеседника с предметом и целями беседы в качестве формирующего фактора были использованы тематические задания, выполнение которых оценивалось теми же характеристиками, что и показатель умения выделять смысловые части и логику построения текста собеседника (понимание).

Результаты обобщения уровня сформированности дискурсивной компетенции позволяют сделать вывод, что в экспериментальной группе увеличилось количество студентов с высоким уровнем, а количество студентов с низким уровнем уменьшилось вдвое, то есть уровень сформированности дискурсивной компетенции возрос в экспериментальной группе по сравнению с контрольной на 12,7%.

Определение уровня сформированности социальной компетенции (третий критерий) проводилось по двум показателям умение задавать вопросы (уточняющие и направляющие) и умение четко, кратко и логично формулировать собственную позицию. В качестве формирующего фактора применялись различные интерактивные методы: визуализация, дискуссия, case-study и др.

На данном этапе экспериментальная группа студентов также использует в своей подготовке к занятиям электронный обучающий ресурс «Профессионально-ориентированный иностранный язык».

Для определения качества сформированности умения задавать вопросы студентам предлагалось обсудить предложенную преподавателем тему. Студенты знакомятся с заданием — индивидуально или в группах студентам предоставляются фотографии зданий, относящихся к различным архитектурным стилям, задача студентов — дать краткую характеристику каждому из стилей (период по-

явления, характерные особенности), определить достоинства и недостатки стилей, а также ответить на уточняющие вопросы студентов, иллюстрируя их пояснениями и примерами. Регламентируется время и смысл озвучиваемой информации.

Анализируя данные по качеству сформированности умений задавать вопросы, можно сделать следующие выводы: студенты экспериментальной группы быстрее реагируют на высказывания, грамматически и лексически правильно строят свои вопросы, речь студентов имеет высокую эмоциональную окрашенность, студенты ведут себя уверенно и легко идут на контакт.

Рассматривая умения задавать вопросы у студентов контрольной группы отмечено следующее: у студентов нередко возникали проблемы и трудности в постановке вопроса, т.к. были некоторые трудности с пониманием содержания речи, часть студентов не принимала активного участия в обсуждении, что значительно влияет на процесс формирования умения правильно и логично задавать вопросы.

Для определения качества сформированности по второму критерию (социальная компетенция) по показателю — умение четко, кратко и логично формулировать собственную позицию в качестве формирующего фактора были использованы тематические задания, выполнение которых оценивалось теми же характеристиками, что и показатель умения задавать вопросы (уточняющие и наводящие).

Результаты обобщения уровня сформированности социальной компетенции позволяют сделать вывод, что в экспериментальной группе увеличилось количество студентов с высоким уровнем, а количество студентов с низким уровнем отсутствует, то есть уровень сформированности социальной компетенции возрос в экспериментальной группе по сравнению с контрольной на 15,8%.

На основании проведенного анализа подготовки студентов выделились три уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень подготовки характеризуется «отличными» показателями по всем трем критериям; средний уровень сформированности характеризуется «хорошими» и «отличными» показателями по всем критериям; низкий уровень подготовки студентов отмечался при неполном выполнении работы по всем трем критериям или грубом нарушении одного из них.

В таблице 2 приведена общая характеристика уровней сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов специальности 5В0400 «Архитектура» по 3 определенным критериям и 6 показателям.

Как видно из таблицы 3, отражающей *уровни* сформированности профессионально-коммуникативной компетентности почти половина студентов контрольной группы показали низкий уровень владения лингвистической, дискурсивной и социальной компетентностями. Наблюдение и анализ работ студентов показали, что основной проблемой студентов контрольной группы является неумение правильно строить фразы, отражающие понимание текстов, разговорной речи, следует также отметить, что наблюдается низкая активность студентов контрольной группы при обсуждении тематических заданий.

При использовании в экспериментальной группе интерактивных методов обучения уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетентности выше, все студенты принимают активное участие в работе на всех занятиях: при участии в разработке и презентации коллективных проектов возникали споры — кто будет представлять работу (желание изъяслялись все участники); дискуссии носили творческий характер, при этом речь студентов отличалась эмоциональной окрашенностью, сложностью лексического построения и высоким уровнем грамотности, что отражает и уровень подготовки студентов по специальности. Результаты формирующего эксперимента доказали эффективность применения интерактивных методов обучения иностранному языку.

Обобщенный средний балл по всем критериям показывает, что он в контрольной и экспериментальной группах отличается следующим образом (таблица 3, рисунок 1).

Таблица 2. Уровни сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов специальности 5В042000 — «Архитектура» (формирующий эксперимент)

Уровень	Группа			
	контрольная		экспериментальная	
	чел.	%	чел.	%
высокий	5	17,86	11	39,28
средний	10	35,71	12	42,86
низкий	13	46,43	5	17,86

Таблица 3. Обобщенный средний балл по всем трем критериям (результат формирующего эксперимента)

Группа	Средний балл
контрольная	3,71
экспериментальная	4,21

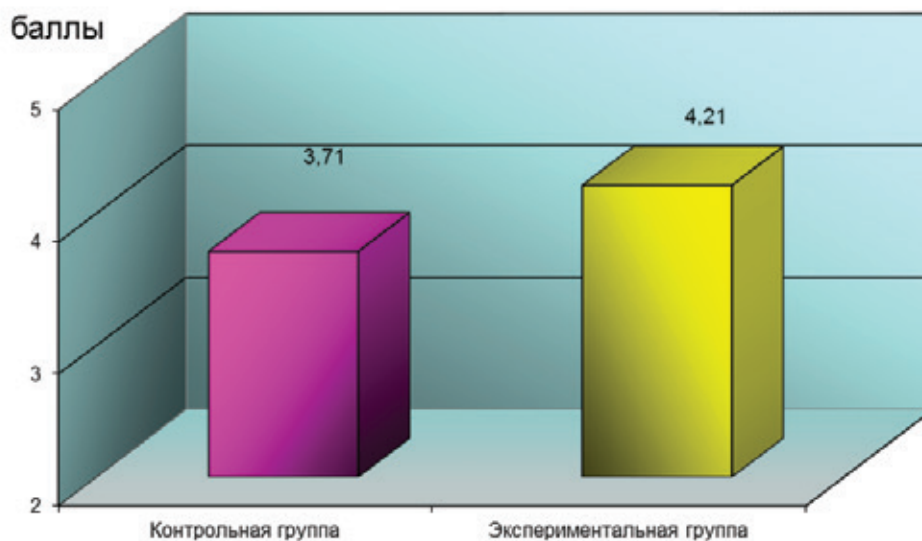


Рис. 1. Обобщенный средний балл по трем критериям

Анализ данных формирующего эксперимента по трем критериям показывает, что разница между средними значениями групп составляет 0,5 балла, то есть уровень знаний и умений студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной возрос на 11,8%.

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы выявлено, что апробированные в ходе эксперимента методы интерактивного обучения являются эффективными в работе со студентами. Выработаны выводы и рекомендации по совершенствованию учебного процесса. Необходимо отметить, опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность предложенных методов обучения. Положительно зарекомендовала себя и системы тематических заданий. Полученные студентами высокие показатели нельзя отнести только за счет экспериментальных мероприятий. Это результат всего учебного процесса в вузах. Проведенный эксперимент в ходе исследования явился дополнительным значимым фактором, способствующим повышению результативности процесса обучения студентов специальности «Архитектура».

Достигнутый уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов данной специальности экспериментальных групп нельзя считать завершенным и установленным. Он может меняться под влиянием многих факторов. Очень важно, чтобы процесс этот не заканчивался с завершением эксперимента, а продолжался постоянно и носил всегда творческий инновационный характер.

В ходе опытно-экспериментальной работы выяснилось, что многие студенты экспериментальной группы изменили своё отношение к учебному процессу. Они начали

воспринимать более заинтересованно процесс обучения, старались анализировать свою деятельность, проявляли активность при подготовке и участии в занятиях.

Представленные результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы при изучении не только профессионального английского языка, но и других иностранных языков, изучаемых в технических вузах.

Разработанное дидактическое обеспечение по изучению профессионально-ориентированного английского языка для студентов специальности 5В042000 — «Архитектура» может быть адаптировано и для организации обучения по родственным специальностям, например 5В072000 — «Строительство», 5В042100 — «Дизайн», 5В073000 — «Производство строительных материалов, изделий и конструкций» и 5В072500 — «Технология деревообработки».

Методика применения методических разработок проведения занятий с использованием интерактивных методов обучения «кейс-стади», «видеосюжеты», «дискуссии» при изменении тематического содержания также могут быть использованы при обучении другому иностранному (не английскому) языку.

Разработанные критерии, уровни и показатели концептуально могут быть использованы для определения качества сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов других специальностей, в том числе неязыковых нетехнических.

В целом, следует отметить данное исследование не исчерпывает всех проблем формирования и совершенствования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов различных профилей.

Литература:

1. Назарбаев, Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. — № 33 (25278). — 2007. — 1 марта.

2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы // ru.government.kz/resources/docs/doc18.
3. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года, Астана, 2004 с.
4. Концепция развития иноязычного образования РК. — Алматы: Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, 2006 с.
5. Профессионально-ориентированный иностранный язык английский. Типовая учебная программа. — Алматы, 2013.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студентов пед. вузов / Полат Е. С. и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 214 с.
7. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е. С. Полат. — М., 2006. — 220 с.
8. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. — М.: Изд-во УНЦДО, 2005. — 222 с.
9. Исаева, З. А. Мынбаева А. К. Садвокасова З. М. Активные методы и формы обучения в высшей школе. — Алматы, 2005. — 122 с.

К вопросу о социальном становлении курсантов образовательного учреждения ФСИН России

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор;
Кужиков Андрей Юрьевич, кандидат юридических наук, старший преподаватель
Юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Владимир)

В данной статье анализируется категория «социальное становление», основные подходы к характеристике данного явления, обосновывается модель исследуемого феномена в образовательных учреждениях ФСИН России.

Ключевые слова: социальное становление, модель социального становления, педагогическое обеспечение, педагогические условия.

Происходящее реформирование всех сфер деятельности России сопровождается кардинальными переменами, пронизывающими весь социум. В программных документах Правительства РФ констатируется возникновение новой культурно-исторической ситуации, характеризующей переход от отраслевого общественного и промышленного производства к интегративному и нелинейному, к новым требованиям качества специалистов. В комплексе мер, направленных на предотвращение глубинных проблем, магистральными выступают: повышение качества жизненного уровня, построение гражданского общества, формирование нового типа личности в современных реалиях в соответствии с потребностями общества и государства.

На наш взгляд, важнейшим механизмом социальной зрелости личности является деятельность государства, выполняющего функцию ключевого заказчика на образовательные услуги, сочетающей в себе способность к сознательному, мотивированному ответственному поведению, усвоению и адекватному восприятию моральных и правовых норм, отраженных в палитре понятийно-категориального аппарата, принципов, законов, формирования потребности в гражданских ценностях, правосознании, патриотизме. Все это определяет новый

социально-педагогический портрет выпускников образовательных учреждений, инициирует переосмысление понимания содержания социального становления молодежи.

Модернизация отечественного образования затрагивает им образовательные учреждения Федеральной Службы исполнения наказаний, от которых требуется определение технологических приоритетов в подготовке будущих офицеров, ориентированных не только на качественное выполнение своих прямых функций, но и готовых выстраивать толерантные отношения с различными социальными и этническими стратами, обладающими гибкостью и мобильностью в аналитико-синтетической деятельности, вариабельностью суждений, социальной грамотностью, способностью адекватно реагировать на модификации, релаксировать и самоорганизовываться. Это возможно в том случае, если в процессе обучения и воспитания в образовательных учреждениях ФСИН России достойное место занимает социальное становление, социальное взросление курсантов.

Категория «социальное становление» изучается представителями гуманитарных наук и исследуется на междисциплинарном уровне.

Философия трактует «становление» как переход от одной определенности бытия к другой, как постоянную

эволюцию, выступающую в качестве связующего звена между прошлым, настоящим и будущим, как совокупность социокультурных динамических циклов.

Социология рассматривает «становление» как процесс и результат социализации, протекающей под влиянием внешних и внутренних факторов.

В педагогике «становление» личности трактуется в трех ипостасях: как синоним категории «развитие», как выражение процесса создания предпосылок, структурирование предмета, возникающего на их основе, как характеристика инициального этапа уже возникшего предмета при переходе от старого к новому, упрочение нового, превращение в целостно развитую систему.

Социальное становление многие ученые (Д. И. Фельдштейн, И. С. Кон, М. Р. Мирошкина, Л. Ф. Яруллина и др.) [1], [2], [5] рассматривают и как процесс, и как результат. В первом случае это явление характеризуется как динамика социального развития человека, определяющая его формирование как зрелой личности в ходе воспитания, самовоспитания и образования. Во втором случае подразумевается достигнутый уровень социальной зрелости индивида на определенном отрезке витального пути, свидетельствующем о его способности осознавать себя в социуме, понимать занимаемый в нем статус, автономно определять для себя цели, выстраивать стратегии для их достижения, а так же комплекс социально-значимых качеств личности в соответствии с возрастом, стремление к максимально возможной самоактуализации.

А. В. Мудрик, М. И. Рожков [3], [4] раскрывают сущность социального становления человека через призму социализации. С этой точки зрения, социальное становление выступает как качественный критерий развития личности в обществе, результат очередного этапа онтогенеза, основа для последующих просоциальных модификаций благодаря которым углубляется, усложняется индивидуальный социальный опыт каждого индивида.

Мы разделяем точку зрения А. В. Мудрика, подчеркивающего социальное становление индивида на каждом этапе онтогенеза обеспечивается решением определенного круга естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических задач. Социальное становление касается всех сущностных сфер личности — когнитивной, морально-правовой, личностно-деятельностной, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, характеризуется обретением индивидом свойств самодостаточности, самоопределением, способностью принимать ответственные решения и реализовывать их на практике.

Результатом социального становления курсантов образовательных учреждений ФСИН России является социально-зрелая личность выпускника, способного осознавать себя в обществе, самостоятельно ставить для себя цели, достигать их, быть витально и профессионально компетентным.

На наш взгляд, социальное становление — это вариативный целенаправленный поэтапный процесс ос-

воения личностью опыта общественных отношений, духовно-правового развития в результате трансформации культурных, психологических, эволюционных задач, способствующих ее социальной зрелости и ответственности.

Модель социального становления курсантов образовательных учреждений ФСИН России включает целевой, мотивационный, организационный и деятельностно-рефлексивный компоненты, базирующиеся на принципах культуросообразности, экзистенциальной ориентированности, индивидуализации, диалогичности, субъектности.

Целевой компонент предлагаемой нами модели включает формирование и развитие у курсантов ФСИН России гражданских и патриотических качеств, пенитенциарного профессионализма нравственно-правовых устоев, создает условия для включенности обучающихся в различные виды просоциальной деятельности с целью проявления своей индивидуальности, приобретение опыта преодоления проблем, развития творчества и самоидентификации.

Для реализации этой цели необходимо решить комплекс задач, связанных с формированием у курсантов ценностного отношения к человеческой жизни, Родине, государству, жизненной стратегии, предполагающей избавление от всего наносного, деструктивного, базирующееся на идентификации себя представителем профессионального консорциума через расширение и обогащение опыта совместной деятельности.

Основы мотивационного компонента составляет эмоциональная насыщенность, кейс-стади, развитие мотивации достижения как парадигмы первичных потребностей и мотивов (стремление к самоактуализации, самодетерминации), побуждающими курсантов быть инициативными, формирующими ситуации успеха. Достигается это через тренинги, информационный лабиринт, метод проектов, дискуссионный аквариум.

Организационный компонент подразумевает информирование курсантов, реализуемое как на занятиях, во время самоподготовки, так и во внеаудиторной деятельности, в ходе реализации планов воспитательной работы в образовательных учреждениях ФСИН России в целом. Включение курсантов в процесс конструирования коммуникации предусматривает непосредственное участие в составлении планов воспитательной работы, в разработке сценариев повседневной жизни.

Деятельностно-рефлексивный компонент предусматривает, с одной стороны, конструирование системы дел, способствующих приобретению курсантами опыта отношений и действий, создание условий для их качественного проведения, организацию комплекса индивидуальных и групповых консультаций. С другой стороны, логика организации деятельности предполагает сбор и оформление идеи, правил коммуникации, проектирование воспитывающей среды, обоснование методического инструментария осуществления. Примерами проектов, в рамках которых реализуется идеи этого компонента, являются: «Выбор

жизненной стратегии», «Риск и безопасность», «Формула психического и физического здоровья», «Ты и ответственность».

Как сложный и противоречивый процесс, социальное становление нуждается в педагогическом обеспечении, под

которым мы понимаем содействие курсантам в достижении результативности в учебной, служебной и внеаудиторной деятельности за счет рационального использования педагогических средств фасилитации и поддержки его участников, актуализации эндогенных ресурсов личности.

Литература:

1. Кон, И. С., Фельдштейн Д. И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 304 с. <http://www.psylist.net/hrestomati/readerage051.htm> (дата обращения. 20.02.2015)
2. Мирошкина, М. Р. Клубный век. История, теория и технология организации работы с молодежью по месту жительства: учебное пособие для работников подростково-молодежных клубов по месту жительства. — Краснодар, 2005. — 220 с
3. Мудрик, А. В. Социализация человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 305 с.
4. Рожков, М. И., Байбородова Л. В.. Теория и методика воспитания, 2010. — 98 с.
5. Яруллина, Л. Ф. Социальное становление студентов в процессе их экономической подготовки в колледже: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01: Казань, 1999. — 228 с.

Воспитание социокультурной толерантности старшеклассников посредством повышения уровня изучения региональной социокультурной среды

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор;

Юдина Анна Михайловна, аспирант

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

В данной статье анализируются проблемы формирования социокультурной толерантности у старшеклассников посредством усиления регионального социокультурного компонента в содержании образовательного процесса.

Ключевые слова: *социокультурная толерантность, современное общество, модернизация образования, педагогические условия.*

Социокультурная толерантность важная характеристика социально успешного развития личности старшеклассника. В современных социально-исторических условиях, вектор мышления индивида приобретает исключительное и особенное значение. Тенденция к глобализации, очень способствует постоянному расширению информационного поля как некой транснациональной сети, постепенному обобщению социокультурного текста для более удобного восприятия, но не осознанного понимания. Так, например, отдельно вырванные из их исторического контекста события новейшей истории, трактуются и используются как в политическом, так и в художественном ключе достаточно свободно. Все это приводит к непрогнозируемым конфликтам в социокультурной и информационной среде, выражающихся в социальном несогласии, категоричном отрицании явления из-за его гипостазированной формы подачи через как первичные, так и через вторичные институты социализации. На наш взгляд для

формирования социокультурной толерантности у старшеклассников важен не только индивидуальный уровень, но и над индивидуальное понимание проблемы. Умение воспринимать индивидуальность «Другого» не только в рамках социально-правовых норм, но и на эмпатическом иррациональном уровне. Стремление старшеклассников к автономности и максимальному обособлению от «Другого», самореализации вне духовности и соборности, приводит не только к интолерантному поведению, но и к личному индивидуальному кризису, который выражается в росте неудовлетворенности собой, в постоянном поиске несоответствий, как в себе, так и в «Другом». Следовательно, умение признавать индивидуальность «Другого» прямо пропорционально зависит от умения понимать социокультурную толерантность как неопределенность. Исходя из этого, социокультурная толерантность выступает одной из базовых категорий в вопросе формирования диалога: между культурами, между отдель-

ными социальными группами и между личностями. Так, К.Д. Ушинский отмечал особую необходимость тесной взаимосвязи, воспитания и жизни народа, политических и культурных потребностей, связывал развитие страны и общества с культурой, формированием духовности [4]. Академик В.А. Тишков отмечал, что рациональная реакция человека; её уровень зависит от знаний и личного опыта. Однако, «это совсем не означает, что интеллектуальность усиливает и гарантирует толерантность. Нетерпимость чаще всего является результатом усилий интеллектов. Они же обеспечивают эмоциональную мобилизацию, производя риторику ненависти, включая насилие» [3, с. 112].

Педагогические условия по формированию социокультурной толерантности у старшеклассников призваны развивать коммуникационные навыки для формирования диалога с «Другим». Привлечение культурологической, философской, психологической, социологической, педагогической методологических систем максимально интегрирует явления положительно и отрицательно влияющие на динамику развития условий воспитания социокультурной толерантности, позволяя рассматривать их максимально взаимообусловлено, опираясь на данные структуры знаковых систем социокультурного текста. Исходя из этого, актуализируется необходимость использования системного подхода, при котором социокультурная толерантность рассматривается как сложная взаимодействующая система с различной степенью дифференциации и становится возможным преодоление проблем гипостазирования исследуемого явления. Личностно-ориентированный подход представляет возможным учесть в исследовании условий воспитания социокультурной толерантности региональную специфику не только образовательной среды, но и социокультурного пространства максимально специфицируя и индивидуализируя отбираемые педагогические условия.

В ходе констатирующего эксперимента, в котором принимали участие 230 старших школьников г. Владимира 10–11 классов МАОУ «СОШ № 39», МОУ СОШ № 34, МОУ СОШ № 5, МОУ СОШ № 2 было выявлено, что старшеклассники не обладают высоким уровнем сформированности социокультурной толерантности. Крайне остро воспринимается «Другой», под которым может пониматься представитель другой национальной, культурной, мировоззренческой, социальной принадлежности. Не просто воспринимаются общепринятые нормы и взгляды, принятые в обществе. Нигилизм старшеклассников в такой форме достаточно интересен: эксперимент показывает, что происходящее отрицание — это отрицание отрицания старшеклассником. Данный процесс не привносит в мировоззрение порядка, не повышает индивидуальные социальные роли в социально-культурной среде. Нигилизм такого рода переполнен стереотипами и крайне настороженно воспринимает социокультурную толерантность как неопределенность к сложности мира вокруг. Анализ результатов анкетирования [1], [2], под-

тверждает, что 67% старшеклассников обладают низким уровнем социокультурной толерантности, 15% — обладают пониженным уровнем социокультурной толерантности, тогда как только 8% — обладают средним уровнем социокультурной толерантности.

Подавляющее число респондентов всех опросов отмечают, что толерантность важная для цивилизационного развития категория, но социокультурная толерантность воспринимается только как пустая форма без содержания. Так, если в вопросе присутствует слово толерантность, то старшеклассники отвечают в пределах социальных и правовых норм, но если вопрос анкеты описывает конкретную ситуацию, направленную на проявление социокультурной толерантности как личностного качества ребенка, то происходит обратный эффект — старшеклассник выбирает достаточно категоричные варианты ответа. Значимость личного пространства (неготовность впустить в него «Другого»), подсознательный страх перед «Другим», открытая готовность к диалогу формируют формализм в поведении старшеклассника и оценке себя и «Другого». Это в свою очередь развивает у старшеклассника социокультурный инфантилизм, низкий уровень ответственности, гипостазированную оценку социокультурной среды в общем.

Исходя из этого, можно заключить, что обладая абстрактными знаниями, старшеклассник не обладает навыками применить их к конкретной ситуации. В качестве наиболее значимых личностных ценностей старшеклассники в 80% ответов выбирают закрытость в противовес открытости, сохранение стереотипа, стремление к самоутверждению в противовес состраданию, риску, подразумевающему личную ответственность. Такой индивидуализм, опирающийся на достаточно сумбурные представления о социальном счастье, берет за основу низкий уровень духовности, низкое значение духовных ценностей вообще при хорошем интеллектуальном развитии старшеклассника. Поэтому целостное воспитание социокультурной толерантности — это наиболее эффективное средство предупреждения развития социокультурной интолерантности у детей. В связи с этим, необходимо реализовывать системный подход для формирования социокультурной толерантности у старшеклассников, а не применять точечные меры от ситуации к ситуации. Важно учитывать, что формирование социокультурной толерантности у старшеклассников неразрывно связано с саморазвитием и является процессуальным видом деятельности, включающим элементы иррационального восприятия, эвристического мышления, восприятия социокультурной среды. Исходя из этого, содержательный компонент выстраивается посредством применения таких принципов самоактуализации как самостоятельный выбор индивидуального участия в изучении социокультурной среды, индивидуализации, так как старшеклассник в рамках своей мировоззренческой парадигмы уникален, но для установления диалога с «Другим» необходимо педагогическое обе-

спечение процесса осознания индивидуальности и уникальности «Другого», субъектности и сотворчества (здесь старшеклассник посредством активного вовлечения в творческую деятельность на эмоционально-рациональном уровне проходит процесс инкультурации на микро и макроуровнях).

Важное значение для преодоления проблемы соотношения абстрактного знания у старшеклассника с действительными событиями, происходящими в социокультурной среде выполняет материал региональной культуры. Пособием анализа знакомых природно-географических, социальных и культурных фактов старшеклассник более личностно воспринимает содержание образовательного процесса. Таким образом, происходит изменение структуры социокультурного диалога и происходит изменение коммуникации с «Другим». Это выражается в более целостном восприятии и формы и содержания, более полном соотношении теории с непосредственной практико-ориентированной средой, повышение уровня ответственности и личной сопричастности старшеклассника с происходящими вокруг него событиями.

Включение анализа «родного» социокультурного текста способствует более полному социокультурному самоопределению, наполнению осознанным текстом социокультурной среды, что способствует развитию не только социализации, но и смягчает риски, возникающие при инкультурации старшеклассника. Исходя из этого, формируется основа и практические навыки для социокультурной коммуникации с «Другим».

Формирование социокультурной толерантности в данном ключе направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчужденности по отношению к «Другому». Повышение уровня понимания региональной культуры способствует формированию у старшеклассников навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях. Творческие проблемные ситуации, формируемые с использованием регионального социокультурного регионального текста, предполагают в итоге вариативное решение для творческого саморазвития личности ребенка, помогают не только рационально, но и эмоционально осознать реально возможную ситуацию. Сотворчество способствует выбору позитивной гуманной стратегии поведения старшеклассником и учит социокультурной коммуникации с «Другим».

Региональный аспект, введенный в рамках сравнительного анализа с глобальными социокультурными процессами, преодолевает ряд таких проблем как излишняя теоретизация и гипостазирование гуманитарного знания. Посредством осмысления близкого для старшеклассника исторического, культурологического, религиоведческого текстов самим старшеклассником, происходит самостоятельный анализ и повышение уровня внутренней мотивации к установлению взаимодействий с «Другим». Это осуществляется посредством личностно-ориентированного подхода, деятельностного подхода, синергетизма, холизма, культурологического, системного и креативного подходов.

Литература:

1. Магун, В. С., Жамкочьян М. С., Магура М. М. Вопросник для измерения толерантности // Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. — М.: Смысл, 2008, с. 51–59
2. Бойко, В. В. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности // Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. — М.: Смысл, 2008, с. 60–64
3. Тишков, В. А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах / Очерки теории и политики этничности в России. М., 1997, — 532 с.
4. Ушинский, К. Д. Родное слово: Книга для детей и родителей / сост., предисл., примеч., словарь, подгот. текста Н. Г. Ермолиной. — Новосибирск: дет. Лит. Сиб. отд-ние, 1994—420 с.

Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья

Чебарыкова Светлана Васильевна, кандидат психологических наук, доцент;

Степанов Константин Валерьевич, студент

Дальневосточный государственный гуманитарный университет (г. Хабаровск)

Инклюзия как включающий подход в современном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассмотрен в рамках трёх взаимосвязанных аспектов, отражающих наиболее важные направления улучшения ситуации в школах: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики. Эти аспекты задают векторы мышления, направленного на реформирование школ не только в отношении инклюзии, но и в более широком смысле — развитии инклюзивного

сообщества. Все показатели и инклюзии по-разному реализуются в образовательных учреждениях различного вида (общеобразовательной и православной школах, детском доме-профилактории), в каждом из них имеют место успехи и специфические трудности.

Ключевые слова: инклюзивный подход в образовании, дети с ОВЗ, показатели инклюзивного образования, реализация инклюзивной культуры и практики в образовательных учреждениях различного вида.

