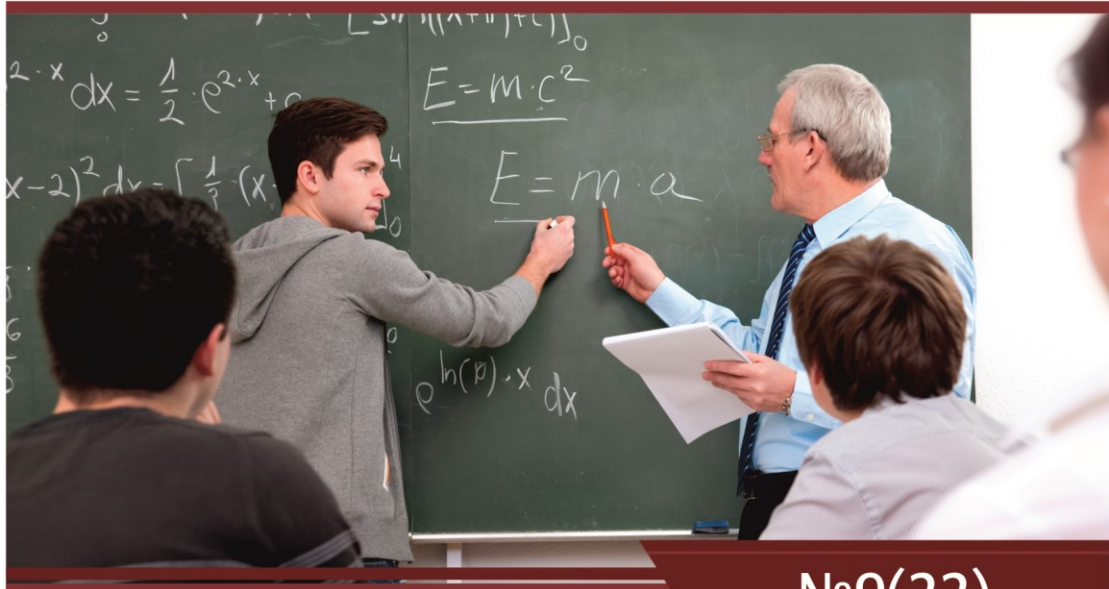




**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2018



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам XXII международной
научно-практической конференции*

№ 9(22)
Октябрь 2018 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2018

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Ахмерова Динара Фирзановна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

Капустина Александра Николаевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

Монастырская Елена Александровна – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

Спасенников Валерий Валентинович – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XXII междунар. науч.-практ. конф. – № 9(22). – М.: Изд. «МЦНО», 2018. – 54 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2018

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	5
1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	5
К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРОВ БАЛЕТА В АРМЕНИИ Дадоян Елена Тельмановна	5
ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС Ибрагимова Эльза Ильхамовна	11
ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ «LINGUA LAND» КАК ЭЛЕМЕНТ ВНУТРЕННЕЙ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ Крисковец Татьяна Николаевна Меркулова Людмила Валерьевна	15
1.2. Теория и методика обучения и воспитания	22
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УЗБЕКСКОГО НАРОДА В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ Машарипова Насиба Рузматовна	22
1.3. Теория и методика профессионального образования	26
АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Ананьина Анастасия Валерьевна	26
Раздел 2. Психология	32
2.1. Общая психология, психология личности, история психологии	32
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА У ДЕТЕЙ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ ПРЕСТУПНЫХ ПОСЯГАТЕЛЬСТВ Токарева Анна Алексеевна Гладышева Валерия Андреевна Воронина Марина Александровна	32

2.2. Педагогическая психология	38
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Игнатова Фаина Викторовна	38
ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ Сафронов Евгений Андреевич Сулима Татьяна Вячеславовна	42
2.3. Социальная психология	49
ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ Кузенков Александр Сергеевич	49

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРОВ БАЛЕТА В АРМЕНИИ

Дадоян Елена Тельмановна

*преподаватель,
Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна
Республика Армения, г. Ереван*

SOME OBSERVATIONS ON PROFESSIONAL EDUCATION OF BALLET ACCOMPANISTS IN ARMENIA

Yelena Dadoyan

*Lecturer, Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University
Yerevan, Armenia*

Аннотация. Статья посвящена специфике профессии концертмейстер балета и ставит вопрос о необходимости организации профессиональной подготовки таких специалистов в Армении. В статье анализируются специфика профессии и особенности образовательного процесса.

Abstract. The article discusses the specifics of the ballet accompanist profession and raises the question of the necessity of organizing of the professional training for such specialists in Armenia. The article presents specific characteristics of the mentioned profession as well as particular qualities of the educational process.

Ключевые слова: концертмейстер; балет; аккомпанемент; хореография; образование; профессиональная подготовка; пианист.

Keywords: accompanist; ballet; concertmaster; choreography; education; professional training; pianist.

