

ISSN 2311-9357

«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»

**XXII-я Международная
научная конференция**

СБОРНИК ДОКЛАДОВ

Липецк, 2015

Научное партнерство «Аргумент»
Российская ассоциация содействия науке
БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова,
Институт международного бизнеса и коммуникации
Липецкое региональное отделение Общероссийской общественной организации
«Российский союз молодых ученых»
Научно-исследовательский центр «Аксиома»
Молодежный парламент Липецкой области
Издательский центр «Гравис»

XXII-я Международная научная конференция
**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»**

Россия, г. Липецк, 26 июня 2015 г.

СБОРНИК ДОКЛАДОВ

Ответственный редактор:

А.В. Горбенко

Научное партнерство «Аргумент»

Липецк, 2015

УДК 33
ББК 65
А43

Актуальные вопросы современной психологии и педагогики [Текст]:
Сборник докладов XXII-й Международной научной конференции (Липецк,
26 июня 2015 г.) / Отв. ред. А.В. Горбенко. — Липецк: Научное партнерство
«Аргумент», 2015. — 72 с.

ISSN 2311-9357

*Сборник включает тексты научных докладов участников
XXII-й Международной научной конференции «Актуальные вопросы
современной психологии и педагогики», состоявшейся 26 июня 2015 г. в
г. Липецке (Российская Федерация). В сборнике представлены научные
доклады из Беларуси, Казахстана, России, Украины.*

Редакционная коллегия сборника:

к. п. н., доц. Воробьева О.В., г. Рязань, Россия
д. соц. н., доц. Боброва Лаймуте, г. Шяуляй, Литва
д. э. н., доц. Шматко А.Д., г. Санкт-Петербург, Россия
к. м. н., доц. Грищенко Г.В., г. Николаев, Украина
к. п. н., доц. Пенев С.Д., г. Русе, Болгария
к. псих. н., проф. Сатиева Ш.С., г. Семипалатинск, Казахстан
Горбенко А.В., г. Липецк, Россия
Черепнин В.В., г. Липецк, Россия
к. п. н., доц. Акрамова Л.Ю., г. Ташкент, Узбекистан
д. геогр. н., проф. Бельгибаев М.Е., г. Семипалатинск, Казахстан
к. п. н., доц. Глазунова И.Н., г. Липецк, Россия
к. э. н. Егоров А.И., г. Липецк, Россия
Мосолова Е.М., г. Липецк, Россия

ISSN 2311-9357



9 772311 935005 >

© Коллектив авторов

Scientific Partnership "Argument"
Russian Association of Assistance to Science
BHSU "VOENMEH" n. a. D.F. Ustinov,
Institute of the international business and communication
Lipetsk Regional Office of the All-Russian Public
Organization "Russian Union of Young Scientists"
Research Center "Aksioma"
Youth Parliament of the Lipetsk Region
Publishing Center "Gravis"

XXII International Scientific Conference
**"TOPICAL QUESTIONS OF MODERN
PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY"**

Russia, Lipetsk, June 26, 2015

COLLECTION OF PAPERS

Managing editor:
Anton V. Gorbenko

Scientific Partnership "Argument"
Lipetsk, 2015

UDC 33
BBC 65
A43

Topical Questions of Modern Psychology and Pedagogy [Text]: collection of papers of the XXII International Scientific Conference (Russia, Lipetsk, June 26, 2015) / Managing editor: Anton V. Gorbenko. — Lipetsk: Scientific Partnership "Argument", 2015. — 72 p.

ISSN 2311-9357

The collection includes texts of scientific reports of participants of the XXII International scientific conference "Topical Questions of Modern Psychology and Pedagogy" which has taken place on June 26, 2015 in Lipetsk (Russian Federation). Scientific reports are presented by authors from Belarus, Kazakhstan, Russia, Ukraine.

Editorial board of the collection:

Cand. of Pedagog. sc., Assoc. Prof. Olga V. Vorobyova, Ryazan, Russia
Doctor of Social sc., Assoc. Prof. Laimute Bobrova, Shaulyai, Lithuania
Doctor of Econ. sc., Assoc. Prof. Alexey D. Shmatko, St. Petersburg, Russia
Cand. of Med. sc., Assoc. Prof. Gennadiy V. Grischenko, Nikolaev, Ukraine
Cand. of Pedagog. sc., Assoc. Prof. Svetlomir D. Penev, Ruse, Bulgaria
Cand. of Psychol. sc., Prof. Sholpan S. Satieva, Semipalatinsk, Kazakhstan
Anton V. Gorbenko, Lipetsk, Russia
Vasilij V. Cherepnin, Lipetsk, Russia
Cand. of Pedagog. sc., Assoc. Prof. Lola Y. Akramova, Tashkent, Uzbekistan
Doctor of Geogr. sc., Prof. Muhit E. Belgibaev, Semipalatinsk, Kazakhstan
Cand. of Pedagog. sc., Assoc. Prof. Irina N. Glazunova, Lipetsk, Russia
Cand. of Econ. sc. Alexey I. Egorov, Lipetsk, Russia
Elena M. Mosolova, Lipetsk, Russia

ISSN 2311-9357



9 772311 935005 >

© Authors' team

СОДЕРЖАНИЕ

Направление 1: Педагогические науки

Грабельникова А.В.

Дистанционное обучение и его развитие в России 9

Уразбаев Р.Ш., Кочнев А.М.

Практическое использование исторического наследия в сфере
образовательного сотрудничества 16

Костякова Л.Н.

Дифференцированный подход при изучении времени 19

Смагулова Б.О.

Социокультурный подход современной молодежи к образованию..... 22

Крестова И.С.

Психолого-педагогическое воздействие сказочного фольклора на
формирование личности дошкольника в процессе театрализованной
деятельности..... 24

Азарова Е.С.

Организация образовательного процесса с использованием
дистанционных технологий обучения при реализации
профессиональных модулей основных образовательных программ 30

Жуланова И.В.

Реализация системно-деятельностного подхода в подготовке будущих
учителей..... 35

Леле Л.И.

Онлайн-сервисы для обучения информационным технологиям
студентов, профессионально занимающихся спортом 42

Набиев В.Ш.

Предикат компетентностного подхода: генезис целей, содержания и
результатов образовательной деятельности в вузе 45

Направление 2: Психологические науки

Мастич Т.В.

Самопознание, его функции в целостном развитии личности..... 50

Зайцева А.Э.

Психологические аспекты стиля жизни у детей с хроническими
соматическими заболеваниями 53

Бурлакова И.А.

Психологическое сопровождение обеспечения профессионального
здоровья будущих специалистов экономических специальностей 59

Федорова Н.А., Хунцаридзе Е.Ю.

Экономическая культура студентов разной направленности обучения..... 62

Шаповаленко З.И.

Процесс алгоритмизации преподавания психотерапии 66

CONTENTS

Direction 1: Pedagogical Sciences

Grabelnikova A.V.

The Distance Learning and Development in Russia9

Urazbaev R.Sh., Kochnev A.M.

Practical application of historical heritage in academic cooperation16

Kostiakova L.N.

Differentiated Instruction and Assessment in Studying Present Continuous
Tense in 4th year19

Smagulova B.O.

Socio-Cultural Approach to Education of Today's Youth.....22

Krestova I.S.

The psychologist-pedagogical impact of fantastic folklore on formation of the
identity of the preschool child in the course of the dramatized activity24

Azarova E.S.

Organization of Educational Process with the Use of Distance Learning
Technologies in the Implementation of the Professional Modules of the
Basic Educational Programs30

Zhulanova I.V.

The Implementation of the System-Activity Approach in the Preparation of
Future Teachers.....35

Lepe L.I.

Online services for teaching information technology to the students-
sportsmen42

Nabiev V.Sh.

Predicate of the competence approach: genesis of the objectives, content
and results of educational activities in the university45

Direction 2: Psychological Sciences

Mastich T.W.

Self-Knowledge, Its Functions in Complete Development of the Personality50

Zaitseva A.E.

Psychological Aspects of Lifestyle of a Child with Chronic Somatic Illnesses53

Burlakova I.A.

Psychological support to ensure the occupational health of future experts of
economic specialties59

Fedorova N.A., Khuntsaridze E.Yu.

Economic Culture of Students of Different Fields of Study62

Shapovalenko Z.I.

Process of algorithmization of teaching of psychotherapy66

Дистанционное обучение и его развитие в России

The Distance Learning and Development in Russia

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, г.
Москва, Россия

St.Tikhon's Orthodox University, Moscow, Russia

В статье рассмотрены понятия дистанционное обучения, образования, обучения, развитие системы дистанционного обучения в России.

Ключевые слова: образование, обучение, дистанционное обучение, система дистанционного обучения.

The article deals with the concept of distance learning, education, learning, development of distance learning.

Keywords: education, learning, distance learning, distance learning system.

В настоящее время, когда активно развиваются информационные технологии, Интернет занимает важное, если не сказать главное, место среди глобальных мегафакторов социализации таких как космос, планета, Мир. Сегодня он стал неотъемлемой частью нашей жизни. Миллионы людей пользуются его услугами в поиске информации ежедневно, ежечасно. Люди с трудом представляют, как можно жить без Интернета. С его помощью не только можно обладать информацией, но и получать образование, находясь в метро, электричке, дома, кафе, гостинице и т.д.

В настоящее время нет единого мнения о терминологии дистанционного обучения, дистанционного образования. Эти понятия тождественны.

Под «образованием» большинство ученых понимают результат обучения, воспитания человека. В большом энциклопедическом словаре читаем: образование — процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению знания всех тех духовных богатств, которые выработало человечество, усвоение результатов общественно-исторического познания, отражённого в науках о природе, обществе, в технике и искусстве, а также овладение трудовыми навыками и умениями. Образование — необходимое условие подготовки к жизни и труду, основное средство общения человека к культуре и овладения ею; фундамент развития культуры [1].

В Федеральном законе об образовании читаем определение: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах

человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [11].

Исследователь православной педагогики протоиерей Евгений Шестун рассматривает образование как восстановление целостности человека, предполагающее развитие всех его сил, всех его сторон, соблюдающее иерархический принцип в устройении человека. Этот принцип требует такого устройства человека, при котором образ Божий мог бы раскрыться во всей силе, во всей полноте [10].

Понятию «обучение» также дается определение в Федеральном законе об образовании. «Обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [11].

Воспользовавшись терминологией православно-ориентированной педагогики, видим, что обучение — это специально организованный, целенаправленный и контролируемый процесс поддержки детей в их стремлении к познанию, результатом которого является совершенствование и изменение духовного опыта человека [3].

С точки зрения светской педагогики, обучение — совместная деятельность педагога и учащихся, упорядоченное их взаимодействие, направленное на достижение поставленной цели [6].

Подласый И.П. считает, что обучение – специально организованный, целенаправленный и контролируемый процесс взаимодействия учителей и учеников, результатом которого является усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил, дарований и возможностей учеников в соответствии с поставленными целями.

На сегодняшний день понятия «дистанционное обучение», «дистанционное образование» относительно новые. Одни ученые данную форму обучения называют «дистанционным образованием» (Кашаев А.А., Полат Е.С., Калмыков А.А., Орчаков О.А., Попов В.В.) другие - «off/on-line- обучением» или «электронным обучением» (Андреев А.А., Солдаткин В.И.), в английском языке термин дистанционное обучение звучит по-разному: distance education (дистанционное образование), distance learning (дистанционное обучение), e-learning (электронное обучение), on-line learning (он-лайн обучение), virtual learning (виртуальное обучение), Internet-based learning (Интернет обучение), open-learning (открытое обучение), web-learning (вэб-обучение) и т.д.

В Федеральном законе об образовании от 29 декабря 2012г. «под электронным обучением понимается организация образовательной дея-

тельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [11].

Многие ученые исследовали дистанционное обучение. В мире это Чарльз Ведемейер, Борье Холмберг, Майкл Грэхем Мур, Анри Франц, Джон Баат и др. В России: Андреев А.А., Зайченко Т.П., Борисова Н.В., Гершунский Б.С., Гурьянова М.П., Густырь А.В. Жуков В.И., Загвязинский В.В., Зуев К.А., Карпенко М.П., Королев Ф.Ф., Курин А.Ю., Никитин В.А., Овсянников В.И., Полат Е.С., Солдаткин В.И., Тихомиров В.П., Фирсов В.М., Фокин Ю.Г., Хуторской А.В. и др. Каждый из них пытался дать определение ДО описать структуры системы дистанционного обучения. Так, например, Андреев А.А. и Соддаткин В.И. определяют дистанционное обучение, как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе. Иными словами дистанционное обучение – это обучение на расстоянии, когда преподаватель и обучаемый разделены пространственно и, когда вся или большая часть учебного процесса осуществляется с использованием информационных и коммуникационных технологий [1].

Специалисты американской ассоциации (The United States Distance Learning Association – USDLA) понимают процесс обучения, в котором учитель и ученик или учащиеся географически разделены и поэтому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса [7].

В концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России, 31 мая 1995 года находим такое определение: дистанционное обучение – комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений [4].

Сотрудники Международного института менеджмента ЛИНК под дистанционным образованием понимают комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом, с помощью специализированной информационно-образовательной среды, на любом расстоянии от образовательных учреждений [5].

Прообразом современного дистанционного обучения многие ученые считают, так называемое, «обучение по переписке» (corresponding learning)

или, более привычное для нас название, заочное обучение, истоки которого были заложены в Европе середины XIX века. Считается, что начало ДО было положено преподавателем французского языка Берлинского университета Ч. Тусеном, и членом Берлинского общества современных языков Ланченштейнгом. Трудями этих людей в 1856 году в Берлине был создан институт, основанный на заочной форме обучения иностранным языкам. Хотя в 1850 г. в России был создан Институт заочного обучения. На этом примере подобную форму обучения использовали и другие ВУЗы: Иллинойский университет (США) (1874г.), шотландский Университет Святого Андрея (1877г.), Королевский университет Канады (1889г.), Чикагский университет (США) (1891г.), Висконсинский университет (США) (1906г.), Квинсленский университет (Австралия) (1911г.).

Также частные школы использовали систему заочного обучения. Наиболее известные из них второй половины XIX – первой трети XX веков были учреждения дополнительного образования, осуществлявшие краткосрочные курсы повышения квалификации и различные курсы предэкзаменационной подготовки. К таким учреждениям можем отнести Skerry's College в Эдинбурге, который готовил кандидатов к экзаменам Гражданской службы, University Correspondence College в Кембридже – выпускников неаккредитованных английских колледжей к экзаменам на степень бакалавра в университете Лондона, Diploma Correspondence College в Оксфорде - к вступительным экзаменам в Оксфордский университет и др.

В 1892 году в каталоге заочных курсов штата Висконсин впервые был использован термин «дистанционное обучение».

1969г. – образован открытый Университет (Open University) в Великобритании, использующий методы дистанционного обучения. Здесь встречаем первые названия «дистанционное обучение». В XX веке подобные учебные заведения были созданы во многих странах мира: французский национальный центр дистанционного обучения (CNED) (1939г.), национальный университет дистанционного образования (UNED) в Испании (1972г.), канадский открытый университет (1972г.), Шанхайский телевизионный университет (1972 г.), Голландский Открытый университет (1985 г.), система публичного телевидения (PBS TV) в США (1989 г.).

Россия имеет богатый опыт заочного обучения, которое можно также отнести к, так называемому, «обучению по переписке». В XXв. в России неоднократно были сделаны попытки введения дистанционного обучения в образование населения.

К ним относятся: радиолекции (1932 г.), радиокурсы (1943 г.), телевизионные уроки (1960 – 1970 гг.), определение дистанционного обучения на уровне нормативных государственных документов (1995 г.), приказ № 1050 Минобразования России, позволяющий проводить эксперимент в сфере дистанционного образования (1997 г.). На всех этапах внедрения ДО в образование в России, оно не было структурировано, не имело определенной программы, например, предназначенной для обучения какой-то специаль-

ности. Можно сказать, что дистанционное обучение было предназначено для повышения культурного уровня населения.

В 90-х годах XX в. Минобразования РФ создало специальную рабочую группу (В.В. Вержбицкий, В.С. Меськов, В.И. Овсянников, В.В. Попов, С.А. Щенников и др.) по разработке Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России. Эта концепция дала начало развитию в России дистанционного образования, как такового. В 1997 году Министерством образования было организовано проведение эксперимента в области дистанционного обучения. В данном эксперименте приняли участие шесть отечественных вузов. В результате созданы оригинальные методы дистанционного обучения, в основе которых были новейшие информационные технологии и средства телекоммуникаций. Также были предложены методики образовательного процесса дистанционного образования: электронная Интернет-библиотека и мультимедийное преподавательское спутниковое телевидение, разработаны специализированные учебные методические пособия по основным учебным дисциплинам (электронный учебник удобен для поиска информации). Исследователи описали специфику работы преподавателей в условиях дистанционного обучения, место и новые функции в работе студентов, обучающихся дистанционно.

Приказом Министерства образования Российской Федерации в декабре 2002 года была разработана и утверждена методика применения дистанционных образовательных технологий в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации.

В 2003 году Минобразования установило норму численности дистанционно обучающихся [9] и потребовало лицензировать программы дистанционного образования [8].

6 мая 2005 года Минобрнауки отменило Методику 2002 года и утвердило Порядок использования дистанционных образовательных технологий, обязав при разработке учебно-методических комплексов следовать государственным образовательным стандартам. Дистанционное обучение по специальностям, не предусматривающим никакой иной формы обучения кроме очной, было разрешено только по общим гуманитарным, социально-экономическим и общим математическим дисциплинам [8]. В 2006 году был утверждён, а с 1 июля 2008 года вступил в действие ГОСТ Р 52655—2006, устанавливающий требования к интегрированным автоматизированным системам управления учреждениями высшего профессионального образования.

Сегодня система дистанционного обучения активно развивается и используется в различных видах дополнительного образования: второе высшее образование, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, подготовка к вступительным экзаменам и т.д. Оно имеет широкий спектр использования: в интернат-школах для обеспечения развития и обучения детей-инвалидов, в ВУЗах (технических, гуманитарных и т.д.), на предприятиях, корпоративно обучающих персонал и т.д. Уже сегодня в го-

родах с устойчивым обеспечением населения использованием сети Интернет дистанционное обучение занимает ведущее место.