Инклюзивное образование является центральным вопросом современной образовательной политики, так как, по мнению зарубежных и отечественных специалистов «выступает гарантом обеспечения высококачественного образования и создания более инклюзивных обществ». Инклюзивное образование является процессом, который охватывает преобразование школ и других центров обучения, предназначенных для всех детей — в том числе детей и подростков с ограниченными возможностями и с трудностями в обучении. Распространение инклюзивной культуры в образовании позволяет при сохранении высокого уровня его качества способствовать созданию толерантного, гуманистически ориентированного общества; осуществляясь в различных контекстах, как формальных, так и неформальных, и внутри семьи, и в рамках более широкого сообщества инклюзивное образование является центральным вопросом современной политики государства в этой области [2; 3; 7; 12].

В настоящее время актуализируется уже не просто обоснование важности инклюзивного образования — за рубежом уже накоплена критическая масса аргументов в пользу такого принципа организации обучения инвалидов. Как утверждает Денис Роза, руководитель региональной общественной организации людей с инвалидностью «Перспектива» «... сейчас важно вести диалог инклюзий, позволяя практикам и исследователям рассматривать проблемы и перспективы, различия и сходства, возможности и барьеры, существующие в их реальном опыте» [1; 6; 9; 11].

Планируя исследование, мы исходили из понимания противоречия между декларируемым толерантным отношением к детям с ОВЗ с одной стороны и достаточно жесткими примерами из жизни реальной современной школы, где такой ребенок часто воспринимается как «больной», «неполноценный», «недочеловек», «угроза обществу», становится предметом насмешек и глумления. А значит, проблема изучения отношения к детям с ОВЗ в условиях современной общеобразовательной школы является актуальной. Цель исследования состояла в изучении отно-

шения к детям с ОВЗ со стороны всех субъектов образовательного процесса как важный фактор готовности современной школы к реализации инклюзивного подхода в образовании. Исследование было осуществлено в образовательных учреждениях различного типа: городской общеобразовательной школе, православной школе, специализированном детском доме-профилактории.

Методы, использованные при осуществлении исследования:

- анализ научной и методической литературы;
- специально разработанный пакет диагностических материалов «Показатели инклюзивного образования» Тони Бута, Мэла Эйнскоу (опросники для учеников, их родителей и учителей);
- проективная методика «CAT-S»;
- проективная методика «Рисунок моего класса»;
- контент-анализ полученного массива данных.

Основные выводы по проведенному исследованию считаем правильным сформулировать в соответствии со следующей логической связью. Готовность к распространению инклюзивной культуры в социальной практике вообще и образовании детей с ОВЗ в частности, предполагает создание безбарьерной среды в широком смысле. Отсутствие барьеров — это:

- доступность физического пространства;
- создание адекватного психологического климата — принятие ребенка с ОВЗ сверстниками и взрослыми;
- формирование социальной среды — создание и подкрепление позитивного образа ребенка с ОВЗ со стороны педагогов.

Проведенное исследование выявило наглядную картину специфики отношения к детям с ОВЗ в образовательных учреждениях различных типов.

В представленной таблице можно пронаблюдать особенности организации образовательного пространства, в котором находится ребенок с ОВЗ. Для городской общеобразовательной школы характерно:

1. Городские власти с большим вниманием относятся к созданию безбарьерной среды. В школе есть пандусы,

Таблица 1. Специфика отношения к детям с ОВЗ в образовательных учреждениях различного вида

Критерий	Общеобразовательная школа		Детский дом-профилакторий
	Городская	Воскресная	
Доступность физического пространства	+	+	—
Создание адекватного психологического климата	—	+	+
Формирование социальной среды	+	+	+

оборудована специальная туалетная комната, имеются специальные средства для проведения психологических занятий с детьми с ОВЗ. Однако остаются трудности: школа имеет высокую этажность, сложную планировку с большим количеством переходов. Кроме того, плотность учащихся в городской школе существенно выше, чем в школах других видов.

2. Городская общеобразовательная школа тесно взаимодействует с общественными организациями, защищающими права инвалидов. Сотрудничество проявляется в систематических мероприятиях, нацеленных на формирование позитивного образа инвалида. С этой целью в школах волонтерами от общественных организаций и городского комитета по делам молодежи регулярно проводятся тренинги, тематические встречи. Педагоги городской школы считают развитие толерантности и эмпатийности по отношению к лицам с ОВЗ одной из основных воспитательных задач.

3. Вместе с тем, психологический климат (принятие) вокруг ребенка с ОВЗ скорее неблагоприятный. отношению к ним редко складывается позитивно, чаще — неприятие, пренебрежение, отчуждение, обособление, либо — снисхождение, опека. Дети чаще взаимодействуют опосредованно (через социальные сети, телефон), прямые контакты незначительны. Общение носит поверхностный характер, отмечается примитивность содержания практически на всех возрастных этапах.

4. В городской общеобразовательной школе учащиеся, относящиеся к условной норме развития, часто принадлежат к молодежным сообществам (различным субкультурам). Дети с ОВЗ обычно не включены в них, что так же способствует их обособлению.

5. Дети с ОВЗ часто проявляют повышенную невротизацию и психопатизацию. Некоторые из них имеют сопутствующие неврологические нарушения и расстройства нейродинамики (являются возбудимыми или тормозимыми). Это создает повышенные трудности для педагогов, так как по причине психоэмоциональной нестабильности детей в коллективе то и дело вспыхивают конфликты. Специалисты помогающих профессий (психологи, социальные педагоги) считают это следствием повышения уровня требований к ним со стороны родителей. Родители, определяющие ребенка с ОВЗ в массовую школу, ждут от него, прежде всего, успехов в учебе, мало заботятся о психологическом благополучии ребенка. В число значимых людей родители относят педагогов, а не сверстников. Это искажает взаимоотношения ребенка с ОВЗ с окружающими.

Для воскресной школы характерно:

1. Ведется работа по созданию и совершенствованию безбарьерной среды. В школе есть пандус, имеются специальные средства для проведения занятий с детьми с ОВЗ. Работники школы с повышенным вниманием относятся к соблюдению требований безопасности. Однако остаются трудности: в школе есть узкие лестницы, отсутствующую специально оборудованные туалетные комнаты.

2. Неотъемлемой частью учебной программы являются Закон Божий и церковное пение, а учебный день начинается с утренней молитвы. По воскресениям и праздничным дням все учащиеся (включая детей с ОВЗ) вместе с родителями и педагогами собираются в домовом храме для участия в богослужении, на котором поет хор воспитанников школы и дети читают уставные богослужебные тексты. В традициях Российской Православной Церкви проявлять к инвалидам сострадание, сочувствие и заботу. Это создает особую атмосферу эмпатии и поддержки детей с ОВЗ в стенах школы.

Для детского дома-профилактория характерно:

1. Помещение детского дома — приспособленное, поэтому и оно, и прилегающий участок не приспособлены для комфортного пребывания там ребенка с ОВЗ: отсутствуют пандусы, лестницы узкие с крутыми ступенями и пр. Администрация детского дома не считает крайне необходимым вносить изменения в планировку, так как степень выраженности дефекта у детей с двигательными нарушениями не сильно выражена. В основном, это дети, страдающие хромотой, нарушениями походки и сколиозом аномально развитого позвоночника.

2. В детском доме сформировался устойчивый положительный психологический климат. Это является следствием того, что относительно небольшое сообщество детей проживает компактно, все знают друг друга, тесно связаны в повседневной жизни. Дети «на виду» друг у друга, они проводят больше времени в непосредственном общении друг с другом.

3. По словам воспитателей детского дома во внеучебной деятельности дети с ОВЗ более принимаемы, чем в учебной. Это может быть объяснено тем, что успеваемость по учебным дисциплинам у этих детей (особенно в младших классах) либо существенно выше, чем у других (при наличии сохранного интеллекта), либо значительно ниже (при интеллектуальном недоразвитии). Это в равной степени вызывает у сверстников неприязнь. Однако во внеклассных мероприятиях со стороны сверстников по отношению к детям с двигательными и сенсорными нарушениями складывается положительное отношение, желание помочь, опекать.

4. Большинство педагогов, работающих в детском доме, не имеют специального (дефектологического) образования. Однако, они обладают большим жизненным опытом и желанием помогать «особым» детям. Кроме того, они активно пользуются житейскими приемами создания благоприятного климата в среде детей.

5. Вместе с тем следует отметить, что большинство педагогов и работников детского дома имеют преклонный возраст и проявляют связанные с этим симптомы профессионального и эмоционального выгорания. Это осложняет микроклимат не столько для детей с ОВЗ, сколько для педагогического сообщества.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволили нам сделать вывод о том, что распространение инклюзивной культуры и практики в образовательных уч-

реждениях различных видов (городская общеобразовательная и воскресная школы и детский дом-профилакторий имеет свою специфику. В этих школах по-разному складываются основные показатели готовности учреждения к реализации инклюзивного подхода к образованию детей с ОВЗ. Так, успешность в решении вопроса о доступности среды успешнее решается в городской общеобразовательной школе. Мы отмечаем, что эта проблема, находясь на пике обсуждения в СМИ, все же далека от решения. Это особенно остро касается пространства детского дома-профилактория, где значительная часть контингента воспитанников является, в определенной степени, источником опасности (высокая импульсивность поведения, недостаточный самоконтроль и критичность мышления). В православной (воскресной) школе легче идет работа по созданию адекватного психологического

климата (создание атмосферы личностного принятия ребенка с ОВЗ); педагоги лучше справляются с деятельностью по созданию социальной среды (формированию и поддержанию позитивного образа человека с ОВЗ).

Право ребенка с ОВЗ на получение качественного образования может быть реализовано путем организации интегрированного обучения их с нормально развивающимися сверстниками. В связи с этим, одной из центральных задач в развитии любого образовательного учреждения по отношению к детям с особыми потребностями является формирование у всех участников педагогического процесса **толерантности**, т.е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения, воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ОВЗ.

Литература:

1. Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. — М.: РООИ «Перспектива», 2007. — 124 с.
2. Жилина, А. И. Принципы государственной политики по подготовке педагогических кадров нового типа при широком понимании инклюзивности / А. И. Жилина // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — с. 38–41.
3. Ливенцева, Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н. А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — с. 114–121.
4. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Дефектология. — 2010. — № 1. — С. 6–22.
5. Суворов, А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А. В. Суворов // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 2. — с. 27–31.
6. Чебарыкова, С. В. Феноменология типов личности, развивающейся в условиях дизонтогенеза, с позиции ее адаптивности: Дис... канд. психол. наук: 19.00.10. — Москва, 2005. — 223 с.
7. Chebarykova, S., Kim K., Astapova E. The problem of the distribution of the inclusive approach to the education of a child with disabilities in institutions of various types // Science and Education Text.: materials of the 7th International Conference, Munich, October 30–31 2014 / publishing office Vela Verlag Waldkraiburg — Munich — Germany, 2014.

Методика взаимодействия с семьей

Швецова Наталья Ивановна, воспитатель

МАДОУ № 20 «Детский сад комбинированного вида» (г. Кемерово)

Актуальность. Проблема воспитательных влияний дошкольного образовательного учреждения и семьи не нова. Но, рассматривая каждый воспитательный институт в отдельности, можно сказать, что и у детского сада и у семьи, как отдельных воспитательных систем, есть как преимущества, так и недостатки.

Для детского сада недостатками являются деловая форма общения воспитателя с детьми, эмоциональная недостаточность, наличие сменяющих друг друга вос-

питателей с разными программами их поведения, методами воздействия на ребенка, недостаточность индивидуального общения с каждым ребенком, сравнительная жесткость режима дня, общение с детьми одного возраста. Преимуществом, конечно, является наличие и использование программы воспитания и обучения дошкольников, педагогических знаний у педагогов, научно-методических пособий, целенаправленный характер воспитания и обучения детей, применение методов воспитания, обучения,

адекватных возрастным особенностям и возможностям дошкольников, понимание их духовных потребностей, разнообразная содержательная деятельность детей в детском обществе, возможность играть и общаться с широким кругом сверстников.

Для семьи характерны сравнительно «мягкие» отношения между родителями и ребенком, эмоциональная насыщенность отношений, постоянство и длительность педагогической программы поведения родителей, воздействий их на ребенка, индивидуальная обращенность педагогических воздействий к ребенку, подвижный режим дня, возможность общаться с детьми-родственниками разных возрастов. А, говоря о недостатках семейного воспитания, можно сказать, что в семье, как правило, у родителей сформированы отрывочные представления о воспитании, и поэтому они, как правило, используют случайную педагогическую литературу. Так же для семей характерен стихийный характер воспитания и обучения ребенка, использование отдельных традиций и элементов целенаправленного воспитания, стремление взрослых создать в семье условия для себя, непонимание ими важности этих условий для ребенка, непонимание возрастных особенностей дошкольников, представление о детях как об уменьшенной копии взрослых, стремление оценивать не его поведение, а его личность, малосодержательность деятельности ребенка в семье, недостаток общения с детьми в игре.

Основные подходы к пониманию семьи и факторов семейного воспитания строятся на понимании структуры взаимоотношений в семьях и уровне педагогической культуры родителей в семье. Но, к сожалению, до сих пор не хватает разработанных методик, направленных на оценку эффективности сотрудничества детского сада с родителями, относящимися к разным уровням педагогической культуры и обладающими различными взглядами на процесс развития, воспитания и обучения детей, тем более, на выбор приоритетных направлений взаимодействия с педагогами и специалистами ДОО.

Однако учет данных типологических групп родителей может стать основой для разработки методических рекомендаций по оптимизации семейного воспитания в группах родителей с разным уровнем педагогической культуры, что может быть полезным для организации педагогических условий эффективного сотрудничества педагогов и психологов ДОО с семьями своих воспитанников.

Анализ исследований педагогической теории и практики показал, что в системе взаимодействия детских садов и семьи отсутствовали единые требования к задачам и содержанию воспитательной работы ДОО и семьи, и как следствие преемственности в содержании и технологиях педагогического просвещения родителей в целях успешной социализации личности дошкольника в условиях ДОО и семьи, и формирования у родителей практических умений и положительного отношения к этой задаче. Поэтому для целесообразного и эффективного взаимодействия необходимо обеспечение индивидуаль-

ного, дифференцированного подхода к работе с семьями воспитанников на основе анализа опыта семейного воспитания, а также контингента родителей; планирование педагогами в календарном плане различных форм общения с родителями, другими членами семьи, взаимосвязь разных форм. Наличие в ДОО документации, раскрывающей работу педагогов с родителями (протоколы родительских собраний, консультаций, наличие материалов наглядной педпропаганды, их хранение); подбор материалов в методическом кабинете ДОО в помощь педагогам: памятки, вопросники, консультации, лучший опыт семейного воспитания, а так же организация участие педагога-психолога и педагогов в пропаганде целей и задач, содержания и методов семейного воспитания детей-дошкольников, обеспечит полноценное взаимодействие системы дошкольного воспитания и семейного.

Анализ путей современного взаимодействия педагогов ДОО и семьи позволил нам выделить в нашем научном исследовании в качестве педагогических условий выбора эффективных методов и приемов работы с родителями, формирования оптимальной стратегии взаимодействия и сотрудничества семьи и детского сада следующие:

— формирование у родителей воспитанников установок на сотрудничество через знакомство их с потенциалом развития их детей;

— согласование представлений родителей и педагогов о задачах развития, воспитания и обучения детей в ДОО и семье в процессе проведения систематической работы на проблемных семинарах;

— постановка специфических проблем педагогического сотрудничества с дифференцированными группами родителей и организация индивидуальных и подгрупповых консультаций;

— обучение родителей и воспитателей функциям сотрудничества через использование традиционных и нетрадиционных методов общения;

— развитие интеллектуальной и творческой инициативы детей и взрослых в процессе организации коллективной деятельности по методу творческих проектов.

Организация констатирующего этапа эксперимента показала, что педагогу необходимо повышать свой профессиональный уровень, учитывая интересы дифференцированных групп родителей, чтобы быть компетентным в значимых для них вопросах для полноценного взаимодействия с родителями. Родителям необходимо сформировать установки на сотрудничество и повысить педагогическую компетентность в вопросах воспитания и развития своих детей при организации в дошкольном учреждении педагогически целесообразных условий эффективного взаимодействия педагогов ДОО и семьи.

Формирующий эксперимент был направлен на формирование у родителей установок на сотрудничество с педагогами ДОО; определение приоритетных направлений педагогического сотрудничества с дифференцированными группами родителей воспитанников; повышение педагогической компетентности: родителей дифферен-

цированных групп и профессиональной компетентности педагогов в процессе проведения семинара-практикума. Для решения данных задач была разработана программа организации педагогических условий работы с родителями, включающая три этапа:

- 1 этап. Проведение проблемного семинара;
- 2 этап. Организация семинара-практикума;
- 3 этап. Презентация семейных творческих проектов.

На всех этапах использовались специальные методы активизации родителей: вопросы к родителям по излагаемому материалу; постановка дискуссионных вопросов; предложение родителям для обсуждения двух различных точек зрения; приведение примеров из литературных источников, решение педагогических задач и др.

Результаты апробации методики взаимодействия ДОО с семьями воспитанников и программы семинара-практикума для родителей подтвердили эффективность предложенных нами педагогических условий.

Значительно улучшились взаимоотношения (коммуникативная функция) с детьми и воспитателями, что инициировало подъем в развитии таких функций, как охрана и укрепление здоровья детей, развивающая (воспитывающая и обучающая) и профессиональное самосовершенствование.

Улучшились показатели совместимости позиций взрослых и детей, а отношение между родителями и детьми стали более конструктивными. Все это подтверждает выдвинутую нами в начале исследования гипотезу.

Литература:

1. Арнаутова, Е. П. В помощь воспитателям ДОО в работе с родителями [Текст] / Е. П. Арнаутова. — М.: Школьная Пресса, 2012. — 120 с.
2. Арнаутова, Е. П. Практика взаимодействия семьи и современного детского сада [Текст] / Е. П. Арнаутова. — М.: Владос, 2009. — 213 с.
3. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева, Т. В. Кротова. — М.: Сфера, 2009. — 256 с.
4. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М.: Академия, 2011. — 416 с.
5. Меренков, А. В. Родители и педагоги: Растим ребенка вместе [Текст] / А. В. Меренков. — Екатеринбург: Изд-во дома учителя, 2009. — 143 с.
6. Носова, Е. А. Семья и детский сад: педагогическое образование родителей [Текст] / Е. А. Носова, Т. Ю. Швецова. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. — 80 с.
7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. — М.: Издательство (Русский язык), 2008. — 680 с.
8. Организация обратной связи с родителями воспитанников [Текст] // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. — 2013. — № 1. — С. 76–78 с.
9. Прищепа, С. С. Взаимодействие с родителями детей раннего возраста [Текст] / С. С. Прищепа, Т. С. Шатверян // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. — 2011. — № 10. — С. 35–41 с.
10. Шитова, Е. В. Работа с родителями. Практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2–7 лет [Текст] / Е. В. Шитова. — Волгоград: Учитель, 2009. — 169 с.

Методы организации самостоятельной работы в кадетских училищах

Штефан Инна Викторовна, преподаватель
Севастопольское президентское кадетское училище

Инновационные методы организации самостоятельной работы обучающихся на уроках и при самоподготовке — одно из основных заданий кадетских училищ. Подготовка кадет к жизни в современном обществе, воспитание мыслящего человека, который бы умел анализировать, сравнивать, ориентироваться в потоке информации, темпы поступления которой чрезвычайно растут, уметь использовать эту информацию на собственном опыте в конкретной ситуации и практически, а также каждому человеку, который хочет иметь работу и производительно работать, необходимо все время возобновлять

свои знания, а то и переучиваться, а это возможно лишь при наличии сформированных умений и навыков самостоятельной работы. Для этого необходимо создать условия для выявления творческих сил кадета, формировать у обучающихся самостоятельное мышление, подталкивать их к самостоятельному творчеству, готовить к умению найти необходимую информацию, обработать и использовать. Без использования инновационных подходов здесь не обойтись.

Именно методы интерактивного обучения максимально способствуют формированию полноценной лич-

ности, которая может реализовать себя в современном обществе.

Уроки, на которых обучающиеся добывают знания, используя разные формы интерактивного обучения и разные виды самостоятельной работы, эффективны потому, что кадеты слышат мнение своих товарищей и сами высказываются по вопросам, которые понимают, и пытаются найти ответы на проблемные вопросы. Как соединить разные формы и методы обучения (традиционные и новейшие) на современном уроке и получить нужный результат? Чему именно самостоятельной работе отводится ведущее место? Ответы на эти вопросы я мы попытаемся осветить в данном труде.

Роль самостоятельной работы в организации учебного процесса

Самостоятельная работа обучающихся является одним из главных средств систематического и быстрого усвоения материала. Обучающиеся, которые научились самостоятельно работать, приобретают навыки работы с книгой или другими источниками информации, получают большее удовольствие от своей работы, поскольку лично преодолевают препятствия, ищут лучшие способы быстрого выполнения работы, достигают результата без посторонней помощи.

Самостоятельная работа развивает у кадет:

- 1) смекалку, инициативу, творчество, твердость воли, настойчивость и рвение в работе, дисциплинированность;
- 2) способствует укреплению знаний и навыков, дает возможность углублять и расширять знание;
- 3) активизирует преподавание, предоставляет возможность преподавателю изучить возможность каждого кадета в процессе его работы, наблюдать и отмечать его сильные и слабые стороны;
- 4) облегчает проведение текущего учета работы.

Организация самостоятельной работы значительно стимулирует процесс обучения, способствует значительному улучшению качества подготовки обучающихся, органично связывает изучение теоретических вопросов с практической деятельностью. Контроль за выполнением самостоятельных работ помогает в организации тематического учета знаний, содействует развитию мышления кадет.

Требования к организации самостоятельной работы

1. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность обучающихся эффективна, если она:

- помогает кадетам усваивать материал достаточно глубоко;
- развивает их познавательные способности;
- формирует умение самостоятельно расширять и углублять знания и применить их на практике;
- отвечает основным принципам дидактики: доступности, систематичности, связи теории с практикой, со-

знанию, творческой активности, обучения на высоком уровне.

2. Задания, которые входят в систему самостоятельной деятельности, должны быть разными по содержанию и относительно дидактической цели.

3. Последовательность выполнения классных и самостоятельных работ должна быть такой, чтобы выполнение одних работ логично вытекало из предыдущих и готовило кадет к выполнению следующих.

4. Самостоятельная работа должна носить целеустремленный характер, что достигается четким определением ее цели; недооценивание этого требования приводит к тому, что обучающиеся или неправильно выполняют задание, или требуют от преподавателя дополнительных объяснений, из-за чего происходит нерациональное использование времени.

5. Самостоятельная работа должна быть действительно самостоятельной, а ее содержание и объем — мощными для кадет на этом этапе.

6. Сначала у обучающихся необходимо сформировать элементарные навыки самостоятельной деятельности как во время работы с учебником, так и во время выполнения практических заданий. Этому должна способствовать наглядная демонстрация преподавателем этих видов работы, которая сопровождается четкими пояснениями и записями на доске.

7. Для самостоятельной работы кадетам необходимо предлагать задания, которые выполняются по готовым алгоритмам.

8. Необходимо учитывать то, что разным кадетам нужно разное количество времени для усвоения одних и тех же знаний, умений и навыков.

9. Задания должны быть интересными для обучающихся.

10. Преподаватель определяет цель, содержание, объем, методы и виды самостоятельной работы.

Эффективность самостоятельной работы увеличивается, если она является одной из составляющих учебного процесса и проводится планомерно и систематически, если на каждом уроке для нее отводится определенное время. Только при таких условиях формируются стойкие умения и навыки кадет относительно выполнения разных видов самостоятельной работы.

Виды проведения самостоятельных работ

Цель учебных самостоятельных работ — процесс обучения, а не контроль. Среди заданий учебных самостоятельных работ можно выделить складывание определенных алгоритмов, соответствующих предмету.

К тренировочным принадлежат задания на распознавание разных объектов и их свойств. До выполнения тренировочных заданий необходимо применять правила, определения, свойства.

К самостоятельным работам на закрепление можно отнести такие, что развивают логическое мышление и по-

требность комбинированного применения разных правил. Они демонстрируют, насколько качественно усвоен учебный материал, а по результатам проверки заданий этого типа обнаруживается необходимость заниматься определенной темой.

К самостоятельным работам развивающего характера можно отнести задания на самоподготовку, что предусматривает составление письменных творческих работ, проектов, докладов на любую тему, подготовка к олимпиаде, проведение в училище «Предметной недели», составление игры, сказок. На уроках — это самостоятельные работы, которые нуждаются в решении исследовательских задач.

Большую заинтересованность вызывают у обучающихся творческие работы, которые требуют высокого уровня самостоятельности. Выполняя задание, кадеты открывают новое в теме, которую изучали на предыдущих уроках. Например, это задания, которые направлены на поиск других способов решения задач.

Функции организации самостоятельных видов работ на разных этапах обучения

Самостоятельная работа обучающихся является одной из известных в общих чертах форм обучения на уроках, которая на разных этапах имеет свои функции.

Рассмотрим применение некоторых видов самостоятельной работы на разных этапах урока.

Во время проверки задания на самоподготовку используются такие формы самостоятельной работы:

- 1) самопроверка правильности выполнения задания с зачитыванием ответов одного из кадет;
- 2) самопроверка или взаимопроверка задания с записью задания или его ответа на доске (преподавателем или одним из кадет);
- 3) проверка задания (на перерыве) кадетами-консультантами (преподаватель проверяет задание 3–4 уче-

никам-консультантам, а они проверяют остальных) или преподавателем в присутствии обучающегося.

4) письменная самостоятельная работа с заданиями, аналогичными, которые были заданы на самоподготовку;

5) взаимопроверка усвоения теоретического материала.

Использование таких форм проверки домашнего задания дает возможность ученикам сразу выявить и осознать ошибки и недостатки в работе, которую выполняли.

Во время работы с учебником используются такие формы работы:

- 1) прочитать и выделить главное;
- 2) составить конспект по плану (в старших классах);
- 3) дать ответ на вопросы, записанные на доске.

Кадеты прорабатывают небольшие абзацы и запоминают ответы на 2–3 пункта плана; ответив на них, работают дальше.

На этапе формирования умений и навыков самостоятельную работу можно разделить на виды:

- работаю сам;
- работа в парах;
- работа в группах.

Самостоятельную работу « работаю сам » можно разделить таким образом:

- 1) самостоятельная работа с использованием разных алгоритмов;
- 2) самостоятельная работа с самопроверкой и взаимопроверкой;
- 3) самостоятельная работа с игровыми элементами;
- 4) самостоятельная работа с ответом-кодом (ключом);
- 5) словарные диктанты;

Самостоятельную работу в парах можно организовать более сильный и более слабый кадет (например, «преподаватель» и кадет), когда « преподаватель » помогает в решении задания он сам учится и закрепляет изученный материал. Самостоятельную работу в группах (разной «конструкции») с привлечением учеников-консультантов.

ПСИХОЛОГИЯ

Особенности коммуникативной функции детей с нарушением слуха

Барабанов Родион Евгеньевич, фонопед

Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России (г. Москва)

Слух — уникальный инструмент межличностного общения. Качество слуха приобретает важнейшее значение в связи со сложностями, связанными с общественным развитием и социальной адаптацией. В то же время нарушения слуха среди детей школьного возраста составляют, по разным данным, от 3 до 15% и с каждым годом возрастают [3]. Поскольку коммуникационные навыки играют сегодня не последнюю роль, сохранная слуховая функция у ребенка становится все более важной проблемой.

Современные исследователи в области сурдопсихологии (Д.И. Тарасов, А.Н. Наседкин, В.П. Лебедев, О.П. Токарев и др.) пришли к выводу, что все причины и факторы нарушений слуха оказывают влияние на всю речеслуховую и коммуникативную систему человека.