Профессия пианиста-концертмейстера, аккомпаниатора сегодня является одной из наиболее распространенных и востребованных среди пианистов. Специальность концертмейстера позволяет музыканту быть сопричастным самым различным сферам музыкальной деятельности, будь то образовательный процесс, концертная деятельность, сфера развлечений и любительские увлечения.

Невозможно представить музыкально-исполнительский процесс, от любительских мероприятий до высокопрофессионального музыкального творчества, без участия концертмейстера. За редким исключением, все явления, содержащие музыкальный компонент в той или иной степени требуют участия пианиста-концертмейстера как минимум на своем подготовительном, репетиционном этапе.

Это касается работы хоровых и хореографических коллективов, создания телевизионных и радиопередач, филармонических концертов, оперных и балетных спектаклей, драматических постановок, и т. д. Этот список можно продолжать до бесконечности. Пианист-концертмейстер выступает как неперенный участник образовательного процесса в детском саду, в музыкальных и общеобразовательных школах, школах искусств, в специализированных училищах, в консерватории и других профессиональных вузах.

Деятельность концертмейстера представляет собой сложный, многосторонний процесс, требующий глубокой профессиональной подготовки, развития самых разнообразных музыкантских навыков – умения читать ноты с листа, аккомпанировать на слух, транспонировать музыкальный материал, аккомпанировать вокальному, хоровому или инструментальному музыкальному исполнению. Подготовка высокопрофессиональных пианистов-концертмейстеров, в полной мере владеющих перечисленными навыками, успешно осуществляется в средних и высших музыкальных учебных заведениях Армении.

Вместе с тем, с большим сожалением следует признать, что в системе подготовки концертмейстеров в образовательных учреждениях Армении существует досадный пробел – ни в одном из них не существует программы подготовки пианистов-концертмейстеров балета, тогда как специализация концертмейстера балета является одной из важнейших в профессии пианиста.

Ни одно профессиональное учебное заведение в Армении не имеет факультета подготовки таких специалистов, или хотя бы отдельного

учебного курса. Учебный курс концертмейстеров в Армянском государственном педагогическом университете имеет целью подготовку преподавателей музыки в общеобразовательных школах, владеющих общими концертмейстерскими навыками. Кафедра концертмейстерского мастерства в Ереванской государственной консерватории готовит концертмейстеров для инструментальных и вокальных ансамблей, для работы в оперном театре, и т. д. Ни один из вузов не готовит концертмейстеров для балета, несмотря на наличие в Армении Хореографического училища и балетной труппы Академического театра оперы и балета им. Ал. Спендиаряна.

В результате пианисты, придя на работу в хореографическое училище, балетную труппу или какой-либо иной хореографический коллектив вынуждены осваивать довольно специфическую профессию непосредственно на рабочем месте, что не может не сказываться на общем профессиональном уровне, на качестве решения творческих задач.

Между тем, во многих странах подготовке пианистов концертмейстеров балета придается серьезное значение, поскольку концертмейстер балета – это самостоятельная профессия, со своей спецификой и особенностями, требующая музыкального восприятия и чуткости, значительной фортепианной техники, знакомства с классическим балетным репертуаром и, естественно, общего знакомства с балетными движениями. В центре внимания профессиональной подготовки концертмейстеров лежат взаимоотношения между музыкой и балетным движением, и также то, какие именно пианистические навыки необходимы квалифицированному балетному концертмейстеру.

Поскольку фортепианный аккомпанемент для балетных классов представляет собой пример коллективного музыкального творчества, умение находить контакт со всеми участниками хореографического класса становится еще одним немаловажным профессиональным навыком для концертмейстера. Таким образом, фортепианное сопровождение балетного класса это, в первую очередь, сотрудничество между хореографом-репетитором и пианистом-концертмейстером. Пианисту необходимо внимательно следить за действиями репетитора, следуя его рекомендациям, а репетитор, в свою очередь, ставит перед пианистом конкретные задачи, объясняя, что именно от него требуется в каждый конкретный момент, для каждого конкретного упражнения. Тогда, в результате взаимодействия между музыкой и танцем, в итоге совместных усилий репетитора, концертмейстера и танцовщиков занятия в балетном классе превращаются в живой творческий процесс.

В задачи балетного концертмейстера входит не просто обеспечить музыкальное сопровождение балетного класса, включить для него некий ритмический фон, но уметь подобрать именно ту музыку, которая

будет наилучшим образом способствовать созданию художественных характеристик танца. Другими словами, одним из важнейших навыков, необходимых в этой профессии является умение пианиста соотносить музыку с движением. Профессиональная подготовка позволит пианисту-концертмейстеру свободно ориентироваться в существующем многообразии музыкального материала для сопровождения учебного процесса.