Начался новый этап развития ДО. Современное дистанционное образование основано на комплексной виртуальной технологии обучения известных форм ДО. Основа ДО – новые и развивающиеся средства доставки информации, позволяющие быстро, можно сказать, мгновенно передают информацию в любую точку мира.

Всем понятно, что развитие отечественного образования является одной из важнейших задач общества. По мнению исследователей, одним из путей решения данной проблемы может стать и, на наш взгляд, уже стало дистанционное обучение. Нет сомнений в том, что, дистанционное обучение не претендует заменить традиционное очное обучение. Оно не в состоянии создать студенческую атмосферу и заменить общение педагогом без искажения телекоммуникаций. Но помочь решить некоторые проблемы оно может. Например, при помощи дистанционного обучения жители небольших городов имеют возможность получить образование, проходя курсы повышения квалификации в столичных университетах и академиях. Работающие студенты, совмещающие обучение с работой и академиях, могут сократить количество аудиторных часов и получить конкретные знания без отрыва от непосредственной деятельности.

Людам от 30 лет и более, теперь не обязательно садиться за парту. Самим преподавателям взрослая аудитория также интересна, так как они получают связь с людьми, которые применяют полученные знания на практике. Важно и то, что дистанционное обучение приводит к значительной экономии средств (дешевле очного образования).

В мире дистанционное обучение активно развивается. В его развитие вкладываются огромные материальные средства. Так в 2005 году в образовательные электронные услуги было инвестировано 46 миллиардов долларов. Сегодня в США дистанционное обучение предлагают более 200 университетов.

Россия пока отстает на этом пути, но необходимо отметить, и хочется верить, что так и будет в дальнейшем, что российское образование всегда признавалось одним из лучших в мире.

Сегодня дистанционное обучение распространяется на различные виды дополнительного образования: второе высшее образование, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, подготовка к вступительным экзаменам, учебные курсы самоподготовки и т.д. Оно имеет широкий спектр использования: в интернат-школах для обеспечения развития и обучения детей-инвалидов, в ВУЗах (технических, гуманитарных и т.д.) активно внедряется система дистанционного обучения.

Литература

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.

2. Большой Энциклопедический словарь. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/образование%20это/БСЭ/Образование/>
3. Дивногорцева С.Ю. Теоретическая педагогика: учебное пособие для студ.пед.учеб.заведений: в 2 ч./ С.Ю.Дивногорцева.-Ч.2: Теория обучения. Управление образовательными системами – М.: Изд-во ПСТГУ, 2009. – 262 с.
4. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России, 31 мая 1995 года. Режим доступа: http://www.memoid.ru/node/Perspektivy_distancionnogo_obucheniya_v_Rossii
5. Международный институт менеджмента ЛИНК. Качество ДО. Креативность, управление знаниями и инновации в системе ДО. Режим доступа: <http://www.deq.ou-link.ru/materials>
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
7. Полат Е.С., Теория и практика дистанционного обучения: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.:Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
8. Приказ Минобразования России от 26 августа 2003 года № 3387 «Об утверждении перечня документов, представляемых на лицензионную экспертизу образовательными учреждениями среднего, высшего, дополнительного профессионального образования и их филиалами, использующими дистанционные образовательные технологии для реализации образовательных программ частично или в полном объёме». Федеральное агентство по образования, официальный сайт. Режим доступа: <http://www.edu.ru/>
9. Распоряжение Минобразования России от 26 августа 2003 года № 985-24 «О расчёте предельной численности контингента обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий» Федеральное агентство по образования, официальный сайт. Режим доступа: <http://www.edu.ru/>
10. Священник Евгений Шестун. Православная педагогика. – Самара: ЗАО "Самарский информационный концерн", 1998. – 576 с.
11. Федеральный закон об образовании от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php>

Автор

Грабельникова Анна Викторовна, соискатель ученой степени кафедры социальной педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, г. Москва, Россия. Сфера научных интересов: дистанционное обучение. Связь с автором: an19811@rambler.ru

Уразбаев Р.Ш., Кочнев А.М.
Urazbaev R.Sh., Kochnev A.M.

**Практическое использование исторического наследия
в сфере образовательного сотрудничества**

**Practical Application of Historical Heritage
in Academic Cooperation**

Казанский национальный исследовательский технологический
университет, г. Казань, Россия
Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта
РГНФ «Проектирование и реализация модели сетевого
взаимодействия региональных вузов России и Вьетнама с
целью интернационализации инженерного образования»,
проект № 15-26-09001.*

В статье анализируется возможность применения существующего задела сотрудничества России и Вьетнама для интенсификации академических связей между вузами двух стран. Рассматривается опыт российского национального исследовательского университета по созданию зарубежного представительства на базе инженерного вуза Вьетнама.

Ключевые слова: межгосударственное сотрудничество, исторические предпосылки, высшее образование, представительство вуза.

The article analyzes a possibility of application the existing background of Russia-Vietnam cooperation for promoting academic links between universities of the countries. Authors provide a case study of a Russian national research university on establishing a representative office on the basis of engineering university in Vietnam.

Keywords: interstate cooperation, historical background, higher education, representative office.

Практика свидетельствует, что положительный результат в достижении поставленной цели наступает там, где к реализации задуманного подходят основательно; когда рассматриваются все аспекты решаемой задачи: организационные, административные, финансовые, правовые и множество других.

Наибольшего же эффекта можно достигнуть в том случае если, помимо перечисленного выше, самым тщательным образом изучить и проанализировать то, что было наработано в исследуемой сфере в прежние годы предыдущими поколениями. Знание всего положительного, что было создано ранее, является тем фундаментом, на базе которого можно с уверенностью решать задачи любой сложности, естественно, с учетом вновь сложившихся реалий, с применением как новых достижений в технической области, так и последних наработок научного познания. В то же время, выявленные в результате анализа деятельности предшественников ошибки, промахи, недочеты позволят не только избежать их повторения, но и явятся

залогом того, что задуманное будет реализовано с наибольшей степенью эффективности.

Это непреложное правило действует во всех сферах жизни общества и государства. В полной мере это касается и такой стороны деятельности государственных институтов как межгосударственное сотрудничество в образовательной сфере инженерных вузов различных стран. Деятельность министерства образования и науки Российской Федерации, равно как и отдельных вузов, в значительной мере продолжает традиции международного образовательного сотрудничества, заложенные еще в Советском Союзе [1].

Практическое воплощение в жизнь озвученного выше тезиса продемонстрировало Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (КНИТУ).

Сотрудники вуза приняли во внимание, что вот уже почти век между Россией (Советским Союзом) и Вьетнамом (Социалистической Республикой Вьетнам) сложились дружеские отношения. Причем, они не просто дружеские, но и по-настоящему партнерские, деловые и взаимовыгодные, касаются очень многих сторон межгосударственного общения. Было понятно, что исторические предпосылки тесного взаимодействия России и Вьетнама предопределяют широкие возможности развития сотрудничества между нашими странами в образовательной сфере, в частности, между конкретными вузами [2].

Именно в этой области во времена существования Советского Союза была наработана развитая структура двусторонних и многосторонних государственных отношений в образовательной сфере, причем это была целая система, как обучения иностранных студентов, так и переподготовки иностранных специалистов, получения послевузовского образования, научного и педагогического обмена.

Наиболее эффективно эта система действовала во взаимоотношениях с Демократической (с 1976 года – Социалистической) Республикой Вьетнам. Из стен советских вузов выходили выпускники, ставшие впоследствии крупными деятелями партийного и государственного строительства в своей стране: генеральные секретари партии, президент, премьер-министр. Многие видные ученые Вьетнама окончили высшие учебные заведения Советского Союза [2].

Было принято решение воспользоваться столь богатым опытом взаимовыгодного сотрудничества в образовательной сфере с вьетнамской стороной и открыть на базе одного из них представительство Казанского национального исследовательского технологического университета. Выбор был сделан в пользу партнерского вуза во Вьетнаме, Индустриального университета Вьетчи (Viet Tri University of Industry), с аналогичным профилем образовательных программ.

К моменту принятия этого решения весьма кстати вступил в силу новый закон «Об образовании в Российской Федерации», напрямую регулирующий вопросы открытия представительства вуза [1]. Этим обстоятельством КНИТУ воспользовался в полной мере, оперативно решив организационные и административно-правовые вопросы и открыв летом 2014 года свое представительство на базе Индустриального университета Вьетчи.

Задачи представительства не ограничиваются расширением и углублением сотрудничества между указанными вузами России и Вьетнама. Оно является тем инструментом, при помощи которого КНИТУ находит новых партнеров для взаимодействия с различными научно-образовательными организациями Вьетнама и расширения своего присутствия в этой стране. Тот факт, что сотрудниками представительства являются местные жители, носители вьетнамского языка и вьетнамской культуры, они же выпускники головного вуза, значительно повышает эффективность в решении этой задачи [3].

Более того, представительство может выступать как в роли посредников при координации и реализации различных совместных проектов, так и поддерживать и углублять уже налаженные и действующие контакты с теми или иными организациями Социалистической Республики Вьетнам в образовательной и академической сферах [2].

В настоящее время представительство успешно функционирует, убедительно доказывая приведенный выше тезис о бережном отношении к наследию, полученному от предшествующих поколений, и эффективному применению положительных аспектов, выявленных в результате аналитического подхода к опыту межгосударственного сотрудничества, наработанному в Советском Союзе.

Литература

1. Уразбаев Р.Ш. Нормативно-правовое обеспечение деятельности зарубежного представительства инженерного вуза // Казанский педагогический журнал. 2015 - №4, Ч.2. – С. 245-248.

2. Сухристина А.С., Уразбаев Р.Ш., Куан Д.К. Исторические предпосылки становления сотрудничества России и Вьетнама в сфере инженерного образования в период 20-21 вв. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-19457> (дата обращения: 01.06.2015).

3. Кочнев А.М. Образование на основе сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. С. 69-74.

Авторы

Уразбаев Рафкат Шафкатович, проректор по режиму, доцент кафедры правопедия Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Россия. Сфера научных интересов: нормативно-правовое сопровождение международной образовательной деятельности, правопедия. Связь с автором: urazbaev@kstu.ru.

Кочнев Александр Михайлович, д.пед.наук, профессор, проректор по учебно-методической работе, Директор института полимеров, зав. кафедрой технологии синтетического каучука Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Россия. Сфера научных интересов: педагогика в инженерном вузе, полимерная химия. Связь с автором: leonora@kstu.ru.

**Дифференцированный подход при изучении времени
Present Continuous в 4 классе**

**Differentiated Instruction and Assessment in Studying Present
Continuous Tense in 4th year**

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа №81, г. Самара, Россия
Municipal Budgetary General Education Institution Secondary
General Education School №81, Samara, Russia

В статье рассмотрена необходимость дифференцированного подхода при изучении времени Present Continuous на уроках английского языка в 4 классе. Дано определение дифференциации. Предложены варианты упражнений для учащихся.

Ключевые слова: дифференцированный подход, английский язык, время Present Continuous, школа, 4 класс.

The article considers the importance of differentiated instruction and assessment in studying Present Continuous tense in English classes in Year 4. Differentiation is given definition. Various exercises for pupils are suggested.

Key words: differentiated instruction and assessment, English, Present Continuous tense, school, year 4.

В рамках Концепции модернизации российского образования дифференциация и индивидуализация по-прежнему играют важную роль в учебном процессе.

Индивидуализация – это организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Профессор Инге Унт дает следующее определение: «Дифференциация – это учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения» [1, с.8] .

Дифференцированное обучение иностранному языку в начальной школе строится на подборе индивидуальных заданий в зависимости от способностей учеников и уровня сформированности речевых навыков и умений. На уроках используются различные учебные задания (с наличием или отсутствием опор), работа в группах и парах различного состава.

Более слабые ученики (ученики с рассеянным вниманием, плохой памятью и заторможенным восприятием) лучше усваивают учебную программу после многократного повторения (выполнения различных фонетических и грамматических упражнений), помощи со стороны учителя (дополнительные упражнения, зрительные опоры, схемы) и работы в парах или группах с более сильными учениками. Для поддержания интереса к изучению иностранного языка поощряются даже малейшие успехи учащихся.

Ученики, быстро усваивающие учебный материал, получают более сложные задания, им предлагается выполнять индивидуальные творческие работы (сочинить стихи, загадки, простые тексты, оформить их и представить на уроке), что способствует развитию творческих способностей учащихся.

Таким образом, дифференцированный подход в обучении заключается:

1. В подборе заданий различной сложности и объема (классная работа и домашняя работа).

2. В вариативности темпа освоения учебного материала.

3. В организации помощи со стороны учителя и работе в парах (группах) сменного состава.

4. В привлечении учащихся к выполнению индивидуальных творческих заданий (проектов).

В 4 классе тема Present Continuous является сложной для изучения для российских школьников, особенно для слабых, в связи:

— с отсутствием в русском языке данной грамматической категории (четыре вида настоящего времени в английском языке в противовес одному настоящему времени в русском);

— с наличием вспомогательных глаголов, не переводящихся на русский язык и не имеющих эквивалента в русском языке ;

— с возможным изменением основы смыслового глагола (удвоение конечной согласной, изменение гласной на другую и т.п.);

— с особенностями чтения окончания –ing.

При работе над данной темой учителем используется ряд упражнений (фонетических, орфографических и грамматических), направленных на преодоление данных трудностей.

Например, предлагаются следующие **фонетические** упражнения:

— *Read the following words paying attention to their endings:*

Doing, reading, riding, helping, going, writing, playing, watching, fishing, cleaning, diving, swimming, sleeping, washing, eating, drinking.

— *Read the following:*

Watching TV, playing computer games, riding a bike, playing the piano, having breakfast, going home, washing up;

She is riding a bike. He is reading. I am doing my homework. They are playing football. Are you watching TV? What are you doing? I am not playing the guitar, I'm playing the piano. My Mum isn't eating, she's drinking tea.

Орфографические упражнения:

Add the ending transforming the word if necessary:

Sing (singing), play (playing), ride (riding), stop (stopping), go (going), listen (listening), read (reading), jump (jumping), run (running), wash (washing), dance (dancing), walk (walking), help (helping), hit (hitting), do (doing), fly (flying), take (taking), make (making), skip (skipping).

Грамматические упражнения:

— *Fill in am/is/are:*

She ___ skipping.

I ___ playing tennis.

She ___ drinking milk.

___ he playing basketball?

We ___ watching TV.

Ted ___ diving.

Ann and Sam ___ swimming.

_____ they listening to music?

What _____ you doing?

His dog _____ eating.

Tony and Jack _____ walking home.

— *Put into the correct form:*

Mark _____ (have) lunch now. They _____ (do) their homework.

The girls _____ (listen) to music. He _____ (write) an exercise.

The kittens _____ (eat) fish now. I _____ (run) to school.

The baby _____ (sleep). _____ you _____ (work)?

— *Translate into English:*

Она смотрит телевизор. Моя мама спит.

Его брат читает. Девочки пишут письмо.

Мы играем в футбол. Что ты делаешь? – Я делаю домашнюю работу.

— *What are they doing? Describe the pictures:*



Для сильных учеников:

— *Make your own exercises.*

— *Make a PowerPoint presentation.*

Такой подход помогает избежать чрезмерных нагрузок и боязни языка у детей с низкой и средней степенью обучаемости, а детям с высокой степенью обучаемости позволяет проявить в работе самостоятельность и творчество, поддерживая или повышая интерес к изучению языка.

Литература

1. Унт И. индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.

Автор

Костякова Любовь Николаевна, учитель английского языка МБОУ СОШ №81, г. Самара, Россия. Сфера научных интересов: филология, подготовка к ЕГЭ и ГИА. Связь с автором: yassie@mail.ru

Социокультурный подход современной молодежи к образованию

Socio-Cultural Approach to Education of Today's Youth

Казахская академия транспорта и коммуникаций
им. М. Тынышпаева, г. Алматы, Казахстан

Kazakh Academy of Transport and Communications
n. a. M. Tynyshpayev, Almaty, Kazakhstan

В статье рассматривается образование как феномен социальной реальности. В социокультурном механизме формирования и изменения базовых характеристик исследуются исторические архетипы, габитусы, их отражение в стереотипном сознании и в ментальных структурах.

Ключевые слова: молодежь, формирование отношения к образованию, социокультурный механизм.

In article education as a phenomenon of social reality is considered. In the socio-cultural mechanism of formation and change of basic characteristics historical archetypes, habitus, their reflection in stereotypic consciousness and in mental structures are investigated.

Keywords: youth, relation to education, socio-cultural mechanism.

Процесс формирования отношения к образованию выходит за рамки одного поколения. Он связан с историей развития просвещения, трансформацией этнических, культурных, экономических, политических идей. В качестве основных элементов механизма социокультурной регуляции рассматриваются архетипы, габитусы, стереотипы, менталитет. В их взаимодействии обеспечивается единство бессознательного и осознанного отношения к образованию.

Архетипы, согласно К. Юнгу, представляют собой врожденные образы, которые скрыты в коллективном бессознательном и «передаются по наследству через мозговые структуры, подобно тому, как наследуется строение тела» [1, с. 146]. Архетипы характеризуют духовное состояние общества и социальной среды в сфере образования. Традиционное образование как просвещение в большей степени соотносится с внешним воздействием на обучающегося путем приобщения к знаниям и культуре, а современное образование все больше переориентируется на процесс самообразования, становясь ключевым фактором саморазвития индивидов и групп, осуществляющих самоорганизацию и самоконтроль.

Габитус порождается средой, условиями существования, путем интериоризации (формирования) внутренних структур индивидом возникающих

на их основе социальных отношений. Поэтому он связан с позицией индивида в социальном пространстве (статусом).

В социальных практиках формируются некие шаблонные, раз и навсегда усвоенные представления о различных объектах и явлениях реальности, а отношение к ним становится стереотипным. Поддержание идентификаций рассматривается в качестве основной функции социальных стереотипов в социокультурном механизме формирования отношения к образованию. Результат стереотипизации – установка, означающая готовность воспринимать образование определенным образом, в определенном свете, в зависимости от предшествующих восприятий.

Базовые характеристики отношения к образованию, воспроизводимые в архетипах, закрепились в ментальных структурах. В социологии менталитет рассматривается в механизме социальной регуляции как свойственная определенной группе людей система неосознанных регуляторов жизни и поведения. Основные компоненты ментальной структуры – социокультурные характеристики, психологические установки и стереотипы, заложенные в нас на генном уровне, они передаются по наследству и формируют особый тип мышления – не понятиями, а образами [2].