Одним из важнейших показателей психологической готовности детей с нарушением слуха к коммуникации является уровень слухоречевого развития ребенка, т.к. слух и речь являются не только средством приема и переработки информации, но и средством совершенствования процесса мышления. Чем богаче и правильнее речь ребенка, чем лучше развит его физиологический и фонематический слух, тем шире возможности его коммуникативной деятельности.

В клинко-лингвистической практике выделяют три основные коммуникативные группы детей с нарушениями слуха.

Клинко-коммуникативная картина глухих детей указывает на глубокое стойкое двустороннее нарушение слуха, которое определяется, прежде всего, наследственностью, врожденными или приобретенными в раннем детстве факторами — до овладения речью (постнатальный период). В случае, когда глухих детей не обучают речи специальными средствами (не оказывают должной сурдологической и логопедической помощи по каким-либо внешне социальным причинам), они становятся немыми — глухонемыми [2]. При этом, большинство глухих детей имеют остаточный слух. В плане коммуникации, они воспринимают только очень громкие звуки (силой от 70–80 дБ) в диапазоне не выше 2000 Гц. Как показывает

коммуникативная практика и вместе с ней проведенные в 2010 году исследования, глухие лучше слышат более низкие звуки (до 500 Гц) и практически не воспринимают высокие (свыше 2000 Гц). Если глухие ощущают звуки громкостью 75–90 дБ, то принято считать, что у них тугоухость третьей степени. Если же глухие ощущают только очень громкие звуки — силой более 90 или 100 дБ, то состояние их слуха определяется как тугоухость четвертой степени. Длительное обучение таких лиц речи обеспечивает в конечном итоге формирование речи, приближающееся к нормальному или хотя бы способствующее общению в социальной среде.

Слабослышащие (тугоухие) — дети (лица) с частичной недостаточностью слуха [2], приводящей к стойкому нарушению речевого развития и как следствие — коммуникативного. К слабослышащим относятся дети с весьма большими различиями в области слухового восприятия. Слабослышащими принято считать лица, начинающих слышать звуки громкостью от 20–50 дБ и больше (тугоухость первой степени) и если он слышит звуки только громкостью от 50–75 дБ и больше (тугоухость второй степени). Соответственно у разных детей сильно варьирует и диапазон воспринимаемых звуков по высоте. Конечно, недостатки слуха у тугоухого ребенка приводят к замедлению темпа в овладении речью, к восприятию речи на слух в искаженном виде, изменению строя фонетико-фонематического ряда, изменению коммуникативной структуры и т.п.

Потеря слуха у позднооглохших детей носит тотальный, или близкий к глухоте, характер, иногда — близкий к той, что наблюдается у слабослышащего ребенка [2]. На этой почве у ребенка может появиться тяжелая психическая реакция на то, что он не слышит многие звуки или слышит их искаженными, не понимая, что ему говорят [1]. Это порой приводит к полному отказу ребенка от какого-либо коммуникативного развития в окружающей его среде, дает толчок психическому заболеванию (раннему детскому аутизму, ретардации). Задача перед специалистом состоит в том, чтобы активизировать коммуникативную деятельность, научить ребенка вос-

принимать и понимать устную речь. В случае, если у него имеются достаточные остатки слуха, то данная цель достигается с помощью слухового аппарата. Однако, при более тотальном нарушении слуха необходимыми к коммуникативному применению становятся дактиль, жестовая речь, чтение с губ (редкое явление на сегодняшний день, поскольку специалистов, владеющих этим приемом становится весьма мало) и письменная речь (нарушение которой у глухих и слабослышащих детей носит иногда стойкий характер).

Особенности речи глухих и слабослышащих

Ограниченное понимание речи — один из наиболее заметных и массивных симптомов коммуникативной патологии. Экспрессивная речь характеризуется следующими особенностями: запас слов ограничен, отличается диффузностью, расширенностью и неточностью их значений.

В грамматическом строе отмечаются более или менее грубые нарушения (от однословного предложения до развернутой фразы, с ошибками в падежных согласованиях, в употреблении предлогов).

В произношении слов имеется много искажений в структуре слова: интересно, что обычно сохраняется контур слов или хотя бы ударный слог, как наиболее слышимый, на этом основании могут смешиваться слова фонетически сходные.

Литература:

1. Лубовский, В. И. Специальная психология. — М., 2003.
2. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология. — М., 2000.
3. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика. — М., 2002.
4. Барабанов, Р. Е. Этиология нарушения слуха и речи у глухих и слабослышащих детей [Текст] / Р. Е. Барабанов // Молодой ученый. — 2011. — № 5. Т. 2. — с. 174–176.

Характер звукопроизношения слабослышащих лиц будет следующим: 1) смешение звонких и глухих при явлениях озвончения глухих согласных; 2) сигматизмы (в основном призубный и боковой), длительно удерживающиеся замены шипящих свистящими и смешение свистящих и шипящих; неправильное произнесение соноров «р» и «л»; 3) недостатки смягчения; 4) позднее формирование аффрикат; 5) выпадение при стечении согласных одной из согласных. Голос слабослышащего обычно глухой, интонация малоразвита и невыразительна. Коммуникативную недостаточность своей речи он дополняет жестикоммуляцией.

Форма коммуникации между слабослышащим и его близкими — это жестикоммуляция, использование остатков слуха, т. е. усиленная громкость речи, речь на ухо, чтение с губ и др.

Практические выводы

Вывод, который можно сделать, однозначен: людям, страдающим нарушениями слуха необходима логосурдологическая помощь, направленная на развитие коммуникативных способностей. Нецелесообразным является ограничение только сурдологическими методами и приемами восстановления коммуникации. Формирование речи людей с аномалией слуха — это задача двух направлений дефектологии: сурдопедагогики и логопедии.

Социально-психологические особенности субкультур на примере рок-движения

Бобченко Татьяна Григорьевна, доцент;

Данилова Екатерина Ивановна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и В. Г. Столетовых

На современном этапе рок субкультура обратила внимание на себя. Множество молодых, а иногда и достаточно взрослых людей причисляют себя к данной субкультуре. Многих исследователей интересует, какое влияние она оказывает на человека, музыку, моду.

П. В. Разин, рассматривая феномен рок-субкультуры, говорит о том, что научное понимание рок-культуры сегодня затруднено в связи со следующими причинами:

1. Отсутствие концептуальных моделей ее изучения;

2. Крайняя неопределенность в понимании внутренних законов жизни рок музыки, ее взаимоотношений с другими культурными явлениями;

3. Не изученность необычных социальных образований, существующих в контексте рок-культуры;

4. Вытекающие отсюда трудности с предсказаниями будущих состояний и направлений рока.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть, особенности адаптации, склонность к отклоняющемуся поведению, и ценностные ориентации представителей рок субкультуры.

Объектом исследования является молодежь, примыкающая к рок субкультуре.

Предмет исследования, социально психологические особенности молодых людей и девушек, примыкающих к субкультуре.

Исследование проводилось нами в городе Юрьев-Польский Владимирской области на двух группах. В первую группу вошли представители рок субкультуры, во вторую те, кто ими не является. В каждой группе было по 11 человек, 6 молодых людей и 5 девушек в возрасте от 18 до 21 года.

В нашем исследовании были использованы такие методики как: Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, Методика ценностных ориентаций Милтона Рокича и методика определения склонности к отклоняющемуся поведению.

Но чтобы рассмотреть каким образом оказывает влияние рок субкультура на социально психологические свойства личности нужно рассмотреть понятие социально — психологические особенности (свойства) личности.

Существуют базовые и вторичные аспекты личности, изучаемые в психологии

Р. Кеттел выделяет три аспекта личности:

- 1) интересы;
- 2) способности;
- 3) темперамент.

Полнота содержания личности и ее социально-психологические особенности определяются:

- 1) содержанием и психологической сущностью мировоззрения;
- 2) степенью целостности мировоззрения и убеждений, отсутствием или наличием в них противоречий, отражающих противоположные интересы разных слоев общества;
- 3) степенью осознанности человеком своего места в обществе;
- 4) содержанием и характером потребностей и интересов, устойчивостью либо легкостью их переключаемости, их узостью либо многогранностью;
- 5) спецификой соотношения и проявления различных личностных качеств. [1.с34]

Так же прежде чем говорить о социально психологических особенностях рок субкультуры мы хотим рассмотреть само понятие рок субкультуры.

По определению А.А. Васильевой, рок-культура включает помимо собственно музыкальной компоненты также вербальную (поэтические песенные тексты, поведенческую (комплекс используемых рок-музыкантами исполнительских) предметную (костюмы и атрибутика), социокультурную (традиционные социальные формы бытования рок-музыки). И таким образом, фокусирует в себе все основные грани названной культурной системы. [2.с 16]

Основной особенностью рок субкультуры является музыка. Направлений ее в данной субкультуре великое множество. Нам хотелось бы перечислить основные:

1. Альтернативный рок. Это одно из направлений рок музыки, которое противопоставляет себя основным.

2. Панк-рок. Для данного направления характерны быстрый ритм, часто непродолжительность во времени, не сложный аккомпанемент и очень часто агрессивная манера пения.

3. Хеви-метал. Считается самым первым направлением метала. Для данного направления характерны: средний быстрый ритм, высокая агрессивность, частые и продолжительные гитарные соло. Тематика текстов данного направления достаточно разнообразна.

4. Хард-рок. Жанр рок музыки, характеризующийся выделенной ролью главным образом бас гитары и ударных инструментов.

5. Ска. Для стиля характерны; раскачивающийся ритм, когда гитара играет на четные удары барабанов, а бас гитара подчеркивает нечетные.

6. Рок-н-Рол. Отличительные черты — это четкий ритм раскованность музыкального исполнения. Традиционными музыкальными инструментами являются: электрогитара, ударные, фортепьяно, саксофон.

Как субкультура рок появилась в пятидесятых годах двадцатого века.

Основополагающей чертой рокера можно считать практичность. Они предпочитают носить мотоциклетные куртки с различными шипами (косуха), на голове предпочитают носить банданы с изображением любимых групп или атрибутикой, из обуви отдают предпочтение грендера. Кроме увлечения музыкой у рокеров имеется общее увлечение — езда на мотоцикле.

В текстах песен рокеров часто отражаются их взгляды на жизнь, стремление к свободе. Так же рокеры отличаются позитивным отношением к окружающим и отсутствием агрессии к остальным молодежным движениям.

На современном этапе под рокерами понимают людей, поклонников рок музыки, и совершенно не обязательно, одевать косуху и грюндера. Часто рокеры предпочитают классический или повседневный стиль, и выбирают совершенно обычные профессии.

В результате исследования по опроснику социально психологической адаптации нами были получены такие результаты: ребята из субкультур менее адаптированы, у 52% она в пределах нормы, когда у второй группы 60%, опять же первая группа больше склонна к неприятию других. Принятие других 1 группа — 44% в границе нормы, 2 группа — 79%, Интернальность (внутренний контроль) 1 группа-81% в пределах нормы, 2 группа-55%. Из чего следует, что внутренний контроль у первой группы развит гораздо сильнее, чем у обычных ребят. Самовосприятие: 1 группа — 86%, вторая 59%. Эмоциональная комфортность у первой группы на высоком уровне 62% респондентов находятся в границах нормы, у ребят из второй группы несколько ниже 50%. Стремление к доминированию: 1 группа-74%, 2 группа 48%.

Так же нами была проведена методика ценностных ориентаций. Респондентам предлагалось выбрать те цен-

ностные ориентации, которые они поставят на первый план. В результате проведения методики мы получили следующие результаты. Первая группа на высшие позиции поставила такие ценностные ориентации, как счастливая семейная жизнь 79%, свобода 91%, творчество 83%, уверенность в себе 61%, независимость 66%, честность 71%, ответственность 77%. Вторая группа на высшие позиции поставила следующие ценностные ориентации: активная деятельная жизнь 98%, любовь 86%, интересная работа 71%, наличие хороших и верных друзей 96%, воспитанность, жизнерадостность 21%.

Определение склонности к отклоняющемуся поведению: Шкала установки на социально-желательные ответы: в 89% первой группы и 79% второй в пределах нормы. Шкала склонности к преодолению норм и правил: у 62% молодых людей примыкающих к субкультурам и у 87% молодых людей не состоящих в рок субкультуре в пределах нормы. Шкала склонности к аддиктивному по-

ведению: у 98% и той и другой группы в пределах нормы. Шкала склонности к самоповреждающему и само разрушающему поведению — у 100% и той и другой группы результаты в пределах нормы. Шкала склонности к агрессии и насилию: у 88% респондентов примыкающих к субкультуре 77% респондентов другой группы показали результаты в пределах нормы. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций: у 59% респондентов примыкающих к субкультуре и 62% не примыкающих к ней результат в пределах нормы. Шкала склонности к деликвентному поведению: у 100% молодых людей и той и другой группы показали результаты в пределах нормы.

О причинах вступления в рок субкультуру была проведена беседа с каждым респондентом индивидуально. Чаще всего респонденты высказывали такие причины как: одиночество, конфликты с родителями или между родителями, но некоторых в первую очередь обращали внимание на атрибутику.

Литература:

1. Соц. психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений /А. Н. Сухов, А. А. Бодалёв, В. Н. Казанцев и др.; Под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. — М.: Издательский центр «Академия», 2001 г. — 600 с.
2. Васильева, А. А. Российская рок-музыка 1970-х — 1990-х гг. как социокультурное явление: опыт культурологического анализа. — Челябинск, 1999. 226с

Исследование развития представлений муниципальных и государственных служащих о своей профессиональной деятельности в процессе профессионального развития

Бондарчук Наталья Васильевна, кандидат психологических наук, доцент;
Склеинис Виктор Александрович, кандидат психологических наук, доцент
Магаданский институт экономики Санкт Петербургского университета управления и экономики

Данная статья посвящена сопоставительному анализу результатов семантического исследования значений своего образа мира, профессиональной деятельности, а также представителя своей профессии государственными служащими, а также студентами, обучающимися по специальности «Государственное и муниципальное управление».

Ключевые слова: государственная служба, семантический дифференциал, образ мира, семантические универсалии, развитие значения.

This article is devoted to comparative analysis of the results of the semantic research values his image of the world, professional activities as well as the representative of his profession civil servants, as well as students studying in the specialty «State and municipal management».

Keywords: public service, semantic differential, the image of the world, semantic universals, development of the meaning.

Проблема повышения качественного уровня управленческой деятельности в государственных органах власти представляется нам важной и актуальной. Профессионализм государственного служащего может высту-

пать в качестве фактора, обеспечивающего гармоничное развитие общества. Вместе с тем, качественная реализация государственными служащими профессиональной деятельности связана не только с профессиональной ком-

петентностью, но и с психологическими характеристиками, определяющими её эффективность и направленность [3]. В этой связи особую актуальность приобретает необходимость исследования профессионального образа мира и образа жизни государственного служащего.

Характеризуя существующие исследования в данном направлении [2,3], следует отметить, что в них рассматривается вопрос профессиографического исследования государственных служащих или же описания совокупности черт профессионала, без учета их востребованности в различных деятельностных контекстах. В нашей работе осуществлено применение инструментария психологии субъективной семантики, что позволяет осуществить построение содержательной модели профессионального видения мира посредством рассмотрения психологических особенностей субъекта профессии, представления структуры его смыслов, значений в языковых конструктах, характерных для данной профессии.

Методологической основой нашего исследования выступила концепция профессиональной специфичности образа мира, предложенная В.П. Серкиным [4]. Согласно данной концепции, образ мира представляет собой интегральную систему значений человека, развитие которой детерминировано двумя факторами. Первым фактором является процесс сознания, осуществляющий конструирование образа мира посредством генерации значений. Вторым детерминантом развития образа мира является образ жизни, представляющий собой систему осуществляемых субъектом деятельностей. При этом профессиональная деятельность, являясь составной частью образа жизни, оказывает влияние на формирование системы значений в целом.

Для изучения развития представлений государственных и муниципальных служащих об их образе жизни, профессиональной деятельности и типичном государственном/муниципальном служащем в процессе освоения профессиональной деятельности нами были использованы специализированные семантические дифференциалы (СД) В.П. Серкина для оценки образа жизни, работы и профессионала [5]. Выборка исследования была представлена двумя группами испытуемых. В первую группу вошли составили государственные и муниципальные служащие города Магадана в количестве 22 человек в возрасте от 24 до 45 лет. Из них: 8 — мужчин, 14 — женщин. Вторая группа была представлена студентами Магаданского института экономики Санкт-Петербургского университета управления и экономики, обучающимися по специальности «Государственное и муниципальное управление» в количестве 20 человек в возрасте от 19 до 49 лет. Из них: 7 — мужчин и 13 — женщин.

Для студентов, обучающихся по специальности «Государственное и муниципальное управление» характерны следующие (ниже изложенные) представления об их образе жизни, их профессиональной деятельности и себе как «типичном государственном /муниципальном служащем»).

Испытуемые оценивают понятие «образ жизни» (**Таблица 1**) с использованием следующих характеристик: достойный, дружеский, понимающий, подвижный, уверенный, настоящий, комфортный, интересный, осмысленный, нравственный, ответственный, истинный, миролюбивый, смелый, сытый, уважительный, веселый.

В семантическую универсалию оценки студентами понятия «профессиональная деятельность» (**Таблица 2**) вошли такие дескрипторы, как квалифицированная, высокоответственная, востребованная, связанная с людьми, легальная, коммуникабельная, социальная, официальная, ответственная, обязательная, стабильная.

Испытуемые оценивают понятие «типичный государственный/муниципальный служащий» (**Таблица 3**) с использованием таких дескрипторов как: квалифицированный, способный, компетентный, образованный, знающий, ответственный, умелый, востребованный, выполняющий, эффективный, целеустремленный, заинтересованный, развивающийся, уверенный, работоспособный, инициативный, предприимчивый, подготовленный, полезный, умный.

Для государственных и муниципальных служащих города Магадана характерны следующие (ниже изложенные) представления об их образе жизни, их профессиональной деятельности и себе как «типичном государственном /муниципальном служащем»).

Испытуемые оценивают понятие «образ жизни» (**Таблица 1**) с использованием преимущественно положительных характеристик. Так, государственные и муниципальные служащие оценивают их образ жизни как понимающий, ответственный, уважительный, положительный, дружеский, уверенный, настоящий, осмысленный, нравственный, счастливый, смелый.

В семантическую универсалию оценки государственных служащими понятия «профессиональная деятельность» (**Таблица 2**) вошли такие дескрипторы, как квалифицированная, активная, высокоответственная, умственная, официальная, долговременная, обязательная, профессиональная, интенсивная, напряженная, многосторонняя, связанную с людьми, легальная, коммуникабельная, социальная, постоянная, бюджетная и осуществляемая в помещении. Интерпретируя полученные дескрипторы, мы можем говорить о сочетании двух векторов направленности оценивания: когнитивный компонент и социальное наполнение профессиональной деятельности оцениваются преимущественно положительными характеристиками (квалифицированная, профессиональная, многосторонняя, социальная, постоянная), в то время как компонент аффективный оценивается негативно (долговременная, высокоответственная, интенсивная, напряжённая, ответственная, обязательная).

Испытуемые оценивают понятие «типичный государственный/муниципальный служащий» (**Таблица 3**) с использованием таких дескрипторов как: квалифицированный, компетентный, образованный, зна-

Таблица 1. Сопоставление семантических универсалий оценки понятия «Образ жизни» студентами МИЭ СПбУУЭ и государственными служащими г. Магадана (по 90%-му интервалу)

Студенты		Государственные служащие	
Признак	Вес признака	Признак	Вес признака
Дружеский	2	Дружеский	2
Понимающий	2,4	Понимающий	2,26
Уверенный	1,8	Уверенный	1,73
Настоящий	2,25	Настоящий	2,13
Осмысленный	2,15	Осмысленный	1,91
Нравственный	1,95	Нравственный	2,04
Ответственный	2,25	Ответственный	2,6
Смелый	1,95	Смелый	1,95
Уважительный	2,1	Уважительный	2,21
Подвижный	1,95	Счастливый	2,17
Достойный	2,4	Положительный	2,3
Комфортный	2		
Интересный	1,8		
Истинный	2,25		
Миролюбивый	2,2		
Весёлый	2,5		
Сытый	1,9		

Таблица 2. Сопоставление семантических универсалий оценки понятия «Профессиональная деятельность» студентами МИЭ СПбУУЭ и государственными служащими г. Магадана (по 90%-му интервалу)

Студенты		Государственные служащие	
Признак	Вес признака	Признак	Вес признака
Квалифицированная	2,45	Квалифицированная	2,6
Высокоответственная	2,2	Высокоответственная	2,6
Официальная	2,1	Официальная	2,48
Ответственная	2,45	Ответственная	2,73
Обязательная	2,25	Обязательная	2,56
Связанная с людьми	2,1	Связанная с людьми	2,47
Легальная	2,15	Легальная	2,82
Коммуникативная	2,3	Коммуникабельная	2,82
Социальная	2,1	Социальная	2,61
Востребованная	2,26	Активная	2,47
Стабильная	1,85	Умственная	2,47
		Долговременная	2,39
		Профессиональная	2,78
		Интенсивная	2,43
		Напряженная	2,52
		Многосторонняя	2,56
		В помещении	2,65
		Постоянная	2,47
		Бюджетная	2,56

Таблица 3. Сопоставление семантических универсалий оценки понятия «Типичный государственный/ муниципальный служащий» студентами МИЭ СПбУУЭ и государственными служащими г. Магадана (по 90%-му интервалу)

Студенты		Государственные служащие	
Признак	Вес признака	Признак	Вес признака
квалифицированный	2,35	Квалифицированный	2,3
компетентный	2,2	Компетентный	2
образованный	2,45	Образованный	2,15
знающий	2,2	Знающий	1,95
ответственный	2,1	Ответственный	2,2
умелый	2,2	Умелый	1,85
выполняющий	2,35	Выполняющий	2,25
развивающийся	2	Развивающийся	1,8
уверенный	2,05	Уверенный	1,9
работоспособный	2,3	Работоспособный	2,1
способный	2,35	Способный	2,05
эффективный	2,25	Эффективный	1,9
востребованный	2,1	Добросовестный	1,95
целеустремленный	2,45		
заинтересованный	2,26		
инициативный	2		
предприимчивый	2		
подготовленный	2,3		
полезный	2,4		
умный	2,15		

ющий, ответственный, эффективный, уверенный, работоспособный, способный, умелый, выполняющий, добросовестный, развивающийся. В семантическую универсалию данного понятия входят понятия, характеризующие общие аспекты профессиональной компетентности (квалифицированный, компетентный и т.д.), а также совокупность когнитивных качеств (образованный, знающий) и характеристики процесса осуществления деятельности (выполняющий, ответственный, добросовестный).

При сопоставлении оценки профессиональной деятельности государственного служащего студентами, обучающимися по специальности «Государственное и муниципальное управление» и государственными служащими, мы можем отметить как увеличение общего числа дескрипторов, входящих в семантическую универсалию, так и больший вес универсалий в группе государственных служащих по сравнению с группой студентов. На наш взгляд, это связано с увеличением степени групповой сплочённости оценивания профессии в процессе освоения профессиональной деятельности. Примечательно, что дескрипторы, входящие в универсалию оценки профессиональной деятельности государственными служащими, в значительной степени характеризуют характер её

протекания, представления о котором формируются непосредственно в процессе деятельности.

При сопоставлении оценки образа жизни студентами и государственными служащими мы можем отметить наличие противоположной тенденции. В группе студентов мы можем наблюдать большую степень групповой сплочённости оценивания, проявляющуюся в большем количестве дескрипторов и большем весе повторяющихся дескрипторов (Табл. 2). На наш взгляд, это может свидетельствовать о большей многогранности образа жизни студента, в то время как у государственных служащих большая часть образа жизни занята профессиональной деятельностью и именно на нее проецируется большая часть дескрипторов в их групповой оценке.

При оценке профессионала, также как и в случае с образом жизни, мы можем наблюдать уменьшение числа дескрипторов. На наш взгляд, это может быть обусловлено тем, что часть характеристик профессионала, формирующиеся в процессе обучения (востребованность, целеустремленность, заинтересованность и др.), редуцируются в процессе осуществления профессиональной деятельности, не являясь основополагающими для её реализации, в то время как другие характеристики (добросовестность) выходят на передний план.

Литература:

1. Бондарчук, Н. В. Психологическое содержание старательского труда. Автореф... дисс. ... канд. психол. наук. На правах рукописи. Магадан, 2007. — 26 с.
2. Деркач, А. А., Марасанов Г. Л. Психолого-акмеологическое консультирование управленческих кадров. М.: РАГС, 1996. — 128с.
3. Елина, И. Е., Елин А. В. Место и роль категории качества в пространстве профессиональной деятельности государственных служащих//Регион. К новому качеству правления. М.: Луч,2000. — с.37–42
4. Серкин, В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Пчела, 2008. — 384 с.
5. Серкин, В. П. Специализированные семантические дифференциалы для оценки работы, профессии и профессионала// — Ученые записки кафедры психологии СМУ / под ред. В. П. Серкина, И. Ю. Кузнецова, Ю. Е. Якушиной. Вып. 6. Магадан: Изд. СВГУ, 2007. — С.104–117
6. Склейнис, В. А. Специфика развития образа мира в разнотипных профессиях. Дисс. ... канд. психол. наук. На правах рукописи. Магадан, 2011. — 25 с.

Межличностные и статусно-ролевые взаимоотношения младших школьников как фактор эффективной игровой деятельности

Курникова Нина Олеговна, магистрант
Тольяттинский государственный университет (Самарская обл.)

Данная статья посвящена проблеме взаимоотношений младших школьников, в ходе командообразования в игровых видах спорта (на примере волейбола), и влияние данного процесса на эффективность игровой деятельности в команде, за счет внедрения в учебно-тренировочный процесс программы тренировочных заданий и упражнений.

Ключевые слова: межличностные взаимоотношения, младшие школьники, командообразование, эффективность игровой деятельности.

Межличностные отношения в команде оказывают огромное влияние на уровень спортивных достижений, наряду с такими компонентами тренировочного процесса как: теоретическая, тактическая и техническая подготовка. Юных спортсменов нужно обучить, как правильно строить свои взаимоотношения в коллективе, отношения с людьми, от этого будет зависеть успех в дальнейшей жизни. Ведь общительность, умение контактировать с окружающими людьми — необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности, в том числе и спортивной [1].

Отмеченная социально-педагогическая и психологическая специфика современного спорта делает чрезвычайно актуальной разработку путей и методов эффективного управления взаимоотношениями в спортивных коллективах и командах, формированию благоприятной «психологической атмосферы» спортивных команд.

Н. В. Костикова с соавторами (2013) отмечают, что командообразование — это внутриколлективный процесс, подчиненный повышению сплоченности коллектива на основе общих ценностей и представлений ставит перед собой цели: формирование навыков успешного взаимодействия членов команды в различных ситуациях; повышение уровня личной ответственности за результат; переход из состояния

конкуренции к сотрудничеству; повышение уровня доверия между членами команды; переключение внимания участника с себя на команду; повышение командного духа, вывод команды на лидирующие позиции турнира [2, С.88].

На современном этапе в нашей стране можно отметить возрождение ранее актуальных психолого-педагогических проблем командной подготовки в спорте. Это требует особого внимания ученых для получения научной информации о причинах подъема общественного интереса к ранее актуальным проблемам психологии спорта, к спортивной педагогике как средству развития личности, сохранения и укрепления здоровья нации.

Следовательно, проблема исследования обусловлена значимостью исследования динамики межличностных отношений в спортивной команде как средства развития личности, сохранения и укрепления здоровья юных спортсменов.

Для решения данной проблемы мы разработали программу и решили внести в нее игры-тренинги, которые позволили нам эффективно использовать время для формирования спортивного коллектива в тренировочной деятельности.

Такая форма как тренинг был выбран нами не случайно, так как данная форма обучения позволяет закреп-

пить навык командного взаимодействия и делает учебно-тренировочный процесс более содержательным и качественным.