Необходимо также подчеркнуть, что неперенным условием профессиональной подготовки концертмейстера является мастерское владение фортепианной техникой для проведения балетных классов, поскольку концертмейстер должен уметь подобрать произведение, точно соответствующее конкретному упражнению. Очевидно, что ему требуется достаточная подготовка для оптимального использования динамики и артикуляции, соответствующих балетным движениям. Таким образом, работа балетного концертмейстера естественным образом предполагает предварительное получение пианистом академического музыкального образования, за которым в идеале должны последовать длительные курсы переподготовки.

Один из примеров такого образования мы видим в Московской государственной академии хореографии (МГАХ), в которой проводится двухгодичная профессиональная переподготовка по специальности «Концертмейстер балета». Вот перечень дисциплин, которые изучают в МГАХ по этой специальности:

- Музыкальное содержание урока классического танца
- Музыкальное содержание урока народно-сценического танца
- Музыкальное содержание урока дуэтно-классического танца
- Музыкальное содержание урока историко-бытового танца
- Импровизация на уроках хореографических дисциплин

Следует отметить, впрочем, что и этот перечень не может считаться полным, поскольку в стороне остается современная хореография, со всем ее жанровым и техническим разнообразием. Так, в европейских странах, к примеру, многие балетные концертмейстеры, наряду с получением классического фортепианного образования, изучают основы джаза, импровизации, а также этническую музыку. Навыки импровизации необычайно важны для концертмейстера, поскольку во время занятий в танцевальном классе нередко возникает необходимость в импровизационном стиле аккомпанемента. Музыкальное сопровождение должно следовать за характером танцевальных движений, которые могут быть энергичными, отрывистыми, или напротив, плавными, слитными. Следовательно, пианист должен уметь подобрать соответствующие танцевальным движениям темп, мелодию, динамику и фактуру

фортепианного сопровождения. Правильно подобранное использование метроритма, фразировки музыкального аккомпанемента становится основой для органичного взаимопроникновения музыки и танца.

Для составления учебной программы по специальности концертмейстер балета очевидна абсолютная необходимость обращения к опыту зарубежных учебных заведений, давно и с успехом занимающихся подготовкой таких специалистов. И здесь следует выделить основополагающие методические принципы.

На начальном этапе обучения студентам следует периодически принимать участие в фортепианном сопровождении танцевального класса, который проводит опытный концертмейстер. Начинающему концертмейстеру очень важно иметь возможность принимать непосредственное участие в репетиционной работе, приобретая, тем самым, необходимый опыт аккомпанирования. Такая практика также чрезвычайно важна для ознакомления со спецификой репетиционно-постановочного процесса танцевальных номеров и балетных спектаклей.

Учебный процесс позволит пианисту приобрести не только общепрофессиональную квалификацию, но и овладеть специальными узкопрофессиональными навыками. Это, в частности, умение творчески обращаться с хореографическим материалом балетных постановок, овладение техникой несложной импровизации, навык работы с клавирами балетов, и т. д. Знакомство с балетными произведениями, и, в частности, изучение клавиров балетной музыки необходимо для умения на практике подробно анализировать не только нотный текст, но и специфику хореографической партии того или иного танцевального номера.

Огромное вспомогательное значение имеет сопровождение лекций разнообразным иллюстративным материалом – это могут быть видеозаписи занятий хореографического класса, прослушивание музыкальных примеров, просмотр балетных спектаклей.

Кроме этого, крайне важно знать хореографическую терминологию, основные принципы движений в различных танцевальных жанрах – от классического, исторического до народного и современного. Также для пианиста немаловажно иметь общее знакомство с основами методики преподавания различных хореографических дисциплин.

Профессиональная деятельность концертмейстера балета требует от него глубокого понимания значения и места музыки в самых разнообразных видах хореографической деятельности.

Это касается как учебного процесса в специализированных учебных заведениях, подготовки отдельных концертных и конкурсных номеров, так и такого сложного, многоуровневого процесса, как постановочно-репетиционный в балетных труппах.

Пианист, начинающий свою деятельность балетного концертмейстера, обязан в мельчайших подробностях представлять основополагающие методические принципы урока классического танца, который является одновременно технической и творческой лабораторией балета.

Взаимодействие танца и музыки является ярчайшим примером интеграции, в результате которой танец приобретает живое дыхание, пульс. Музыка воздействует на танец, а танец, в свою очередь превращает музыку в визуальный, одушевленный опыт.

Профессия танцовщика, не являясь профессией музыкальной, позволяет постоянно соприкасаться с музыкой, находиться, по сути, внутри музыки. И именно концертмейстер балета, в первую очередь, становится тем проводником между танцовщиком и музыкой, благодаря которому балетный класс становится живым и творческим процессом.

Прежде чем занятия в классе или репетиционном зале превратятся в полноценный спектакль или отдельное концертное выступление, пианист-концертмейстер решает задачу обеспечения энергетического и эмоционального содержания танцевального класса.