Существует распространенное мнение, что инструментальная мотивация способствует быстрому развитию рыночных отношений, которые регулируют процесс подготовки специалистов путем конкурентного отбора. Важно пересмотреть критерии модернизации, повысить ценность образования в сознании молодежи, обеспечив связь модернизационных образовательных стратегий с традиционным менталитетом граждан, с духовными традициями просвещения. Поскольку это не быстрый процесс, требующий целенаправленных усилий всего общества, залогом его успеха будет возрождение исторической реальности в самосознании молодежи. Такое изменение стратегии модернизации образования станет важным фактором роста молодежного потенциала при подготовке высококвалифицированных кадров в стране.

Литература

1. Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного /Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 146.
2. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров /Социологические исследования. – 2012. – № 8.

Автор

Смагулова Бакыт Омиржановна, доцент Казахской академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева, г. Алматы, Казахстан. Сфера научных интересов: социология культуры, социология образования. Связь с автором: azhar0330kad@mail.ru

Психолого-педагогическое воздействие сказочного фольклора на формирование личности дошкольника в процессе театрализованной деятельности.

The Psychologist-Pedagogical Impact of Fantastic Folklore on Formation of the Identity of the Preschool Child in the Course of the Dramatized Activity

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, г. Коломна, Россия
Moscow State Regional Social and Humanitarian Institute,
Kolomna, Russia

В статье рассмотрены вопросы формирования личности дошкольника в процессе театрализованной деятельности, основу которой составляет русский сказочный фольклор. Здесь также приведены конкретные примеры репертуара и методы работы с ним с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольник, личность, театрализация, русский фольклор, сказка, педагогика, психология, формирование личности.

In article questions of formation of the identity of the preschool child in the course of the dramatized activity which basis is made by the Russian fantastic folklore are considered. Concrete examples of repertoire and methods of work with it with children of preschool age are here too given.

Keywords: preschool child, personality, staging, Russian folklore, fairy tale, pedagogics, psychology, formation of lichnosti.doshkolny age.

В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям. В современном обществе резко повысился престиж интеллектуально-научного познания. С этим связано стремление взрослых дать детям как можно больше знаний. Современные дети знают гораздо больше, чем их сверстники 10-15 лет назад, они быстрее решают логические задачи, но значительно реже удивляются, восхищаются, переживают и возмущаются. Все чаще дети проявляют равнодушие и черствость. Их интересы, как правило, ограничены, а игры однообразны. Такие дети не умеют занять себя в свободное время и на окружающий мир смотрят без особого интереса, фантазии и творчества. Увлеченность акселерацией (понимаемое нами как ускоренное развитие) в современном образовательном процессе, при отсутствии сформированного интереса к деятельности и развитого воображения, становится насилием со стороны педагогов и родителей и превращает ребенка в эдакого маленького старичка.

Сегодня важно восстановить ту детскую субкультуру, в которой будет проходить становление культурной позиции ребенка, вернуть детям удовольствие и радость познания жизни в процессе самостоятельной деятельности, для которой характерна не вербальная коммуникация, а действенный способ выражения эмоций, называемый М.Н. Мельниковым «театрализацией жизни». Т.О. усвоение жизненного смысла, сотканного из поня-

тий, образов и идеалов добра и зла, и способов побеждающих зло должно происходить в поле культурных практик, организованных взрослыми.

Необъятные ресурсы духовно-нравственного развития личности заложены в устном народном творчестве, в ласковых словах материнской колыбельной, в пестушках, потешках, играх, хороводах, прибаутках, былинах и сказках. Не имевшие специальной педагогической направленности, произведения народа по своей сути являлись воспитательными. Недаром К. Д. Ушинский использовал в своей педагогической деятельности много русских народных сказок, считая их важным средством познания и неисчерпаемым источником народной мудрости.

Детский фольклор – специфическая область устного народного творчества. Его жанры интуитивно основаны на учете физических и психических особенностей детей разных возрастных групп. Для детского фольклора характерна своя образная система, особая ритмизованность речи и игра.

Произведения детского фольклора условно делятся на материнский фольклор, созданный взрослыми для детей, и собственно детский фольклор, созданный самими детьми или усвоенный от взрослых.

К собственно детскому фольклору относятся *заклички* солнца, дождя, весны и т.д., *приговорки* (божья коровка), *подражания голосам птиц, жеребьевки, считалки* для распределения ролей в игре, *дразнилки и отговоровки, уловки и игры с пением*.

К материнскому фольклору относятся: колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, небылицы и сказки.

Сказки входили в жизнь ребенка с самых ранних лет. Грустные и веселые, страшные и добрые, они знакомили детей с огромным миром, внушали им первые представления о жизни, добре и зле, справедливости и порядке, становились любимой забавой. Сказки развивали и воспитывали ребенка, но такое воспитание воспринималось им с удовольствием, ведь они развлекали, веселили, открывали мир фантастики. Трудно найти другое средство словесного воздействия на ребенка, сравнимое со сказкой, которая является сильнейшим педагогическим средством и древнейшей областью художественной педагогики. Потенциальные педагогические возможности русских народных сказок очень велики, ведь в сказках не только отразились, но и нашли оценку все стороны жизни общества. За приключениями царевичей в чужих землях, за похождениями храброго солдата, за крестьянской обыденностью встают человеческие судьбы, а сказочные конфликты передают сложные отношения между людьми. В сказке зло наказано. Однако ведь и злую девку жалко (Сказка «Злая девка»). Значит не в одном только торжестве справедливости дело – сказка учит еще и сочувствовать, сопереживать тем, кто глупо себя ведет [2, с. 101].

Сказка, оказывала сильнейшее эмоциональное воздействие на ребенка: сопереживая сказочным героям, он как бы становился соучастником событий, приобретал эмоциональный опыт, в чем и состоит особая ценность сказочного вымысла. Являясь продолжением мифа, сказка не отличалась его достоверностью. В основе сказки лежит вымысел, представление о вечном поиске людьми правды и справедливости, достижение которой возможно благодаря нравственным поступкам героя: его доброты, трудолюбию, незлобности, бескорыстию, кротости характера.

На основе тематики, образно-стилевой характеристики и композиции сказки делятся на три вида: сказки о животных, волшебные сказки и быто-

вые сказки. Почти все сказки основаны на нравовании, но оно дается не прямо, а вытекает из поступков героев, о нем нужно догадаться самому. Скрытая назидательность заключена почти в каждой сказке, и она ребенку понятна - это традиция помощи, ценность общины, милосердие, почитание старших, послушание, целомудрие и участливость и т.д., Важно, что поучение это имеет такую совершенную художественно-эстетическую форму, что усваивается незаметно вместе с занимательным сюжетом на эмоциональном уровне.

Сказки о животных имеют древние корни. Герои этих сказок дикие и домашние животные, птицы, насекомые наделенные определенными положительными или отрицательными человеческими качествами, являлись выражением людских симпатий и антипатий («Волк и козлята» обработка К. Ушинского; «Теремок» обработка Е. Чарушина; «Лисичка-сестричка и волк» обработка М. Булатова; «Зимовье» обработка И. Соколова-Микитова; «Лиса и козел» обработка О. Капицы).

В волшебных сказках известный уже ребенку мир представлялся преобразованным и таинственным: в огороде выросла огромная репа; закатившаяся в подполье горошина, проросла до самого неба, Емеля поймал волшебную щуку и т.д. Такая сказочная выдумка помогала детям видеть мир шире и по-особенному [2, с. 98]. Образцы и сюжеты волшебных народных сказок легко находят параллели в эмоциональной жизни человека. К. Юнг назвал это явление архетипическим началом сказочных образов, закрепленных в единстве словесного, образного и телесного миров человеческого существования.

Когда ребенок слушает сказку, он соединяет с образами сказки свой жизненный опыт на эмоциональном, когнитивном и телесном уровне. Именно это проецирование эмоций и переживаний в сюжет, привязка личного опыта к определенным устойчивым образам сказочных героев, например, Иван-царевич, Кощей, царевна-Лягушка, обеспечивает глубочайший эффект воздействия сказочных сюжетов на личность и душу ребенка.

В бытовых сказках сюжет развивается на основе столкновения героя со сложными жизненными ситуациями. Но герой выходит невредимым из самых безнадёжных обстоятельств, благодаря счастливому стечению событий. Однако чаще всего герой помогает себе сам - смекалкой, изворотливостью и даже плутовством, проявляет самостоятельность, ум, смекалку, смелость (Каша из топора). Главному герою этих сказок бедному крестьянину, наемному работнику, простодушному глупцу, солдату противопоставляются богатый мужик, поп, «умные» старшие братья, к которым в сказке народ выразил им свое презрение, показав их в смешных ситуациях. Для бытовых сказок характерна краткость изложения, разговорная лексика, диалог. Бытовые сказки самые многочисленные в русском сказочном фольклоре.

Если рассмотреть проекции личностного опыта на сценарий сказки, то можно заметить несколько уровней, отличающихся по глубине и степени осознанности. Эти проекции могут иметь бытовое и глубинное происхождение. Некоторые сценарии интерпретируются относительно просто на бытовом уровне и легко находят параллели в эмоциях и конфликтах обыденной жизни. Но часто в реакцию на сказочный эпизод или действия сказочных героев включаются переживания, которые глубоко задевают человека и непонятны на бытовом уровне. Как правило, они представляют информа-

цию о событиях на глубинных физиологических уровнях о телесном опыте. В таком случае взрослый может увидеть в сюжете что-то похожее на ритуальные действия, а ребенок, скорее всего включится в игру, переживая действия героев как «настоящие».

Педагогическое воздействие сказки не подлежит сомнению. Но сегодня важно определить пути приобщения детей к сказочному фольклору с тем, чтобы расширить его влияние и его возможности.

Большие возможности в воспитании основ культуры личности дошкольника заключаются в деятельности - практическом освоении сказочного фольклора. Перевести его в особую форму обрядового художественно-эстетического игрового действия, при котором надличностные ценностные смыслы традиционной культуры приобретают индивидуально-личностную значимость поможет театрализованная деятельность. Однако нужно понимать, что сразу приступать к театральной постановке сказки с участием детей, по меньшей мере, непредусмотрительно, т.к. спектакль не будет удачным до тех пор, пока ребенок не научится играть в нем. К этому ребенок должен стремиться на протяжении всего дошкольного детства, осваивая все жанры фольклора (песенки, потешки, прибаутки) и постепенно включаясь во все виды игровой деятельности (игры сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные).

Театрализованная игра является вершиной развития самостоятельной игровой деятельности ребенка, его личностного развития, инициативности, самовыражения и самореализации. В ней выражается стремление детей отразить увиденное и услышанное в художественно-образной форме, включающей содержание, мимику, жест, игровые действия, интонационное и ритмическое многообразие, особый, доступный только детям, эмоциональный подъем способный опозитивировать даже примитивный прозаический текст, а игру сделать эстетически действенной. Так игры «Волк и козлята», «Охотники и утки», «Уголки», «Сапожник», «Крынки» и «Волки и овцы» представляют собой развернутую детскую драму. Выбор текста и поведение участников этих игр определяются не установленными словесными формулами, а драматическим развитием. В этих играх, как правило, в живой образной форме отражены явления повседневной жизни, показаны нравственные и правовые установки в семье и в обществе. (Мельников М.Н.)

По определению Леонтьева А.Н. педагогическая организация содержания театрализованной игры это разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказа, инсценировки) [1, с. 304]. Смысл театрализованной игры заключается в *художественном восприятии* литературных и фольклорных произведений, в *освоении специальных умений* правильного изображения персонажа (позиция «актер». «режиссер») и в *самостоятельной творческой деятельности*, которая рассматривается как адекватность воплощения художественного образа и оформление спектакля. Все это предполагает наличие развитого воображения, свободы самовыражения, а также художественных умений передать настроение героя, сопровождая эмоциональное состояние приговоркой, песенкой, жестами, попой, музыкально-ритмическими движениями и выразительными диалогами.

В связи с этим важным аспектом деятельности воспитателя является обучение детей театрализованным играм. *Расширять круг игровых умений* путем побуждения детей к подражанию движениям животных и птиц можно с раннего возраста, знакомя детей с произведениями малых фольклорных форм.

Это потешки, обучающие ребенка образно - выразительным движением, например «Петушок»; Побасенки представляют собой малого объема диалоги, сценки, ситуации и положения в иронической, иносказательной форме, например «Лапти растеряли, по дворам искали: было шесть, нашли семь» (ирония над мнимой потерей), «Вилял, вилял, да на вилы попал» (игра слов о разоблачении хитреца); Прибаутки, т.е. маленькие песенки или стихотворения, увлекающие ребенка своим сюжетом, напоминаям маленьким сказочкам в стихах. «Кошкин дом», «Жил у бабушки козел». Художественная структура прибауток включает и коротенькие песенки и длинные сюжетные песни повествовательного характера, состоящие из вопросов и ответов, где каждый ответ дает повод к новому вопросу, образуя непрерывный диалог [3, с. 167]; Игровой фольклор занимает ведущее место в детском творчестве. В играх дети разыгрывают целые театрализованные сценки: «У медведя во бору», «Гуси и волк», «Коршун». Основной таких игр является воплощение художественного образа в драматическом действии, т.е. в синтезе диалога, песенного припева, движения, театрализованной игры дают детям возможность проявить себя и певцами и актерами [4, с. 168]. В дальнейшем следует вызывать желание действовать с элементами костюмов и атрибутами, разыгрывая несложные сюжеты игровых и плясовых песен, например: «На зеленом лугу, лели-лели!» песня обыгрывается с народными музыкальными инструментами (ложки, рожок); «Где был, Иванушка?» игровой песенный диалог детей и Иванушки (взрослого); «Веселые гуси» обработка М.Красева – разыгрывание песенного сюжета с помощью музыкально-ритмических движений; Игра - хоровод «Воробей» учит детей изображать содержание песни в мимике и движениях главных действующих лиц: воробья и воробыхи.

Так, обучаясь театральным умениям на доступных и увлекательных для детей миниатюрных жанрах фольклора, дошкольники смогут переходить к более сложным формам театрализованной деятельности – разыгрыванию представлений по знакомым сказкам, которые пользуются особенной любовью детей. Например, первый этап начала постановки русской народной сказки «Лисичка сестричка и серый волк» включает в себя знакомство детей со сказкой, понимание ими сказочного замысла и умение дать оценку поступкам и мотивам героев. Для этого в работе используются несколько пословиц, а детям нужно подобрать из них соответствующие содержанию сказки. Для более тонкого восприятия характера персонажей сказки и развития воображения желателен загадать загадки, которые не содержат рифмованный ответ. Далее учить детей передавать диалог героев с различной интонацией: просьбы, насмешки, обиды, растерянности.

Следующий этап предполагает пересказ текста сказки «Лисичка-сестричка и серый волк» с опорой на изображаемый план, познакомить детей с приемом повтора, как жанровой особенностью сказки, и затем перейти к последовательному пересказу сказки с опорой на воображаемый план, составленный самими детьми от лица литературных героев. Для этого можно использовать прием «Расскажи сказку кукле» На этом этапе работа над творческим воспроизведением текста сказки, важно выделить фразеологизмы: морочить голову, уносить ноги, душа в пятки ушла и т.д. и определить их значение. Далее воспитатель может называть слово, понятие, образ - а дети уточняют, что говорится об этом в сказке. После этого можно перейти к пантомимическим этюдам: «хитрость», «злость», «голод».

Третий этап включает непосредственно игру-драматизацию с режиссерскими дополнениями о разных характеристиках персонажей, целью которого является выработка умения выражать свое отношение к происходящему, используя фразеологизмы сказки; умение создавать ситуативные психологические портреты героев, используя народные песенки-припевки и плясовые движения; учить детей выразительному исполнению взятой на себя роли.

Участвуя в театрализованных играх, созданных по мотивам народных сказок к детям приходит осмысление жизненной мудрости, умение понимать себя и других, закладывается база для дальнейшей позитивной коммуникации и речевой культуры.

В детском саду театрализованная деятельность имеет свою специфику: в одних спектаклях дети сами исполняют роль как артисты, в других – используется постановка сказки с помощью кукол. Постановка сказки с помощью кукол требует от детей включения ранее приобретенного игрового опыта и перенесение игровых умений в плоскость самостоятельной режиссерской игры. Наиболее удобным для исполнительской деятельности детей дошкольного возраста является настольный театр с объемными или плоскостными фигурками, а также пальчиковый театр. Также может использоваться стендовый театр на фланелеграфе или теневой театр.

Обобщая выше изложенное, следует выделить театрализованные игры в детском саду как культурную практику, помогающую гармонизации внутреннего мира ребенка, развитию его духовно-нравственной сферы, самостоятельности и инициативности, приобретению коммуникативных навыков и опыта эмоционально-ценностного отношения к жизни и людям. Все это способствует формированию базовых основ культуры личности, сконцентрированных на основных гуманных ценностях народной традиционной культуры.

Литература

1. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Просвещение, 2002. – 152 с.
2. Педагогика межнационального общения. – М.: Просвещение, 2004. – 101 с.
3. Науменко Г.М. Фольклорный праздник. – М.: Просвещение, 2000. – 92 с.
4. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. – М.: Просвещение, 1987. – 105 с.

Автор

Крестова Ирина Сергеевна, старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и специального образования ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», городской округ Коломна, Московская область, Россия. Сфера научных интересов: Социокультурный и психолого-педагогический аспекты воспитания дошкольников. Связь с автором: lkrestova58@mail.ru

**Организация образовательного процесса с использованием
дистанционных технологий обучения при реализации
профессиональных модулей основных
образовательных программ**

**Organization of Educational Process with the Use of Distance
Learning Technologies in the Implementation of the Professional
Modules of the Basic Educational Programs**

Южно-Якутский технологический колледж,
г. Нерюнгри, Россия
South-Yakutian Technological College, Neryungri, Russia

В статье разработана модель системы дистанционного обучения с использованием удалённого доступа через Интернет. Произведен анализ технологии построения дистанционных курсов обучения. Изучено учебно-методическое обеспечение реализации образовательных программ профессионального обучения. Подведены результаты реализации проекта.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная деятельность, образовательные программы, Moodle.

The article is the devoted model of distance learning system using remote access via the Internet. Analysis of building technologies of distance learning courses is given. Studied educational-methodical maintenance of educational programs of professional training. Is the student results of the project are also by the author.