При этом, как отмечает Н.В. Костикова с соавторами (2013), среди самых активных методов обучения весьма эффективным являются ролевые игры (исполнение участниками определенных ролей с целью решения или проработки определенной ситуации) и групповые дискуссии совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации, вопроса или задачи, так как, выполняя в процессе игры роль юные спортсмены имеют возможность знакомства с комплексом моделей поведения, косвенной ориентации на них [2, С.89].

Реализация нашей программы состоит из трёх этапов:

I. Подготовительный этап.

II. Основной этап.

III. Заключительный этап.

I. Подготовительный этап — упражнения тренинга общения.

Цель этапа — формирование навыков и умений общения с разными группами людей.

Задача данного этапа — подготовить учеников к их совместной деятельности в игре, наблюдая за общением детей в коллективе, выявить лидеров и пассивных участников, определить эмоциональный фон в целом.

Основной принцип тренинга данного этапа — освоение активного стиля общения; совершенствование умений эффективного общения; формирование стиля доверительного общения; отработка навыков понимания окружающих людей.

II. Основной этап — упражнения, направленные на сплочение группы.

Цель этапа — объединение участников группы для совместного решения поставленных задач, приобретение умения в выражении симпатии и уважения участников друг к другу.

Задача этапа — организовать коллективную спортивную деятельность внутри группы.

III. Заключительный этап. Этот этап является самым сложным и одновременно важным — упражнения, направленные на разрешение, профилактику и управление конфликтом.

Цель этапа — ознакомление со способами управления внутриличностными и межличностными конфликтами; формирование умений эффективного поведения в конфликтных ситуациях.

Задача этапа — обучение выбору эффективных стратегий разрешения межличностных конфликтов, позволяющих не только конструктивно решать возникающие проблемы, но и сохранять отношения людей.

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что существует взаимосвязь между процессом командообразования в игровых видах спорта и динамикой межличностных отношений младших школьников, причём высокий уровень гармоничности межличностных отношений определяет достаточный для эффективного командообра-

зования уровень сплоченности и социально-психологический климат группы (коллектива).

Опытно-экспериментальной базой исследования являлась МОУ СОШ № 165 г.о. Самара. Общее количество школьников составляло 52 человека, 28 человек — 2 «А» класс (контрольная группа) и 24 человека — 2 «Б» класс (экспериментальная группа). Опытно-экспериментальное исследование эффективности разработанной программы проходило с 2013 — по 2015 год, в ходе чего были получены следующие результаты исследования.

Изменились показатели включенного наблюдения, которое проводилось по шкале разработанной В.Л. Марищуком и Л.К. Серовой (таблица 1) [3].

По исходным данным оценки межличностного взаимодействия были получены следующие показатели:

1) 2 «А» класс — $2,35 \pm 0,63$ балла;

2) 2 «Б» класс — $3,18 \pm 0,81$ балла.

Как видно из таблицы 1 процент продуктивного общения на начало исследования был значительно выше во 2 «Б», а процент непродуктивного общения во 2 «А».

Эти показатели характеризуют уровень межличностного взаимодействия ниже среднего. Учитывая, что учащиеся, которые участвовали в эксперименте, отличаются низким уровнем спортивного мастерства, полученные данные следует считать достаточно объективными. Факт уровня достоверности различий между классами равный $P > 0,05$ свидетельствует о том, что учащиеся обеих групп в начале исследования обладали равными показателями межличностного общения и спортивного взаимодействия.

Согласно итоговым данным МВС наблюдалось повышение успешности действий учащихся в условиях тренировки и соревнований. В обоих классах произошел уровень прирост показателей, однако в исследуемых группах он был не одинаковым и в среднем составил:

1) прирост показателей 2–3 «А» класса составил в среднем $0,67 \pm 0,33$ балла ($P > 0,05$);

2) прирост показателей 2–3 «Б» класса составил в среднем $1,51 \pm 0,57$ балла ($P < 0,05$) (см.табл. 1).

Полученные результаты показали, что улучшение функционального взаимодействия в исследуемых классах позволило повысить эффективность игровых взаимодействий, прежде всего за счет снижения количества нарушений, связанных с согласованной оценкой игровых действий, что положительно сказалось на эффективности технико-тактических действий в команде.

Успешность игрового взаимодействия изучалась по профилю Ю. Ханина используемый для изучения характера внутригруппового общения в команде [4].

Анализ успешности игрового взаимодействия и характера внутригруппового общения показал, что повысился процент продуктивного общения в обеих группах, а так же снизился процент отсутствия общения и непродуктивного общения (таблица 2).

Однако прирост показателей продуктивного общения в контрольной группе составил всего 3,1%, в то время как в экспериментальной группе прирост составил 21,1%.

Таблица 1. Динамика показателей межличностного взаимодействия (МВС) учащихся по шкале наблюдения В. Л. Марищуком и Л. К. Серовой

Класс	Кол-во (n)	Исходные данные (M_1)	$\Delta\delta_1$	P, P_1	Итоговые данные (M_2)	δ, δ_2	P, P_2	Уровень повышения ($M_2 - M_1$)	δ, δ_3	PP_3
3 «А»	28	2,35	0,63	$P > 0,05P$	3,02	0,47	$P < 0,05$	0,67	0,33	$P < 0,05$
3 «Б»	24	3,18	0,81		4,69	0,61		1,51	0,57	

Примечания: δ_1 — среднее квадратическое отклонение исходных данных; δ_2 — среднее квадратическое отклонение итоговых данных; δ_3 — среднее квадратическое отклонение уровня повышения показателей ОТТД; P_1 — уровень достоверности различий между исходными данными; P_2 — уровень достоверности различий между итоговыми данными; P_3 — уровень достоверности различий между приростом показателей.

Таблица 2. Успешность игрового взаимодействия и характер внутригруппового общения

Характер реагирования игроков	Контрольная группа 3 «А» класс (в %)	Экспериментальная группа 3 «Б» класс (в %)
Продуктивное общение	21,3	31,2
Отсутствие общения	15,7	22,1
Непродуктивное общение	5,4	1,8

Следовательно, уровень продуктивного общения в экспериментальной группе относительно показателей контрольной группы повысился на 18%.

В экспериментальной группе наблюдается больший процент отсутствия общения в игре, однако если сравнить результаты до и после эксперимента, мы увидим, что отсутствие общения в экспериментальной группе снизилось на 18,9%, в контрольной группе на 4,5%. Следовательно, уровень отсутствия общения в игре в экспериментальной

группе относительно показателей контрольной группы снизился на 14,4%.

Как видно из рисунка 1 процент продуктивного общения значительно выше в экспериментальной группе, а процент непродуктивного общения в контрольной группе, таким образом, из полученных результатов можно сделать вывод, что в целом уровень успешности игрового взаимодействия стал значительно выше в экспериментальной группе.

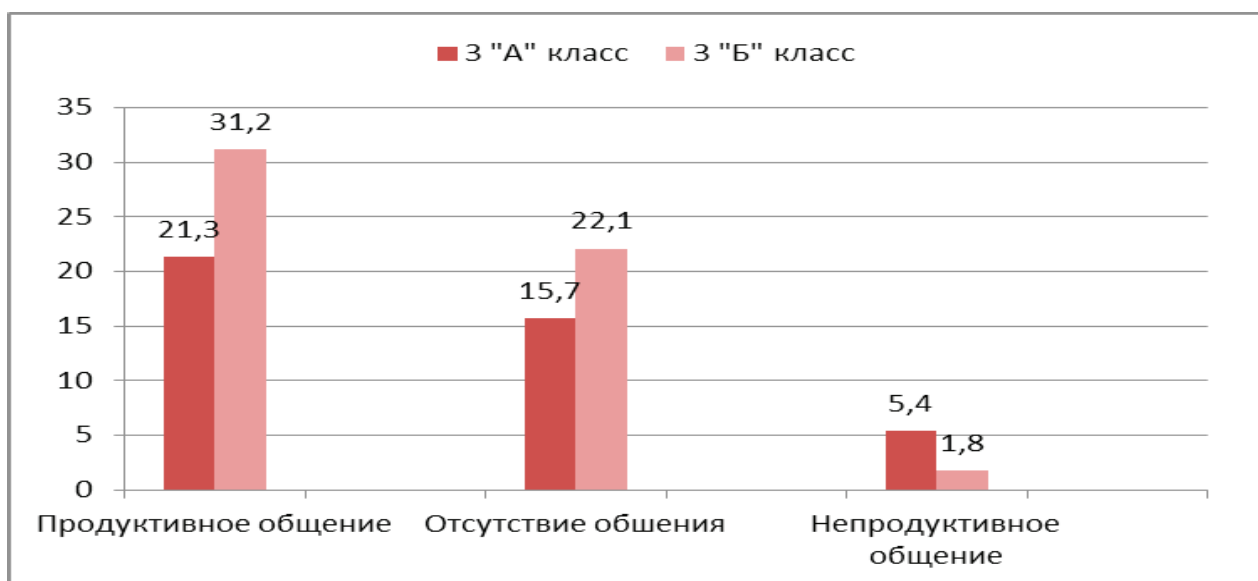


Рис. 1. Показали общения на основе группового профиля

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что в процессе спортивной подготовки, отношения в группе характеризуются определенной разницей психолого-педагогического влияния на психологическое состояние каждого учащегося.

Таким образом, в динамике социально-психологических позиций учащихся в процессе данного исследования, можно отметить наличие достоверного ($P < 0,05$) повышения показателей межличностных отношений, что подтверждает гипотезу исследования, которая состояла

в том, что существует взаимосвязь между процессом командообразования в командных видах спорта и динамикой межличностных отношений младших школьников, причём высокий уровень гармоничности межличностных отношений определяет достаточный для эффективного командообразования уровень сплоченности и социально-психологический климат группы (коллектива).

Следовательно, применяемая нами программа, на основе тренинговых упражнений оказалась эффективной, что подтверждается результатами исследования.

Литература:

1. Ильин, Е. П. Психология спорта/ Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
2. Костикова, Н. В. Тренинговые технологии как инновационный проект в подготовке спортивного резерва в футболе/ Н. В. Костикова, Л. Г. Уляева, Г. Г. Уляева // Сборник материалов IX-ой Международной научно-практической конференции психологов спорта и физической культуры. — М.: РГУФКСМиТ, 2013. — С.88–90.
3. Психодиагностика в спорте: Учебное пособие/ Под ред. В. Л. Маришук, Ю. М. Блудова, Л. К. Серовой. — М.: Просвещение, 2005. — 349 с.
4. Ханин, Ю. Л. Психология общения в спорте/ Ю. Л. Ханин. — М.: ФиС, 1980. — 208 с.

Слухи как средство информационно-психологических войн

Мустафаева Ширин Фархадовна, кандидат психологических наук, проректор Ферганский областной институт переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров (Узбекистан)

Методы и техники психологического воздействия на противника, для запугивания, расшатывания его взглядов, дестабилизации общественного порядка имеют многовековую историю. А. Македонский, Дарий, Чингисхан и А. Тимур использовали в этих целях специально подготовленных людей (дервишей, монахов, купцов и нищих) которые, проникая в стан противника, собирали информацию и распускали устрашающие слухи о непобедимости и жестокости нападающих.

Все эти методы по воздействию на психику населения модернизировались с ростом новых экономических отношений и уже, в начале XX века приобрели более масштабный характер. Технический и информационный прогресс, радио, телевидение, СМИ расширяли пространственное влияние психологического воздействия на сознание людей. Термин “психологическая война” возник в середине XX века, многие считают, что его ввел в обиход американский разведчик по спец-операциям П. Лайнбарджер, который 1948 году написал книгу под названием «Психологическая война». Эта книга до сих пор считается учебником по проведению психологических операций.

В период второй мировой войны А. Гитлер и Гебельс придавали огромное значение проведению таких операций и использовали для этих целей лучших психологов и социологов Фашисткой Германии. Не секрет, что речи Гебельса и Гитлера до сих пор изучаются специалистами

по проведению информационно-психологических операций США и Европы как методические пособия.

Термин «информационная», возник в начале 80 годов XX века. Развитие новых компьютерных и коммуникативных технологий дали возможность влиять на все информационное пространство человечества, окутав планету глобальными сетями. С помощью таких технологий за последние 20–30 лет удалось внедрить в сознание человечества идеи о том, что США и Европа являются гарантом демократии, что американский образ жизни один из лучших и т.д. Используя все имеющиеся каналы СМИ эти страны усиленно твердя о нарушениях прав человека, в какой-либо части земного шара, формируют мировое общественное мнение соответствующие их далеко идущим политическим планам.

Методы И. П. В. используются как против гражданского так и военного населения, как в военное так и в мирное время. В отличие от военных операций такие войны не разрушают материальных ценностей, не убивают людей, не имеют определенного начала и конца, линии фронта и даже точного количества задействованных людских сил. Но, ее опасность заключается в том, что, гражданин страны против которой санкционирована эта война, не осознано распространяя анекдоты, сплетни и слухи, информацию полученную через различные с. М. И. и даже моду на определенный стиль одежды становится противникам своей же страны.

Арсенал И. П. В. достаточно широк это:

- радиоэлектронная война;
- кибернетическая война;
- война с хакерами;
- война с использованием средств разведки.

Целью ведения таких войн одного государства против другого государства является:

- пропаганда и распространение ложных слухов, дискредитирующих руководство страны;
- идеологические диверсии и организация массовых демонстраций под ложными лозунгами;
- подрыв авторитета государственных органов;
- манипулирование общественным сознанием и политической ориентацией социальных групп населения страны;
- провоцирование социальных, экономических, религиозных, национальных, напряженностей.

Ведущие мировые державы Америки и Европы выделяют миллиардные суммы для организаций и ведения таких войн и операций.

За долго, до начала информационно-психологических операций, спец. службы занимающийся, такого рода деятельностью, собирают и обрабатывают информацию о национальной психологической особенности народа его слоев и прослоек, больших и малых групп и клановых взаимоотношений. Изучаются, и анализируются отношения людей к предрассудкам и суеверия, скорость распространения и доверия к различным видам слухов и анекдотов. Такую информацию аналитики получают в основном через неправительственные организации, ассоциации и различные фонды созданные на территории этих стран. На основе полученного материала составляется стратегический план ведения информационно-психологических операций, который утверждается на самом высоком уровне, президентом или правительством.

Информационно-психологическое воздействие в основном бывает направлено на представителей интеллигенции, т.е. врачей, учителей, журналистов работников культуры.

Причиной такой направленности, является то, что именно этот слой населения играет большую роль в формировании нравственно-этического, социально-экономического и политического мировоззрения основного населения.

Интеллигенция более коммуникабельная, динамичная и прогрессивно настроенная часть населения и у нее развито чувство некоторой завышенности в самооценке, в вопросах обладания информацией и анализа общественной жизни региона, области и всей страны в целом.

Кроме того, именно интеллигенция всегда являлась сторонником и пропагандистом нового в культурной и социально-экономической жизни страны, она первая противостоит устоявшимся нормам и традициям, становясь авангардом формирования общественного мнения.

Следующим объектом информационно-психологического воздействия является студенческая молодежь,

объединенная импульсивным характером, увлеченная и стремящаяся к новым преобразованиям во всех сферах общественной жизни. Не обладая еще жизненным опытом, глубокими познаниями в развитии общественно-политической и социально-экономической жизни общества, но жаждущая перемен, она быстро попадает в сети организаторов И. П. В.

В основу И. П. В. легли теории и исследования о роли сознательного и подсознательного в поведении человека разработанные З. Фрейдом, а также элементы и методы современного гипноза Мильтона Эриксона, в последствии ставшие новым направлением в практической психологии как НЛП. Лозунг фрейдистов «сознание размышляет, а бессознательное управляет человеком» был подхвачен специалистами И. П. В. и на его базе создан «принцип вируса». Этот принцип позволяет вводить в подсознание человека любую информацию минуя цензуру сознания, вследствие чего она, укоренившись в подсознание человека, незаметно стирает прежние представления и ценности, становясь доминирующей и программирующей его общественного сознания.

Этот «информационно-психологический вирус» также как вирус гриппа, начинает изнутри съедать и ослаблять защитные механизмы психики, делая его более внушаемым и управляемым. За последние десятилетия специалистами разработано много методик и техник, позволяющих программировать и перепрограммировать поведение человека через СМИ. Формирование общественного мнения через неформальные источники, к которым относятся слухи, сплетни, анекдоты, притчи и частушки тоже входят в арсенал организаторов спецоперации.

В рамках этой статьи не предоставляется возможным раскрыть все виды и методы информационно-психологической операций проводимых спец службами одних стран против других. Мне бы хотелось коснуться только лишь общих психологических механизмов воздействия неформальной информации на сознание и подсознание человека.

Слух — это информационно-эмоциональное значимое сообщение, так как, если это сообщение не затронет чувства и эмоции людей, то не будет и слуха. Именно, неудовлетворенный интерес, дефицит информации в большинстве случаев становится источником возникновения слухов.

Из выше указанного следует, что человек становится источником и соучастником распространения слухов благодаря своим природным потребностям и психocomплексам, таким как страх, любопытство, превосходство, жадность и т.д.

Слухи могут касаться различных общественных, частных, личностных, интимных сторон человеческих жизни, и распространяются от центра возникновения к периферии, меняя свою окраску от более насыщенных к менее насыщенным оттенкам. Это зависит от значимости слуха для слушателей той или иной окрестности, что связано от доминирующей ценностей ориентацией жителей, их ожиданиями, желаниями и тревогами.

Социальные психологи классифицируют слухи по пространственному и экспрессивному основанию.

По пространственному основанию их можно разделить на локальные (местные), региональные, национальные и межнациональные. В последнее время в связи развитием Интернета и других видов коммуникации, слухи приобретают все большие размахи, объединяя континенты. Выявлено закономерность, что самая нелепая информация, вызванная интерес у аудитории, распространяется с большой скоростью и охватывает большой регион. По экспрессивному основанию или по эмоциональной реакции людей, а слухи их делят на «слух-желание», «слух-пугало» и «агрессивный слух».

«Слух-желание» В основе этого слуха лежит удовлетворение подсознательной потребности человека в исполнении определенного желания связанного с его общественной и личной жизни. Примерами такого слуха можно считать:

слухи о НЛО и встречах с гуманоидами — в их основе лежит тысячелетнее желание человечества быть не одинокими во Вселенной;

слухи о чудесных исцелениях благодаря чудотворцам-экстрасенсам, святым предметам и источникам — желание избавиться от болезней, и жить долго, а также помочь кому-то;

слухи о чьем-то аресте, побеге или снятии с должности и т.д. — желание сменить руководителя или изменить условия труда.

«Слух-желание» использовались для реализации определенных военных операций в годы второй мировой войны. В феврале 1944 г. Англо-американские специалисты психологические войны распространили среди гражданского населения фашистской Германии слух о том, что в городе Дрездене живут родственники У. Черчилля и город не будет подвержен бомбардировке. Десятки тысяч беженцев ближайших сел и городков ринулись в Дрезден, но с 13 по 14 февраля город был разгромлен до основания. Погибли тысячи людей.

Хочется остановиться на «слухах желания» касающихся различных чудо-исцелениях на сеансах экстрасенсов, колдунов и магов.

Вроде бы, распространяя такие слухи человек, хочет помочь больному выздороветь, и он на все лады, восхваляет волшебную силу этого целителя. Больной поверив в это, направляется к тому. Вроде бы, все хорошо и такой слух кажется безобидным, даже полезным, однако больной не получив ожидаемого результата впадает в фрустрацию, которое приводит его апатии, унынию и безысходности нарушая тем самым защитные, иммунные системы организма.

«Слух-пугало» В основе этих слухов лежит психологический комплекс страха, объединяющий людей перед неизвестностью. «Слух-пугало» может касаться самых различных аспектов жизни, но самими значимыми остаются страх перед физиологическими потребностями человека, это страх перед смертью, болезнями, голодом, холодам и т.д.

перед природными катаклизмами — землетрясениями, наводнениями, тайфунами и вулканами:

— общественными катаклизмами — войнами, революциями, террористическими актами и т.д. Распространяя такие слухи, каждый человека желает передать другому определенную частицу своего страха, тем самым, освобождая себя от возникающей паники, в то же время на подсознательном уровне, он хочет получить от окружающих опровержение этим слухам. «Слух-пугало» используемый в военных операциях имеет тысячелетнюю историю. Еще Амир Тимур, перед началом военного вторжения в какую-либо страну, направлял туда тысячи дервишей, монахов, нищих которые распространяли слухи о непобедимости армии Тимура. Такие же методы использовались в годы второй мировой войны и последующих региональных войнах прошедших на планете. Мне бы хотелось привести и пример об использовании таких слухов специалистами подрывных операций третьего Рейха В. Шеленберга взятой из книги А.А. Урбановича «Психология управления», «С помощью специалистов из министерства пропаганды я разрабатывал программы радиопередач и других средств пропаганды, преследовавшие цель вызвать, возможно большее смягчение среди наших противников, особенно французов. В нашем распоряжении было три исключительно мощных радиопередатчика, через которые мы направляли непрекращающийся поток сообщений на французском языке под видом официальных известий из французских источников, являвшихся порождением нашего собственного воображения. Эти фальшивые известия явились основной причиной губительной паники среди французского гражданского населения. Потоки беженцев загрохотали все дороги и сделали почти невозможным передвижение войск во французском тылу.

Другой пропагандистский прием заключался в том, что немецкие самолеты и агенты разбрасывали среди французов в огромных количествах небольшую и на вид вполне безвредную листовку, отпечатанную на французском языке и содержащую «пророчества» Богоматери — многие из ее пророчеств были действительно включены в листовку. Это листовка предсказывала ужасные разрушения от «летающих огненных машин», причем неоднократно подчеркивалось, что юго-восточная Франция будет избегать этого ужаса. Составляя листовку, я и не представлял себе, что она будет иметь такой потрясающий эффект. Все попытки гражданских и военных властей остановить огромные потоки беженцев в юго-восточную Францию оказались безуспешными.

«Слух-пугало» дестабилизирует массу, доводя ее напряжения до взрывного накала. Этот накал страстей умелыми организаторами И. П. В. легко может быть направлен против правительства, руководителей любого ранга или национального меньшинства. Сколько раз в истории человечества «слуха-пугало» якобы о зверствах представителей одного народа к детям другого народа, приводили межэтническим конфликтам и войнам.

Слухи о предстоящих повышении цен, дестабилизировали экономику, слухи о конце света приводили к увеличению психических заболеваний и т.д.

«Слух-агрессия» — один из самых коварных и непредсказуемых слухов. Объектом таких слухов становятся политические деятели, руководители всех рангов, звезды эстрады, то есть все те, кто находится под неустанным вниманием толпы.

Зависть и глупость, ненависть и агрессия, сконцентрированные в этом слухе, начисто тормозят все здравомыслие людей.

В масштабных, межгосударственных политических целях, слух-агрессию используют для нагнетания конфликтной ситуации, основанной на межнациональных, межэтнических взаимоотношениях. Примеры таких конфликтов можно найти в Европе, Кавказе и в Средней Азии.

Преувеличение агрессивной информации в этом слухе доходит до абсурда, так количественные числительные превращаются от грамма до тонны; от десятков жертв до сотни тысяч. Качественные показатели приобретают ужасающие критерии так: жесткость становится жесткостью; строгость — агрессивностью, а понятия наведения порядка — в подавление свободы или разгон демонстрантов.

«Слух-агрессия» по своему накалу действует на все сенсорные каналы восприятия мозга: на зрение, слух, обоняние и чувства, возбуждая агрессивное воображение толпы.

Эффективность проникновения слухов в подсознательные уровни мозга, легкость их распространения среди различных слоев населения делает этот вид информационно-психологической войны наиболее используемым в различных политических, военных и криминальных ситуациях.

Чтобы придать определенную достоверность и объективность, усилить скорость распространения слухов специалистами разработанные десятки методов-приемов среди которых можно отметить следующее:

— Прием авторитетности

Такой прием часто используют теле и радиожурналисты, при освещении каких либо сенсационных, политических событий или в информационно — развлекательных передачах типа «Пусть говорят» «50 на 50» и т. д.

При этом они используют выражения типа: «Как утверждают ученые...».

«Авторитетный источник информации, пожелавший не называть своего имени...»

«Один из видных политических деятелей из окружения...»

В таком роде информации распространитель не указывает точного источника полученной информации. Какой ученый, когда, и где сказал или написал об этом? Кто конкретно из близких какого политического деятеля? Все эти неточности дорабатываются и дополняются воображением следующего распространителя, делая его уже новым источником осведомленности, повышая тем самым его авторитет в глазах слушателей.

— Прием «голос пророка»

Экономическая и политическая, межэтническая и межнациональная нестабильность, межрелигиозная и клановая борьба за влияние, является самым лучшим моментом для распространения приема «голос пророка»

Предсказания пророков, священные писания и пророчества, предзнаменование природных явлений интерпретируемые «святыми старцами», видения и голоса сверху, увиденные и услышанные кем-то и наконец кантоны Но-страдамуса — вот не полный «перечень услуг» используемый специалистами психологической войны в приеме «голос пророка»

Такого рода методы помогают слухам проникнуть и укорениться в самых иррациональных участках мозга, чтобы затем оттуда воздействовать на мировоззренческие и поведенческие действия человека.

Подсознательный страх перед таинственными и непонятными явлениями, вера в пророков и священные писания, укоренившиеся в человеческой памяти, является основой распространения таких слухов. Этот же страх, заставляет человека переписывать полученное письмо — пожелание. Так как, в тексте письма есть внушение о том, что если, получатель не переадресует письмо своим близким или знакомым, то его и его семью, ожидают непредсказуемые неприятности. Цель такого послания, нагнетание тревожности, внутреннего дискомфорта и страха перед непредсказуемостью судьбы. Вышеуказанные состояния человеческой психики, повышает общую внушаемость людей и делают их более управляемыми. После усиленного бомбардирования, определенного региона страны такими письмами, там начинают распространять слухи всех видов.

По мере развития компьютерных, цифровых технологий раскрытие все более скрытых глубинных психических процессов человеческого мозга, методы манипулирования сознанием человека увеличивается из года в год, и они становятся оружием формирования общественного мнения и определенного мировоззренческого настроя.

Сплетни и слухи в организациях и коллективах, можно квалифицировать, как малые информационно-психологические операции, между сотрудниками и работниками или между руководителями и служащими. Они имеют те же механизмы возникновения и распространения, воздействия и влияния что и масштабные И. П. В. Все виды слухов и сплетен не смотря на их масштабность по достоверности делится на:

— абсолютно недостоверные — то есть построенные на методах лжи;

— правдоподобные — то есть близкие и правдоподобные;

— достоверные — то есть имеющие элементы вероятности;

Знания причин и условий возникновения, анализ видов и достоверности слухов дает возможность принять меры противодействия им, и осуществить профилактические мероприятия по их затуханию и сглаживанию.

Целесообразно при работе с источником слуха придерживаться следующей тактики:

1. Задавайте побольше уточняющих вопросов и лаконичных несогласий. Уточняющие вопросы — это такие, как: «Когда?», «Где?», «Сколько?», «Как?».

Такие вопросы часто вводят источник слуха в неудобное положение, делают его положение в беседе шатким и неуверенным.

Несогласия типа: «Думаю, что это не соответствует действительности» или же «Если это слух, давайте не будем тратить на него время» — принизит значимость слуха, тем самым нейтрализуя его.

2. Конкретизируйте у источника откуда он взял информацию следующими фразами: «А, откуда Вы узнали об этом?», «Кто Вам сообщил или где Вы прочли об этом?», «В какой газете, и за какое число Вы прочли об этом?».

3. В то же время, дайте возможность источнику слуха убедить Вас в достоверности слуха.

«Вы уверены и насколько уверены в том, о чем вы говорите?», «На чем основана Ваша уверенность в том, что это правда?». «На сколько, Вы доверяете источнику информации?».

В заключение следует отметить что, «принцип вируса» лежащий в основе слухов, разжигая противоречия в коллективе и обществе, дискредитируя кого-то, изнутри разрушает нравственно-этические нормы и понятия самого распространителя, делая его духовно ущербным и морально неустойчивым.