Организация курсов переподготовки для пианистов и получение ими необходимой квалификации позволило бы придать официальный статус профессии «концертмейстер балета», что в свою очередь способствовало бы дальнейшему развитию профессионального хореографического образования и, как следствие, совершенствованию хореографического искусства в Армении.

Список литературы:

1. Воротной М.В. О концертмейстерском мастерстве пианиста: к проблеме получения квалификации в Вузе. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999, № 2.
2. Загоскина Е.Н., Искусство аккомпанемента и специфика концертмейстерской работы // Образование и воспитание. 2016, № 4.
3. Крючков Н., Искусство аккомпанемента как предмет обучения. Ленинград, 1961.
4. Лыцова Л.А., О методических основах обучения искусству концертмейстера балета. Межвузовский сборник научных работ студентов и аспирантов. Пермь: ПГПУ, 2010.
5. Шендерович Е., В концертмейстерском классе: Размышления педагога. М., 1996.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Ибрагимова Эльза Ильхамовна

*магистрант,
Казанский Федеральный Университет,
РФ, г. Казань*

EDUCATION AS PEDAGOGICAL PROCESS

Elza Ibragimova

*master degree, Kazan Federal University,
Russia, Kazan*

Аннотация. Система образования представляет собой уникальный продукт цивилизации, которая неотделима от общества, несущая на себе функции не только получения, хранения и передачи знания и опыта, но и функции социального контроля общества над поведением людей, определяет их деятельность в обществе в соответствии с их возможностями, приспособливает их к культуре и традициям социума.

Abstract. The education system is a unique product of civilization, which is inseparable from society, carrying the functions not only of obtaining, storing and transferring knowledge and experience, but also the functions of social control over the people's behavior, determines their activities in society in accordance with their capabilities, adapts them to the culture and traditions of society.

Ключевые слова: образование; система образования; культурно-коммуникативное пространство; трансформация.

Keywords: education; education system; cultural and communicative space; transformation.

В 21 веке образование - это основная ценность, без которой невозможно представить себе развитие человечества. В соответствии с Законом РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [3, с. 1024].

Образование – это «система обучения, социализации и развития, направленная на усвоение индивидом системы элементов объективного опыта человечества, необходимого для успешного осуществления им деятельности в избранной сфере общественной практики, и признаваемая обществом в качестве определенного уровня развития индивида» [4, с. 658].

Образование – «некий объект, который человек может приобрести и иметь в своем распоряжении» [2, с. 44].

Образование – это приобщение к культуре, при этом воспитание должно осуществляться культурой, ее массивом, формируя и образуя человека, способного чувствовать и ценить ее, пропитаться ею [1, с. 336].

В современной педагогической теории образование рассматривается как процесс культурной идентификации. Методологическим основанием такого подхода является теория становления личностного образа человека (А.Ф. Лосев), гуманистические традиции русской естественно-научной и философско-педагогической мысли начала XX века: идея метафизики всеединства (В. Соловьев), «лучистое человечество» (Э. Циолковский), «солнечный смысл» истории (А. Чижевский) и др.

Исходя из вышеизложенного, мы придерживаемся точки зрения, что образование – это социальное и педагогическое явление, которое представляет собой целенаправленный педагогический процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества, сопровождающийся констатацией достижения, обучающегося определенных государственных образовательных уровней.

Система образования представляет собой уникальный продукт цивилизации, которая неотделима от общества, несущая на себе функции не только получения, хранения и передачи знания и опыта, но и функции социального контроля общества над поведением людей, определяет их деятельность в обществе в соответствии с их возможностями, приспособливает их к культуре и традициям социума. Образование должно способствовать коммуникации между разными группами, помогать установить диалог с другими людьми, нациями, религиями, культурами, тем самым предотвращать социальную напряженность и различного рода конфликты. Система образования вариативна, открыта для инновационных изменений, дифференцированной сферой образовательных услуг, которая ориентирована на функционирование в интересах личности, общества и государства.

Образование это, в первую очередь, коммуникативная деятельность, которая направлена на социализацию человека, формирование его индивидуального сознания, его всестороннего развития. Отсюда следует, что образование представляет собой культурно-коммуникативное пространство, то есть это особая сфера духовно-нравственного становления,

самоопределения и самореализации личности, формирования индивидуального сознания. В настоящее время в современной педагогике под культурно-коммуникативным пространством понимается организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и рост индивида, это система условий для личностного и творческого развития учеников и учителей.

Выделяют следующие компоненты культурно-коммуникативного пространства: архитектурно - эстетическая организация жизненного пространства учащихся; содержательно-методический компонент (учебные планы, учебники, концепции обучения и воспитания); формы и методы организации (урок, экскурсия); коммуникационно-организационный компонент.