Keywords: distance learning, educational activities, educational programs.

Для создания проекта дистанционного обучения с использованием удалённого доступа через Интернет, мною был изучен и проанализирован информационный материал по организации дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании, что позволило выявить актуальную педагогическую проблему – потребность разработки и обоснования способов проектирования системы дистанционного обучения и формирования комплекса условий её функционирования и развития в профессиональном образовании.

В то время как одной из важнейших задач региональной образовательной системы является обеспечение населения доступным качественным вариативным профессиональным образованием, решение вопросов разработки конкретного содержания, методов, форм и средств дистанционного обучения и внедрения результатов педагогического проектирования для дистанционной формы образования на современном этапе становится одной из задач развития регионального образования. Внедрение дистанционного обучения обеспечит ускорение процессов социальной адаптации и повышение активности людей к получению образования, их включенность в различные формы образования.

Актуальность проекта обусловлена:

- современными тенденциями развития системы профессионального образования, ключевым в которых становится определение эффективных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса на каждом его этапе в соответствии с основными положениями Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст.73, 76); [1]

- необходимостью создания системы, которая предоставляла бы каждому, получить профессиональное образование, выбирая оптимальный диапазон содержания, сроков обучения, форм организации и контроля.

Исходя из понимания качества образования как своевременной востребованности специалиста на рынке труда, соответствия полученных знаний квалификационной характеристике специальности, наиболее важными аспектами тактики реализации образовательных программ посредством дистанционной формы обучения являются:

- предоставление образовательных услуг по современным и перспективным конкурентоспособным специальностям;

- подготовка кадров по заявкам территориальных центров труда и занятости;

- обучение лиц с ограниченными возможностями перспективным специальностям (при отсутствии соответствующих медицинских противопоказаний к получению профессий).

Субъектами реализации дистанционной формы обучения по профессиональной подготовке являются выпускники образовательных учреждений, люди с ограниченными возможностями, группы населения, не занятые в реальном секторе экономики.

В ходе исследования было выявлено, что необходимыми условиями организации учебного процесса при дистанционной форме обучения является наличие: образовательного Интернет-портала; оборудования, имеющего выход в телекоммуникационную сеть (Интернет); учебного контента на CD, DVD дисках; сетевого учебного мультимедиа-контента; комплексов оценочных средств и контрольно-измерительных материалов; персонала, прошедшего соответствующую подготовку; мультимедиа лабораторий для создания собственного контента.

Так же необходимыми условиями организации учебного процесса при дистанционной форме обучения является наличие модуля для мониторинга дистанционного образования, подготовки и переподготовки, а так же повышения квалификации кадров – Moodle. Moodle дает возможность проектировать, создавать и в дальнейшем управлять ресурсами информационно-образовательной среды. Система имеет удобный интуитивно понятный интерфейс [2].

Дистанционное обучение может интегрироваться с другими формами обучения – очным, заочным, вечерним и экстернатом. Учебный процесс организуется на основе рабочего учебного плана дистанционного обучения, составленного на основе типовых учебных планов. Срок обучения и формы по реализуемым программам профессионального образования устанавливаются с учетом потребностей заказчика и оговариваются в заключенном с ним договоре.

Дистанционное образование позволяет на первоначальном этапе профориентационной работы провести процедуру профессиональных проб, таких как – профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного направления профессиональной деятельности, имеющее завершённый технологический процесс, способствующий сознательному, обоснованному освоению специальности, направленный на обучающегося, выступающего в качестве субъекта процесса профессионального самоопределения и развития. [2]

Дистанционное обучение предполагает самостоятельное изучение обучающимися теоретического материала и дистанционное консультирование тьюторами.[3] Самостоятельная работа обучающегося включает в себя работу с электронными учебно-методическими комплексами и дополнительными материалами. Дистанционное консультирование под руководством преподавателя – тьютора включает интерактивные формы обучения по всем учебным материалам дисциплины (посредством чата, форума, вебинара) с использованием сетевых технологий (автономные сетевые курсы с использованием Интернет) и кейс-технологий.

Система консультаций при реализации образовательных программ с применением технологий дистанционного обучения может предусматривать консультации в нескольких видах: очные индивидуальные, дистанционные индивидуальные и дистанционные групповые. Итоговая аттестация на первом этапе внедрения дистанционной формы может быть организована в традиционной форме, в дальнейшем – в режиме on-line.

Слушателям, выполнившим полностью программу обучения по выбранной специальности, в соответствии с общим или индивидуальным учебным планом, то есть завершившим теоретическое обучение и защитившим выпускную квалификационную работу, выдается документ об образовании установленного образца.

В связи с модернизацией образования в настоящее время становится все более очевидным разрыв между стремительным развитием общественной жизни и традиционной системой образования. Постепенно меняется само понятие «образование». Если раньше оно отождествлялось с формально организованным и более или менее продолжительным процессом обучения, то теперь в расширенной трактовке под образованием понимается все, что имеет своей целью изменить установки и модели поведения людей путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков, путем внедрения новых подходов в подготовке специалистов.[4]

Таким образом, новизна проекта заключается в адаптации концептуальных основ учебно-методического и информационного сопровождения через внедрение модели дистанционной формы профессиональной подготовки. Этапы реализации проекта можно рассмотреть в таблице ниже (см. табл. 1).

Этапы реализации инновационного проекта

Этап	Мероприятия	Сроки реализации мероприятия
1	Материально-техническое оснащение, инвестиции в модернизацию материальной инфраструктур, осуществление методического, кадрового, информационного обеспечения мероприятий проекта	1 год
2	Апробация программ профессиональной подготовки в дистанционной форме	2 года
3	Внедрение и распространение результатов, полученных на предыдущих этапах	3 месяца

Теоретическая значимость заключается в выделении и структурировании совокупности показателей качества образования при реализации модели дистанционной профессиональной подготовки в региональной и муниципальной системе его управления с учетом составляющих образовательной среды; систематизации и дополнении понятийного аппарата педагогической теории и ее методологических основ. Практическая значимость проекта заключается в экспериментальном подтверждении эффективности реализации программ профессиональной подготовки через дистанционную систему обучения, а также в определении структурных компонентов и индикаторов результативности в подготовке специалистов.

В то же время к числу основных рисков реализации настоящего инновационного проекта следует отнести недостаточную разработанность системы мониторинга вопросов технического обеспечения услуг интернет связи в некоторых территориальных субъектах.

Однако высокая доходность, устойчивость, слабые риски позволяют считать инвестиции в профессиональное образование самыми выгодными в современном мире (см. табл. 2).

Основными результатами реализации настоящего инновационного проекта являются: организация подготовки специалистов по программам профессиональной подготовки из различных слоев населения; расширение перечня специальностей, по которым будет осуществляться подготовка в системе дистанционного обучения; создание банков обучающих программ профессиональной подготовки, моделей деятельности, банков визуальной и звуковой информации.

Таблица 2

Финансовое обеспечение дистанционного курса

№	Мероприятия	Цена	Кол-во	Стоимость
Тьюторский класс на 12 посадочных мест:				
1	Ноутбук	17 000	12	204 000
	Компьютерный стол	6 000	12	72 000
	Компьютерный стул	3 500	12	42 000
2	МФУ	10000	1	10 000
3	Интерактивная доска	20 000	1	20 000
Обучение для реализации дистанционной формы обучения:				
4	Автор смысловой части курса/методист	7 680	1	7 680
	IT-специалист	7 680	1	7 680
	Тьютор	7 680	2	15 360
Заработная плата специалистов (оклад):				
5	Автор смысловой части курса/методист	3 800	1	3 800
	IT-специалист	3 800	1	3 800
	Тьютор	3 800	2	7 600
	Лаборант	3 000	1	3 000
6	Пакет MS Office 365 (1 год)	540 (месяц)	12	6 480
7	Антивирус Norton 360 MultyDevice (5пк 1 год)	1500	12	12 000
8	Прочее: Канцелярия	3000	1	3 000
9	Серверная часть:	40 000	1	40 000
10	Монитор, клавиатура, мышь.	9 000	1	9 000
11	ИБП	7 000	1	7 000
12	Свитч	3 000	1	3 000
13	Сетевые фильтры	400	13	4 800
Итого				482 200,00

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) "Об образовании в Российской Федерации" / Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=166143>

2. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России / Режим доступа: <http://de.unicor.ru/science/groundwork/concept.html>.

3. Приказ МО РС(Я) от 4 мая 2012 г. №01-29/994 «О принятии мер по реализации республиканского проекта создания инфраструктуры районных базовых школ дистанционного образования» / Режим доступа: <http://sakha.gov.ru/node/68972>

4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. №163-п) / Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/>.

Авторы

Азарова Елена Сергеевна, преподаватель ГАПОУ РС (Я) Южно-Якутского технологического колледжа, г. Нерюнгри, Россия. Связь с автором: bars0404@mail.ru

**Реализация системно-деятельностного подхода в
подготовке будущих учителей**

**The Implementation of the System-Activity Approach in the
Preparation of Future Teachers**

Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
г. Волгоград, Россия

Volgograd State Social-Pedagogical University,
Volgograd, Russia

В статье обсуждается проект по реализации системно-деятельностного подхода в подготовке будущих учителей. Автор предлагает в качестве единицы проектирования образовательную ситуацию, а в качестве ее системообразующего и деятельностного основания – единицу будущей профессиональной деятельности – посредническое действие. Образовательная ситуация представлена в форме хронотопа.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, посредническое действие, проект, хронотоп образовательной ситуации.

The article discusses a project to implement the systemically-active approach in the preparation of future teachers. The author offers educational situation as the unit designing, and as a its backbone and activity base - unit of future professional activity - mediating action. Educational situation is represented in the form of chronotope.

Keywords: system-activity approach, mediating action, project, chronotope educational situation.

Теоретико-методологическим основанием построения новых стандартов общего образования (ФГОС ОО) назначен системно-деятельностный подход. Как любая масштабная инновация, его внедрение сопряжено с рисками, которые отмечаются и самими инициаторами образовательной инициативы. «Это, во-первых, риск «фельдшеризма» при разработке новых программ, – пишет А.А. Марголис, – связанный с превалированием утилитарно-методической в ущерб исследовательско-теоретической форме подготовки будущего педагога... Во-вторых, это риск декомпозиции сложной по составу, но единой по форме и структуре профессиональной деятельности педагога, на отдельные профессиональные действия, из которых она состоит. «Натаскивание» на правильное исполнение отдельных действий не может привести к формированию способности... проектирования правильно организованной учебной деятельности учащихся в классе...» [2, с. 2].

Мы готовы согласиться с А.А. Марголисом в констатации рисков «фельдшеризма» и «декомпозиции», и полагаем, что для упреждения этих негативных явлений необходимо исходно поставить задачу композиционного построения образовательной ситуации. А для этого нужен центр компо-

зиции и простроенная перспектива поэтапного развертывания образовательной ситуации. Таким центром для нас, выступает **посредническое действие**. Посредничество – всеобщая и генетически исходная форма действия, обеспечивающего культурную трансмиссию со времен ветхозаветных пророков по настоящее время. В образовании будущих педагогов содержание и смысл посреднического действия – введение человека в область профессиональной антропопрактики и присвоение им профессиональных форм действия и сознания, средство – учебный предмет и формы учебного сотрудничества. В посредническом действии сопряжены полюсы отношения «обучение – развитие», которые исторически в процессе дифференциации областей науки и антропопрактики оказались разделенными: обучение стало предметом педагогики, развитие – предметом психологии и психодиагностики.

Введение будущего педагога в соответствующую профессии область, сопрягающую процессы обучения и процессы развития, предполагает передачу смысла образовательного действия. А для этого действие и его смысл (а не только операционально-техническая сторона) должны быть явлены в учебном взаимодействии преподавателя со студентами. Т.е. то действие, которое затем будет выполнять студент, ставший учителем, должно быть явлено ему в самом процессе его подготовки, причем не в описательной форме, а как педагогическая деятельностная реальность. Чтобы будущая профессиональная деятельность сегодняшнего студента соответствовала системно-деятельностной форме, эта форма должна быть противопоставлена его актуальным воззрениям и способам действия «здесь и теперь», что в свою очередь предполагает экспликацию этих воззрений и способов.

Итак, в качестве композиционного центра, вокруг которого строится образовательная ситуация, мы рассматриваем посредническое действие, а саму композицию ситуации представляем в **форме хронотопа**.

Пространственная составляющая – топология проекта – определяется компонентами образовательной ситуации и связями этих компонентов в динамическое единство. Под динамическим единством мы понимаем «неизменное во всех изменениях» наличие в пространстве проекта сквозных связей между следующими компонентами ситуации:

- личными теориями студентов, которые на каждом этапе содержат актуальное для них понимание отношения «обучение – развитие»;
- содержанием и методологией научного подхода, который соответствует мировоззрению преподавателя;
- содержанием и методами иных подходов к пониманию проблемы «обучение – развитие», получивших реализацию в теории и практике образования.

Материал, на котором строятся совместные образовательные действия, составляют:

- тексты монографий и статей авторов рассматриваемых в учебном курсе теорий;
- тексты эссе, содержащие «личные теории» студентов – актуальные представления о том, как связано обучение и развитие, о том, что такое развитие человека и чем оно определяется, а также представления о том,

что можно делать посредством этих знаний при построении и реализации учебного процесса;

- позиционная конфигурация взаимодействия на занятии: позиционный репертуар преподавателя, позиция студенческой группы в целом, организуемых в ней фокус-групп, отдельных членов группы.

В проектируемой ситуации участникам выбирают следующие позиции:

- позиция «профана» или «человека с улицы», т.е. носителя обыденного сознания с его косными стереотипными оценками, не принимающего научных объяснений («это у вас там – в науке, а на самом деле...»);

- позиция «знатока-педагога», знающего или осваивающего содержание предмета преподавания, дидактику и методику обучения, формы организации учебной работы и приемы активизации учеников и управления их поведением;

- позиция «знатока-психолога», знающего или осваивающего теории психического развития и имеющего представления о «механизмах», «движущих силах», «условиях» развития и о нормативных новообразованиях;

- позиция модератора, согласующего взаимодействие всех остальных позиций, но при этом не представляющего (явно) своей точки зрения.

- позиция актуализатора, акцентирующего и обостряющего диалогические моменты (при понимании диалога как, буквально, разноречия и разномыслия).

Позицию актуализатора в начале учебного цикла занимает преподаватель, в последующем делегируя эту функцию кому-либо из студентов.

В соответствии с содержанием и внутренней логикой акта развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, П.Г. Нежнов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) отношение «обучение – психическое развитие» и его развитая конкретная форма «инкультурация – развитие человека» включает, знаковое, понятийное, шире – культурное опосредствование.

В качестве культурных средств в нашем проекте выступает корпус психологических теорий, в которых развитие было и остается предметом изучения. К таким теориям относятся психоанализ (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Эриксон), генетическая эпистемология (Ж. Пиаже), культурно-историческая психология (Л.С. Выготский) и построенные на ее основе психолого-педагогические и психолого-антропологические теории и практики (Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев), направления бихевиоризма, имеющие ближайшее отношение к педагогике (Э. Торндайк, Б.Ф. Skinner, А. Бандура), а также некоторые другие подходы.

Временная составляющая – жизненный цикл проекта – содержит следующие стадии:

Проблематизация – этап, на котором проясняются представления о том, что понимается под образованием человека и о том, что понимается под психическим развитием человека.

Поскольку «образование» этимологически производно от «образа», образ продукта – образ «человека образованного» – должен предшествовать процессу как цель и предполагаемый результат. На этом этапе проясняются представления о целях образования, которые могут сформулировать студенты. Преподаватель, сопоставляя формулировки целей, отмечает, что они должны быть достижимы, а их достижение должно быть пред-

ставлено на языке действий (операционализовано), приближающих к намеченным ориентирам и именно к ним.

В качестве образца анализа образовательных целей мы ориентируемся на текст А.С. Арсеньева [1], в котором отмечается антиномичность целей, не замечаемая носителями обыденного (нерефлексивного) педагогического сознания, а также – несовпадение декларируемого (гипостазированного) и реального в образовательном процессе. Содержание антиномии, выявленной А.С. Арсеньевым, состоит в том, что в предметно и социально ограниченном пространстве образовательной ситуации необходимо воспитать человека, способного трансцендировать, преодолевать любые содержательно-предметные, функциональные и социальные ограничения. Именно эта антиномичность, послужила основанием для того, чтобы назвать этап «проблематизация».

Экспликация и оформление личных теорий. Студентам предлагается написать эссе на темы, связанные с основными, сквозными идеями курса: «Родившийся ребенок – еще не человек?», «Человек – существо развивающееся...» – в курсе «Психология развития и возрастная психология». А в курсе «Педагогическая психология» – эссе на темы: «Задача школы – учить или развивать?», «Что формирует образование: знания или личность?», а также «Учитель – работа или образ жизни?». Темы могут варьировать в зависимости от результатов этапа проблематизации.

Вычитывание. Предмет этого действия – реконструкция исходных оснований и границ ориентировок студентов в поставленной задаче. Задача подготовки эссе может быть воспринята как требование изложения имеющихся представлений в реферативной форме. В этом можно усмотреть привычное школярское поведение. Задача может быть представлена как прояснение собственного понимания содержания заданных тем, т.е. в прямом соответствии с исходным пониманием «эссе» (фр. *Essai* – попытка, проба, очерк, от лат. *Exagium* – взвешивание). Тогда возникает основание для диалога.

В результате вычитывания преподаватель строит ориентировку в том, к каким научным и псевдонаучным способам понимания тяготеют личные теории студентов, на каком основании их можно сопоставить и противопоставить, а также сгруппировать. Объединение студентов в мини-группы на основании сходства/различия их личных теорий и, главное, на основании их тяготения к той или иной научной парадигме, позволяет организовать диалог на следующем этапе – на этапе публикации.

Публикация личных теорий. На этом этапе полюс активности сдвигается в сторону студента и группы: в отличие от вычитывания, когда работу понимания проводил преподаватель, теперь акцент делается на авторской аргументации и на ее понимании студенческой группой.

Содержание этапа – соотнесение оснований, определяющих понимание целей образования и средств их достижения. Для преподавателя они уже во многом прояснены на этапе вычитывания. Теперь они должны быть прояснены для студентов. Для этого нужен диалог. Человек не осознает языка, на котором он говорит, пока не встретит иноязычного человека. В нашем случае – человека, вкладывающего иной смысл в известные психолого-педагогические и дидактико-методические термины, человека, использующего иную аргументацию.