Желание что-то кому-то рассказать становится его патологической потребностью, которая уродует естественную познавательную потребность человека, основанную на мышлении, эмоции и воле.

Распуская слух, человек запускает бумеранг, который обязательно вернется к нему и ранит его. Ведь сказано в заповеди «Не суди, судимым не будешь».

Литература:

1. «Секреты психологической войны», Крысько В. Г., изд. Минск — 1999 г.
2. «Информационно-психологическая и психотронная война»,
3. Хрестоматия под ред. Тараса А. Е. — Мн: Харвест 2003 г.
4. «Скрытое управление человеком», Шейнов В. П., изд. Ми: Харвест 2005 г.

Понятие об общении. Типы и каналы общения. Фрагмент методической разработки

Овчаренко Зинаида Владимировна, преподаватель
Медицинское училище № 8 (г. Москва)

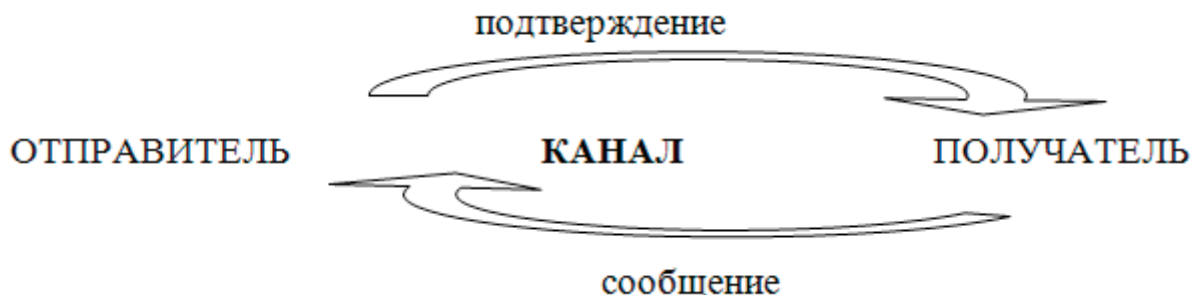
Формирование профессиональных качеств

Профессиональные качества	Возможность их формирования на различных этапах занятия
1. Чувство организованности.	1 этап — организационный момент 2 этап — определение целей занятия 5 этап — самостоятельная работа
2. Аккуратность.	1 этап — взаимопроверка внешнего вида 5 этап — самостоятельная работа 7 этап — подведение итогов
3. Интерес к профессии.	2 этап — мотивация темы 5–6 этап — самостоятельная работа, подведение итогов
4. Дисциплинированность, исполнительность.	4 этап — предварительный контроль 5 этап — самостоятельная работа
5. Коммуникативные способности.	4 этап — предварительный контроль 5 этап — самостоятельная работа
6. Ответственность.	4 этап — предварительный контроль знаний 5 этап — самостоятельная работа
7. Концентрация внимания и наблюдательность.	5 этап — самостоятельная работа

Общение — способы поведения, которые человек использует сознательно или бессознательно для воздействия на другого с помощью устной и письменной речи, жестов, мимики и символов.

Информация, которая идет от отправителя к получателю доходит лишь в 20% объеме. Есть определенные законы, которые приводят к потере информации (интеллект

человека, его активный словарь, объем памяти и наличие коммуникативных барьеров). Для того, чтобы человек захотел понять и запомнить информацию, он должен испытывать интерес к ней и потребность ее воспринять. Должна быть определенная концентрация внимания. Также должна быть соответствующая организация времени и места общения.



сообщение

отправитель — кто передает информацию

сообщение — посылаемая информация

канал — форма отправки сообщения (устная, письменная речь, неречевой метод: мимика, жесты, поза)

получатель — кому посылается сообщение

подтверждение — способ, с помощью которого уведомляют отправителя, что сообщение получено.

Каналы общения:

— Вербальный канал, когда используется устная речь.

Что может помочь эффективному общению в системе сестра — пациент.

1) говорить медленно, с чистым произношением, простыми короткими фразами,

2) не злоупотреблять специальной терминологией,

3) выбрать оптимальную скорость и темп речи,

4) правильно выбирать время и место для общения,

5) не начинать беседу сразу же после того, как врач (посетитель) сообщил пациенту информацию о неблагоприятном исходе заболевания (о проблемах в семье), в этот момент можно лишь морально поддержать пациента,

6) следить за интонацией голоса и убедиться, что она соответствует информации (хорошее сообщение с радостью),

7) выбрать нужную громкость голоса,

8) убедиться в том, что человек понял информацию,

9) показать свою заинтересованность в делах пациента,

10) создать видимость, что вы проверяете себя, а не его.

Письменное общение. В сестринском деле используются следующие случаи:

— написание заметок;

— написание инструкций;

— при общении с глухонемыми;

— при общении медсестры с врачом.

Эффективному письменному общению способствует:

1) убедиться, что человек знает язык на аккурратно (если надо прописными буквами),

2) выбирать правильный размер и цвет букв (зеленый — расслабляет и отвлекает сообщение, красный — раздражает, синий, фиолетовый, серый, черный — внимательное чтение),

3) убедиться, что в сообщении включена вся необходимая информация,

4) писать грамотно,

5) обязательно подписать сообщение,

6) тактично убедиться, что пациент умеет читать,

7) убедиться, что пациент видит и понимает написанное,

8) для пациентов, не умеющих читать, надо рисовать картинки, схемы, т.е. использовать символы, на котором написано сообщение,

9) писать

10) (например: рисовать телефон, чашку, стакан),

11) точно указывать время (утро, вечер),

12) выбирать простые слова.

— **Невербальный канал.** При помощи этого канала передается 70% информации. Невербальные средства общения дополняют, усиливают, а иногда и заменяют устную речь. Если невербальные средства не будут соответствовать произносимым словам, то эффект от сообщения будет разрушен и нарушаются доверительные отношения.

Позитивные жесты:

— раскрытие руки ладонью вверх — дружелюбие, открытость, желание сотрудничать;

— манипуляции с очками (медленно снять очки и протереть) стекла, даже если этого не требуется (пауза для размышления);

— почесывание подбородка, переносицы — процесс принятия решения;

— манипуляция с предметами (прикусить зубами кончик какого-либо предмета: дужку очков, карандаш) требуется дополнительная информация;

— потирание уха, глаза — обдумывание ответа, желание высказаться;

— подпереть щеку сжатыми в кулак пальцами, указательный палец упирается в висок — оценка и заинтересованность;

— наклоненная набок голова — интерес;

— прищуривание глаз — поиски решения;

— устойчивый визуальный контакт с собеседником — открытость;

— обе руки лежат на коленях или держатся за боковые края стула, наклон корпуса вперед — готовность к действиям;

Негативные жесты:

— руки скрещены на груди — оборонительная реакция;

— большой палец поддерживает подбородок, а указательный направлен вертикально к виску — негативное или критическое отношение к сообщению или к собеседнику;

— пальцы сцеплены в замок — закрытость для общения;

— руки на бедрах — агрессия;

— прикрывает рот рукой или дотрагивается до кончика носа — говорит неправду или чувствует, что Вы говорите неправду;

— поправляет часы, проверяет сумочку, кошелек — частичный барьер для восстановления эмоциональной безопасности (при неуверенности, взволнованности);

— сбор несуществующих ворсинок — не согласен с мнением других, но не решается высказать свою точку зрения;

— ноги (все тело) обращены к выходу — желание закончить беседу;

— преувеличенно внимательная манипуляция каким-либо предметом (ручкой), отстукивание им каждого слова — раздражение;

— взгляд в сторону — подозрение и сомнение;

— наклон головы вниз — отрицательное, осуждающее отношение;

— пальцы во рту — внутренняя потребность в одобрении и поддержке.

Как сделать эффективным невербальное общение (рекомендации для сестры)

1. При интерпретации невербальных сигналов, исходящих от пациента надо учитывать следующие факторы:

— во внимание надо брать всю совокупность жестов;

— совпадение вербальных и невербальных сигналов;

— конкретную ситуацию, в которой проявляются жесты;

— возраст (дети более откровенны в выражении жестов, взрослые их маскируют);

— социальный статус, словарный запас (чем выше, тем беднее жесты);

— профессия (адвокаты, политики, актеры владеют жестами).

2. Избегайте использовать негативные жесты, чаще используйте позитивные.

3. Старайтесь при беседе с пациентом обеспечить контакт глазами, важно чтобы они находились на одном уровне. Если Вы будете смотреть на пациента сверху вниз, то у него может появиться мысль, что ему навязывают мнение (сядьте на стул, опустите на корточки, если это ребенок).

4. Общение будет эффективным, если Вы уважительно относитесь к личной, интимной, сверхинтимной зонам.

5. Для установления полного взаимопонимания с пациентом используйте прием отзеркаливания, скопируйте его позу.

6. Если пациент использует руку в качестве барьера, необходимо разрушить его (например, дайте ему в руки книгу, ручку).

Таким образом, можно сделать выводы, что владение техникой профессионального общения может служить эффективным средством помощи людям в адаптации к жизни в связи изменениями в состоянии их здоровья.

Интегративная программа психотерапии созависимых пациентов

Осинская Светлана Александровна, соискатель

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

В статье дано определение созависимости, представлена интегративная психотерапевтическая программа, разработанная на основе результатов диссертационного исследования с целью повышения эффективности медико-психологического сопровождения созависимых пациентов. Данная программа направлена на мультифакторные проявления созависимости, охватывающие когнитивно-эмоциональный, поведенческий, психофизический и интерперсональный уровни, ориентирована на повышение уровня психологической автономии у созависимой личности. В статье рассматривается вопрос об оценке эффективности психотерапии, объективные показатели и субъективные критерии успешной психотерапевтической работы для данной категории пациентов.

Ключевые слова: созависимая личность, психотерапия, личностная тревожность, межличностные отношения, защитные психологические механизмы, эффективность психотерапии, самоотношение, развитие личности.

In the article the definition of codependency, presents an integrative psychotherapeutic program, developed on the basis of the results of dissertation research to improve the effectiveness of medical and psychological support for the co-dependent patients. This program focuses on multifactorial manifestations of codependency, embracing cognitive-emotional, behavioral, psychophysical and interpersonal levels, aimed at improving psychological autonomy have a codependent personality. The article discusses the issue of assessing the effectiveness of psychotherapy, objective indicators and subjective criteria for successful psychotherapeutic work for this category of patients.

Key words: *codependent personality, psychotherapy, personal anxiety, interpersonal relationships, protective psychological mechanisms, the effectiveness of psychotherapy, self-attitude, personality development.*

Проблема зависимостей является одной из наиболее актуальных в современном обществе. Специалисты в области зависимостей чаще всего рассматривают созависимость как семейную проблему (М. Битти, 1997; R. T. Potter-Effron, 2002; Д. А. Циринг, 2009; Н. Курек, 2004; В. Москаленко, 2006; Е. Назаров, 2000; Н. Манухина, 2009, Р. Хемфелт с соавт., 2007; Д. Бредшоу, 1989, Б. и Д. Уайнхолд, 2011 и др.). Анализ психологической литературы по проблеме позволяет понимать созависимость не только как вторичное явление, связанное с алкогольной и наркоманической зависимостью близкого, а как нарушение развития личности, формирующееся в ранних детско-родительских отношениях [10]. На основе первичной созависимости происходит формирование всех других видов зависимостей и развитие вторичной созависимости. Вторичная созависимость представляет собой сложное патологическое состояние, сформированное у родственников пациентов, страдающих химическими и не химическими видами зависимостей, определяющее нарушения психического здоровья и личностного развития, проявляющееся на ментальном, эмоциональном, социальном, духовном уровнях, включающее в себя нарушение поведения и социальной адаптации [11].

На основании результатов проведенного исследования разработана интегративная психотерапевтическая программа для созависимых лиц, находящихся на разных стадиях развития созависимости. Зачастую психологическая работа с созависимыми людьми направлена, во-первых, на преодоление вторичной созависимости и, как правило, предполагает расширение поведенческого спектра взаимодействия с зависимым родственником за счет более ясного понимания особенностей своего поведения, способствующих или препятствующих продолжению употребления и развитию болезни. Во-вторых, работа с созависимыми ориентирована исключительно на сознательный уровень, используется преимущественно метод рациональной психотерапии.

Существующие программы психотерапии, как правило, не обращаются к истокам развития созависимости; не ориентированы на раскрытие личностного потенциала, личностных ресурсов; не ориентированы на работу с чувствами, эмоциями и травматическим материалом; не ориентированы на работу с актуальным состоянием пациентов и коморбидностью, что является препятствием к усвоению полученного в психотерапии опыта. На сегодняшний день не существует ни одной интегративной психотерапевтической программы, направленной на мульт

тифакторные проявления созависимости, охватывающие когнитивно-эмоциональный, поведенческий, психофизический и интерперсональный уровни.

В настоящее время, по мнению ряда специалистов (Ф. Е. Василюк, 2003; Г. Л. Исурина, 2000; Б. Д. Карвасарский, 2006 и др.) в психотерапии наблюдается все более заметная эклектическая тенденция. «Различные психотерапевтические школы, сохраняя номинальную организационную обособленность и держась институциональных барьеров, сближаются по своему составу, технике и теории, многое заимствуя, а многое открывая независимо друг от друга» [4, с. 20].

В зависимости от задач этапа лечения, внутри единого психотерапевтического подхода целесообразно использование определенных приемов воздействия как на познавательные и эмоциональные, так и на поведенческие стереотипы нарушенного реагирования пациентов. При анализе симптомообразования необходимо учитывать интрапсихическую динамику, актуальную жизненную ситуацию пациента и обстоятельства, подкрепляющие проявления болезни [7].

Целью психологического сопровождения пациентов с зависимой структурой личности является повышение уровня психологической автономии через создание условий для последовательного, устойчивого развития личности и укрепления собственного «Я».

Задачи:

1. Коррекция нарушенных межличностных отношений, выявление деструктивных установок и убеждений, неадекватных эмоциональных и поведенческих стереотипов, ведущих к нарушению полноценного функционирования личности. Конструктивная переработка и восстановление внутрличностного и межличностного функционирования. Развитие новых способов взаимодействия с окружающими людьми. Формирование более адекватных отношений, форм поведения и эмоционального реагирования.

2. Формирование представлений об основных закономерностях развития личности, о необходимости удовлетворения основных потребностей. Становление более адекватного самопонимания, развитие навыков определения собственных потребностей и формирование навыков их удовлетворения здоровыми способами как самостоятельно, так и с помощью «Другого».

3. Снижение уровня личностной тревожности за счет актуализации внутренних ресурсов организма, позитивного изменения отношения к себе, повышения личной ответственности за собственную жизнь, формирования внутрен-

него локуса контроля. Целенаправленное формирование навыков саморегуляции психофизиологического состояния.

4. Определение контекста раннего интерперсонального опыта и особенностей семейной атмосферы. Определение возраста, в котором произошло эмоциональное застревание, «травматическая фиксация». Работа с эмоциональными дефицитами, проработка травматических эпизодов детского периода, восстановление эмоциональной связи с родителями. Формирование навыков определения чувств и их выражения.

5. Формирование представлений о структуре образа отца. Работа с образами родителей. Трансформация негативного образа отца, пересмотр субъективных представлений об отце, расширение восприятия его образа как личностного ресурса. Расширение представлений об отце с использованием опыта аналитической психологии К.Г. Юнга.

6. Укрепление и повышение ценности собственного «Я». Коррекция когнитивного и эмоционального компонентов в отношении к себе, восстановление целостности Я, повышение личностной ценности и, как следствие, ослабление деструктивных защитных психологических механизмов. Формирование позитивной динамики самооценки и самоотношения.

Подходы:

1. *Личностный подход*, предполагающий понимание человека как целостной личности с учетом всей ее сложности и всех ее индивидуальных особенностей, наиболее отчетливо применимый именно в медицинской психологии, так как позволяет учитывать личностные, соматические качества и преморбидные характеристики личности не только в проблеме психогенных состояний, но особенно в терапии.

2. *Системный подход*, согласно которому личность понимается как некая целостность, обусловленная единством биологического, психологического и социального. В результате развития в единстве процессов онтогенеза и социализации образуется совокупность индивидуальных и личностных свойств, неповторимая у каждого отдельного человека.

3. *Интегративный подход*, предполагающий ориентацию на целостность психической организации человека и признание его в качестве субъекта взаимодействия с окружающей реальностью: в формировании индивида присутствуют и личностные, и социальные, и глубинные аспекты, при этом ни один из них не может рассматриваться как доминирующий или преобладающий. Предметом интегративной психологии является сознание как стержень функционирования личности, обеспечивающий ее целостность.

4. *Психодинамический подход*, подчеркивающий важность для личностного развития очень ранних объектных отношений, обеспечивающих ребенку удовлетворение физических, психологических и социальных потребностей. Развитие здоровой личности проходит путь от надежной ранней привязанности к матери, через постепенное отдаление от объекта привязанности к способности строить отношения с другими людьми как независимый индивид. Нарушение объектных отношений

приводят к неадекватной самооценке, трудностям в межличностных отношениях или более серьезным психическим расстройствам.

5. *Клинический подход* рассматривает личность как «психическое новообразование», сложно и закономерно взаимосвязанное системой длящихся во времени процессов: «механизмов», «структур» или причинно-следственных цепочек, обуславливающих актуальное состояние и поведение испытуемого, что служит основанием для психокоррекционного воздействия [13]. Отправной точкой для клинического метода в психологическом исследовании является не любая патология, а нарушение имеющего место в норме равновесия между «Я» и «окружением», между личностью и реальной действительностью.

Уровни направленности психологического сопровождения:

1. Личностный уровень — работа со структурными особенностями личности, установками и мотивацией, защитными механизмами.

2. Когнитивный уровень — работа с неадекватными копинг-стратегиями и их деструктивным воздействием на психологические процессы.

3. Эмоциональный уровень — работа с психологической травмой, восстановление эмоциональных дефицитов, формирование навыков осознания и выражения чувств, развитие эмпатии.

4. Поведенческий уровень — изменение или устранение доставляющих страдания болезненных форм поведения, обучение новым, более эффективным и здоровым формам поведения.

5. Психофизиологический уровень — формирование навыков расслабления и регуляции функциональных состояний средствами аутогенной тренировки, арт-терапии, телесно-ориентированной терапии.

В программе использованы следующие психотерапевтические **методы**:

1. *Психодинамическая психотерапия*, базирующаяся на принципе переработки фокального конфликта, являющегося причиной блокирования в значимых жизненных сферах пациента. Основной задачей психодинамической психотерапии является осознание и проработка несознаваемых конфликтов, сформировавшихся в детстве, и их последствий в жизни взрослого человека, воздействующих на актуальное физическое, социальное и психическое благополучие. Понимание стилей поведения, чувствования, мышления позволяет пережить возврат энергии и активности, которые могут быть использованы для разрешения жизненных проблем и получить доступ к позитивным ресурсам пациента [7, 3].

Разновидностью психодинамической психотерапии является отечественная личностно-ориентированная (реконструктивная) психотерапия, разработанная в Психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева (Б.Д. Карвасарский, 1985), а также аналитическая психотерапия К.Г. Юнга, ориентированная на преодоление любой односторонности в развитии личности, отстаива-

ющей идею индивидуации как всестороннего, полного развития самости, синтезирующей сознательное и бессознательное [5].

2. *Когнитивно-бихевиоральная психотерапия*, имеющая основной целью создание новых условий для обучения человека, выработку новой системы стимулов, благодаря чему он может овладеть своими действиями и изменить поведение. Деадаптивное поведение понимается как результат неправильного обучения, поэтому изменение поведения достигается путем специально организованного обучения (переучивания) в процессе тренинга [5]. В современной поведенческой психотерапии под «поведением» понимают не только внешние, явные его формы, но и всю гамму когнитивных и эмоциональных процессов, участвующих в его регуляции. Результатом терапевтического общения и использования специальных технологий с целью улучшения самочувствия пациента путем влияния на установки, ход мыслей и регуляцию поведения, происходит изменение баланса позитивных и негативных мыслей и чувств [12, 6].

3. *Транзакционный анализ* как разновидность психодинамической терапии, основанный на концепции Эрика Берна [2].

Основной целью терапевтического процесса в традиции транзактного анализа является реконструирование личности на основе пересмотра жизненных позиций. Большая роль уделяется способности человека к осознанию непродуктивных стереотипов своего поведения, которые мешают принятию именно адекватных настоящему моменту решений, а также способности формировать новую систему ценностей и решений, исходя из собственных потребностей и возможностей.

Транзакционный анализ как метод психотерапии основан на рациональном понимании поведения и заключении, что каждый человек может научиться доверять себе, думать за себя, принимать самостоятельные решения и открыто выражать свои чувства. Его принципы находят применение в различных сферах жизни и деятельности человека, где он вступает в отношения с другими людьми.

4. *Телесноориентированная психотерапия* позволяет расширить непосредственно-чувственный опыт, что является одним из важнейших условий личностного развития. Использование самого широкого спектра методов телесно-ориентированной психотерапии позволяет улучшить общее физическое состояние пациента и повысить энергетический потенциал, что в сочетании с аналитической работой способствует решению личностных и жизненных проблем человека, поиску путей выхода из конфликтов. Работа с телом помогает освободить психологические и эмоциональные блоки, делает возможным выход «замороженных» в теле эмоций, что приводит к расширению сознания и продвижению в других областях жизни.

Приемы телесно-ориентированной психотехники доказали свою эффективность в случаях психокоррекции межличностных внутрисемейных отношений. Обращение

к такому каналу воздействия на личность человека особенно показано в случаях когнитивных, вербальных «блокировок», защит и психологических травм [1].

5. *Арт-терапия*, как метод, имеющий широкие возможности применения для любых видов психокоррекции, расширения диагностических методов, развития личности, семейных и детско-родительских отношений, психологических травм, жизненных, возрастных и экзистенциальных кризисов, используемый при работе с пациентами с пограничными расстройствами, психическими больными, в групповой и индивидуальной психотерапии. Арт-терапия не имеет противопоказаний (кроме острого психического состояния), прекрасно сочетается со многими другими психотерапевтическими направлениями и школами.

6. *Личностно-ориентированная психотерапия*, имеющая своей целью, с одной стороны, осознание и понимание роли собственных личностных особенностей в возникновении внутриличностных и межличностных конфликтов, с другой, реальную коррекцию нарушенных отношений личности, неадекватных форм поведения и эмоционального реагирования, что является главной предпосылкой восстановления здоровья и полноценного социального функционирования личности. Исходной точкой для изменения своих способов переживания и поведения является приобретение нового познавательного и эмоционального опыта, необходимого для понимания своего внутреннего состояния, поведения и влияния последнего на других людей [2].

7. *Позитивная психотерапия* как метод, помогающий обрести внутреннюю целостность, фокусирующийся на раскрытии человеческих ресурсов и возможностей. Среди многих несомненных достоинств, в рамках предложенной нами модели психотерапии данный метод интересен направленностью на развитие и обучение формирования будущего через принятие ситуаций настоящего. Признание полной ответственности за жизнь помогает каждому делать конкретные шаги по изменению своей реальности.

Этапы работы:

1. *Диагностический*. Определение актуального состояния на момент начала психотерапевтической работы. Определение степени созависимости с использованием психодиагностических методик. Выявление ситуационного конфликта, прояснение семейной и социальной ситуации. Формирование мотивации к изменениям. Определение целей и желаемого результата психотерапии с подробным описанием его проявлений в различных сферах жизни и самоотношения.

На данном этапе целесообразно применение методов личностно-ориентированной, когнитивно-поведенческой психотерапии, транзактного анализа. Для диагностики актуального состояния и вхождения в психотерапевтический процесс используются методы арт-терапии и телесно-ориентированной терапии.

2. *Ресурсный*. Укрепление психических и соматических процессов, освоение навыков саморегуляции функ-

циональных состояний. Активная работа, направленная на создание физического, энергетического, волевого потенциалов и укрепление пациентов на психофизиологическом уровне: снижение личностной и ситуационной тревожности. Оставленная без внимания высокая тревожность может значительно снизить эффективность психотерапевтического воздействия.

На данном этапе применяются методы телесно-ориентированной (аутогенная тренировка, релаксация, медитативные техники) психотерапии, техники арт-терапии в работе с глубинным бессознательным (рисование символов, мандал, работа с архетипами).

3. Психотерапевтический

а) Выявление конкретных затруднений, зон целенаправленного воздействия психотерапии, неадекватных форм реагирования, поведенческих стереотипов, когнитивно-аффективных особенностей. Определение механизмов психологической защиты, количества, частоты и степени их деструктивности. Осознание собственных потребностей и степени их удовлетворения, понимание роли собственных личностных особенностей в появлении внутриличностных и межличностных конфликтов. Выявление базисного конфликта.

На данном этапе применяются методы личностно-ориентированной, когнитивно-поведенческой, психодинамической психотерапии, транзактного анализа.

б) Работа с эмоциями и чувствами. Проработка и переосмысление опыта детско-родительских отношений, травматических эпизодов детского и взрослого периодов. Работа с базисным конфликтом. Работа с негативными эмоциональными переживаниями, обострение и проработка деструктивных и психопатологических когнитивно-аффективных и поведенческих паттернов. Осознание и проработка подавленных чувств: стыд, вина, фрустрация, гнев, агрессия и др., что способствует выходу из патогенного симбиоза и снижению тревоги. Открытие позитивного потенциала «негативных» чувств. Снятие психологических и эмоциональных блоков, расширение непосредственно-чувственного опыта. Формирование навыков распознавания и выражения чувств.

На данном этапе применяются методы когнитивно-поведенческой, личностно-ориентированной, психодинамической психотерапии, арт-терапии и приемов телесно-ориентированной психотехники.

в) Обучение новому поведению. Использование позитивного прошлого опыта, списка значимых других, методик самоотчета и наблюдения. Установление причинно-следственных связей нарушения интерперсональных отношений, их восстановление за счет повышения уровня осознанности и управления поведением. Формирование положительного самоотношения, самопринятия, осознание и принятие отвергаемых аспектов Я. Формирование успешных стратегий взаимодействия с другими людьми. Раскрытие личностного потенциала.

На данном этапе применяются методы когнитивно-поведенческой, личностно-ориентированной, позитивной

психотерапии, транзактного анализа, с использованием терапевтических возможностей арт-терапии (рисунок, сказкотерапия, работа с цветом, лепка и др.)

4. Завершающий. Подведение итогов проделанной работы, рефлексия полученных в процессе психотерапии изменений. Ориентация на будущее, позитивная терапия, постановка целей и определение стратегии их достижения, повышение (принятие) ответственности за свою жизнь. Сравнение реального и желаемого результата. Использование полученных в психотерапевтическом процессе навыков в реальной жизни.

На данном этапе применяются преимущественно методы позитивной, личностно-ориентированной психотерапии, оценка результатов работы производится с использованием транзактного анализа и когнитивно-поведенческой терапии.

5. Поддерживающий. Проведение регулярных встреч после основного курса психотерапии с целью стабилизации и поддержания удовлетворительного состояния пациентов и сохранения результатов, полученных в ходе психотерапии. Поддержание функциональной активности и осознанности, продуктивной личной и социальной деятельности. На данном этапе применяются при необходимости все использованные в психотерапии методы, проводятся мероприятия по оказанию помощи пациенту в разрешении имеющихся у него трудностей, конфликтных ситуаций, по перестройке нарушенных отношений личности. Работа проводится с учетом особенностей патогенеза, а также результатов предшествующих этапов лечения.

Организация работы предполагает индивидуальные консультации и групповые занятия, проходящие в режиме закрытых групп один раз в неделю в течение одного года. Продолжительность занятий составляет от 1,5 до 3-х часов.

Длительность психотерапевтического процесса определяется особенностями созависимой личности, психологическим состоянием обратившихся за помощью пациентов и особенностями работы лечебного учреждения, на базе которого реализуется программа терапии.