Исходя из вышесказанного, образование можно рассматривать как социально-коммуникативный процесс, который преследует решение следующих задач.

Во-первых, приобщение человека к культурным ценностям (накопленному знанию и научно-техническим достижениям, искусству, морально-этическим принципам, правовым нормам, политическим идеям, истории, традициям и т. д.).

Во-вторых, выявление и развитие тех или иных его задатков и всего его творческого потенциала.

В-третьих, формирование и развитие его личностных качеств, что ещё в большей степени содействует превращению его в неповторимое индивидуальное существо, в уникальную личность.

В-четвёртых, формирование его профессиональных навыков и умений и подготовка его к выполнению того или иного вида профессиональной деятельности.

В-пятых, развитие разных аспектов его социальной природы и подготовка его к исполнению различных социально-ролевых функций, а соответственно, и к более основательному включению в жизнь общества, к более активному участию в социальных процессах.

И наконец, в-шестых, превращение его из простого потребителя культурных ценностей (как материальных, так и духовных) в их создателя.

Если обобщить все эти задачи, то можно сказать, что конечная цель образования заключается в том, чтобы превратить человека из пассивного объекта социокультурной реальности в её субъекта, из простого носителя культуры в её творца.

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам образования позволяет выделить в развитии образования 3 основных стратегических направления, соответствующие стратегическим линиям развития общей культуры:

1. Прагматическое, утилитарное образование – обучение, связанное с освоением технологий практической деятельности, материально - технической культуры общества.

2. Академическое образование – обучение, связанное с освоением интеллектуальных и научных достижений культуры

3. Гуманитарное образование – духовное, этическое, морально-нравственное образование – воспитание.

Сегодня мы являемся свидетелями создания глобального информационного пространства. Глобализирующийся мир 21 века вовлекает в себя новые информационно-познавательные, образовательные взаимодействия и обмены, которые изменяют человеческие представления о социальности, целях, ценностях и смыслах образования.

Глобализация – общепланетарное объективное явление, целью которого является подготовка человека к жизни в тревожном, быстро меняющемся мире.

Характеристики глобализации:

1. Формирование единого финансово-экономического пространства

2. Ослабление роли государства и его влияния на внутривнутриполитическую ситуацию и общественное сознание.

3. Усиление миграционных процессов

4. Укрепление позиций международных средств массовой информации

5. Возрастающая роль современных информационных технологий.

6. Изменения направленности человеческого труда с преобразования действительности на преобразование сознания – ментальная эволюция.

7. Формирование информационного виртуального мира, превосходящего мир физический.

8. Стирание границ между государствами и национальными культурами, образование единого мирового сообщества.

Список литературы:

1. Багажников Б.Х. Личностно и социально ориентированное общение [Текст] / Материалы Всесоюзного симпозиума по теории коммуникации. - М., 2010. — 454 с.
2. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. - Москва 2010, № 3. — 43-46 с.
3. Большой энциклопедический словарь / Ред. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. — 1456 с.
4. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1987. — 752 с.

**ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ
«LINGUA LAND» КАК ЭЛЕМЕНТ ВНУТРЕННЕЙ
НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

Крисковец Татьяна Николаевна

*д-р пед. наук, доцент, доц. кафедры педагогики высшей школы
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
РФ, г. Оренбург*

Меркулова Людмила Валерьевна

*канд. пед. наук, доцент, доц. кафедры педагогики высшей школы
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»,
РФ, г. Оренбург*

**THE LANGUAGE PROJECT "LINGUA LAND"
AS AN ELEMENT OF AN INTERNAL INDEPENDENT
ASSESSMENT OF THE QUALITY OF THE TEACHER'S
PROFESSIONAL ACTIVITY**

Tatyana Kriskovets

*DPhil, senior lecturer,
associate professor of chair «Pedagogics of high school»,
Orenburg State Pedagogical University,
Russia, Orenburg*

Lyudmila Merkulova

*phd in pedagogics, senior lecturer,
associate professor of chair «Pedagogics of high school»,
Orenburg State Pedagogical University,
Russia, Orenburg*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности внутренней независимой оценки качества профессиональной деятельности учителя в рамках формирования национальной системы учительского роста. Авторы показывают специфику реализации проекта создания языковой среды «LINGUA LAND» в образовательной организации, приводит

характеристику ее составляющих. Раскрываются этапы повышения качества языкового образования. Доказывается необходимость сочетания результативной и процессуальной составляющих в системе внутренней независимой оценки качества профессиональной деятельности учителя.

Abstract. The article examines the features of the internal independent assessment of the quality of the teacher's professional activity within the process of the formation of the national system of teacher growth. The authors show the specifics of the implementation of the language project "LINGUA LAND" in the educational organization, give the characteristics of its components. The stages of improving the quality of language education are revealed. The necessity of combining the effective and procedural components in the system of internal independent assessment of the quality of the teacher's professional activity is proved.