«Публикация» имеет и еще одно – привычное – значение. По договоренности со студентами их личные теории включаются в общий банк личных теорий. С ними могут познакомиться студенты других групп и курсов. Это также отличает «публикацию личной теории» от традиционных рефератов, отчетов о практике, контрольных и курсовых работ, которые читает только проверяющий их преподаватель.

Вбрасывание. Этим термином мы обозначаем введение понятийного аппарата психологических теорий. Термин «вбрасывание» акцентирует важную для нас особенность происходящего – категориальный и понятийный аппарат вводится без какой-либо пропедевтики. Мы категорически не принимаем концепцию педагогической адаптации и психологического сопровождения обучения студентов в вузе. В нашем проекте предполагается «вытряхивание» сознания студентов из режима стереотипного школярского функционирования: выучить определения и пересказать их, снабдив рассказ примерами и признаниями в своем эмоционально-позитивном отношении к сказанному.

Нам же, напротив, необходимо спровоцировать когнитивный диссонанс и социо-когнитивный конфликт, чтобы вызвать к жизни «умное незнание», построить «ловушки» и организовать «провокации» (как это принято в системе РО).

Если на этапе публикации личные теории студентов соотносятся друг с другом, то на этом этапе они соотносятся с авторитетными научными теориями.

Содержание вбрасываемого понятийного аппарата определяется преподавателем в ходе вычитывания и уточняется по итогам этапа публикации.

Рефлексивное экранирование предназначено для экспликации «умного незнания» и удержания «точек удивления», возникающих при сопоставлении личных теорий друг с другом и с научными концепциями. Оно достигается введением в учебный диалог особых средств, определяемых нами вслед за Б.Д. Элькониным [3] как «рефлексивные экраны». В качестве «рефлексивных экранов» на этом этапе выступают три рода текстов – «банк личных теорий» – сборник студенческих эссе, составленный преподавателем в процессе предшествующей учебной работы со студентами (другие курсы и потоки), личные теории присутствующих студентов, электронная библиотека и хрестоматия, составленные из научных работ, которые входят в содержание текущего учебного курса. Часть этого содержания использовалась в качестве катализатора когнитивного диссонанса на этапе вбрасывания.

Наша задача в этой части цикла состояла в экспликации имманентной логики аргументации, соотнесении актуально представленных взглядов студентов друг с другом и определении возможностей их «прорастания» в научный контекст. (Л.С. Выготский говорил о прорастании научных понятий вниз и их укоренении в сознании развивающегося человека и о встречном прорастании житейских понятий вверх и их соединении с культурными прототипами.)

Проектирование – основной этап образовательной ситуации. Студенты проектируют урок в соответствии с тем предметным образованием, ко-

торое они получают на своих факультетах (естественно-географическом, филологическом, факультете иностранных языков и др.).

Предмет проектирования – квазипрофессиональная деятельность. Термин «квазипрофессиональная» мы используем по аналогии с термином «квазиисследование» в теории В.В. Давыдова, которым автор теории обозначил организуемую и направляемую учителем поисковую активность учеников. Основной особенностью учебной деятельности, организованной по форме квазиисследования, становится воспроизведение логики действия и мысли, приведшей к открытию способа решения научной проблемы или общего способа решения какого-либо класса практических задач.

В нашем случае проектируется не исследовательская деятельность, а профессионально-практическая, поэтому основной акцент делается не на научных понятиях и не на методических приемах как таковых – они теперь не предмет, они средства, – а на акте профессиональной деятельности с его целью, задачами, условиями и приводящими обстоятельствами.

Оценка проектов проводится по результатам их анализа, сам же анализ опирается на выделение в проекте содержательно-операциональных единиц. Традиция «анализа по единицам» (а не по элементам) восходит к работам Л.С. Выготского. Единицей деятельности в соответствии с представлениями А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Б.Д. Эльконина, которые мы разделяем, выступает человеческое действие. Согласно теории А.Н. Леонтьева, каждому действию соответствует определенная цель. Помимо интенционального аспекта, действие имеет также операциональный аспект, который определяется не целью, а условиями ее достижения. Способы осуществления действия, определяемые условиями, А.Н. Леонтьев называет операциями. По выражению Д.Б. Эльконина человеческое действие «двулико» – оно содержит в себе смысловую сторону и операционально-техническую сторону.

Связь сторон: интенциональной (целевой) и операциональной (А.Н. Леонтьев), смысловой и операционально-технической (Д.Б. Эльконин) опосредствуется понятийными образами, т.е. содержанием личной теории субъекта, строящего действие (определяющего его цель и алгоритм ее достижения). Именно качество опосредствующей личной теории, содержание в ней операционализируемых научных понятий или, напротив, псевдонаучных гипостазированных идей, определяет научность и практическую жизнеспособность проектируемых ситуаций. Тип опосредствующей личной теории определяет тяготение проекта к одной из двух форм планирования, выделяемых в теории В.В. Давыдова: формально-эмпирической или содержательно-теоретической.

Отсюда выводятся критерии оценки проекта:

- постановка педагогических целей, в которых сопряжены содержательно-предметные и функционально-психологические характеристики предполагаемого результата, т.е. определение целей в компетентностной парадигме;

- представление учебного процесса в трех сопряженных планах:

а) в плане развертывания предметного содержания;

б) в плане организации мыслительной деятельности по его освоению;

в) в плане организации интеракций участников образовательной ситуации, обеспечивающей развертывание учебного содержания и способов его понимания-освоения;

- представление эмпирических показателей, по которым можно определить, что педагогические цели проекта достигнуты и достигнуты именно они.

Итог. Переход образования к системно-деятельностному основанию предполагает принципиальные изменения в подготовке будущих учителей. В нашем проекте предметом построения и практической реализации выступает образовательная ситуация.

Описывая образовательную ситуацию, предполагающую посредническое действие, мы в общих чертах определили содержание, которое вводится в совокупность отношений и этапы развертывания. Заметим, что определяя отношения, мы лишь условно наметили соответствующие позиции. Они скорее желательны и ожидаемы, не все из них можно с гарантией обеспечить в образовательной ситуации. В первую очередь это относится к позиции профана и к позиции актуализатора. Их введение в ситуацию прямым назначением превратило бы наш проект в очередную разновидность гипостазированной идеи. Поэтому в ходе реализации представленного здесь образовательного цикла приходится полагаться на спонтанность рефлексивных актов, или, не дождавшись соответствующих событий, вводить рефлексивные «провокации» и «ловушки», т.е. использовать приемы, показавшие свою эффективность в практике системы РО Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова и в проекте «Школа диалога культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова.

Литература

1. Арсеньев А.С. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: ИНТОР, 1994.

2. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2014. Том 6, № 2. / Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n2/69246.shtml.

3. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. Издательский центр «Академия», 2001.

Автор

Жуланова Ирина Викторовна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Россия. Сфера научных интересов: возрастная психология и психология развития, проектирование субъектно-ориентированного образования. Связь с автором: irina.julanova2010@yandex.ru

Лебе Л.И.
Lebe L.I.

**Онлайн-сервисы для обучения
информационным технологиям студентов,
профессионально занимающихся спортом**

**Online Services for Teaching
Information Technology to the Students-Sportsmen**

Московский государственный областной университет,
г. Москва, Россия
Moscow State Region University, Moscow, Russia

В статье рассматриваются проблемы обучения информационным технологиям студентов факультета физической культуры, профессионально занимающихся спортом. В связи с постоянным отсутствием этих студентов на аудиторных занятиях преподавателям приходится искать новые нестандартные методы обучения с помощью обучающих интернет-сервисов.

Ключевые слова: информационные технологии, ИТ, профессиональный спорт, педагог физической культуры, тренер, онлайн обучение, интернет-сервисы.

The article considers the problems of teaching the information technology for the students of faculty of physical culture, professionally engaged in sports. Due to the constant absence of these students in the classroom teachers have to look for new innovative ways of learning through training and online services.

Keywords: information technologies, IT, physical culture, professional sports, teacher of physical culture, trainer, e-learning, online services.

Основой современного профессионального спорта является система соревнований с целевой установкой добиться победы и получить вознаграждение. Это весьма специфическая социальная деятельность, с помощью которой спортсмены зарабатывают деньги и спортивная деятельность для этих спортсменов является профессией.

Значительная часть студентов факультета физической культуры, будущих преподавателей физической культуры и тренеров, являются представителями профессионального спорта. И если обучение информационным технологиям студентов, принадлежащих к массовому спорту, не вызывает особых сложностей, то обучение студентов, профессионально занимающихся спортом, сопряжено с множеством проблем. В первую очередь это – почти постоянное отсутствие студентов-спортсменов на занятиях. Они постоянно находятся или на сборах, или на соревнованиях, или в лечебных учреждениях. Кроме того, студенты, сделавшие спорт своей профессией, уже в детстве определились со своим выбором между учебой и серьезными

занятиями спортом. Они выбрали спорт. Но эти студенты целеустремленны, упорны и трудолюбивы и умеют добиваться поставленных целей, будь то победа в соревнованиях или получение диплома о высшем образовании.

И для того, чтобы дать им возможность учиться без отрыва от тренировок и выступлений, необходимо широко использовать дистанционные обучающие технологии [1; 2]. Для обучения информатике и информационным технологиям можно и нужно пользоваться возможностями сети Интернет. Программы дистанционного обучения через сеть Интернет поддерживают самую эффективную модель обучения и обеспечивают индивидуальный подход к каждому студенту. Сетевые технологии предусматривают реализацию всех этапов образовательного процесса средствами ИТ-технологий с удаленным доступом студентов к учебным материалам. В процессе использования этих технологий происходит синхронизация работы студента с преподавателем, но студент в основном приобретает знания самостоятельно. При обучении студентов-спортсменов сетевые технологии чаще всего и используются.

Обучающих ресурсов по информатике и ИТ в Интернете достаточно, в основном, они представляют собой подборки видеоуроков, презентаций, тестов и электронных учебников.

На порталах <http://compteacher.ru/>, <http://www.teachvideo.ru/> и <http://videouchilka.ru/> представлены обучающие видеокурсы по популярным пакетам Microsoft Office, Adobe Photoshop, видеоуроки по созданию сайтов и работе с видео. На сайте <http://www.a5.ru/kb/page/175/> подробно объясняется, как создать сайт команды по футболу. На портале <http://sportfort.ru/> можно создать сайт своей команды, спортивной школы, проводимых соревнований. Множество спортивных команд создают свои сайты на этой платформе. Среди пользователей платформы СпортФорт есть профессиональные команды из МХЛ, детские команды из разных спортивных школ, организаторы любительских соревнований из многих стран.

Применение онлайн обучения дает возможность действующим в настоящее время спортсменам существенно сократить время учебы. Им предоставляется свободный график обучения и студент может гибко и эффективно распоряжаться своим временем, изучать материалы учебного курса в удобное время дома, на сборах или в любом другом месте [3; 4].

Обучение студентов, профессионально занимающихся спортом, предоставляет для преподавателя информационных технологий возможность лучше узнать проблемы и достоинства различных направлений большого спорта и модифицировать свои методические разработки с тем, чтобы лекции и лабораторные работы по информационным технологиям вернее отражали специфику и физической культуры, и спорта.

Литература

1. Лепе Л.И., Лепе Н.Л. Обучение студентов нового информационного поколения с помощью новых информационных технологий. // Сборник докладов VIII Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики» Липецк, 2012, с. 42-46.

2. Лепе Л.И., Лепе Н.Л. Курс информационных технологий в виртуальной образовательной среде для активизации самостоятельной работы будущих педагогов физической культуры. // Сборник докладов VIII-й Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики», Российская Федерация, Липецк, 24 декабря 2011 г., Изд. центр «Гравис», Липецк, 2012, с. 68-70

3. Лепе Л.И. Формирование культуры личности студентов факультета физической культуры на лабораторных занятиях курса «Информационные технологии в спорте» // Сборник докладов XIV-й Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики», Российская Федерация, Липецк, 21 июня 2013 г., Изд. центр «Гравис», Липецк, 2013, с. 60-64

4. Лепе Л.И. Особенности обучения информационным технологиям студентов, профессионально занимающихся спортом высших достижений // Сборник докладов XVIII-й Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики», Российская Федерация, Липецк, 20 июня 2014 г., Изд. центр «Гравис», Липецк, 2014, с. 55-59

Автор

Лепе Людмила Ивановна, кандидат технических наук, доцент кафедры вычислительной математики и методики преподавания информатики Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия. Читает лекции и проводит лабораторные работы по информатике и ИТ на факультете физической культуры МГОУ. Сфера научных интересов: информационные технологии для ФК и спорта. Связь с автором: lepel@mail.ru

Набиев В.Ш.
Nabiev V.Sh.

**Предикат компетентностного подхода:
генезис целей, содержания и результатов
образовательной деятельности в вузе**

**Predicate of the Competence Approach:
Genesis of the Objectives, Content and Results
of Educational Activities in the University**

Ульяновский государственный педагогический университет
им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия
Ulyanovsk State Pedagogical University n. a. I.N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ
и Ульяновской области в рамках научного проекта
№ 15-16-73003/15*

*The study was funded by Russian State Scientific Fund
and the Ulyanovsk region in the framework of a research project
№ 15-16-73003/15*

Проблема недостаточности компетентностного подхода представлена в контексте выявленных противоречий: неопределенности целей и результатов, неоднозначности процессного целеполагания и содержательного наполнения деятельности субъектов в отсутствие необходимых дидактических условий формирования компетенций и компетентности. Предложены авторские технологические решения. Определены критерии эффективности методологических оснований адаптации и трансформации компонентов образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, субъектная деятельность, образовательный результат, дидактические условия, технологичность, ценностный потенциал.

Inadequacy problem of competence approach is presented in the context of the identified contradictions: undefined objectives and results, ambiguity of both goal setting process and substantive content of subject activity in the absence of the necessary didactic conditions for competence formation. The author suggests some technological solutions. The article also defines the efficiency criteria of the methodological bases for adaptation and transformation of the educational process components in the university.

Keywords: competence approach, subjective activity, educational results, didactic conditions, technology, value potential.

Модернизация образования и векторы перемен

Последствия глобализации и ускорение темпов развития неблагоприятных сценариев в мировой экономике, политике, экологии и других сферах

человеческой жизнедеятельности обуславливают тенденции сближения государств. Внешние вызовы и угрозы все чаще определяют необходимость совместного поиска приемлемых решений в правовом поле международных отношений и норм, опирающихся на принципы суверенитета, уважения интересов, взаимной и всеобщей безопасности. Кратчайший путь сближения различных и даже взаимоисключающих позиций, это нахождение компромиссов и точек соприкосновения, контактов на уровне тесного сотрудничества и продуктивного взаимодействия в культуре, науке, образовании и др.

Совсем недавно мы были уверены в том, что следование в фарватере европейского курса реформирования образования обеспечит стратегические цели развития государства, а именно: преодоление последствий социально-экономического и духовного кризиса; обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности; утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сферах образования, культуры, искусства, высоких технологий, экономики и др.; создание основы для устойчивого развития государства [1, с. 9]. Собственно и в наше время сторонники компетентностного подхода продолжают надеяться на лучшее, однако все чаще, громче и настойчивее звучит критика, рассылаются замечания в адрес инициаторов реформ, высказываются глубокие сомнения в успешности перемен.

Модернизацию современного российского высшего образования уже предлагается рассматривать как кризис, представляя расписанные в деталях ситуации рискованного слома структур существующей системы, с последующим возможным переходом на новый уровень развития [2, с. 9]. Но все очевиднее становится то, что обратной дороги нет и, следовательно, необходимо использовать все средства для достижения опережающих результатов развития в интересах государства, общества и личности, являющихся предикатом компетентностного подхода в отношении целей и содержания образования.

Компетентностный подход и кризис проблемной недостаточности теоретических оснований

Современная компетентностная модель результатов образования бакалавров включает специальные компетенции, входящие в круг профессиональных обязанностей, а также компетенции обеспечивающей деятельности: социально-личностные, общенаучные, общепрофессиональные, экономические, организационно-управленческие и др. Промежуточные результаты учебной деятельности представлены дескрипторами в категориях: знать, понимать, уметь и характеризуют индивидуальные особенности, способности обучающихся использовать усвоенные знания и умения [3, с. 71].

Профессиональная направленность, специфика решаемых задач в той или иной сфере деятельности определяет уровень значимости и приоритеты тех или иных компетенций. В общем же случае, когда речь идет о формировании компетенций в образовательном процессе вуза, структура их будет являться однородной. Необходимо заметить, что профессиональные качества и личностные характеристики обучающихся при этом равно-

значны, равно значимы, взаимосвязаны, имеют высокий *ценностный потенциал* [4].

Так в чем же собственно проблема? На первый взгляд все предельно ясно и понятно: цели и результаты образования заданы требованиями государственного образовательного стандарта через компетенции; содержание образования определено функциональными обязанностями должностных лиц в конкретной профессии как подлежащие усвоению знания и умения, что достигается выполнением практических заданий, учебных и производственных задач.

Рассматривая феномен компетентности с позиций результата и процесса формирования *личности* во всех ее аспектах проявления/становления и развития, а также учитывая саму специфику *процесса* и особенности организации обучения/воспитания в контексте целей компетентностного подхода при стремлении обеспечить высокий показатель *технологичности*, следует запастись терпением и желанием проектировать, планировать и создавать необходимые условия, обеспечивающие достижение ожидаемых результатов качества образования XXI века – компетентного во всех отношениях специалиста.

Признаки недостаточной разработанности теоретических основ проявляются по различным причинно-следственным основаниям:

— неоднозначность определения со относимости и выбора категориальной позиции смысла, применительно к феномену «компетенция/компетентность» (*изначально заданная неопределенность целей и результата деятельности*);

— неопределенность целей, содержания образования, образовательной деятельности субъектов в новом компетентностном формате (*неоднозначность процессного целеполагания и содержательного наполнения деятельности*);

— несоответствие традиционных средств, методов и форм обеспечения процесса условиям формирования компетентности (*неопределенность дидактических условий обеспечивающих результат сформированности*) и др.

Положения компетентностного подхода существуют в ореоле концептуальной идеи и расплывчатых представлений о том, что должно являться результатом усилий субъектов образовательного процесса. Однако содержание деятельности и условия достижения гарантированного результата остаются «за кадром», вне предметного поля научного поиска, что и определяет проблемную недостаточность практической составляющей теоретических оснований.