Согласно общепринятым в психологии нормам, краткосрочные методы психотерапии применяются в течение 20 встреч с периодичностью встреч одна в неделю (5 месяцев). При использовании методов долгосрочной терапии длительность составляет от одного года до трех лет. С учетом сложности проблемы, особенно при работе с созависимыми лицами с сильной степенью выраженности личностного нарушения, отражающемся на семейном, профессиональном, социальном, соматическом, психологическом уровнях функционирования, показана длительная психотерапевтическая работа.

По мнению некоторых специалистов в области созависимых отношений, длительность терапии для пациентов с зависимым расстройством личности исчисляется из расчета один месяц терапии за каждый прожитый год клиента [9].

Оценка эффективности. Вопрос об оценке эффективности психотерапии является дискуссионным. Психотерапия представляет собой не один метод, существуют разные техники и методы психотерапии, различающиеся лежащими в их основе теориями, благодаря которым психотерапевтическое общение и отношения используются для улучшения состояния пациента. Существующая в психотерапии тенденция к интегративности и использование различных комбинаций методов при работе с клиентом затрудняет оценку эффективности.

Ф.Е. Василюк (2003) называет привычку мыслить «такие серьезные вещи, как результат лечения» в терминах объективных и объектных натуралистической, автор отмечает, что невозможно требовать объективных критериев в деле, «вся суть которого, вся объективность которого — субъективна» [4, с. 19].

Эффективность психотерапии зависит от таких факторов, как мотивация пациента к изменениям; личность пациента и характер проблемы, с которой он обратился за помощью; личность психотерапевта, уровень его профессионализма и выбор метода или методов, с помощью которых достигается положительный устойчивый результат.

Тем не менее, в отечественной психологии в настоящее время активно разрабатываются научно обоснованные критерии и методы оценки эффективности. По словам Б.Д. Карвасарского (2006), критерии эффективности психотерапии должны учитывать три уровня проявлений наступивших изменений в клинической картине и адаптации пациента (соматический, психологический, социальный), оцениваться с точки зрения объективного наблюдения и субъективной оценки самого пациента и должны быть достаточно независимы друг от друга [7].

На сегодняшний день при оценке эффективности психотерапии ориентируются, в большинстве случаев, на субъективные показатели. Критерии оценки эффективности разрабатываются для каждого вида психотерапии отдельно и определяются ее целями, задачами и механизмами терапевтического процесса, вытекающими из принятой теоретической концепции. В большей степени это относится к оценке эффективности личностно-ориентированных систем психотерапии.

К показателям успешной психотерапевтической работы относят *симптоматическое* улучшение: стабилизация эмоционального состояния, уменьшение выраженности или полное устранение симптомов, снижение тревожности и уровня нервно-психического напряжения, а также улучшение функционирования на *психологическом* и *социальном* уровнях:

— Повышение степени осознанности в отношении связи между имеющимися проблемами, конфликтами, симптоматикой и роли собственных личностных особенностей и особенностей эмоционального реагирования. Осознание причин и психологических механизмов нарушения функционирования. Появление мотивации к позитивным изменениям и способности к конструктивной интеллектуальной и эмоциональной переработке своих проблем.

— Нормализация межличностных отношений и социального взаимодействия, в первую очередь, за счет изменения отношения к самому себе, приобретения нового опыта более адекватных способов реагирования, новых стереотипов поведения, переосмысления прошлого опыта и приобретения способности к восприятию жизненных ситуаций как возможностей.

Вопрос об оценке эффективности предложенной интегративной программы и сроков лечения тесно связан с тем обстоятельством, что объектом психотерапевтического воздействия является созависимая личность, этиологической основой нарушения которой является остановка/задержка в развитии личности. Эмоциональный возраст пациентов соответствует периоду раннего детства (2–3 лет). Общей стратегией в работе с пациентами с зависимой структурой личности должно стать создание условий для развития личности, психологического взросления, а это очень медленная и кропотливая работа. Кроме того, при сильной степени созависимости, когда нарушения носят патологический характер, желаемые изменения могут быть незначительными и неустойчивыми. В связи с вышеописанными обстоятельствами, объективная оценка эффективности психотерапии пациентов с зависимой структурой личности может потребовать значительного времени. По мнению Р. Комера (2008), лечение зависимого расстройства личности может быть, как минимум, ограниченно успешным [8].

Критерием успешной терапевтической работы для данной категории пациентов является снижение эмоциональной реактивности как деструктивного поведенческого паттерна.

Способность жить «здесь-и-сейчас», пребывать в текущем жизненном моменте и проживать его с максимальной пользой и удовольствием, а не находиться в постоянной настроенности на результат и тревоге о том, что может произойти в будущем.

Появление личных жизненных целей и видение путей их реализации.

Осознание собственных потребностей, появление собственных желаний и видение возможностей их удовлетворения.

Открытие и переживание новых качеств своего Я, появление внутренней опоры, а также способности опираться на других людей в ситуациях, когда это необходимо, умение принимать помощь других людей. Способность оставаться в одиночестве.

Важным критерием успешности работы с пациентами с зависимой структурой личности является преодоление ими эгоцентрической позиции, что проявляется в появлении у пациентов таких новообразований как чувство благодарности и подлинной эмпатии по отношению к другим людям [9].

Данная программа психологического сопровождения может быть использована в различных медицинских учреждениях и психологических центрах, работающих с психологически зависимыми пациентами.

Литература:

1. Баскаков В. Ю. Телесно-ориентированная психотерапия и психотехника: обобщение и сравнительный анализ существующих подходов [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://tanatoterra.com> (дата обращения: 05.11.2013).
2. Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии. Системная индивидуальная и социальная психиатрия. — М.: Академический проект, 2006. — 320с.
3. Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапия: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2012. — 496 с.
4. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. — М.: МГППУ; Смысл, 2003. — 240 с.
5. Дуткевич Т. В., Савицкая О. В. Практическая психология. Введение в специальность. — Киев, 2010 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http // www. http://psyfactor.org](http://www.http://psyfactor.org) (дата обращения: 20.11.2013).
6. Залевский Г. В. Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования: Учебное пособие. — Томск: Томский государственный университет, 2006. — 150 с.
7. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. — СПб.: Питер, 2006. — 752 с.
8. Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики. — Издательство: Прайм-ЕВРОЗНАК, Серия: Большая университетская библиотека, 2008. — 640 с.
9. Малейчук Г. И. Особенности психотерапевтической работы с клиентами с зависимой структурой личности // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2012. — № 2 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php? ID=3202](http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3202) (дата обращения: 25.02.2014).
10. Осинская С. А. Значимые факторы развития первичной созависимости // Сибирский психологический журнал. — Томск, 2012. — № 43. — с. 18–22.
11. Осинская С. А. Современные дефиниции созависимой личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — Тольятти, 2013. — № 3 (25). — с. 369–372.
12. Ромек В. Г., Конторович В. А., Крукович Е. И. Методы поведенческой психотерапии кризисных состояний // Психологическая помощь в кризисных ситуациях. — СПб.: Речь, 2005. — Гл. 7. — с. 205–225.
13. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. — СПб.: Питер, 2004. — 336 с.

Практика организации корпоративного обучения взрослых

Помилуйко Вера Юрьевна, кандидат психологических наук, докторант
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев, Украина)

В статье определены сущность и особенности корпоративного обучения взрослых, рассмотрена технология и практика проведения тренингов в корпоративных университетах.

Ключевые слова: *аттитюды, корпоративное обучение, тренинг, корпоративный университет, развитие компетентностей.*

The practical and organizational aspects of corporate training of adults

The paper defines the nature and peculiarities of corporate training of adults.. The author considers the technology and practice of training in corporate universities.

Keywords: *attitudes, corporate training, training, corporate university, the development of competencies.*

Сегодня экономическая сфера жизни современного общества определяет материальное благополучие населения. От квалификации работников и их умения организовывать производственный процесс на предпри-

ятиях и фирмах зависит качество работы и полученный результат, что приводит к возникновению новых направлений в области управления персоналом, стратегического развития, бизнес-планирования. Работники различных

организаций постоянно нуждаются в обучении, так как старение знаний ведет к потере их практической ценности. Техническая модернизация производства, необходимость конкуренции на рынке труда ставят на повестку дня компаний и предприятий развитие компетентности их сотрудников. Кроме того, внедряются и новые методы и технологии организации обучения компетентных специалистов, которые позволяют участникам образовательного процесса не только эффективно усваивать информацию, но и развивать умения, навыки, способности.

В последние годы появились новые подходы к обучению взрослых и повышения их квалификации, к которым можно отнести и корпоративное обучение. А. Глабчатый отмечает, что актуализация проблемы корпоративного обучения в настоящее время связана с признанием ценности образования, которое не дается человеку однажды и на всю жизнь, а проходит через всю его профессиональную деятельность, обеспечивая ему возможность карьерного роста и личностного развития [3, с. 29]. Таким образом, актуальность статьи обуславливается тем, что корпоративное обучение есть составляющей частью обучения на протяжении всей жизни, которое способствует формированию профессионализма личности.

В процессе рассмотрения данной проблемы использовалась современная психолого-педагогическая литература, посвященная определению сущности и особенностей корпоративного обучения взрослых (Н. Алдакаева [1], П. Ананченкова [2], А. Глабчатый [3], М. Горшенина, В. Сухинин [7], М. Ротанова [6] и др.).

Система корпоративного обучения предусматривает внутренние и внешние образовательные мероприятия, а также программы повышения квалификации сотрудников. Разные авторы указывают на отдельные стороны корпоративного обучения, которые делают его конкурентоспособным и привлекательным для взрослых. Так, М. Ротанова считает, что корпоративное обучение есть целенаправленный и постоянный процесс корреляции потребностей организации и предъявляемых требований к сотрудникам. Для корпоративного обучения, как отмечает автор, характерен процесс непрерывности в изменении комплекса знаний, навыков, мотивов, установок и верований сотрудников, и постоянности в координации поведения работников в целом [5, с. 77]. Н. Алдакаева выделяет такие отличительные особенности корпоративного обучения: организуется и проводится только для одной организации; представляет собой процесс, конечной целью которого является достижения профессионализма работы команды и каждого сотрудника в отдельности; предполагает подготовку и развитие навыков персонала для эффективной работы организации [1, с. 43].

В. Сухинин, М. Горшенина появление корпоративной системы обучения и необходимость ее развития обосновывают следующими причинами: 1) программы корпоративного обучения разрабатываются с учетом стратегических задач организации, поэтому они учитывают необходимую динамику развития персонала, возможные

темпы развития, имеющиеся ресурсы; 2) корпоративные программы обучения способствуют созданию эффективно функционирующих команд, которые способны к разработке и реализации инновационного продукта; 3) корпоративные учебные программы позволяют создать единое понятийное, информационное, ценностное поле, формирует особое образовательную среду и оптимизирует систему управления знаниями в организации [6, с. 180].

Таким образом, привлекательность корпоративной системы обучения можно объяснить такими ее особенностями: возможностью определения целей и стратегий развития предприятия, необходимых компетенций персонала; потребностью непрерывного обучения своих работников как кадрового стратегического ресурса; постоянным изучением динамики и темпов развития персонала; созданием творческого коллектива работников и совершенствованием их профессионализма.

Инструментом реализации стратегии корпоративного обучения и развития персонала компаний (фирм, предприятий) выступает корпоративный университет. На основе изучения современной психолого-педагогической литературы (О. Жихорская, Б. Кербель, А. Минзов, Е. Пахомова, И. Попова, Е. Черемисина, Н. Федосов и др.) корпоративный университет рассматриваем как систему обучения персонала внутри компании на основе определенной концепции и стратегии, которая имеет прикладной характер и способствует развитию компетентностей ее сотрудников.

Первый известный корпоративный университет был создан компанией *McDonalds* в 1961 году и получил название «*Gamburger University*». П. Ананченкова отмечает, что идея корпоративного университета родилась в США. Его эталоном по сей день считается учебный центр *General Electric* в Кротонвилли. Сегодня в США, подчеркивает исследователь, уже более 1600 корпоративных вузов, и каждый день открываются новые. Согласно прогнозам английского *Henley Management Colleges*, в 2010 году в корпоративных университетах США обучалось больше людей, чем в традиционных вузах [2, с. 77]. Таким образом, корпоративные университеты на сегодняшний день есть распространенной формой обучения взрослых.

Рассмотрим технологию проведения тренингов на примере корпоративного университета «*Get Win*», который производит обучение сотрудников компаний «УКРТЕ-ХИНВЕСТГАЗ», «КСУ», журнала «ЖКХ», «Института энергоаудита и учета энергоносителей». Обучение в университете — практико-ориентированное и рассчитано на привлечение группы специалистов для выполнения долгосрочных программ вне рабочего места. На занятиях корпоративного университета, прежде всего, используются такие методы работы как тренинги, занятия по разбору практических ситуаций, деловые игры, самообучение.

Наиболее целесообразным в практике работы с взрослыми в корпоративном университете является использование корпоративного тренинга. В нашем исследовании

рассматриваем тренинг как педагогическую технологию обучения, потому что ему присущи все признаки технологий — проектирование, системность, управляемость, эффективность, возможность воспроизведения. Корпоративный тренинг определяем как технологию обучения сотрудников компании или групп компаний в соответствии со стратегией их развития и особенностями бизнеса, позволяющую отрабатывать умения и навыки выполнения разных видов профессиональной деятельности, развивать ключевые компетентности, необходимые для эффективной работы на производстве.

Учитывая, что корпоративный тренинг является групповой формой работы с взрослыми людьми, его назначение состоит в психологическом воздействии группы на личность. Возникновение тренинга, как метода групповой работы, связано с именем К. Левина и его Центром по изучению групповой динамики, а также Национальной лаборатории тренинга в США. Именно здесь было установлено, что большинство эффективных изменений в установках личности (аттитюды) происходит в групповом, а не в индивидуальном поле. Принцип активного использования группы с целью решения психологических задач является одним из основных в практике проведения тренингов. При этом средствами специальных упражнений, направленных на воспроизводство, выполнение и анализ ситуаций, у участников тренинга формируются профессиональные умения и навыки, создаются условия для профессионального развития.

К. Милютин выделяет несколько базовых моделей тренинга: развитие карьеры, развитие компетентности, решения конкретной проблемы, выявленные несоответствия и создание мотивации развития [4, с. 34–37]. Из этих моделей тренинга, по нашему мнению, сегодня особое значение для обучения взрослых приобретает тренинг компетентности, который в практике нашей работы используется в рамках регулярной подготовки и переподготовки персонала. Поэтому особое значение в работе корпоративного университета уделяется разработке матрицы компетентностей персонала, которая предусматривает развитие профессионализма, клиентоориентированности, инициативности, партнерства и лидерства.

Обычной в практике работы корпоративного университета стала следующая структура тренинга: вступительная беседа продолжительностью не более 10 минут, выполнения упражнений, которые дают возможность отработать новые техники и приемы работы с целью развития компетентностей персонала. Для этого в процессе тренинга используются различные активные формы обучения. Среди них необходимо отметить кейсы (разбор конкретных ситуаций, иллюстрирующих те или иные идеи); ролевые и имитационные игры; работа в мини-группах с целью решения проблемных задач; различные интерактивные упражнения и техники (информационные, стимулирующие, групповые динамические); показ фрагментов фильмов и т.д.

Оптимальной численностью группы, принимающей участие в тренинге, считается 10–12 человек. В опыте

нашей работы проводится обучение групп до 18 человек, ибо при обучении большого количества человек возникают некоторые трудности при выполнении практических упражнений и мониторинге овладения участниками теми компетенциями, ради которых проводится тренинг.

Подготовка материалов начинается после того, как тема и цель тренинга четко сформулирована. Список материалов в каждом случае индивидуален и составляется в соответствии с тематикой и задачами тренинга. Например, в рамках корпоративного тренинга-практикума «Эффективные стратегии» разрабатывалась книга тренера, где определялись цели; предварительная подготовка к проведению тренинга; компетенции, которые нужно развивать; правила тренинга; ключевые понятия и технологии; содержание тренинга; показатели эффективности тренинга и ожидаемые результаты; рекомендованная дополнительная литература и тому подобное. Для участников тренинга разрабатывалось методическое пособие, которое включало вступительное слово; теоретическую и практическую часть, ознакомление с основными технологиями, которые применяются во время тренинга, а именно: «Дерево текущей реальности Голдрата», «Дерево причин Газаряна», «Рыба Исикава», «5 — почему?», ГККЧП («Где?», «Что?», «Когда?», «Как?», «Что?», «Почему?»). В практической части тренинга его участникам предлагались разные упражнения: «Поиск оптимального решения проблемы», «Обмен проблемами», телефонное решение проблемы, выход из конфликтной ситуации.

Тренинги в корпоративном университете проводятся в игровой форме, что позволяет их участникам чувствовать себя свободно в условно-импровизационной ситуации. Блочная структура тренинга, предусматривающая теоретическую и практическую составляющую, межличностное взаимодействие, позволяет последовательно сформировать у каждого участника тренинга умение находить свое место в групповом решении, адекватно оценивать ситуацию, оказывать помощь и поддержку другим. Проведение корпоративных тренингов требует периодического мониторинга и оценки их эффективности, корректировки и совершенствования программ тренингов. Срезы достижений участников тренинга свидетельствуют, что умения и навыки, полученные во время корпоративного тренинга, перерастают в компетентности, помогают человеку преодолевать трудности, избегать серьезных ошибок в реальной жизни и снижают остроту эмоционального стресса, формируют новый профессиональный опыт, полностью соответствуют основным требованиям к организации обучения взрослого человека. Работа корпоративного университета содействует аккумуляции интеллектуального и практического опыта решения разных производственных проблем, созданию условий для получения и передачи знаний. Система стимулирования и поощрения со стороны работодателей сотрудников, успешно прошедших корпоративное обучение, способствует повышению эффективности функционированию структурных подразделений и компании в целом.

Таким образом, создание корпоративной системы обучения является требованием времени и предусматривает определение компанией (фирмой, предприятием, организацией) долгосрочных целей и стратегий своего развития, необходимых компетенций персонала, разработку программ их обучения. Тренинг активно используется в корпоративном университете, так как учитывает особенности и требования к андрагогической модели обучения. Тренинги личности взрослого возраста способствуют ускорению ее адаптации к условиям практической деятельности, устранению недостатков в профессиональной подготовке; обучению новым технологиям и методам труда; быстрой адаптации на рабочем месте; подготовки для работы на новой должности. Процесс создания

эффективной системы корпоративного обучения состоит из ряда последовательных шагов, предусматривающих разработку долгосрочных программ развития, структуры, содержания и учебно-методического обеспечения тренингов, периодического мониторинга и оценки их эффективности. Реализация предлагаемых мер позволяет фирмам и предприятиям получить компетентного специалиста, который умеет преодолевать трудности, избегает серьезных ошибок в реальной жизни, обладает новыми знаниями в области и профессиональным опытом. Ведущие производства и организации рассматривают формирование и развитие ключевых компетенций своих специалистов как фактор устойчивого конкурентного преимущества предприятия или фирмы.

Литература:

1. Алдакаева, Н. Г. Корпоративное обучение как одна из форм методической работы / Н. Г. Алдакаева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2009. — № 6. — с. 43–44.
2. Ананченкова, П. И. Обучение персонала на базе корпоративных университетов: опыт зарубежных компаний / П. И. Ананченкова // Труд и социальные отношения. — 2013. — № 5. — с. 77–84.
3. Глабчастый, А. И. Корпоративное обучение как форма профессионального образования / А. И. Глабчастый // СПО. — 2009. — № 1. — с. 29–31.
4. Милютіна, К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. / Катерина Леонідівна Мілютіна. — К.: МАУП, 2004. — 192 с.
5. Ротанова, М. Б. Тенденции корпоративного обучения в контексте образовательных парадигм / М. Б. Ротанова // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. — 2014. — № 1. — с. 75–82.
6. Сухинин, В. П. Корпоративное обучение как фактор повышения конкурентоспособности организации / В. П. Сухинин, М. В. Горшенина // Вестник Самарского государственного технического университета. — 2013. — № 1 (19). — с. 179–185.

Психологическая специфика образовательной среды православной гимназии как качественно нового образовательного учреждения

Пульман Мария Юрьевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В настоящее время можно наблюдать значительные изменения в школьном образовании. Школы стали более самостоятельными и независимыми социальными институтами. В частности, процесс дифференциации в типологии школ набирает новые обороты: кроме специализированных профильных школ, гимназий и лицеев, становится все больше школ — интернатов, коррекционных, школ различного религиозного направления и т. д. Также можно свидетельствовать об экспериментировании в школах множеством традиционных, авторских, новаторских образовательных программ, увеличение оснащенности информационными компьютерными и педагогическими технологиями, использование зарубежных форм организации и методов ведения урока. Таким образом, демократизм усугубил нестабильное положение

в школах, что требует новых исследований в данной сфере.

Наша работа посвящена изучению образовательной среды православной гимназии, ее психологических особенностей. Однако перед этим необходимо обозначить специфику современной образовательной среды в целом.

Данной проблемой занимались такие представители педагогики и психологии, как В. А. Ясвин, И. М. Улановская, В. И. Слободчиков, В. В. Рубцов, Н. И. Поливанова, И. В. Ермакова, В. И. Панов и многие другие. Согласно взгляду В. А. Ясвина, образовательная среда определяется как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для её развития, содержащихся в социальном и пространственно — предметном окружении» [8, с. 12–15].

В. В. Рубцов утверждает, что образовательная среда — это система прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характер, цели и методы, средства формы образовательного процесса в школе. [3, с. 62–65].

И, наконец, в понимании И. М. Улановской, образовательная среда — целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая определяется её целями и задачами, средствами их достижения в деятельности, и показателями различных аспектов детского развития: личностного, социального и интеллектуального [5, с. 16–23].

Таким образом, ссылаясь на выше изложенные определения, можно обозначить следующее: образовательная среда — это система, в рамках которой обеспечивается взаимодействие педагогов и учащихся при помощи процессов обучения и воспитания для достижения поставленных педагогических целей.

Как и любая система, образовательная среда имеет свои компоненты. В. А. Ясвин, исходя из своей концепции проектирования образовательной среды, выделяет следующие:

1) Пространственно — предметный. «Внешняя оболочка» образовательного учреждения: материальная обеспеченность классов, информативных классов, лабораторий, школы в целом.

2) Социальный: пространственная и социальная сплоченность субъектов, их личностные, а также половозрастные характеристики.

3) Технологический. Методы, способы, программы обучения, которые обеспечивают развивающие возможности образовательной среды (к примеру, программы В. В. Давыдова, Б. Д. Эльконина, Л. В. Занкова, В. В. Рубцова). Одним словом, технологический компонент отвечает за «материальное» обеспечение педагогической деятельности [7, с. 221–273].

Единообразная структура, однако, присутствует во всех разнообразных типов школьных заведений. Типологий образовательной среды также имеется несколько вариантов. Мы опираемся на подход И. М. Улановской, которая в данном вопросе ставила за цель сделать упор на главных субъектах педагогического процесса — учащихся, их интересах и потребностях. Она выделяла две большие группы школ: ориентированные на детей и не ориентированные.

Школы, ориентированные на детей, бывают обучающими, развивающими, воспитывающими и гуманистическими. Обучающая школа направлена лишь на усвоение детьми ЗУНов при помощи транслятора — учителя при их формальных, дисциплинированных отношениях. Воспитывающая школа также ценит дисциплинированность, однако главным является обеспечение социальной адаптации ребенка при помощи разработки различных правил поведения, как для учеников, так и для учителей, проведения идеологических собраний, но не внеурочной де-

ятельности. Менее скованной является развивающая школа, целью которой является достижение развивающего эффекта за счет нетрадиционных, диалогических форм обучения ребенка. Гуманистическая школа представляет собой демократическую организацию процесса обучения, где ведущим является создание условий, комфортных для развития личности.

К школам, не ориентированных на детей, относят престижную, новаторскую и «камеру хранения». Престижная школа, вопреки ожиданиям, опирается на внешний имидж и собственную репутацию, при этом порой используя детей в своих пропагандистских целях. «Камера хранения» представляет собой учебное заведение, в котором главной особенностью выступает безразличие педагогов, администрации, а, вследствие этого, и учеников к учебной деятельности и школе, как социальном институте в целом. Новаторские школы ориентированы на развитие, как профессиональное, так и личностное, учителей. Создаются условия для их дальнейшего продвижения, показ своих возможностей. Дети служат лишь инструментом, с которым учителя ловко справляются [5, с. 116–123].

Следует отметить, что данная типология присутствует не только в общеобразовательных, но и в школах, имеющих свою особую специфику. Таковой является православная гимназия.

Вопросом особенностей православных школ занимались преимущественно служители церкви, которые высказывали свои положения на семинарах, съездах, чтениях представителей православной культуры. Они же делились собственным полученным опытом, современными недостатками и достоинствами православного обучения в специализированных школах. Таким образом, мы не можем говорить о достаточной теоретической разработанности данного вопроса.

В схожем понимании рассматриваемых авторов, образовательная среда в православных учебных заведениях является особой, отличительной от традиционной школы, системы доверительных взаимоотношений для достижения цели воспитать духовно и нравственно наполненного человека образом Божиим с помощью выполнения ряда специфических задач. Это следующие задачи: введение детей в жизнь Церкви, приобретение навыков общественной и личной духовной жизни; воспитание христианского мировоззрения, осмысление мира, жизни, человека и его деятельности в свете Божественного Откровения; подготовка детей к общественному христианскому служению, развитие их дарований, воспитание христианских чувств и воли [4, с. 45–57].

Также как и любая образовательная среда, православная имеет ряд принципов, на которых основывается образовательный процесс. Это, прежде всего, принцип христоцентричности, определяющий отношение к Богу. Сущность его заключается в том, что Христос есть главный центр, основание, идеал и цель педагогики. Следующим является принцип экклезиологичности, определяющий отношение к Церкви: полнота жизни во Христе

через необходимость руководствоваться со знанием, учением и опытом Православной Церкви. Также есть принцип педоцентричности, определяющий отношение к ребенку, как центру педагогического дела для обретения подлинной жизни в Боге под руководством Церкви и приложения сил, способностей и педагогического мастерства. Не менее важным является принцип нравственно-педагогического аскетизма, определяющий отношение педагога к себе и к своей профессиональной деятельности. Включается и принцип целенаправленного и иерархичного развития личности: развитие духа, социального аспекта, психического, физического развития, благоразумного воспитания телесных потребностей обучающихся. Существует принцип соборного педагогического влияния Церкви, семьи и школы, где все причастные к воспитанию личности действуют сообща, предъявляя обучающемуся согласованные требования. И, наконец, принцип послушания, как важнейшей добродетели христианина вместе со смирением и любовью [1].

Можно отметить, что перечень принципов включает в себя и общие для любого образовательного учреждения: целенаправленного и иерархичного развития личности, нравственно — педагогического аскетизма и педоцентричности. Необходимо подчеркнуть, исходя из концепции И. М. Улановской, что православные школы относятся лишь к группе, ориентированных на детей; при этом они могут быть как гуманистического, так и воспитывающего типа. Гуманистические школы основаны на снятии барьеров между учителями, администрацией и учениками, родителями. Уроки проходят в мало оценочной форме, организовываются облегчительные формы проведения занятий. Значительное внимание обращается на питание, прогулки учеников, различной внеучебной деятельности. Существенными недостатками данного типа является вседозволенность, которую позволяют себе родители и дети: свободная посещаемость занятий, несоблюдение этических правил, дисциплины на уроках. Также наблюдается бездейственность педагогов, которые не стремятся к развитию учебных навыков. Воспитывающий тип образовательной среды школы предполагает четкое соблюдение

правил (молитва по расписанию, посещение Церкви по регламентированному воспитанию, т.п.). Такой тип школы вводит свою форму, следит за дисциплиной на уроках, не придает особого значения учебным предметам, делая упор на религиозные. Недостатком такого типа православных школ является его негативизм по отношению к атеистам и признаки насильственного духовного воспитания. Ученики, с одной стороны, будут придерживаться всех необходимых правил, однако, с другой стороны, выйдя за стены школы, действовать согласно своим собственным желаниям. То есть, идет речь о внешнем религиозном и духовном воспитании. Негативизм же проявляется в нежелании принимать в школу детей из обычных, не религиозных семей; критика, а иногда открытое высмеивание не верующих [2, С.138–156].