Ключевые слова: Профессиональная деятельность; многоуровневость, образовательный проект, внутренняя независимая оценка, языковое образование.

Keywords: Professional activity; multi-level, educational project, internal independent evaluation, language education.

Проблема качества, особенно качества образования, на протяжении достаточно долгого периода времени является достаточно острой. Говорить о качестве достаточно сложно. Говорить о качестве в сфере образования сложнее вдвойне. Действительно, как измерить это соотношение цели и результата, если цели постоянно меняются, темп их изменений неуклонно растет вместе с темпом общественной жизни. А результат в области педагогики достаточно проблематично измерить, в связи с тем, что мы имеем дело не с продуктами производства, а с Личностью, со всей ее сложностью внутренних и внешних связей.

Но не говорить о качестве нельзя. Мы несем ответственность за степень готовности выпускника к самостоятельной жизни. Образование это в том числе и владение современными формами общения, подготовка к жизни в быстро меняющемся мире, развитие способности постоянно осваивать новую информацию и принимать эффективные решения.

Сегодня, в условиях введения модели национальной системы учительского роста, встает проблема диагностики качества профессиональной деятельности и поиск эффективных путей профессионального сопровождения учителя. В большинстве случаев оценка качества профессиональной деятельности основывается на наиболее значимых результатах - победах в конкурсах исследовательских работ, результатах обучающихся в ЕГЭ и ОГЭ. Такое отсутствие внимания к процессной стороне профессиональной деятельности преподавателя демотивирующим образом влияет на его профессиональное карьерное развитие.

В этой связи, на наш взгляд заслуживает внимания опыт реализации проекта создания языковой среды «LINGUA LAND» как возможного элемента внутренней независимой оценки качества профессиональной деятельности учителя.

Проект создания языковой среды «LINGUA LAND» направлен на создание языковой среды, обуславливающей формирование личности, принимающей тесную взаимосвязь и многообразие культурных социумов, способной к поступательному обновлению лингвистических и культурных знаний, к использованию коммуникативных и учебных стратегий. Разработчиками и исполнителями проекта создания языковой среды «LINGUA LAND», выступили коллектив преподаватели иностранных языков Оренбургского президентского кадетского училища и кадеты 5-11 классов.

Практика показывает, что реализация данного проекта вносит значительный вклад с точки зрения повышения как качества языкового образования, так и качества профессиональной деятельности педагога. Попробуем представить качество языкового образования совокупностью следующих категорий.

Качество языковой среды. Нужно сказать, что качество языковой среды является специфическим параметром языкового образования. Мы не можем обеспечить естественную языковую среду. В условиях закрытого образовательного учреждения достаточно сложно инициировать иноязычное общение со сверстниками. Практика показала, что количества часов, отводимых согласно образовательной программе на предмет «Иностранный язык» недостаточно для того, чтобы побудить ребят общаться друг с другом на языке. Находясь в отдалении от носителей языка и реальной языковой среды, кадеты воспринимали дисциплину «иностранный язык» как, безусловно, необходимую, но несколько далекую от повседневной реальности. Преподавательским коллективом были выделены проблемы иноязычного образования, стоящие перед обучающимися:

- недостаточные умения преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией общения;
- неспособность понять и достичь связности в значимых коммуникативных моделях, использовать определенную стратегию для конструирования текста;
- боязнь вступать в разговор;
- неспособность компенсировать различными средствами недостаточность знания языка;
- отсутствие речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Это побудило коллектив преподавателей иностранных языков Оренбургского президентского кадетского училища к поиску новой формы развития речевой компетенции, представляющий собой некий сплав урочной и внеурочной деятельности. Ими была поставлена цель - создание искусственной языковой среды. Так в 2014 году зародился проект создания языковой среды «LINGUA LAND», поначалу использующий только внутренние ресурсы.

За прошедшее время проект стал мультязычным, масштабным (как по формам работы, так и по направлениям) событием как жизни училища так и образовательного сообщества преподавателей иностранного языка г. Оренбурга.

Механизм создания языковой среды изучаемого языка базируется на идеях *коммуникативности; вариативности; креативности; языковой аутентичности.*

Коммуникативность как центральная установка заключается в использовании всех трех способов общения: интерактивного (взаимодействие между участниками проекта происходит на основе какой-либо деятельности), перцептивного (восприятие друг друга как личностей), информационного (участники проекта обмениваются информацией, представляющей для них интерес); обеспечивается коммуникативная мотивация, побуждающая участников проекта вступать в общение друг с другом.

Идея вариативности находит реализацию в многоуровневости этапов проекта, использовании различных технологий, смене видов деятельности.

Идея креативности реализуется в четырех основных аспектах: креативный процесс, креативный продукт, креативная личность и креативная среда.