В подтверждение нашего предположения рассмотрим определения «компетенции» и «компетентности». Особого внимания заслуживает позиция И.А. Зимней, которая объединяет взгляды многих известных в России ученых (А.В. Хуторской, Д.А. Махотин, Ю.Г. Татур и др.), сходящихся во мнении о том, что: «компетенция» и «компетентность» по сути, связанные, но феноменологически разные данности; «компетентность» основывается на требовании – компетенциях и включает их; компетентности есть формируемые в образовательном процессе обобщающие интегративные результаты [5, с. 18].

Наибольшей разработанностью общих проблем компетентностей выделяются исследования зарубежных авторов (Дж. Равен, Дж. Кулман, Р. Коллинз, Е. Де Боно, В. Де Ланшере, Дж. Фолгер, А. Фрелей, Дж. О'Тул, С. Шнайдер, Л. Спенсер и др.). В отечественной психолого-педагогической литературе эта проблема охватывает процессы формирования компетентности в предметных областях деятельности, в общении, знаниевые компетентности и др. (В.С. Библер, В.В. Давыдов, С.Ю. Курганов, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина, М.А. Холодная, Д.Б. Эльконин, П.М. Эрдниев и др.) [4].

Анализ рассматриваемой проблемы, в представлении И.А. Зимней, позволяет выделить три основных толкования понятия «компетенция»: педагогическое: подлежащее освоению содержание обучения, т. е. «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности» (А.В. Хуторской); психологическое: интеллектуальные, личностные качества, психологические характеристики человека, которые способствуют освоению содержания обучения и его последующей деятельности (Н. Heckhausen, R. Whaite, D.C. McClelland и др.); лингвопсихологическое: внутреннее психическое образование, некая программа (Н. Хомский, И.А. Зимняя) [5, с. 20].

Таким образом, при компетентностном подходе к обучению, целеполагание образовательной деятельности имеет широкий спектр задач формирования, которые наряду с традиционными показателями продуктивности (знания, умения) включают личностные качества и психологические характеристики. При этом процессуальная сторона деятельности субъектов не раскрывается.

Проблема недостаточной разработанности теоретических основ компетентностного подхода в контексте целей, задач и содержания образовательной деятельности может быть решена определением дидактических условий формирования компетентности и отбором оснований для критериев/показателей оценивания образовательных компетенций, а также структурированием компонентов и составляющих профессиональной компетентности личности, включенных в образовательную технологию [4, 6, 7]. Сущностные характеристики авторских технологических решений определяются алгоритмами диагностики, оценки и наполнения требований Федеральных государственных образовательных стандартов смысловым контекстом реализации целей формирования компетентности, через практико-ориентированные механизмы замещения, трансформации и адаптации знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, интегрированных в содержание нового компетентностного формата и представленных дескрипторами и компетенциями.

Именно компетенцию, рассматриваемую как внутреннее *потенциальное* когнитивное образование, актуализируемое затем в *деятельности*, предлагается понимать: как предпосылку и основу формирования компетентности; как актуализированное взаимодействие с другими людьми в процессе решения разнообразных задач [5, с. 24]. В этой связи особого внимания заслуживают новейшие инновационные технологии интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе, осно-

ванные на использовании нетрадиционных средств обучения, игровых методиках и др. [8, 9].

Критериями эффективности методологических оснований адаптации и трансформации компонентов образовательного процесса в вузе выступают: творческая направленность, надситуативная активность, субъектная позиция участников, педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение [7].

Литература

1. Набиев, В.Ш. Педагогика высшей школы : дидактические условия и закономерности обучения бакалавров : учебно-метод. пособие / В.Ш. Набиев. Ульяновск : – УлГПУ, 2012. – 75 с.

2. Ланкин, В.Г. Между личностью и профессией: идеи и проблемы компетентностного подхода в высшем образовании / В.Г. Ланкин, Е.Е. Ланкина // Вестник ТГПУ. – 2012. – №11(126). – С. 9-14.

3. Набиев, В.Ш. Основополагающие характеристики личности в новом образовательном формате вуза / В.Ш. Набиев // Высшее образование сегодня. – 2011. – №1. – С. 69-71.

4. Набиев, В.Ш. Дидактические условия формирования военно-специальной компетентности курсанта военного вуза связи (на примере специальных дисциплин): дис. ... канд. пед. наук // В.Ш. Набиев. – Ульяновск: УлГУ. 2008. – 215 с.

5. Зимняя, И.А. Компетенции и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – №4(4). – С. 16-31.

6. Петухов, М.А. Технологические проблемы формирования фундаментальных характеристик личности обучающихся / М.А. Петухов, В.Ш. Набиев // Высшее образование сегодня. – 2010. – №6. – С. 55-61.

7. Набиев, В.Ш. Оценка эффективности влияния дидактических условий на качество процесса формирования военно-специальной компетентности выпускника военного вуза / В.Ш. Набиев // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13. – №1. – С. 188-191.

8. Дьяконова, О.О. Эдьютейнмент в образовании взрослых и интерактивные технологии обучения в современной школе /О.О. Дьяконова, В.М. Букатов // Педагогика. – 2014. – №8. – С. 44-52.

9. Дьяконова, О.О. Опыт использования эдьютейнмента в рамках учебного курса / О.О. Дьяконова // Альманах современной науки и образования. – 2011. – №9. С. – 61-62.

Автор

Набиев Валерий Шарифьянович, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия. Связь с автором: paradoks.nabiev@mail.ru

Самопознание, его функции в целостном развитии личности

Self-Knowledge, Its Functions in Complete Development of the Personality

Мозырский государственный педагогический университет им.
И.П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь

Mozyrsky State Pedagogical University of I.P. Shamyakin,
Mozyr, Belarus

В статье определено понятие самопознания, рассмотрены его основные функции, которые должны стать для индивида нравственными ориентирами в понимании себя и смысла своего бытия. Дано определение самоактуализации личности как вида духовной активности.

Ключевые слова: самопознание, индивид, личность, самоактуализация, бытие.

In article the concept of self-knowledge is defined, its main functions which have to become for the individual moral guidelines in understanding of and sense of the life are considered. Definition of self-updating of the personality as type of spiritual activity is given.

Keywords: self-knowledge, individual, personality, self-updating, life.

Познание себя – процесс постижения и осознания личностью смысла своей жизни, достижение гармонии с собой и миром. Для всестороннего познания глубин своего «Я», для реализации возможности стать самим собой, человеку необходимо познать себя наиболее полно. Ведь только человек, который способен разобраться в своём внутреннем мире и осознающий свои истинные ценности, способен привнести в свою жизнь удовлетворённость и ясный смысл.

В природе человека заложена уникальная потребность стать самим собой. Она заключается в стремлении предельно раскрыть и воплотить глубинные личностные потенциалы, открыть лучшее в себе, научиться понимать себя и руководить собой.

Познание глубин своего «Я», потребность личности в данном явлении характеризует человека как существо духовно-нравственное, способное анализировать и рефлексировать своё существование.

Самопознание как вид духовно-практической активности индивида включает:

- понимание, осознание потенциала своей человеческой природы;
- постижение смысла и ценностей своей жизни;
- совокупность взглядов и представлений, связанных с собственным «Я».

Жизненные смыслы и ценности индивиду следует искать в самой человеческой природе. В этом случае он обретёт чувство гармонии с самим собой и миром [1, с. 111].

Существуют основные положения относительно природы человека, которые должны стать для индивида нравственными ориентирами в понимании себя и смысла своего бытия.

Человеческая природа *потенциальна*, и в этом заключается её глубочайшая сущность – во всём её сложении, по всем направлениям, в разуме, как и в чувстве, так и в воле [5].

Человек *никогда не дан в полноте своего существа*. Потенции человеческой жизни богаче, чем реализованные возможности [3]. Человек – это существо, сам способ бытия которого – это всё ещё не принятое решение о том, чем оно хочет быть и стать [7].

Человек обладает неограниченной *способностью чувствовать ценности*. Чем полноценнее личность, тем богаче мир её ценностных предпочтений [7].

Человек *задан как духовно-нравственное существо*. Отвечать за свою жизнь, за её направление, познавать себя и управлять собой, творить добро – это духовно. Все нравственные идеи основаны на идее абсолютно-самоусовершенствования [2].

Человек – *это «усилие быть человеком»*. Несомненная ценность процесса познания человеком своей природы состоит в том, что этот процесс способен «заронить в сердце великие вопросы»: в чём смысл моей жизни; как огромные потенциальные возможности, зарождённые во мне, высвободить и плодотворно использовать; как достойно пройти свой жизненный путь; как достичь гармонии с самим собой и миром [3].

Размышляя о человеке как субъекте жизни, С. Л. Рубинштейн различает два основных способа существования и отношения к жизни. Первый способ – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живёт человек: здесь он весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Второй способ связан с появлением рефлексии. Человек становится способным занимать позицию как бы вне процесса жизни, смотреть на неё со стороны, рассматривать себя в различных аспектах [6].

Чтобы реализовать себя во всём богатстве своих желаний и возможностей, необходимо познать себя, понять, кто ты есть на самом деле и двигаться по пути самоактуализации.

Самоактуализация – это полное раскрытие талантов и способностей личности; это реализация творческого потенциала личности: каждый человек талантлив и способен.

«Самоактуализированные люди, все до одного, увлечены чем-то, что не относится непосредственно к насущным запросам их естества, чем-то внешним по отношению к ним. Они самозабвенно преданы какому-то делу, они работают над чем-то, что очень дорого им, – они поглощены неким призыванием или посвятили себя служению, в старом, религиозном смысле этого слова» [4, с. 55].

Самоактуализация – это переход от состояния возможностей в состояние действительности, полное использование самим человеком своих возможностей и способностей.

Самоактуализированного человека А. Маслоу представляет не как человека, которому что-то добавлено, а как человека, у которого ничего не отнято. Маслоу отмечает, что процесс самоактуализации присущ

«...хорошим, здоровым людям, людям умным, сильным, творческим и добродетельным». «Можно представить себе жизнь как бесконечную череду выборов, которые мы должны совершить один за другим. И в каждом случае это выбор между движением вперёд и регрессом. Можно выбрать путь в сторону большей защищённости, в направлении полной безопасности, и тягловой силой в этом путешествии будет страх, но можно устремиться к росту и расцвету личности. Сделав шаг вперёд к развитию, человек делает несколько шагов в сторону самоактуализации. Самоактуализация – это процесс, он предполагает, что каждый раз, делая выбор, мы выбираем, что достойнее остаться честным, а не лгать, что честнее не красть, чем красть, или, обобщая, – каждый из вставших перед нами выборов мы совершаем в пользу личностного роста. Это и есть движение к самоактуализации» [4].

Познание себя – это предпосылка формирования готовности найти в жизни свою «колею», стремления как можно полнее реализовать себя [1].

Как вид духовной активности самопознание развивает рефлексивное сознание и социальное мышление индивида, готовность к нравственному самосовершенствованию, чувство личностного роста, которые, в свою очередь, являются важнейшими новообразованиями самоактуализированной личности, субъекта жизнедеятельности.

Литература

1. Гавриловец, К.В. Воспитание нравственной личности в школе: Пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / К.В. Гавриловец. – Мн.: УП «ИВЦ Минфина», 2005.

2. Достоевский, Ф.М. Собр. Соч.: В 15 т. Т. 14. Дневник писателя / Ф. М. Достоевский. – СПб: «Наука», 1995.

3. Мамардашвили, М.К.. Философские чтения/ М.К.Мамардашвили. – СПб: Азбука-классика, 2001.

4. Маслоу, А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу.– 3-е изд.– Санкт – Петербург [и др.]: Питер: Мир книг, 2011.– 351 с.

5. Розанов, В. Цель человеческой жизни / В. Розанов. – М.: ГРААЛЬ, 2001

6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: Мастера психологии / С. Л. Рубинштейн.– СПб, 2001.

7. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994.

Автор

Мастич Татьяна Валерьевна, аспирант кафедры педагогики Мозырского педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь. Сфера научных интересов: педагогическая поддержка самопознания старшеклассников в образовательном процессе. Связь с автором: t.mastich@yandex.by

**Психологические аспекты стиля жизни у детей с
хроническими соматическими заболеваниями**

**Psychological Aspects of Lifestyle of a Child with Chronic
Somatic Illnesses**

Томский государственный университет, г. Томск, Россия
Tomsk State University, Tomsk, Russia

Целью данной работы является изучение особенностей стиля жизни детей с хроническими соматическими заболеваниями различного уровня витальной угрозы. В данной работе мы рассматриваем стиль жизни как интегративную характеристику, включающую в себя особенности процессуально-динамических и структурно-содержательных сфер жизнедеятельности.

Ключевые слова: хроническое соматическое заболевание в детском возрасте, стиль жизни, витальная угроза.

The aim of this work is to study peculiarities of the child's lifestyle with chronic somatic illnesses with different levels of vital risk. In this article we consider lifestyle as an integrative response including features of procedural-dynamic and structural fields of one's life-activity.

Keywords: chronic somatic illness in childhood, lifestyle, vital threat.

Проблема сохранения здоровья детей для нашего общества находится на высоком уровне приоритета. Особенную актуальность данная проблема приобретает в современном мире, который характеризуется ростом числа заболеваемости среди детей. Развитие медицинских технологии дает возможность выживания детей даже с тяжелыми соматическими заболеваниями (такими как сахарный диабет, муковисцидоз, онкологические заболевания). Все это ставит вопрос о повышении уровня и качества жизни данной категории детей.

Соматическая болезнь, врываясь в жизнь ребёнка, задает особые условия психоэмоционального и социально-личностного развития ребёнка, тем самым определяя особенности его стиля жизни. Хроническое соматическое заболевание (ХСЗ) неизбежно оказывает влияние на такие феномены как стиль реагирования (А.В. Либин, 1998), стиль саморегуляции (В. И Моросанова, 2001), стиль самосознания (И. С. Кон, 1984, В.С. Мерлин, 1970). В данной работе мы рассматриваем стиль жизни как своеобразный интегратор процессуально-динамических и структурно-содержательных сфер жизнедеятельности ребёнка.

В формировании ХСЗ, впоследствии приобретающие хронический характер, [1] закономерно высок вклад факторов первично имеющих психологическую структуру. Психологический фактор, влияющий на развитие данных заболеваний, определяется в основном первичной социализацией детей, патогенным семейным функционированием. Болезнь, появляясь в жизни ребёнка, и сама существенно изменяет социальную ситуацию развития ребёнка: меняется возможность осуществления разного рода деятельности как качественно, так и количественно; уменьшается возможность общения за счет ограничения круга контактов; меняется вся жизнедеятельность ребёнка как за счет биологических, так и за счет психических причин и т.д. Для ребёнка болезнь, начавшаяся в раннем возрасте, оказывая влияние на все сферы жизни, становится фактором, задающим тенденции его отношения к жизни, представления о будущем, также становится фактором, определяющим его жизненные тенденции. В результате хроническое соматическое заболевание становится феноменом, формирующим параметры оценки и факторы, детерминирующие стиль жизни ребёнка.

Особенности самосознания под влиянием ХСЗ проявляются в раннем возрасте (в зависимости от времени дебюта заболевания). У ребёнка с ХСЗ специфические особенности в фазах становления самосознания наблюдаются уже с дошкольного возраста, когда заболевание находит себя во всех отражениях жизнедеятельности ребёнка, принципиально изменяя условия построения самосознания. Таким образом, заболевание, начинаясь в детстве, даже при высоком уровне компенсации, проявляет себя в особенностях самосознания.

Развитие самосознания, по мнению И.С. Кона является центральным психическим процессом переходного возраста. Автор отмечает, что триггером к становлению самосознания являются такие факторы как противоречивость положения подростка, изменение структуры его социальных ролей и уровня притязаний. Происходит открытие своего внутреннего мира. [2] В комплексе с появлением новых социальных ролей, новых вопросов у детей переходного возраста, у детей с хроническими соматическими заболеваниями возникают вопросы: «Почему я болею?», «Почему именно я, а никто другой?». Вопросы, которые изменяют существующую реальность ребёнка. Ситуация заболевания может изменять временную перспективу подростка. Так этап появления конкретных целей у здоровых детей, равняется этапу борьбы с болезнью, борьбы за жизнь у детей с заболеваниями высокого витального риска.

Важным элементом построения самосознания в подростковом возрасте, как отмечает И.С. Кон, является актуализация идеи необратимости времени и связанная с ней тема смерти. [2] Ребёнок с самого раннего детства начинает интересоваться природой смерти. У детей с ХСЗ тема смерти является в достаточной степени близкой. Источниками знаний в этом случае являются родители и медицинский персонал. При этом подача информации о возможном исходе заболевания, может стать шокирующей и травмирующей.

щей ребёнка. Здесь важно отношение самих родителей к заболеванию ребёнка, их страхи и доступная информация. Важно получение полной, достоверной информации родителями о заболевании и возможных рисках.

Вопрос саморегуляции в контексте хронических соматических заболеваний, в особенности заболеваний, имеющих высокий уровень витального риска, является необходимым для рассмотрения, т.к. для достижения устойчивых компенсаций закономерно высок вклад приверженности лечению, которая осуществляется за счет адекватного стиля саморегуляции. Теория саморегуляции Прохорова А.О. рассматривает повседневную жизнь человека, в которой обнаруживаются обстоятельства, требующие адекватной саморегуляции состояний. [7] Саморегуляция как процесс отличается осознанностью действий, осуществляемых субъектом для изменения собственной активности, наличием таких характеристик как контроль и коррекция результатов.

Для ребёнка с ХСЗ возможность адекватного, продуктивного саморегулирования может являться одним из фундаментальных характеристик, обеспечивающих наиболее продуктивное совладание с заболеванием, и как следствие обеспечивать более высокий уровень приверженности к лечению.

Контроль над уровнем выраженности витальной угрозы, осуществляется за счет формирования психологических оснований приверженности к лечению. Приверженность к лечению является новообразованием личности и рассматривается как базовое условие достижения устойчивой компенсации жизненного значимого дефекта функциональных систем. При этом стиль жизни может рассматриваться как условие достижения определенного уровня субъективного качества жизни, в случае с заболеваниями низкого витального риска, или же как базовое условие жизни, иными словами необходимое условие для выживания, для заболеваний с высоким уровнем витальной угрозы.