Еще одной особенностью православной образовательной среды является то, что ученикам православных учебных заведений нередко приходится сравнивать, оценивать для себя, отстаивать ценность данного образования в обществе. Причина этого кроется в направленности части школ исключительно на религиозные предметы, ориентировка на служение Богу, как основную деятельность, а также запрет, недоброжелательное отношение к современным интересам. Поэтому, православное образование просто обязано строиться на такой деятельности, которая позволяет воспитанникам ощущать нужность и важность своих занятий даже в среде людей неверующих. Это может быть обеспечено за счет внесения общественной культуры в школу (например, организация спортивных и танцевальных секций) [6, С.31–37].

Таким образом, изучение особенностей образовательной среды православных школ показало, что специфика безусловно имеет место быть, однако содержательного плана: ставятся разные задачи, принципы, другая типология. По структуре образовательная среда ничем не отличается от традиционной школы. Однако прежде чем делать окончательные выводы, необходимо эмпирическим путем обнаружить различия или сходства традиционной и православной школ.

Литература:

1. Гатчинский, А. Православная школа России: укрепление позиций в современной системе образования. — М.: Программа XVII международных рождественских образовательных чтений, 2009. — 240 с.
2. Гусаковский, М. А., Яценко Л. А., Костюкевич С. В. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. — Мн.: БГУ, 2004. — 279 с.
3. Рубцов, В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. — М.: Изд-во МГППУ. 2002. — 272 с.
4. Сурова, Л. В. Методика православной педагогики. Часть 1. Педагогика, школа, человек. — Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2000. — 63 с.
5. Улановская, И. М. Что О проблемах вхождения дошкольников в образовательную среду школы // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 3. — с. 116–123
6. Уминский, А. А. Проблемы православной гимназии // Вестник пастырского семинара. — 2002. — № 2. — с. 31–37
7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

СОЦИОЛОГИЯ

Портрет современного подростка

Кузнецова Наталья Петровна, учитель начальных классов
ГБОУ № 612 (г. Санкт-Петербург)

Какой же наш современный подросток? Деградирует ли современное молодое поколение? Кого мы воспитываем? Каждый из учителей, хоть раз задавался этими вопросами.

Подростковый возраст является в развитии личности сложным и определяющим одновременно. В это время молодые люди должны справиться с гораздо большим количеством задач развития, чем в любой другой период их последующей жизни: они должны подготовить свой уход из родительского дома, достичь признания среди сверстников, завязать дружеские и партнерские отношения, определить перспективу будущей профессии, создать собственную шкалу ценностей как основу собственного поведения. Неумение справиться с какой-либо из задач может привести к нарушениям адаптации и социализации, проявлениям отклоняющегося поведения, любым негативным зависимостям, не только токсическим, но и нехимическим.

Молодое поколение XXI века — это поколение, которое формирует цифровые технологии. Поколение, которое выросло в новом цифровом обществе. Британские ученые из университетского колледжа Лондона утверждают, что одним из последствий цифровой революции может стать изменение способа мышления людей. Молодое поколение способно одновременно решать несколько задач, «перелетая с одного сайта на другой». Но большинство подростков не способны выполнять линейные задания, к примеру, читать и писать, поскольку внимание рассеивается. Молодое поколение не умеет самостоятельно решать поставленные задачи, а ищет готовые ответы в Интернете.

В последние годы нейропсихологи активно обсуждают яркий популяционный синдром — синдром функциональной несформированности лобных отделов, в основном левого полушария. Именно эти особенности строения мозга наблюдаются у людей, имеющих склонность к азартным играм, наркотикам, алкоголю, компьютерным играм. Такие дети неспособны к длительной усидчивой работе, импульсивны, непоследовательны, крайне эмоциональны.

Обнаружить лобную несформированность невозможно без консультации профессионального нейропсихолога. Однако существуют признаки, которые должны заставить забеспокоиться: родители и педагоги жалуются, что ребенок плохо учится, отвлекается, ничем не интересуется, тратит на домашние задания по 5 часов, а если его контролируют — хватает и одного, решает арифметическую задачу без проверки, половину слов не дописывает, пропускает буквы. Такой ребенок принадлежит к новой генерации людей с более примитивным строением мозга. Это отклонение так распространено, что может считаться нормой.

Деградирует ли человечество или совершенствуется с появлением лобной несформированности — пока не ясно. Ясно только, что вошедшие в моду неформальные тусовки, гомосексуализм, компьютерные игры, общение в Интернете не случайны. Психологов уже давно интересует, в чем причина, например, привлекательности телевидения и видеоигр для подростков — ведь книги, театр, музыка и прочие виды искусства продолжают развиваться. Но нынешние подростки предпочитают им более примитивные — с точки зрения нагрузки на мозг — способы времяпрепровождения. Как ни странно, повинны в этом вовсе не телепродюсеры или создатели компьютерных игр. Они лишь используют естественные интересы подрастающего поколения, спрос рождает предложение.

Таким образом, то, как устроен мозг индивида, определяет его увлечения, наклонности, и в то же время эти увлечения и наклонности диктует нам общество, а значит, общество участвует в эволюционных процессах, определяя особенности строения нервной системы.

Девиз поколения XXI века — «будь как все». Распространение массовой литературы (детективов, любовных романов, ужасиков), глянцевого журналов, желтой прессы не могут влиять на формирование эстетических и моральных норм учащихся, на расширение их словарного запаса. Но эта литература пользуется успехом, так как понятна всем и не требует особого осмысления после прочтения. Массовая литература рассчитана на примитивное сознание, ничего глубокого, вся информация на

поверхности. Нынешнее поколение не способно думать. И конечно, такая литература идеально подходит для режима «нового времени».

Цифровой век предлагает людям новые готовые стандарты жизни: для девушек икона стиля — это молодая, красивая, гламурная. Для мужчины — это молодой, брутальный. И обязательно богатые и не важно, какими путями ты получаешь это богатство. Неслучайно такой популярностью пользуются глянцевые журналы. Там мы читаем про красивую жизнь. Глянцевые журналы пропагандируют роскошь, а вслед за роскошью ведется пропаганда жизни не по средствам. Молодежь желает носить дорогие, статусные вещи, которые могли бы причислить тебя к категории, в которой, по сути, ты отсутствуешь. Молодое поколение здорово поддается высококачественной манипуляции к потребительству.

Завершение формирования личности происходит в период ранней юности. Тогда в том числе формируется и ее духовный облик, поэтому одно из первых мест на книжной полке должна была бы занимать классическая литература, так как это хранитель нравственных, эстетических и духовных ценностей.

Лишь немногие ученики читают русскую классическую литературу, да и они читают ее для того, чтобы получить хорошую отметку или для того, чтобы сдать Единый государственный экзамен. Зарубежную литературу почти никто не читает. Многие современные подростки воспитываются на историях легкой, беззаботной жизни звезд, они наивно полагают, что счастливое будущее придет им самим в руки или, что его им обеспечат родители, богатые мужья, их красота, молодость. Но последние два фактора не навсегда.

Чтение — медленный процесс, который требует временных затрат и умения сосредоточиться. Молодое поколение привыкло к быстрой смене деятельности, к быстрым и легко видимым результатам. Чтение — «это труд и творчество», а не только развлечение и удовольствие. Правильное чтение требует умственных усилий, мыслей, чувств, поэтому многие школьники и перестают читать.

Нынешняя экономика формирует новый тип человека — человека — потребителя. И это все сказывается и на читательской деятельности. Если раньше чтение было глубоко интимным, глубоко личным процессом, то теперь оно носит групповой характер. Интересы читателя диктуются группой, к которой принадлежит человек, местом жительства, кругом общения.

«Клиповое сознание» — особенность «компьютерного поколения». Этот термин появился в 90-х годах XX века и обозначает привычку «воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме либо клипа, либо теленовости. Молодежь читает художественные тексты в сокращенном варианте и пересказывает пересказ. На идеях, художественных деталях текста сознание вообще не фиксируется. Если человек не способен воспринимать целостную картину мира, то он не сможет найти место в нем, а, следовательно, определить цель своей жизни.

«Клиповое сознание», по мнению западного исследователя А. Моля, формирует «мозаичную культуру». «Клиповое сознание» постепенно вытесняет традиционное. Человек перестает быть самим собой, он полностью усваивает тот тип личности, который ему предлагают модели культуры, и становится таким, каким его ожидают увидеть другие люди. Человек, который уничтожил свое индивидуальное «я» и стал «автоматом», идентичным с миллионами других «автоматов» вокруг него, не испытывает больше чувства одиночества и тревоги. Однако ценой этого становится потеря самого себя, потеря индивидуальности и растворенность в «массовом сознании». Взамен он получает иллюзию благополучия и спокойствия.

Можно предположить, что интерес молодежи к массовой литературе — это результат «клипового сознания». Опора на визуальный ряд объясняет также то, что особой популярностью среди молодежи пользуются книги, которые были экранизированы. Фильм компенсирует недостаток фантазии и воображения, создает иллюзию общения с эпохой, автором.

В XXI веке формы проведения досуга становятся все более разнообразными: телевидение, компьютер, Интернет. Книга на этом фоне, даже электронная, меркнет.

Наиболее осмысленно ученики судят о тех авторах, чье творчество изучалось в школе, и нередко, весьма примитивно — о самостоятельно прочитанных книгах. Это свидетельствует о недостаточно развитом навыке самостоятельного чтения художественного произведения.

Проблема чтения активно обсуждается в обществе. На сайте «Завет.ру. Информационно — просветительский проект» авторы приходят к следующему выводу, что если в семье не принято читать, то у ребенка такой потребности и не возникнет. Ребенок перенимает на себя то отношение к чтению, которое существует у его родителей. Он учится тому, что видит у себя дома. И если родители только и смотрят телевизор, то не стоит ждать от этого ребенка, что он будет читать. Дети будут читать то, что читают родители. Если папа читает журналы про рыбалку, а мама предпочитает телевизионные сериалы, то у ребенка вряд ли возникнет желание читать классическую литературу.

Мы должны уделить особое внимание семейному чтению. Дети не будут читать, если не будут читать их родители. С ребенком надо заниматься. Читать ему вслух, читать с ним вместе, просить его, чтобы он вам читал. Если родители этого не делают, то ребенок и не будет читать. Школа в этом процессе не занимает главную позицию. Она только дополнительный фактор в формировании любви к чтению. Но читают ли наши дорогие взрослые?

Массовое «отпадение» взрослого населения от читательской деятельности девальвировало ее в глазах детей. Подростки утверждают, что «родители читают меньше нас», «не разбираются в литературе», «не покупают нам книги», а главное, «не могут объяснить своими словами, зачем нужно читать».

Как мы видим, если в семье даже не могут объяснить, зачем нужно читать, будет ли читать подросток, нет.

Литература:

1. Адольф, В. А., Валяева В. Е. Ценностные приоритеты учащихся старших классов общеобразовательной школы // Воспитание школьников. — 2012. — № 10.
2. О пользе чтения <<http://constructor.ru/samorazvitie/polza-chteniya.html>> (дата обращения 03. 05. 2013).
3. Качан, И. Кризис чтения <<http://plusinform.ru/main/2884-krizis-chteniya.html>> (дата обращения 03. 05. 2013).
4. Петрова, Е. В. Интерес к чтению: как его пробудить <http://www.gublibrary.ru/lib/Konferenciya_%20chtenie/Petrova.htm> (дата обращения 16. 03. 2013).
5. Васильев, В. К. Личностно значимое восприятие художественного произведения учащимися как процесс саморазвития и самоусовершенствования // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2010. — № 9. с. 15–21.
6. Романичева, Е. С. Не потерять школьника как читателя // Литература в школе. — 2012. — № 4.
7. Щербаненко, Э. М. Чтение — лучшее учение // Воспитание школьников. — 2012. — № 8.
8. Васев, Д. В. Исследование влияния культуры чтения на обучение и развитие молодежи // Alma mater. — 2012. — № 6.
9. Собкин, В. С. Отношение учащихся основной школы к художественной литературе // Педагогика. — 2012. — № 7.

Неравенство в пространстве городских дворов

Лебедева Надежда Андреевна, студент
Санкт-Петербургский государственный университет

Проблема неравенства является одной из наиболее актуальных для современной действительности. С развитием общества неравенство принимает все более многообразные формы, появляются его новые виды, требующие внимания со стороны научного сообщества. Неравенство все чаще рассматривается не как результат неоднородного распределения экономических ресурсов, а в большее широкое социокультурном контексте: как явление, ограничивающее возможности людей принимать полноценное участие в жизни общества. Среди последствий неравенства выделают преждевременную смерть, проблемы со здоровьем, унижение, зависимость, дискриминацию, отсутствие доступа к образованию, исключение из социальной жизни, бедность, бессилие, стресс, неуверенность в себе, уменьшение жизненных шансов [1, р. 1].

Средой, где неравенство получает наиболее яркое выражение, являются большие города, где в силу своих специфических характеристик различные социальные группы получают неравный доступ к локализованным в городской среде общественным благам. Речь может идти о входных барьерах, устанавливаемых пространствами потребления, такими как торговые центры, рестораны, музеи и театры, а также о коммерциализации общественных пространств и исключении из них «нежелательных» групп, о неравных возможностях пользоваться городской инфраструктурой в силу физиологических особенностей (отсутствие условий для пожилых людей и инвалидов) и пр.

Одним из таких благ может выступать пространство городского двора, которое является для многих горожан важным рекреационным ресурсом. Рассматривая взаимо-

действие людей в пространстве городских дворов в контексте формирующихся отношений неравенства, мы можем утверждать, что в процессе совместного использования двора различными социальными группами, стремящимися реализовать в нем свои специфические интересы, возникает конкуренция. Конкурентные отношения складываются, как правило, на основе оспаривания индивидами и группами своего права на использование физического пространства двора.

В данной статье будет рассмотрено социальное неравенство, проявляющееся в неодинаковом доступе жителей к пространству городских дворов, последствиями которого являются ограничение возможностей его использования для различных групп, появление «нежелательных» категорий жителей и исключение их из дворового пространства.

Определяя понятие «двор», мы говорим о нем как об элементе городского пространства, а так же как о территории, закрепленной за несколькими расположенными по соседству домами и, соответственно, их жителями. О пространстве двора можно говорить как о «буферной» зоне, разделяющей приватное и публичное пространства, выступающей связующим звеном между частным пространством квартир и общественной городской средой. Как отмечает Андрей Возьянов, «двор... является одной из неисчислимых локаций в ряду переплетающихся и налагаемых друг на друга городских миров. Со стороны видности и осязаемости двор одновременно — это и часть города, и совершенно особое потаенное пространство, неразрывно связанное с домами и их обитателями» [3,

с. 111]. В процессе продолжительного использования жители осваивают и присваивают дворовую территорию, наделяя ее субъективными смыслами, посредством чего двор приобретает определенную уникальность, историчность, становится местом памяти, символически закрепляясь за жителями, которые регулярно проводят в нем время. Совместное использование пространства различными группами является фактором, способствующим установлению социальных связей между людьми. Жители одного двора, объединенные общей территорией и представленной в ней инфраструктурой: парковками, детской площадкой, дорожками, скамейками, торговыми точками, — неизбежно сталкиваются между собой и вступают во взаимодействие. Людей также может объединить необходимость решения местной проблемы, например, расчистка двора от снега; знакомству и сплочению могут поспособствовать субботники или другие подобные мероприятия.

В то же время о дворе справедливо говорить как о части пространства большого города, основополагающими характеристиками которого являются высокий уровень анонимности и господство индивидуалистических ценностей. Количество людей, проживающих на территории одного двора, в современном городе довольно велико, и большинство жителей могут даже не узнавать соседей в лицо. Об этом пишет и классик городских исследований Джейн Джекобс: «для каждого человека незнакомцы в больших городах являются куда более привычным окружением, чем знакомые... Даже люди, живущие по соседству, незнакомы друг с другом, и так и должно быть из-за большого скопления людей на небольшом географическом пространстве» [6, с. 44]. Кроме того, в крупных российских городах широко распространена практика съема временного жилья, которая не позволяет рассматривать жителей одного микрорайона как устойчивое сообщество.

При изучении взаимодействия людей в пространстве городских дворов необходимо учитывать подобную амбивалентность, свойственную ему в силу промежуточного положения между частным и общественным. С одной стороны, действия людей здесь зачастую соответствуют нормам поведения в публичном пространстве, где преобладающей формой взаимодействия является наблюдение; принято также сохранять дистанцию в отношении незнакомцев (З. Бауман называет умение поддерживать такую дистанцию искусством владения вежливостью [2, с.12]). С другой стороны, не менее важно рассматривать взаимоотношения между жильцами, учитывая их локальную укорененность, признаками которой могут выступать личное знакомство с соседями, возможность идентифицировать их по определенным признакам (будь то внешний вид, типичные действия или расположение окна), регулярные зрительные и вербальные контакты во время совместного пребывания на территории двора.

Взаимоотношения между различными людьми в пространстве дворов, возникающие, в том числе, по поводу его использования, формируются и воспроизво-

дятся в сложном, ситуативно обусловленном контексте. Важными элементами этого контекста являются относительно устойчивая социальная структура, включающая жителей двора, регулярно использующих его пространство, и динамичность социальной и физической среды, которую обеспечивают возрастающее количество жильцов и их быстрая смена, а также преобразования, инициированные внешними силами (например, реорганизация дворовых территорий в соответствии с муниципальными программами благоустройства).

На территории двора можно проследить зонирование физического пространства в соответствии с социальной структурой: детские площадки занимают мамы с детьми, на одних скамейках могут обосноваться шумные молодежные компании, на других — люди пенсионного возраста, лужайки могут быть заняты людьми, выгуливающими собак, дороги — автовладельцами, припарковавшими свой транспорт, в беседках могут расположиться мужские компании. В пределах небольшого по своим размерам двора равносильная реализация интересов перечисленных социальных групп может оказаться затруднительной. Вероятно, конфликт интересов в большей или меньшей степени всегда являлся насущной проблемой в местах, где царит социальное и культурное многообразие, однако не стоит относиться к данному явлению как к неизбежности. И если неодинаковость индивидов и групп, присутствующих в пространстве и использующих его, является константой, то организация физической среды может выступать той переменной, которая способна обеспечить равенство возможностей. С другой стороны, неудачно спланированное физическое пространство может стать фактором возникновения и воспроизводства социальных неравенств, предоставляя преимущества одним группам и дискриминируя остальные.

Таким образом, в производстве неравенства, возникающего в дворовом пространстве, значительную роль могут играть именно внешние факторы, меняющие физический облик дворов, удовлетворяя интересы одних групп и игнорируя остальные. В соответствии с теорией П. Бурдьё о соотношении социального и физического пространства, первое стремится реализоваться во втором максимально полно и точно, что может выражаться в особенностях архитектуры (величественное здание правительства) или определенном местоположении людей (преподаватель стоит за кафедрой напротив учеников, что подчеркивает его более высокий статус) [4, с.54]. Социальное пространство всегда иерархично, так как агенты занимают в нем различные позиции в зависимости от доступных им капиталов: экономического, культурного и социального [5, с. 63]. Следовательно, облик физического пространства будет определяться интересами групп, обладающих большим объемом капиталов, а значит, более влиятельных. Примерами таких групп могут являться представители городских и муниципальных властей, ответственных за благоустройство дворов, в отдельных случаях ими могут быть инициативные группы жильцов.

К группам, лишенным подобного влияния, будут относиться жильцы, не принимающие участие в решении проблем, связанных с дворовой территорией, безразличные к ним, не имеющие необходимой организованности и пр. В то же время организованное определенным образом физическое пространство являет собой объективную структуру, задающую основные модели поведения и характер взаимодействия всех присутствующих в нем индивидов и социальных групп.

Одним из актуальных примеров неоднозначной стратегии организации или реорганизации дворового пространства является установление городскими властями детских площадок. Большинство таких площадок имеют стандартизированный вид и представляют собой четко ограниченное, «замкнутое» пространство, как правило, включающее детское оборудование и скамейки. Очевидно, что подобные площадки призваны служить интересам гуляющих детей и их родителей, в то время как возможность присутствия на их территории для прочих групп ограничивается. Зачастую на детской площадке устанавливаются как формальные, так и неформальные входные барьеры: она отделяется от основной территории двора оградой, на которой установлена табличка с указанием возраста, на который рассчитано детское оборудование, а также списком запрещенных действий, включающих курение, употребление алкогольных напитков, выгул животных, использование детского оборудования лицами старше 16 лет и прочее. Символически площадка обособляется посредством искусственного покрытия, ярких цветов оборудования, размерами, контрастирующими с остальным пространством двора.

Детская площадка, как нечто предоставленное «сверху», воспринимается как наиболее значимый элемент двора по сравнению с остальным пространством. Это ведет к тому, что оставшаяся часть двора теряет статус рекреационного пространства и редуцируется до транзитного: на территории остается все меньше скамеек и прочих сидячих мест, столов, беседок, нет удобно расположенных урн. Таким образом, детская площадка превращается в «центр» двора, а все остальное пространство воспринимается как «периферия».

Пространство вне детской площадки оказывается непригодным для проведения досуга, и заинтересованные в нем как в рекреационном ресурсе группы людей, вход для которых на площадку ограничен, остаются ущемленными в своих правах, более того определяются как нежелательные и вытесняются. К подобным группам можно отнести мужские компании и молодежь, чей досуг нередко сопровождается употреблением алкогольных напитков и курением. Несомненно, жильцы имеют основания негативно относиться к представителям этих групп, так как последние нередко нарушают общественный порядок: шумят, оставляют мусор, демонстрируют социально неприемлемое поведение. Однако данное мнение часто несправедливо и преувеличено: не все представители взрослых компаний и молодежи употребляют

спиртное и курят, не все из тех, кто это делает, нарушает общественное спокойствие шумом и беспорядками. Однако эти люди, наряду с более агрессивными представителями данных групп, лишаются возможности удовлетворить потребность в комфортном и интересном проведении досуга во дворе. Стоит отметить, что среди потребностей и интересов мужских компаний и молодежи могут быть проведение совместного досуга в пространстве двора, включающее общение или игру в настольные игры, что оказывается значительно затрудненным из-за отсутствия в первую очередь материальных условий.

Нами было проведено эмпирическое исследование в рамках кейс-стади, нацеленное на получение общей информации о времяпрепровождении людей в пространстве двора и их взаимодействии друг с другом на примере нескольких дворов Петроградского района. С помощью методов полуструктурированного наблюдения и полумформализованных уличных интервью, удалось выяснить, что пространство двора используется многими группами, интересы которых зачастую неодинаковы и противоречивы. Однако физическая организация пространства не позволяет реализовывать различные интересы и потребности людей в равной степени.

Например, представители мужских компаний отмечают, что в прошлом (15–20 лет назад) пространство двора было многофункциональным и вполне удовлетворяло их нужды. Рассказывая о положительных особенностях дворов прошлых времен, мужчины с грустью вспоминают о столах, предназначенных для настольных игр, теннисных столиках и большем количестве свободного пространства, где можно было играть в подвижные игры.

М1.: «О, кстати! О! (Указывает в сторону мусорных баков) Вот там в лапту играли. Знаете, что такое лапта?»

М2.: Мы играли в карты, играли во все. А сейчас чего, видишь, все уходят на детскую площадку сидеть с детьми... Детская площадка, пусть она будет. Это хорошо. Но сделать для стариков можно, скамейки какие-нибудь. Для мамаш, для папаш поставь. Раньше они были, а сейчас все поубирали... Раньше было хорошо. А теперь никому ничего не надо. Когда был стол, скамейки — мы в шахматы, шашки играли. Два теннисных стола стояли».

Из цитаты становится понятно, что респонденты испытывают ностальгию по прошлым временам. В их памяти сохранились позитивно окрашенные картины времяпрепровождения во дворе за совместной игровой деятельностью. В их словах мы улавливаем сожаление о том, что на данный момент «веселая», игровая активность ассоциируется исключительно с детским досугом, пространство двора встречает в первую очередь интересы детей, обеспечивая их отдельной оборудованной территорией. Для остальных же групп остается все меньше возможностей комфортно расположиться на территории двора, реализовать свои интересы и при этом не нарушить интересов окружающих.



Рис. 1

Наглядным примером (фото 1) неравноценности дворовых зон может служить ситуация, наблюдаемая во дворе на Мичуринской улице: у мужской компании, состоящей из друзей-соседей, основным местом совместного проведения досуга стала территория вдоль забора, огораживающего детскую площадку. На углу ограды закреплена самодельная пепельница, представляющая собой пятилитровую бутылку с отрезанным верхом.

Результаты наблюдения также позволили сделать предварительные выводы о том, что не для всех социальных групп на территории двора предусмотрены соответствующие зоны. В процессе наблюдения мы фиксировали внешние характеристики людей, присутствующих в пространстве двора и характер их деятельности. Было выявлено, что одними из наиболее частых «посетителей» детских площадок являются пожилые женщины, приходящие посидеть на скамейках по одной или небольшими группами. Среди причин выбора именно детских площадок для своего времяпрепровождения в ходе коротких уличных опросов ими были названы такие причины, как неблагоустроенность территории вне площадки, а также ощущение безопасности на площадке, которое обеспечивается за счет выходных барьеров.

«... Там хуже, чем помойка. Дом — Мичуринская 9\11. И вы увидите, что там делается: ни скамеек, ничего нет, кроме только алкоголики там собираются. Все попереломано...»

Данные слова, описывающие качество физической среды одного из дворов микрорайона, принадлежат пожилой женщине, которая приходит на детскую площадку соседнего дома, так как в ее дворе все скамейки находятся в непригодном состоянии. Ближайшее к ней дворовое пространство не только не благоустроено, но и кажется ей небезопасным из-за присутствия групп людей, употребляющих спиртное.

Другие женщины на вопрос, почему они предпочитают гулять на территории детской площадки отвечают следующее:

«... Кричат, могут драться. Вот вы посмотрите, там столики сделаны, можно туда бутылку положить. Красиво делали, а туда все собираются, никто их не выгоняет...».

Здесь мы видим обратную проблему, когда физическое пространство предоставляет удобства для взрослых и молодежи, однако группы, употребляющие алкоголь, ведущие себя агрессивно, вытесняют остальных, не позволяя данному пространству выполнять свои функции.

Подводя итог вышесказанному, мы можем сделать вывод, что основными причинами возникновения неравенства в дворовом пространстве является его физическая организация, отвечающая нуждам и интересам лишь некоторых социальных групп. Дворовую территорию зачастую можно охарактеризовать как монофункциональную, где центральное место отводится детской площадке, устанавливаемой строгие входные барьеры, пространстве же вне площадки превращается в транзитное и парковочное. Таким образом, современный двор в основном удовлетворяет нужды детей до определенного возраста (не старше 16) и сопровождающих их родителей, ставящих на первое место интересы детей. В выгодном положении оказываются также группы, способные соседствовать с детьми, не нарушающие правил пребывания на детской площадке, к которым относятся пожилые женщины. Другие группы, использующие пространство двора, к которым относятся мужские компании, молодежь, а также люди, выгуливающие собак часто не находят достаточных условий для реализации своих нужд и интересов. С другой стороны, некоторые представители данных групп зачастую представляют угрозу для остальных жителей. Злоупотребление алко-

голем и агрессивное поведение заставляют людей сторониться мест расположения подобных групп и выбирать для своего досуга менее удобные, но, согласно их мнению, более безопасные территории. Так, в качестве второй причины неравенства мы можем выделить антисоциальное поведение некоторых групп в дворовом пространстве.

Решением описанных проблем, на наш взгляд, может стать попытка более развитой организации дворового пространства. В первую очередь, необходимо стремиться к тому, чтобы территория двора отвечала интересам как можно большего количества различных групп. Детская площадка не может быть полноценной заменой открытому, дифференцированному дворовому пространству и должна оставаться лишь одним из его компонентов.