Основным из критериев аутентичности считается ориентация на создание иллюзии приобщения к естественной языковой среде.

Сегодня в проекте «LINGUA LAND» идет реализация шести направлений:

Ведущие направления проекта подобраны таким образом, что обучающиеся сами приходят к пониманию своего места в проекте, наиболее значимых для себя действий.

В основу реализации направления TERRA «Lingua-Акция» положена игра как наиболее эффективная форма организации деятельности. Летняя языковая практика по иностранным языкам, драматизация, организация клубной деятельности, - способствуют расширению кругозора кадет, развитию речевой компетенции, социальной терпимости, речевого такта и социокультурной вежливости.

Создание условий общения, приближенных к реальным, аутентичным, вызывающим интерес к иноязычной культуре и менталитету, является задачей реализации направления TERRA «Lingua-Дизайн». Оформление кабинетов иностранных языков, тематическое оформление столовой «Кухни народов мира», жилых корпусов – способствуют созданию иноязычной, по возможности аутентичной, образовательной среды учебного процесса, направленной на помощь обучающимся в ощущении атмосферы другой страны, познании ее культуры, ценностей, традиций.

TERRA «Lingua-Продукт» направлена на развитие творческих способностей личности по созданию нового продукта, формирование субъекта своей деятельности. Что касается реального продукта проектной деятельности обучающихся (изделие, макет, модель, стенд, спектакль, исследовательская работа, словарь, справочник и т. д.), это лишь один из результатов, не менее важным становится развитие самооценки, ответственности за результаты коллективного труда, формирование навыков самостоятельного учебного труда.

Эффективным средством стимулирования личностных достижений и обучающихся является направление TERRA «Lingua-Конкурс». Целенаправленная и систематическая конкурсная деятельность способствует формированию личностных достижений обучающихся, развитию ориентации на успех.

TERRA «Lingua-Информация». Ее реализация способствует развитию информационной компетентности как основы активной жизненной позиции, принятия решений и выполнения социально ответственных действий.

TERRA «Lingua-Интеграция». Интеграция учебных дисциплин предполагает обязательное развитие творческой активности учащихся. Это позволяет использовать содержание всех учебных предметов, привлекать сведения из различных областей науки, культуры, искусства, обращаясь к явлениям и событиям окружающей жизни.

Вопрос **качества содержания** долгое время оставался проблематичным. Изначально пять часов в неделю, выделяемых согласно учебному плану на иностранный язык, использовались преподавателями для расширения базовой программы «Spotlight» за счет включения дополнительного лексико-грамматического материала. В последствии была признана неэффективность такого подхода. В данное время осуществлен переход на трехчасовую базовую программу первого иностранного языка. Помимо этого, преподавателями училища был разработан авторский курс «Практики устной речи», выстраиваемый по особой программе, включающий реализацию военной составляющей.

Задача данного курса – развитие коммуникативных навыков, умения выразить свою точку зрения в различных ситуациях, устанавливать контакты и поддерживать коммуникацию различных уровней. Введение курса «Практики устной речи» в учебный за счет компонента образовательной организации позволило создать базис реализации проекта «LINGUA LAND».

Качество процесса оценивается использованием в процессе реализации проекта «LINGUA LAND» современных образовательных технологий, соответствующих форм и методов работы. Использование в процессе реализации проекта технологий игровой деятельности, проектной технологии, технологии развития критического мышления, организации самостоятельной работы, коммуникативно-ориентированных (диалоговых) технологий и многих других позволяет включать обучающихся в разнообразные виды деятельности: игровую, исследовательскую, проектную, коммуникативную. Это создаёт огромные возможности в формировании положительной мотивации учения и познавательного интереса. На основе данных технологий в процессе реализации проекта «LINGUA LAND» становится возможным проектирование различных видов заданий (самостоятельных, творческих, проблемных, исследовательских), отражающих уровень развития обучающегося, его личностные интересы, особенности и склонности к различным видам деятельности, что способствует становлению познавательного интереса как одного из самых ценных мотивов учения.

Качество оценки результата заключается в сочетании процедур формирующего и констатирующего оценивания, а также внутреннего и независимого внешнего оценивания, к которой относится тестирование, проводимое лингвистическим центром военного университета, внешние экзамены на уровень владения языком и государственная аттестация.

Вышеизложенные составляющие привели к изменениям **качества профессиональной деятельности преподавателя**. С точки зрения преподавателя оно достигается с помощью регулярно действующей платформы самообразования, мониторинга результативности профессиональной деятельности, перехода на эффективный социальный контракт. Реализация проекта создания языковой среды «LINGUA LAND» дает возможность образовательной организации дополнить результативную оценку деятельности учителя процессной, что способствует повышению уровня объективности внутренней независимой оценки качества профессиональной деятельности учителя

Подобный комплексный подход к созданию речевой образовательной среды способствует системному развитию профессиональной компетенции преподавателя, расширяет степень использования преподавателем вариативных профессиональных информационных потоков,

приводит к доминированию командных способов работы и профессиональному взаимообогащению, внедрению интерактивных технологий во все сферы деятельности педагога, предполагает в конечном счете достижение высоких профессиональных результатов.