Психическая регуляция, как пишет А.О. Прохоров, есть возможность человека регулировать собственную психическую сферу. [7] У детей с ХСЗ высокого витального риска, психическая регуляция приобретает особую форму. Заболевание дебютируя ещё с ранних лет, занимает большую часть жизни ребёнка, задаёт свои правила формирования психической саморегуляции. Так, при сахарном диабете, ребёнку необходимо контролировать себя во всех сферах его жизни и при этом «...психические состояния приобретают функцию регулятора» необходимо действовать, подчиняясь законом болезни.

Соотнося положения Прохорова с психологией развития, можно предположить, что, не смотря на наличие или отсутствие заболевания, долгосрочный уровень саморегуляции в силу недостаточности опыта и знаний ребёнка не сформирован. Поэтому для ребёнка ведущим и наиболее часто используемым является уровень эмоционального овладения, наряду с

имеющейся у взрослых системой долгосрочной регуляции – уровнем личностно-нормативных изменений.

Таким образом, в основании психической регуляции лежит интегрирующая функция, которая формирует единство психического. Вследствие этого образуется определенная «психологическая структура» личности, в которую включены следующие свойства: процессы – состояния – свойства. Психологическая структура личности разворачивается в условиях социального функционирования человека, и в ситуациях жизнедеятельности. Неудивительно большое влияние в формировании психологической структуры личности и заболевания, так как ХСЗ находит своё отражение во всех сферах жизни ребёнка.

Автор рассматривает также в своей работе тяжелые жизненные ситуации и наиболее частые способы реагирования и способы саморегуляции. [7] Ситуации могут быть обратимые и необратимые. В кризисной ситуации необратимого характера, имеет место интенсивного включения всех психических процессов, а также их ухудшение. При обратимой ситуации, неравновесное состояние является толчком к улучшению деятельности, повышению работоспособности.

Мы склонны рассматривать обстоятельство возникновения ХСЗ как необратимую ситуацию, и будем рассматривать его в локусе регуляции неравновесных психических состояний необратимого характера. Ребёнок в силу своего малого возраста не имеет возможности анализировать ситуацию дебюта своего заболевания с точки зрения интеллектуализации переживаний. Здесь центральным звеном является непосредственное отношение к возникновению заболевания у ребёнка его родителей. Ребёнок присваивает себе способ реагирования на ситуацию неравновесного состояния непосредственно от них.

Стиль саморегуляции (понятие индивидуального стиля саморегуляции было введено В.И. Моросановой [5]) рассматривается в локусе осознанной саморегуляции человека своей произвольной активности, как центральное понятие в контексте общего аспекта субъектного развития и существования человека. Конопкин О.А. определяет осознанную саморегуляцию, «как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей». [3] Индивидуальный стиль целенаправленной регуляции рассматриваются как устойчивые характеристики регуляторных процессов конкретного человека, которые проявляются в разнообразных ситуациях, видах и формах его произвольной активности. [3]

Таким образом, у ребёнка в условиях заболевания система индивидуального стиля саморегуляции в максимальной степени проявляет себя в новых сферах, в проявлении новых состояний. Однако многие из сфер включающиеся в работу саморегуляции у взрослых, у детей не сформиро-

ваны (например, потребностно-мотивационная сфера), и в этом случае болезнь оказывает влияние на формирование этих сфер.

Для прояснения формирования стиля жизни в контексте саморегуляции необходимо рассмотреть подход Осницкого А.К. к анализу субъектной активности человека через призму накапливаемого им регуляторного опыта. [6] Осницкий вводит понятие «опыт осознанной саморегуляции активности (регуляторный опыт)», и определяет область в опыте человека, в которой он непосредственной является инициатором активности, а также её реализует. В этой активности человек проявляет себя как личность, определяя смысл осуществляемой деятельности, приоритеты активности. Изучение структуры и содержания опыта даёт возможность для изучения динамики структуры саморегуляции.

Основными компонентами структуры регуляторного опыта, согласно модели Осницкого, являются ценностно-мотивационный опыт, опыт рефлексии и привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества.

Компоненты опыта, порождая специфические функции (осознанность, целенаправленность и др.), в системном взаимодействии формируют такие качества человека, которые позволяют говорить о нём как о субъекте активности. Таким образом, осмысленное знание о возможностях саморегуляции и накапливаемый человеком регуляторный опыт становится опорой для человека при разработке стратегий жизнедеятельности и решения текущих задач.

Хроническое соматическое заболевание ребёнка в свою очередь вносит собственные коррективы, задающие особые линии накопления саморегуляторного опыта, которые в будущем будут применяться во всех сферах жизни человека.

Необходимо рассмотреть особенности реагирования человека на стрессовую ситуацию, т.к. на начальном сама постановка диагноза, в особенности тяжелого соматического заболевания неизбежно является стрессогенной, так и далее, в процессе лечения ребёнок и его семья постоянно находятся в стрессовой ситуации преодоления болезни. Мы предполагаем, что навыки совладания с тяжелыми жизненными ситуациями будут являться маркерами достижения компенсаций жизненно значимого дефекта у ребёнка. Либин А.В. понимает стиль реагирования на стресс как особую реакцию организма на возникшие обстоятельства, проявляющиеся в виде защитных механизмов, и способы совладания с ней, путем эмоциональной и рациональной регуляции человеком своего поведения с целью оптимального взаимодействия с жизненными обстоятельствами или их преобразования в соответствии со своими намерениями. [4]

У ребёнка самоактуализация формируется лишь к подростковому возрасту, при этом её формирование будет подчинено течению и проявлению болезни. В силу недостаточности жизненного опыта такой феномен как «эмоциональная компетентность» [4] не представлен на должном уровне.

При таких обстоятельствах регуляция поведения ребёнка в тяжелых ситуациях в большей степени основывается на преобладании эмоционального реагирования.

Таким образом, феномен «стиль жизни», целесообразно рассматривать как совокупность специфичных для конкретного человека стилей саморегуляции, особенности его самосознания, оценки окружающей его ситуации, и определенные тенденции к реагированию на эти обстоятельства.

Литература

1. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 144-150 с.;
2. Кон И.С. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256с.;
3. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопр. психол. – 1995. – №1. С. 5–12;
4. Либин А., Либина А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? // Стиль человека: психологический анализ / Под. Ред. А.В. Либина. Москва: Смысл, 1998. С. 190 – 204;
5. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. Том 23. – 2002, № 6;
6. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека. Автореф. дисс. доктора. 2001;
7. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности: монография / Москва: Пер Сэ, 2005. – 350.с.

Авторы

Зайцева Анастасия Эдуардовна, магистрант кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета, г. Томск, Россия. Сфера научных интересов: детская психосоматика, соматопсихология. Связь с автором: zayceva_asja@mail.ru

**Психологическое сопровождение обеспечения
профессионального здоровья будущих специалистов
экономических специальностей**

**Psychological Support to Ensure the Occupational Health
of Future Experts of Economic Specialties**

Университет банковского дела Национального банка Украины,
г. Киев, Украина
The University of Banking of the National Bank of Ukraine,
Kiev, Ukraine

В статье дана психолого-педагогическая характеристика понятия «профессиональное здоровье». Предложена модель формирования профессионального здоровья. Обеспечение профессионального здоровья будущих специалистов экономических специальностей осуществляется при проведении комплексных оздоровительных программ.

Ключевые слова: здоровье, профессиональное здоровье, профессиональная деятельность, оздоровительные программы.

The article gives a psychological and pedagogical characteristics of the concept of “occupational health”. The model of formation of professional health is offered. Ensuring professional health of future experts of economic specialties is carried out when carrying out comprehensive improving programs.

Keywords: health, occupational health, professional activity, health programs.

Современное образование, функционируя в актуальной экономической ситуации, выдвигает значительные требования ко многим аспектам деятельности ее участников: уровню их знаний, умений и навыков, профессиональной компетентности, а также к личностным характеристикам.

В связи с этим, акцент на вопросах психологического сопровождения обеспечения профессионального здоровья будущих специалистов экономических специальностей демонстрирует современная психологическая и педагогическая науки.

В совокупности с нервно-эмоциональным перенапряжением, связанным с информационными нагрузками, увеличением и усложнением образовательного процесса, низким уровнем повседневной социальной реабилитации, приводят к снижению адаптационных возможностей организма будущих специалистов экономических специальностей, изменению социально-культурного окружения негативного характера. Вызывает беспокойство увеличение числа лиц с психическими отклонениями, снижением интеллектуальных способностей, рост алкоголизма, курения и наркомании [4, с. 61].

Поэтому в последнее время, в сознании людей активно формируется качественно иное отношение к понятию «профессиональное здоровье». Через познание и улучшение компонентов профессионального здоровья и путей его сопровождения, мы имеем возможность не только предупреждать возникновение профессиональных болезней, профессионального выгора-

ния, но и совершенствовать всего человека в целом. Таким образом, формирование профессионального здоровья выступает как процесс сохранения и развития психических, физических качеств и профессиональных компетенций.

А.Г. Маклаков считает, что профессиональное здоровье - это определенный уровень характеристик здоровья специалиста, который отвечает требованиям профессиональной деятельности и обеспечивает ее высокую эффективность [1, с. 53]. По мнению С. Никифорова, продуктивной основой для анализа вопросов, относящихся к проблеме профессионального здоровья, может стать концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности. Она нацелена на сквозное психологическое сопровождение профессиональной деятельности - от «входа» в профессию до «выхода» из нее.

Процесс непрерывного психологического сопровождения рассматривается автором в качестве обязательного условия становления специалиста и его дальнейшего профессионального функционирования. [2, с. 33].

В связи с этим, была предложена модель формирования профессионального здоровья, которая будет направлена на решение следующих задач: 1) гуманизация образования путем освоения будущими специалистами экономических специальностей нравственных ценностей, как основы профилактики вредных привычек; 2) формирование культуры здоровья на основе положительных взглядов и навыков, а также коррекции образа жизни; 3) медико-биологическое и психолого-педагогическое образование будущих специалистов экономических специальностей; 4) организация медицинских профосмотров; 5) изучение механизмов адаптации к профессиональной деятельности, сохранение и укрепление здоровья в динамике профессионального обучения; 6) гигиеническая экспертиза образовательного процесса; 7) организация культурно-массовой, спортивной, оздоровительно-массовой работы на основе принципов доступности, систематичности, дифференцированности и инновационности. Такой подход даст возможность будущим специалистам экономических специальностей свободно осуществлять свой личностный, профессиональный и социальный рост.

Формирование профессионального здоровья будущих специалистов экономических специальностей осуществляется при проведении комплексных программ. Программы формирования профессионального здоровья - это комплекс мероприятий, направленных на улучшение состояния здоровья будущих специалистов экономических специальностей, организованных для оказания помощи и поддержки в осуществлении здорового образа жизни [3]. Она включает мероприятия по повышению осведомленности в вопросах здоровья, изменения поведения будущих специалистов экономических специальностей в направлении здорового образа жизни, разработку и проектирование целей, связанных с профессиональным здоровьем. Важным этапом является определение задач и методов проведения программы, при котором учитываются мнения участников, каким образом должна реализовываться программа, на какие именно результаты она нацелена.

Оздоровительная программа по формированию профессионального здоровья - это больше, чем занятия фитнесом. В профессиональное здоровье включаются следующие компоненты: духовный; эмоциональный; социальный; интеллектуальный. [5].

Таким образом, программа должна реализовываться через: постановку жизненных целей; телесно-ориентированные упражнения; сбалансиро-

ванное питание; социальные связи; управление стрессом; процесс непрерывного обучения.

Преимуществами оздоровительных программ для будущих специалистов экономических специальностей являются: улучшение физической формы; снижение веса; повышение выносливости; снижение уровня стресса; повышение самооценки, самоуважение; расширение круга и содержания здоровых социальных связей; снижение расходов на лечение; снижение уровня заболеваемости и травматизма; уменьшение прогулов из-за болезней; улучшение отношений между участниками и их моральным состоянием; повышение продуктивности деятельности

Инвестиции в человеческий капитал в формате оздоровительных программ по формированию профессионального здоровья являются одними из важнейших в деятельности учебных заведений. Стоит отметить, что в Украине очень мало внимания уделяют таким инвестициям. Однако в мире уже давно устанавливается другая тенденция: использование долгосрочных программ для улучшения психофизического состояния как студентов, так и работающих для увеличения эффективности и отдачи от профессиональной деятельности.

Таким образом, проблема развития профессионального здоровья будущих специалистов экономических специальностей является сложной междисциплинарной научной проблемой, исследуемой на разных уровнях. Выполнение исследования в области педагогической психологии актуально и необходимо, поскольку до настоящего времени не раскрыты закономерности и механизмы, позволяющие сохранять личностные и профессиональные ресурсы - мобильность, динамичность, конструктивность, готовность адаптироваться в меняющемся мире, действовать в обновляющихся условиях.

Литература

1. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук / А.Г. Маклаков. – СПб., 1996. – 42 с.
2. Психология профессионального здоровья: Учеб. пособ. / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.
3. Сокольская М.В. Личностное здоровье специалистов в различных видах профессиональной деятельности (сообщение 2) // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 110–114.
4. Физическая культура студента / Под ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2003. – 448 с.
5. OHSAS 18001:2007. Occupational health and safety management systems — Requirements.

Автор

Бурлакова Ирина Анатольевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры управления банковкой безопасностью Университета банковского дела Национального банка Украины, г. Киев, Украина. Сфера научных интересов: профессиональное здоровье, гигиена труда, безопасность жизнедеятельности. Связь с автором: burlakova_irina@mail.ru

Экономическая культура студентов разной направленности обучения

Economic Culture of Students of Different Fields of Study

Российский государственный педагогический университет им.
А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
Russian State Pedagogical University n. a. A.I. Gertsen,
Saint-Petersburg, Russia

Балтийский институт экологии, политики и права,
г. Санкт-Петербург, Россия
Baltic University of Ecology, Politics and Law,
Saint-Petersburg, Russia

В статье рассмотрена необходимость формирования экономической культуры студентов разной направленности. Актуальность исследования обоснована сложившейся экономической ситуацией в стране. Проведен анализ уровня экономической культуры студентов, определены факторы, воздействующие на него. Сопоставлены результаты анкетирования, полученные у студентов разных курсов. Определена динамика формирования экономической культуры. Выявлена готовность студентов к овладению экономическими знаниями.

Ключевые слова: Экономическая культура, уровень экономической культуры, студенты, процесс обучения, экономическое мышление, активные формы обучения.

In the article the necessity of formation of the economic culture of students of different directions. The relevance of the study is justified given the economic situation in the country. The analysis of the level of economic culture of the students, the factors affecting it. The mapped results of the survey, obtained from the students of different courses. Defined the dynamics of economic culture. Revealed willingness of students to acquire economic knowledge.

Keywords: Economic culture, the level of economic culture, students, the learning process, economic thinking, active forms of learning.

В настоящее время в Российской Федерации и мире в целом сложилась достаточно тревожная ситуация, которая вызывает не только беспокойство, но и желание защитить себя в материальном плане. Понимание данной обстановки и умение принять правильные решения во многом зависят от уровня экономической культуры каждого человека.

Экономический словарь раскрывает понятие экономической культуры следующим образом: «Экономическая культура – это система ценностей и

побуждений хозяйственной деятельности, уважительное отношение к любой форме собственности и коммерческому успеху как к большому социальному достижению, успеху, неприятие настроений "уравниловки", создание и развитие социальной среды для предпринимательства и т.п.» [1]. Экономическая культура – это не только уровень и качество экономических знаний, но и умение применять их на практике, экономическая направленность, а также экономическое мышление. Г. Хофстед выделены три основных уровня: массовая экономическая культура, экономическая культура лиц, принимающих решения на уровне организаций, теоретическая экономическая культура. [2] Наиболее важен первый уровень, т.к. именно он соответствует категории студентов. В него входят ценности, знания, навыки и представления людей, принимающих решение только за себя и за свою семью. На этом уровне экономические знания можно определить как отсутствующие, а навыки поведения формируются на основе «копирования» более успешного поведения в данной социальной среде. К сожалению, настоящее время в период кризиса этот тип поведения может привести к ряду ошибок и серьезных последствий. Необходимо критическое осмысление происходящего, оценка собственного материального положения, сопоставление возможностей, пересмотр ценностей и прочные знания основ экономики. Наиболее подвержены неэффективному поведению студенты, направленность обучения которых не совпадает с экономикой. Ответ на вопрос: « Каков уровень экономической культуры, если образование не экономической, а другой направленности? », позволяет получить проведенное исследование.

В исследовании приняли участие 46 человек – студенты 4-5 курсов БИЭПП (профиль - психологическое образование) и студенты 1 курса РГПУ им. А.И. Герцена (профиль - технологическое образование), задача которых была максимально честно ответить на 25 вопросов анкеты. По результатам исследования сделаны следующие выводы: - большинство студентов считают банк не самым надежным местом для хранения своих сбережений (см. рис. 1). 59 % опрошенных респондентов, а это студенты первых курсов, не стали бы вкладывать свои сбережения в банк.

75 % студентов не справились с экономическими вопросами, у них преобладают более «житейские знания». В анкете был представлен ряд вопросов, связанных с экономическими терминами, часто использующимися в средствах массовой информации (см. рис. 2). Студенты первого курса правильно ответили всего лишь на один или два вопроса, а студенты последнего курса - на три вопроса. Всего 5 % опрошенных студентов старших курсов смогли правильно ответить на все вопросы по экономической терминологии.