Разумеется, организация двора, удовлетворяющего потребности всех жителей, — сложная, неоднозначная задача. Тем не менее, многофункциональное и «разумно» зонированное пространство двора необходимо и возможно. Для реализации идеи «удобного» двора следует вовлекать самих жителей в процесс обсуждения и планирования проектов, узнавать их нужды и предпочтения, давать возможность участвовать в принятии решения. Партисипация властных структур, ответственных за благоустройство дворовых территорий с непосредственными пользователями, которая может осуществляться с помощью таких профессиональных групп как социологи или урбанисты, может стать началом создания комфортных, интересных и оригинальных городских дворов.

Литература:

1. Therborn, G. *The Killing Fields of Inequality*, 2013.
2. Бауман, З. *Текущая современность* / Пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. — СПб.: Питер, 2008.
3. Возьянов, А. Г. "Коробка для звуков?": о саундскейпе городского двора // *Микроурбанизм. Город в деталях* / Сб. статей; под отв. Редакцией О. Бредниковой, О. Запорожец. — М.: Новое литературное обозрение, 2014.
4. П. Бурдьё. *Социология социального пространства* / Пер. с франц.; отв. ред. Перевод Н. А. Шматко. — М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алтея, 2007.
5. Бурдьё, П. *Формы капитала* (пер. М. С. Добряковой) / П. Бурдьё // *Экономическая социология. Электронный журнал*. Том 3, № 5, ноябрь 2002. — с. 60–75. Электронный ресурс. Режим доступа: www.ecsoc.msses.ru. свободный (21.10.2014).
6. Джекобс, Д. *Смерть и жизнь больших американских городов* / Пер. с англ. М.: Новое издательство, 2011.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Взаимодействие гражданских и военных организаций как одно из условий первого этапа внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в повседневную жизнь россиян

Богданов Иван Викторович, аспирант
Мурманский государственный гуманитарный университет

В статье рассказывается исторические факты внедрения Всесоюзного физкультурного комплекса «готов к труду и обороне СССР» (ГТО). Нормы и правила сдачи Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Описан современный опыт внедрения первого этапа Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), определены проблемы и пути их решения на примере Мурманской области.

Ключевые слова: взаимодействие, спортивно-массовые мероприятия, физическая культура, «Готов к труду и обороне».

The interaction of civil and military organizations as one of the conditions for the first stage of All-Russian sports complex «Ready for Labor and Defense» in the everyday life of Russia

Bogdanov Ivan Viktorovich, Graduate student
Murmansk State Humanities University

Article reflects the historical facts — Union sports complex «Ready for Labour and Defence of the USSR». Rules and regulations putting the All-Russian sports complex «Ready for Labor and Defense». The experience of the implementation of the first stage of the All-Russian sports complex «Ready for Labor and Defense», identified the problems and solutions on the example of the Murmansk region.

Keywords: Interaction, sports events, physical education, «Ready for Labor and Defense»

В целях дальнейшего совершенствования государственной политики в области физической культуры и спорта, создания эффективной системы физического воспитания, направленной на развитие человеческого потенциала и укрепление здоровья населения, издан Указ Президента РФ «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). [9]. Для четкого планирования работы нового комплекса необходимо обратиться к прошлому.

Комплекс ГТО стал одним из направлений подготовки населения в военно-патриотическом воспитании. Сегодня очень важно использовать опыт прошлых лет в физическом воспитании молодежи. Модернизация современного образования не отрицает опыта прошлых

лет, а наоборот, эффективно опирается на исторические факты.

При существовании СССР развитие физической культуры, обучение военным навыкам населения становятся в стране задачами номер один, выполнение которых контролируется первыми лицами государства. В первый же год Советской власти принимает декрет «Об обязательном обучении военному искусству». [17]. С апреля 1918 года мужчины и женщины от 18 до 40 лет обязаны обучаться военному делу по месту работы.

Для качественного обучения военному делу по месту работы в 1920 году при академии в Москве, а затем и в других учебных военных заведениях создается военно-научное общество (ВНО). Председателем этого об-

щества избирается нарком по военным и морским делам М. Фрунзе. В 1923 и 1924 годах организуются Общество друзей воздушного флота (ОДВФ) и Общество друзей химической обороны и химической промышленности (ДО-БРОХИМ).

Перед этими организациями ставится одна задача, сформулированная М. Фрунзе на первом Всесоюзном совещании Военно-научного общества в мае 1925 года: «Нам нужно покрепче внедрить в сознание всего населения нашего Союза представление о том, что современные войны ведутся не одной армией, а всей страной в целом, что война потребует напряжения всех народных сил и средств, что война будет смертельной, война не на жизнь, а на смерть, и что поэтому к ней нужна всесторонняя тщательная подготовка еще в мирное время» [19].

Эти мысли мы наблюдаем и в целях, поставленных управлением Российской Федерацией, возлагаемых на физическую культуру, спорт и ГТО, также такая концепция подтверждается при изучении опыта Мурманской области.

После принятия постановления Правительства Российской Федерации о нормах Всероссийского комплекса ГТО, на совещаниях, семинарах педагогических советах в образовательных организациях проводится большая разъяснительная работа с учреждениями физической культуры, тренерами, преподавателями физической культуры, организациями спортивной направленности.

В 1927 году путем слияний и реорганизаций нескольких военно-спортивных объединений в СССР создается самая крупная из специализированных общественных организаций — Общество содействия обороне, авиационному и химическому строительству (ОСОАВИАХИМ) [18].

В 1931 году вводится Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО), который становится программной и нормативной основой системы физического воспитания для всей страны. Цель вводимого комплекса — «дальнейшее повышение уровня физического воспитания и мобилизационной готовности советского народа, в первую очередь молодого поколения...». [17]. Содержание комплекса ГТО было ориентировано на развитие физической подготовки советских людей.

Очень быстро спортивно-оборонный комплекс становится популярен. Нормы ГТО сдаются в школах, колхозных бригадах, рабочими фабрик, заводов, железных дорог и т.д. Проводятся масштабные соревнования на звание Чемпионов комплекса ГТО по отдельным его видам, которые по популярности не уступают Спартакиадам и центральным футбольным матчам сезона.

12 февраля 1938 году в одном из писем И. Сталин писал, товарищу Иванову И. Ф. для нашей темы ключевое предупреждение — «... Нужно весь наш народ держать в состоянии мобилизационной готовности перед лицом опасности военного нападения, чтобы никакая «случайность» и никакие фокусы наших внешних врагов не могли застигнуть нас врасплох...» [7]. 7 ноября 1938 г. Нарком

Обороны Союза ССР К. Е. Ворошилов, процитировал эту фразу в своей Речи на Красной площади. [8].

Физическая культура и спорт были частью подготовки граждан к защите отечества. Физическое воспитание проходит в тесном единстве с военно-патриотическим воспитанием, это было единая система воспитания людей. Важную роль в этом единстве играл комплекс ГТО.

Перед Великой Отечественной войной подготовку в обучение прошли до 80% военнослужащих сухопутных войск и флота и до 100% авиации. Благодаря ГТО миллионы советских людей получили навыки маршевой, лыжной, стрелковой подготовки, плавания, метания гранат, преодоления водных преград и препятствий, что имело огромное значение в годы Великой Отечественной войны.

Комплекс ГТО за время существования неоднократно изменялся и совершенствовался. Последний Всесоюзный физкультурный Комплекс «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО) был введен в январе 1985 года. Он был адресован людям от 16 до 60 лет. [18].

В феврале 2012 года председателем ДОСААФ России С. Маевым утверждено Положение о физкультурно-спортивном комплексе ДОСААФ России «Готов к труду и обороне». Целью создания комплекса является возрождение и развитие традиций физической культуры и массового спорта в организациях и образовательных учреждениях ДОСААФ России. [11].

В 2014 году в России стартовал первый этап Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). [11].

С 1 сентября 2014 г. введен в действие в Российской Федерации Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) — программная и нормативная основа физического воспитания населения. [12].

Постановлением Правительства РФ «Об утверждении положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО), от 11 июня 2014 г. № 540 определили цель, задачи, структуру, содержание и организацию работы по внедрению и дальнейшей реализации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) — программной и нормативной основы системы физического воспитания различных групп населения Российской Федерации. [10].

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс предусматривает подготовку к выполнению и непосредственное выполнение различными возрастными группами (от 6 до 70 лет и старше) населения Российской Федерации установленных нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса по 3 уровням трудности, соответствующим золотому, серебряному и бронзовому знакам отличия Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса).

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс основывается на следующих принципах:

- добровольность и доступность;
- оздоровительная и личностно ориентированная направленность;
- обязательность медицинского контроля;
- учет региональных особенностей и национальных традиций.

Целями Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса являются повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма и обеспечение преемственности в осуществлении физического воспитания населения. [10].

Задачами Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса являются:

- увеличение числа граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом в Российской Федерации;
- повышение уровня физической подготовленности и продолжительности жизни граждан Российской Федерации;
- формирование у населения осознанных потребностей в систематических занятиях физической культурой и спортом, физическом самосовершенствовании и ведении здорового образа жизни;
- повышение общего уровня знаний населения о средствах, методах и формах организации самостоятельных занятий, в том числе с использованием современных информационных технологий;
- модернизация системы физического воспитания и системы развития массового, детско-юношеского, школьного и студенческого спорта в образовательных организациях, в том числе путем увеличения количества спортивных клубов. [10].

Структура Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса состоит из 11 ступеней и включает следующие возрастные группы:

- первая ступень — от 6 до 8 лет;
- вторая ступень — от 9 до 10 лет;
- третья ступень — от 11 до 12 лет;
- четвертая ступень — от 13 до 15 лет;
- пятая ступень — от 16 до 17 лет;
- шестая ступень — от 18 до 29 лет;
- седьмая ступень — от 30 до 39 лет;
- восьмая ступень — от 40 до 49 лет;
- девятая ступень — от 50 до 59 лет;
- десятая ступень — от 60 до 69 лет;
- одиннадцатая ступень — от 70 лет и старше. [10].

Виды испытаний (тесты) подразделяются на обязательные испытания (тесты) и испытания по выбору, в зависимости от возрастной группы количество упражнений колеблется от 6 до 12. [15].

Обязательные испытания состоят из тестов на быстроту, скоростные возможности, выносливость, скоростно-силовые возможности, гибкость и силу, и силовую выносливость. Испытания по выбору состоят из тестов

на координационные способности и прикладные навыки. Для подготовки к испытаниям даются рекомендации к недельному двигательному режиму. Комплекс может также содержать оценку знания о гигиене занятий физической культурой, основы истории развития физической культуры и основы методики самостоятельных занятий. [16].

Субъекты Российской Федерации вправе по своему усмотрению дополнительно включить во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс на региональном уровне 2 вида испытаний (тестов), в том числе по национальным, военно-прикладным видам спорта (дисциплинам), а также по наиболее популярным в молодежной среде видам спорта.

С 2014 года стартовал первый, организационно-экспериментальный этап Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО. Он предусматривает внедрение комплекса ГТО среди учащихся образовательных организаций в 12 субъектах Российской Федерации. (Мурманская область в эксперимент не вошла, но участвует на добровольных началах). Он продлится до декабря 2015 года, а затем, на втором этапе (в 2016 году), к этой работе подключатся учащиеся всех образовательных организаций страны, а также других категорий населения в 12 субъектах Российской Федерации. Третий этап предусматривает уже повсеместное широкомасштабное введение Комплекса ГТО среди всех групп населения в течение 2017 года. Координировать всю работу, поручено Комитету по физической культуре и спорту. [10].

Анализ опыта Мурманской области и других регионов по внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) показывает, что: проблемой номер один является привлечение большое число участников состязаний, а каждый участник должен выполнить большое количество упражнений. Такие условия влекут за собой привлечения большого количества судей для организации и проведения соревнований. Большое количество судей, при условии наличия спортивной, материально-технической базы, позволяет провести соревнования динамично за короткое время. Например, в один день, как это было организовано в городе Мончегорске при проведении Всероссийского комплекса ГТО среди учащихся школ в рамках областных соревнований (приняло участие 16 городов (команд) 194 чел., а обеспечивало около 50-ти организаторов, судей, волонтеров). Положительным моментом такой организации мероприятия является, безусловно, зрелищность, красочность, массовость, состязаний. Мероприятие, особенно открытие, прошло с настроением спортивного праздника. Отрицательным моментом является привлечение большого числа судей, сформированных в отдельные судейские бригады, и спортивная база в частности два больших спортивных зала.

На сегодняшний день, к сожалению не каждый город, а тем более школа имеют возможности привлечь сторонних специалистов ФК и арендовать спортивные сооружения для сдачи норм Всероссийского комплекса ГТО на

своим уровне. Как и получилось при проведении Всероссийского комплекса ГТО в городе Североморске среди школьников. Они были организованы в одном спортивном зале, каждая школа приходила к назначенному часу. Положительным моментом является возможность проведения соревнований с малым количеством судей, одной судейской бригадой. Наблюдая опыт города — это группа судей из пяти человек а, отрицательный момент — это отсутствия зрелищности, участники не видят соперника, нет духа единения, не реализуются в полном объеме поставленные задачи правительством РФ и президентом России относительно внедрения Всероссийского комплекса ГТО.

Для решения проблемы предлагаем создание на разных уровнях управления «центров ГТО» который средствами своих специалистов ФК, будут заниматься только проведением состязаний по ГТО, вести документацию, систематизировать, анализировать и вести учет и т.д. Организовать «центры ГТО» не только при администрации городов, но и при школах, учебных заведениях, производства, рабочих коллективах.

Вторая проблема — это не совершенная система определения результата участника в итоговом протоколе. На данный момент подсчет происходит мест. То есть если участник соревнования знает, что он занимает призовое место, то может прекратить выполнять упражнение. При бальной системе этого момента можно избежать, тем самым поднять соревновательный дух мероприятия. Так как, суммируя баллы результата участника, может при итоговом подсчете не хватить несколько баллов и общий результат ухудшится.

Для решения проблемы предлагаем введения бальной системы подсчетов итогов и определения мест участников. При бальной системе оценки, будет легче отслеживать достойных значка «отличника ГТО». Бальную систему оценки упражнений можно позаимствовать с Приказа Министра Обороны Российской Федерации от 21. 04. 2009 № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации», (с изменениями внесенными приказом Министра Обороны Российской Федерации от 31.06.2013 г. № 560). [14]. Или с правил проведения соревнований по многоборью.

Третьей проблемой определили отсутствие массовости, так как для участия в апробации комплекса ГТО на областных соревнованиях были выбраны школьники, активно занимающиеся спортом, объединенные в команды. То есть все участники это те люди, которые и до внедрения комплекса ГТО занимались физкультурой и спортом, а те, кто не занимался, тех и комплекс ГТО не стимулирует к занятиям физкультурой. Отсюда возникают противодействие между результатом «быстрее, выше, сильнее» и массовым спортом.

Для решения проблемы предлагаем ввести заочную форму подведения итогов на конечном этапе. Например, определить школу занявшую место между школами го-

рода (области) средством заочных соревнований, определить регион выигравшего в соревнованиях Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО по итогам года так же средствами заочных соревнований. То есть общий итоговый протокол за регион отправить во «Всероссийский центр ГТО», который подведет итог и определит место каждому региону. Такая форма позволит иметь массовость, желание участвовать каждому в соревнованиях, так как победитель не будет выделяться ввиду явного превосходства. Также подобная форма позволит упростить организацию проведения комплекса ГТО, избавит от спортивного апломба отбора лучших и отправления их на спартакиаду высокого ранга, так как она будет проходить в заочной форме. Опять же это позволит сэкономить средства. Будет достигнута основная задача — массовость, но при этом будет возможность определить лидера.

Четвертой проблемой выявили отсутствие материально — технической базы для проведения таких масштабных мероприятий. В регионах так и в Мурманской области спортивные объекты, которые могут принять большое количество спортсменов и зрителей отсутствуют или находятся не в должном виде, нет ремонта, аккредитации.

Для решения проблемы уже немало сделано в регионах и по всей России, если сравнивать прошлые года, то очевидно, что действительно многие спортивные объекты обновлены, много и построено новых, но пока не достаточное количество и масштабы объектов для организации и проведения больших спортивных праздников посвященных сдачи норм Всероссийского комплекса ГТО.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что механизма привлечения специалистов ФК к проведению таких мероприятий еще нет.

Массовыми мероприятия назвать тяжело, так как награждались только первые три места в каждом виде, хотя каждый участник получил свидетельство о приятии участие в многоборье Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО. Состав команды был определен по одному мальчику и девочке из каждой группы, а с 5 группы два юноши и две девушки, итого 12 человек от каждой команды.

Опыт внедрения первого этапа Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО в других регионах представленные на страницах интернета говорит, что также есть масса проблем связанных с дефицитом специалистов физической культуры и нехватки материально-технической базы. Например, в Санкт-Петербурге уже созданы отделения ГТО при отделе физической культуры администраций районов города, где штатом предусмотрено начальник отдела и три специалиста. Конечно, хорошо, что вообще есть лица, которые будут отвечать за направления ГТО, но все же еще до конца не понятно какими средствами и силами, начиная с 2017 года, будет проведена повсеместно спартакиада ГТО среди всех возрастных групп.

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО является одним из элементов системы формирования здорового образа жизни и участвует в разноплановом развитии личности.

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО предъявляет определенные требования к организации физической подготовки студентов и преподавателей, средних и высших учебных заведений. Студенты должны осознать значимость комплекса ГТО в общей системе формирования здорового образа жизни, и всестороннего развития личности готовой к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации, знать требования комплекса ГТО, как организации учебного учебно-воспитательного, так и дополнительного образования, знать условия деятельности спортивных студенческих сообществ.

Данные проблемы затрагивают не только специалистов физической культуры, очень тяжело справиться со многими вопросами, привлекая только учителей физической культуры и тренеров по спорту. Предполагается решить возникшую ситуацию сообща, с участием

специалистов физической подготовки Вооруженных Сил и Военно-Морского Флота Российской Федерации.

На основании сложившихся политически-экономических обстоятельств в стране возникла необходимость развивать, поднимать физическую культуру в школе, повышать уровень физической подготовки допризывной молодежи, формировать понимание значимости физической культуры в жизни человека, формировать военно-патриотическое мышление у школьника, прививать ему военно-специальные, технические навыки. И вместе с этим учить детей теоретическим основам физической подготовки, формировать понятие здорового образа жизни. Одним из самых лучших средств, как показывает история, для формирования вышесказанных знаний, умений и навыков является внедрение комплекса ГТО. Отсюда следует, что Россия и Российский народ стоит в преддверии формирования интеллектуально развитой, физически крепкой, военно-патриотически сплоченной нацией. Которая будет способна противостоять натиску любых военно-экономических противодействий.

Литература:

1. Андреева, Г. М. «Социальная психология», М., 1998;
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990;
3. Барабанщиков, А. В., Давыдов В. П., Феденко Н. Ф. «Основы военной психологии и педагогики», М.: Просвещение. 1988;
4. Барабанщиков, А. В., Иванов В. Н. «История отечественной и зарубежной педагогики: В 3 ч. Голицыно», 1995;
5. Бордовская, Н. В., Реан А. А. «Педагогика», СПб.: Питер, 2001;
6. Бугров, Н. Н. «К вопросу о взаимоотношениях спортивных интернационалов», Теория и практика физической культуры. 1988, № 12;
7. Газета «Правда» № 5, от 14 февраля 1938 г.;
8. Государственное Издательство Наркомата Обороны Союза ССР, Москва — 1938, стр. 11–12;
9. Указ Президента РФ «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО), от 24 марта 2014 г. № 172, Кремль;
10. Постановления Правительства РФ «Об утверждении положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО), от 11 июня 2014 г. № 540, г. Москва;
11. Распоряжения правительства РФ «Об утверждении плана поэтапного внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), от 30 июня 2014 г. № 1165-р, г. Москва;
12. Приказ Министерства спорта РФ «Об утверждении государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), от 08 июля 2014 г. № 575;
13. Приказ Министерства спорта РФ «Об утверждении образца и описания значка отличия Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), от 19 августа 2014 г. № 705;
14. Приказ Министерства Обороны Российской Федерации от 21 апреля 2009 года № 200 в редакции Министерства Обороны Российской Федерации от 31 июля 2013 года № 560;
15. Методические рекомендации по организации проведения испытаний (тестов), входящих во Всероссийский физкультурно-оздоровительный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО), одобрены на заседании Координационной комиссии Министерства спорта РФ по внедрению и реализации Всероссийского физкультурно-оздоровительного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), протокол № 1 от 23 июля 2014 г. пункт II/1;
16. Методические рекомендации по выполнению видов испытаний (тестов), входящих во Всероссийский физкультурно-оздоровительный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО), одобрены на заседании Координационной комиссии Министерства спорта РФ по внедрению и реализации Всероссийского физкультурно-оздоровительного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), протокол № 1 от 23 июля 2014 г. пункт II/1;
17. <http://museumsport.ru/wheelofhistory/gto/>, материалы сайта центрального музея физической культуры и спорта министерство спорта Российской федерации);

18. <http://www.youtube.com/watch?v=a260QZ7VSg4>, (материалы сайта центрального музея физической культуры и спорта Министерства спорта Российской Федерации);
19. [://arlon.clan.su/news/personalnyj_sajt_jurija_maksimova/2014-01-08-101](http://arlon.clan.su/news/personalnyj_sajt_jurija_maksimova/2014-01-08-101) (материалы персонального сайта Юрия Максимова Фрунзе)

Поиск инновационных направлений в образовательном пространстве по дисциплине «Физическая культура» в высшей школе

Коршунова Ольга Сергеевна, старший преподаватель
Новосибирский государственный университет экономики и управления

В статье рассмотрен алгоритм, по которому могут развиваться методологические и практические приемы с учетом новых образовательных стандартов в современной высшей школе.

Ключевые слова: инновации, тенденции, опыт, образовательный процесс, критерии оценки эффективности, результат

На подъеме общего интереса к спорту в нашей стране в последние годы, важно не упустить момент в поиске инноваций для дальнейшего развития и в области физической культуры. Традиционно, физическая культура и спорт, упоминаются в одной связке, поиск юных спортсменов, их рост, совершенствование начинается с обычных уроков физкультуры. Для более эффективного образовательного процесса по этой дисциплине, важно искать новые пути и направления на основе передового педагогического опыта, а так же анализа уже имеющихся образовательных программ и их плодотворного влияния на физическое состояние молодого поколения. Инновации в методике и технологии проведения и организации занятий по ФК формируются в результате научного поиска, анализа накопленных достижений, знаний.

Применительно к педагогическому процессу понятие «инновация» может означать введение новой цели в образовательный процесс. А имея новый ориентир, важно, правильно подобрать методы, формы обучения и воспитания. Организовать совместную деятельность преподавателя и студента с учетом выбранных направлений. Возрастает роль самого студента, который участвует не только в процессе получения знаний, но и в его поиске, развитии, трансформации в практические умения и навыки. Задача преподавателя, найти золотую середину, не быть назидательной и директивной фигурой в глазах студента, а регулировать учебный процесс и заниматься его общей организацией. [1] Занятия физической культурой молодежи в ВУЗах при современном подходе позволяет формировать более профессиональное и практическое отношение к физическому воспитанию. Видеть его практический потенциал, возможность для создания компетенций для проектирования двигательной активности на будущую социальную и профессиональную деятельность. Слабые, устаревшие теоретические и методологические основы организации физических занятий в современных

вузах могут стать серьезной преградой на пути в этом направлении

На кафедре физического воспитания и спорта Новосибирского Государственного Университета Экономики и Управления (НГАЭУ), силами инициативной группы преподавателей проводится научно-практическое исследование, направленное на поиск оптимальных практических и методологических схем занятий для студентов 1–4 курсов. Наименование проекта: «Развитие психолого-педагогических технологий в системе физического воспитания и саморазвития студентов экономического вуза» Задача, поставлена для поиска эффективных форм организации образовательного и воспитательного процесса с учетом специальностей, по которым идет обучение. В исследованиях принимают участие студенты экономического и социально-гуманитарного факультета университета. На начальном этапе будет проведен элементарный антропометрический мониторинг физического состояния студентов, анкетирование, тестирование. В дальнейшем, будут подобраны образовательные комплексы с учетом специальностей студентов и их профессиональной деятельности в дальнейшем.

Эффективность того или иного нововведения должна оцениваться по определенным критериям. Новизна в поиске оценки научных педагогических исследований, формируется на основе анализа передового и собственного педагогического опыта, и должна привести к пониманию целесообразности нововведений в систему физического воспитания студентов. Ведение оптимальности в систему критериев эффективности инновационных технологий, означает оправданную затрату сил преподавательского состава и средств университета для достижения результатов. Результативность, как критерий инноваций означает определенную устойчивость положительных результатов в профессиональной деятельности педагога. Разработка научно-практического обоснования и экс-

периментальной апробации инновационных педагогических систем, вполне по силам заинтересованном в этом процессе преподавателям кафедры физического воспитания ВУЗа. Назрела необходимость для поиска новых форм и методов образования и оценки их качества. Классифицировать направления педагогической деятельности в системе физического воспитания и образования в НГУЭУ можно по следующим основным векторам: Здоровьеформирующее направление; адаптированная физи-

ческая культура (для студентов специальной медицинской группы); здоровьесберегающая ф.к. (для студентов подготовительной группы); развитие общекультурных ценностей ф.к.; формирование компетенций по физической культуре. Во внимание не берется спортивное направление работы кафедры, и работа опосредована со студентами, полностью освобожденными от практических занятий по физической культуре по состоянию здоровья.

Алгоритм применения научно практических инноваций



По итогам применения новых методологических приемов, при организации физического образовательного пространства студенческой молодежи, планируется проведение:

- открытых конференций преподавателей кафедры ФВиС с приглашением преподавателей других вузов города, с целью передачи опыта в выбранном направлении.
- издание методических рекомендаций.
- привлечение к анализу и оценке эффективности примененных технологий студентов старших курсов.
- участие во всероссийских и международных конференциях с учетом полученного опыта.
- дальнейшее развитие научно-методологических конструкций в этом направлении.

В настоящее время формируется широкий философско-культурологический взгляд на спортивную культуру и физкультурно-спортивное образование. Это требует преодоления ограниченности методологических конструкций, связанных с неприемлемой организацией и содержанием физического воспитания молодежи, осознанием человеком и обществом, всего богатства этого социального явления, несущего в себе большой культурный потенциал. [2]

В области сохранения и укрепления здоровья студентов в качестве структурных компонентов комплексного подхода используется множество параметров, отражающих особенности психофизического статуса и отдельных компонентов жизнедеятельности. В основном данное многообразие ба-

зируется на концептуальной основе изучения физического психического и социального компонентов здоровья. [3]

В практических занятиях физической культурой формируется и реализуется отношение человека к окружающему его предметному миру, к обществу, к самому себе. Современная организация спортивной деятельности на основе новых форм учебно-воспитательного процесса сформирует спортивную культуру студента, мотивацию и интерес к спортивному стилю в жизни в дальнейшем. Множество мнений о целесообразности развития и при-

менения новых методологических систем в образовательном пространстве физического воспитания в высшей школе, дает повод доказать эффективность движения в этом направлении. Физическая культура — предмет, который изучают на протяжении всей жизни. Наиболее глубокие познания молодежь должна получить в стенах высших учебных заведений, это возраст осознанного отношения к своему здоровью, формирования мировоззрения, отношения к двигательной активности в дальнейшем. Компетентная помощь — наша задача.

Литература:

1. Коршунова О.С, Филосовский взгляд на физическое воспитание в современной России Молодой ученый. 2015. № 3 (83). с. 868–870.
2. Лубышева, Л.И. Спортивная культура в старших классах общеобразовательной школы /Л. И. Лубышева, В.И. Романович. — М., 2011. —240с.
3. Бондин, В.И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования / В.И. Бондин//Теория и практика физ. Культуры. —2004. — № 10. — с. 15–18.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 5 (85) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюк К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4