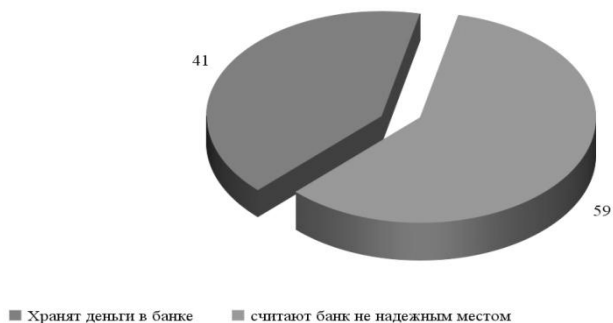


Рис. 1. Процентное соотношение студентов, считающих банк надежным местом для хранения денежных сбережений

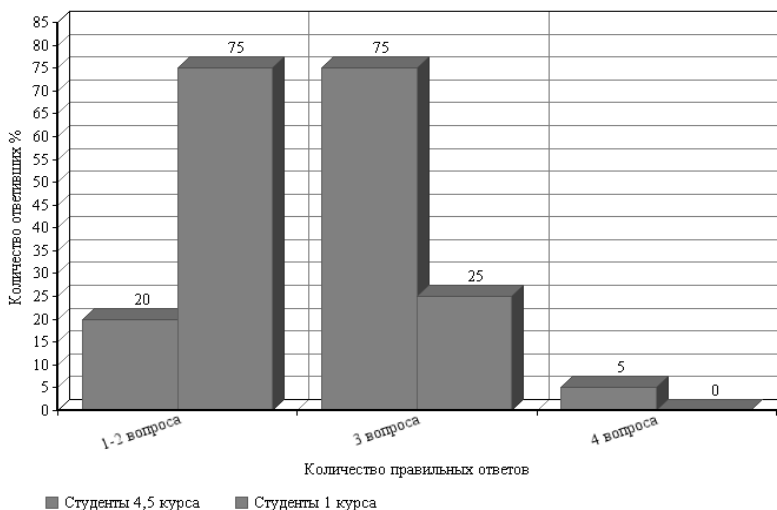


Рис. 2. Соотношение ответов на вопросы по экономической терминологии

В начале обучения экономические знания студентов сильно различаются, являются «дробными», а в конце обучения - знания становятся более стабильными, и держатся на одном уровне у большинства студентов - старшекурсников (см. рис. 3). В комплексе с анкетированием использовались и другие методы исследования. Так метод беседы позволил затронуть ряд интересных вопросов: о месте проживания и получения общего среднего образования, о составе семьи, воспитании, адаптации к учебной среде и т.п. Выявлена определенная связь этих факторов и уровня экономической культуры. Уровень экономической культуры студентов первого курса определен как низкий, а студентов старших курсов как средний.

Данные проведенного опроса говорят о готовности и желании получить новые знания, развиваться в сфере экономики. 95 % студентов хотели бы послушать соответствующие лекции, принять участие в дополнительных занятиях. 5 % отказались бы от такой возможности.

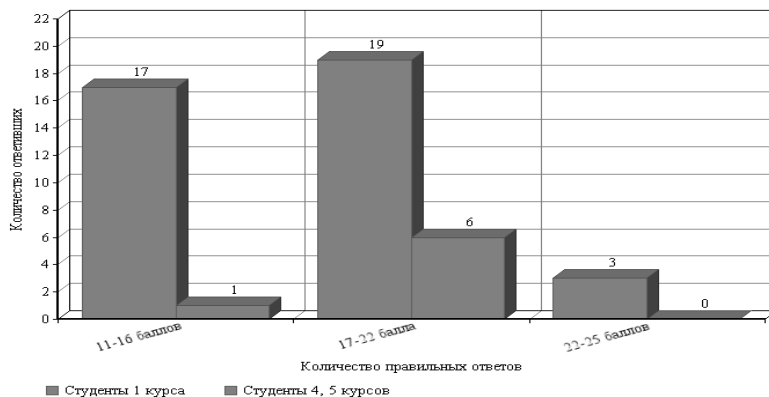


Рис. 3. Сравнение уровней экономической культуры студентов 1 курса обучения и студентов 4, 5 курсов обучения

Дополнить учебный процесс рядом занятий экономической направленности – необходимость нынешнего периода. Рекомендуется представлять материал в более доступной форме: в виде тренингов, кейсов, круглых столов, семинаров. Именно активные формы обучения позволяют быстро ориентироваться в сложных экономических условиях, сформировать экономическое мышление, повысить уровень экономической культуры студентов.

Литература

1. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б.. Современный экономический словарь. — 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М. 479 с.. 1999.
2. Hofstede G. Cultures and Organization: software of the mind. McGRAW–HILL, 1991.

Авторы

Федорова Наталья Алексеевна, канд. психолог. наук, доцент факультета технологии и предпринимательства РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия. Сфера научных интересов: экономическая психология, психология, технология и предпринимательство. Связь с автором: naf12@yandex.ru

Хунцаридзе Елизавета Юрьевна, студентка 3 курса, факультета психологии, Балтийского института экологии, политики и права, г. Санкт-Петербург, Россия. Сфера научных интересов: экономическая психология, психология СМИ, перинатальная психология, психология развития. Связь с автором: dancerhunt@mail.ru

Процесс алгоритмизации преподавания психотерапии

Process of Algorithmization of Teaching of Psychotherapy

Ставропольский государственный педагогический институт,
г. Ставрополь, Россия
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia

Статья посвящена алгоритмизации преподавания дисциплины «Основы психотерапии». Процесс алгоритмизации позволяет структурировать содержание сложного материала, выделить в нём главные структурные дидактические единицы с помощью метода контент-анализа в каждом из изучаемых видов терапии и представить их в опорных схемах для лучшего усвоения и запоминания материала студентами.

Ключевые слова: психотерапия, алгоритмизация, контент-анализ, опорная схема, терминология, средства, техники, этапы психотерапии, структура личности, специфические черты психотерапии.

The article is devoted algorithmization teaching “Fundamentals of psychotherapy”. Algorithmization process allows you to structure the content of composite material, highlight it in the main structural didactic units by the method of content analysis of each of the species studied treatment and submit them to the support schemes for better learning and memorizing the material students.

Keywords: psychotherapy, algorithmization, content analysis, the support scheme, terminology, tools, techniques, stages of psychotherapy, personality structure, specific features of psychotherapy.

Психотерапия является сложной отраслью знаний для усвоения студентами гуманитарных дисциплин психологической направленности, в частности, факультетов специальной педагогики и психологии.

В настоящее время в мировой практике используются более 600 форм и методов психотерапии, многие из которых не имеют на сегодняшний день научного обоснования. У большинства из них существуют не согласующиеся, а иногда противоречащие друг другу представления о моделях психологического здоровья, механизмах развития психопатологических и психосоматических расстройств.

Психотерапия как отрасль научного знания предполагает влияние на психику, на отношение к самому себе, своему состоянию, другим людям, к окружению и жизни в целом. Она тесным образом связана с такими видами психологической помощи и поддержки как психокоррекция, психологическое консультирование и относится к одному из основных видов деятельности психолога-практика, в том числе специального психолога.

Терминология основных видов терапии весьма разнообразна и порой сложна для понимания студентов. Например, понятие «незавершенного гештальта» в гештальттерапии Ф. Перзла означает всего лишь нереализуемую потребность, а понятие «социального атома» в психодраме Я. Морено – человека, в отношениях с окружением как наименьшего элемента структуры отношений, состоящей из всех связей между человеком и другими людьми; «экзистенциальный вакуум» в логотерапии В. Франка рассматривается как феномен, характеризующийся субъективными переживаниями скуки, апатии, пустоты, цинизма и ряд таких дефиниций можно продолжить [8].

В каждом из видов терапии представлено разнообразие различных процедур, приёмов, техник, которые студенты часто путают и не в состоянии запомнить. Эти техники различаются по своей сложности, процедуры которых не всегда можно реализовать в процессе практических занятий.

Для лучшего восприятия достаточно сложного по содержанию материала целесообразно использовать приёмы, позволяющие алгоритмизировать знания студентов, привести их в некоторую слаженную систему.

При подготовке программы «Основы психотерапии» лекционный материал, разработанный для изучения студентами, был подвергнут обработке с помощью метода контент-анализа с целью выделения наиболее важных структурных единиц в каждом из изучаемых видов психотерапии.

Контент-анализ – это метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации, в которых соответственно целям исследования выделяются определённые смысловые единицы содержания и формы информации [4].

Особое место в контент-анализе отводится составлению классификатора, представляющего собой перечень категорий анализа, соответствующих им индикаторов, принятых единиц счёта. Категории анализа – это ключевые элементы исследования, смысловые единицы, подлежащие регистрации в соответствии с поставленной целью. С помощью метода контент-анализа был выделен ряд ключевых смысловых единиц, имеющих в себе всех изучаемых видах психотерапии. Это позволило создать некий алгоритм, оказывающий помощь в изучении, понимании и усвоении материала.

На основе этого алгоритма были разработаны схемы по каждому виду терапии, другими словами – изучение терапии в схемах стало наиболее эффективным средством её усвоения и интереса студентов к этому виду деятельности, как в процессе практических занятий, так и в рамках самостоятельной работы. Составление таких схем помогло студентам структурировать материал, выделить самое главное, существенное, что, в свою очередь, способствовало развитию аналитико-синтетической деятельности ума. Поиск в каждом из видов терапии того, что их объединяет и разъединяет, позволило студентам выявить взаимосвязь и взаимообусловленность основных видов терапии.

К основным структурным компонентам в процессе контент-анализа содержания изучаемых видов терапии были отнесены:

- основное и вспомогательные средства, с помощью которых и осуществляется тот или иной вид терапевтического воздействия;
- список основных терминов по изучаемым видам терапии;
- причина невроза;
- основные этапы (стадии, фазы) терапии, если таковые имеются;
- структура личности;
- взаимоотношения в системе «психотерапевт-пациент»;
- основные и вспомогательные техники терапии;
- специфические особенности изучаемых видов терапии;
- результативность;
- показания и противопоказания.

Пользуясь этим алгоритмом, студенты должны также знать название психотерапии, её автора, год основания (если таковой имеется), суть (на что направлен тот или иной вид терапии). Всё это можно отразить в опорных схемах, которыми студенты пользуются в дальнейшем при изучении основных видов терапии.

Особо следует отметить, что прослеживается закономерная связь между направленностью терапии и видом невроза. Например, биоэнергетический анализ А. Лоуэна направлен на помощь в снятии мышечных напряжений, следовательно, в основе невроза лежит мышечный блок (мышечный спазм), который и следует преодолеть в процессе психотерапевтического лечения. Сутью поведенческой психотерапии является помощь в ликвидации патогенных реакций, которые и являются причиной невроза. К ним относятся гнев, страх, депрессия, заикание и др. [8].

Если говорить об основных средствах терапии, то арсенал их недостаточно разнообразен. В первую очередь, к ним относится интервью. Только в разных видах терапии используются разные виды интервью: первичное (Психодинамическая терапия З. Фрейда), терапевтическое (Клиентцентрированная терапия К. Роджерса), инициальное (Биоэнергетический анализ А. Лоуэна). Также к основным средствам относятся интерпретация, сценическая игра (театрализованное действие), убеждение, сократический диалог и другие [3, 7, 9].

Отдельно следует остановиться на этапах психотерапии. Не все виды терапии осуществляются поэтапно. К ним относятся: когнитивная психотерапия А. Бека, гештальттерапия Ф. Перзла, индивидуальная психология А. Адлера и др. Например, Психодрама Я. Морено представлена фазами психодраматического действия, а не этапами [6].

Основную трудность для студентов вызывают техники терапии, количество которых достаточно разнообразно. В отдельных видах терапии их представленность незначительная, это касается психодинамической терапии, индивидуальной психологии, аналитической и др., а вот в психодраме, НЛП, гештальттерапии, поведенческой терапии – их достаточно много [8].

Важным составляющим компонентом опорной схемы является структура личности, однако она имеется не во всех видах психотерапии. Самая уникальная по своей сути структура личности представлена в психодинамической терапии З. Фрейда и включает в себя три компонента: ид (оно), бессознательное; эго (Я), сознание; супер-эго (сверх-Я), моральность, при этом существенная роль отводится бессознательному, а не сознанию личности [9]. Структура личности в клиент-центрированной терапии К. Роджерса включает также три компонента: Я, Не-Я, симптоматика, где наиболее важная роль отводится сфере «не-Я» (вытесненные переживания и потенциальные эмоции) и сфере «симптоматики» (навязчивости, фобии и т.д.) [7].

Отдельные виды терапии имеют свои специфические особенности. Это касается, в первую очередь, психодрамы Я. Морено, которая отличается от других видов психотерапии не только сложностью своей терминологии, но и таким структурным компонентом, как участники психодрамы (протагонист, вспомогательное Я, ведущий группы), при этом ведущий психодрамы выполняет ряд других функций, не присущих остальным видам психотерапии: он и аналитик, и терапевт, и режиссёр [6].

Нейролингвистическое программирование представлено только одним психотерапевтическим подходом и имеет много отличительных специфических особенностей. Это касается, в первую очередь, техник, моделирующих процессов, терминологии. Особую роль выполняют техники работы с суб-модальностями и модальностями [2].

Трансактный анализ Э. Берна также представлен различными транзакциями и жизненными сценариями, которые в своей жизни проигрывает пациент: «взрослый», «родитель», «ребёнок» [1].

В отдельных видах психотерапии описаны принципы, обуславливающие работу психотерапевта и обеспечивающие эффективность её воздействия на пациента. Это относится, например к гештальттерапии и аналитической психологии [5, 10].

Самым сложным видом психотерапии для изучения является психодинамическая терапия З. Фрейда, которая направлена на преодоление психотравмирующих ситуаций, возникших у клиентов в детстве. Понятийный аппарат этого вида терапии достаточно сложный, как и уникальный метод Фрейда – метод свободных ассоциаций и интерпретации сновидений. Это направление психотерапевтического лечения имеет ряд специфических особенностей, касающихся вклада З. Фрейда в психоанализ: разработка механизмов психологической защиты, стадий психосексуального развития личности, видов переживаемой тревоги, таких теорий, как теория травмы, соблазна, сновидений, личности, теории дуальных инстинктов. [9].

Таким образом, можно заключить, что составление опорных схем по изучаемым видам терапии позволяет студентам логически структурировать материал, выделять главные и существенные моменты, которые лучше поддаются осознанию в процессе восприятия и запоминанию, а также по-

зволяют дифференцировать изучаемые виды психотерапии относительно их сущности. Процесс алгоритмизации является наиболее эффективным приёмом и средством изучения сложного по содержанию материала, в частности психотерапии.

Литература

1. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. – СПб.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2008. – 224 с.
2. Ковалев, С.В. Введение в современное НЛП. Психология личностной эффективности. – М.: Флинта, 2002 – 512 с.
3. Лоуэн А. Терапия, которая использует язык тела (биоэнергетика) / Пер. В. П. Смолова, И. В. Смолова. – СПб.: Союз, 2000. – 448с.
4. Основные методы сбора данных в психологии. Учебное пособие / под ред. Капустина С.А. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 160 с.
5. Перлз Ф. Гештальтподход и Свидетель терапии. – М.: Изд-во Гуманитарный центр, 2005. – 312 с.
6. Психодрама: Вдохновение и техника / Под ред. П. Холмса, М. Карп. – М.: Изд-во Класс, 2001. – 288 с.
7. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – СПб.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 416 с.
8. Соколова Е.Т. Психотерапия: теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
9. Фрейд З. Общая теория неврозов. Введение в психоанализ. – М.: «АСТ», 2010. – 256 с.
10. Юнг К. Аналитическая психология: её теория и практика. – М.: «АСТ», 2009. – 253 с.

Авторы

Шаповаленко Зинаида Ивановна, канд. психолог. наук, доцент, доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ г. Ставрополь, Россия. Сфера научных интересов: проблемы современной психокоррекции и психотерапии. Связь с автором: sinaidapi@mail.ru

Научное партнерство «Аргумент» приглашает к сотрудничеству авторов: ученых, преподавателей, аспирантов, докторантов, студентов вузов и ссузов, ведущих научные исследования в области психологии, педагогики и других дисциплин и проживающих на территории России, стран СНГ и дальнего зарубежья.

Подробная информация об изданиях Партнерства, порядок представления докладов, необходимые бланки и образцы документов представлены на нашем сайте в интернете: **www.science-conf.ru**

***График проведения Международной научной конференции
«Актуальные вопросы современной психологии и педагогики»***

Мероприятие	XXIII-я Конференция	XXIV-я Конференция	XXV-я Конференция	XXVI-я Конференция
Последний день приема заявок	25 сентября 2015г.	25 декабря 2015г.	25 марта 2016г.	24 июня 2016г.

Научное партнерство «Аргумент» образовано в 2008 году как международное и межнациональное сообщество ученых-активистов, связанных общей идеей интеграции научного знания и объединения мировой научной общечеловечности.

С 2009 года основным направлением деятельности НП «Аргумент» является издание научных журналов, сборников, монографий, проведение научных конференций.

Деятельность Партнерства носит интернациональный характер. Все издания и мероприятия НП «Аргумент» имеют международный статус. На сегодняшний день организация имеет представителей в 10 странах.

В мероприятиях Партнерства уже приняли участие более 3 тысяч ученых-авторов из 19-ти стран Европы и Азии: Абхазии, Азербайджана, Армении, Беларуси, Болгарии, Венгрии, Германии, Казахстана, Китая, Кыргызстана, Латвии, Литвы, Молдовы, Норвегии, Польши, России, Таджикистана, Узбекистана и Украины. Ознакомиться с электронными версиями выпущенных изданий можно на нашем сайте в интернете по адресу: www.science-conf.ru

В настоящий момент инфраструктура Партнерства представляет собой публичную научную площадку с устоявшимися традициями, отработанными механизмами, четким регламентом.

В своей работе НП «Аргумент» следует принципам открытости и честности, простоты и удобства сотрудничества. Мы стремимся поддерживать дружелюбную атмосферу конструктивного взаимодействия, проявляем понимание к трудностям начинающих авторов, а также авторов, не являющихся носителями русского языка.

Посетите наш сайт в Интернете:

www.science-conf.ru

Научное издание

Актуальные вопросы современной психологии и педагогики
Сборник докладов XXII-й Международной научной конференции
Россия, г. Липецк, 26 июня 2015 г.

Отв. редактор: Горбенко Антон Васильевич

Полный текст издания доступен на сайте:
www.science-conf.ru

Scientific edition

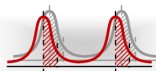
Topical Questions of Modern Psychology and Pedagogy
Collection of papers of the XXII International Scientific Conference
Russia, Lipetsk, June 26, 2015

Managing editor: Anton V. Gorbenko

Full text of the edition is available at:
www.science-conf.ru

Подписано в печать 14.07.2015 г.
Формат 60x84 1/16. Объем — 4,5 п.л.
Тираж 22 экз. Заказ № 1511

Научное партнерство «Аргумент»
Отпечатано на оборудовании ИП Горбенко А.В.
Россия, 398046, г. Липецк, пр-кт 60 лет СССР, 2–190
Тел.: +7 (4742) 39–79–73



Научное партнерство

«АРГУМЕНТ»