Список литературы:

1. Kriskovets T.N., Merculova L.V. The role of the scientific communication in the development of postgraduates' professional career strategy / В книге: Innovations in education ed. by L. Shlossman. Vienna, 2014. С. 121-134.
2. Айгунова О.А., Вачкова С.Н., Реморенко И.М., Семенов А.Л., Тимонова Е.Н. Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 2 (40). С. 8-23.
3. Лаврентьева И.В., Цвелюх И.П. Образовательные запросы педагогов в условиях введения профессионального стандарта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 3. С 52-65.
4. Меркулова Л.В. Оценка готовности учителя к профессиональной деятельности в персональной образовательной среде // Вестник Оренбургского государственного университета 2016 № 8 (196) С 33-40.

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УЗБЕКСКОГО НАРОДА В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Машарипова Насиба Рузматовна

базовый докторант

*Узбекский научно-исследовательский институт
педагогических наук имени Т.Н. Кары Ниязи,
Республика Узбекистан, г. Ташкент*

USE OF PEDAGOGICAL VALUES OF THE UZBEK PEOPLE IN THE SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY

Nasiba Masharipova

doctoral student (PhD)

*Uzbekistan scientific research institute of pedagogical sciences
named after T.N.Qori Niyoziy,
Uzbekistan, Tashkent*

Аннотация. В данной статье раскрыты возможности использования ценностей педагогического мировоззрения Востока, как средства духовно-нравственного воспитания молодого поколения, определены направления духовно-нравственного воспитания, приведены взгляды некоторых выдающихся мыслителей и ученых Востока на проблему формирования “совершенного человека”.

Данная статья может быть использована педагогами, специалистами, занимающими вопросами духовно-нравственного воспитания.

Abstract. In this article, the possibilities of using the values of the pedagogical outlook of the East as a means of spiritual and moral upbringing, of the younger generation, the reformation of spiritual and moral upbringing, reading the views of some outstanding thinkers and scholars of East on the problem of the formation of a “ideal person” are revealed.

Ключевые слова: гармоничная личность; духовно-культурное наследие; нравственное воспитание; духовно-нравственные ценности; молодое поколение, личностные качества.

Keywords: harmonious personality; spiritual and cultural heritage; moral upbringing; spiritual and moral values; younger generation; personal quality.

Жизнь человека неразрывно связана с его нравственных совершенствованием, и этот процесс обеспечивается духовно-нравственным воспитанием человека как гармоничной личности. Человек как высшая ценность обладает возможностью постоянно совершенствовать свой внутренний мир. Лучшие качества, присущие поколениям, считаются достоянием каждой нации и общества. Положительные личные качества членов общества способствуют его прогрессу и процветанию и благотворно влияют на будущие поколения. Великий поэт Алишер Навои сравнил человека с прекрасным деревом в саду, которое даёт драгоценные плоды [2].

В своих произведениях наши предки постоянно выражали мысль о том, что человеку свойственно не только развиваться, но и стремиться к достижению совершенства, поэтому воспитание человека должно быть направлено на обогащение его добродетельных качеств.

Нажмиддин Камилев утверждал: “Совершенный человек – это идеал, обладающий всеми светскими и религиозными знаниями, абсолютно духовно выдержанный, чудесный, исключительно аккуратный во всем, это существо с чистыми и светлыми чувствами и открытым сердцем” [1].

Совершенство человека имеет многогранный характер, и каждый этап развития характеризуется определенными критериями. Развитие личности происходит по разным направлениям: умственное, духовное, физическое, и каждое направление имеет свою специфику. К интеллектуально – духовному совершенствованию каждый человек идёт своеобразным путём.

В своем трактате “Совершенный человек” Азизиддин Насафий подчеркивал, что совершенный человек живет и действует по законам шариата и идёт по пути духовного совершенствования. Он достигает совершенства в четырех вещах: “добрые слова, добрые дела, хорошее поведение и просвещение”. Обладая этими качествами, человек не способен лгать, клеветать, злословить, он не причинит вреда Родине, народу обществу. Мысли его благородные, он заботится о процветании и благополучии Отечества, предан своему народу.

По убеждению наших предков, человек должен усвоить уроки учителя (мастера), поэтому отношения учитель - ученик всегда считались основой совершенства человека. Личность, стремящаяся к совершенству,

по своему желанию принимала уроки наставника, а учитель должен постоянно контролировать процесс учения. При этом ни учитель, ни ученик не имели в виду получение прибыли, здесь строго соблюдался закон шариата, в котором предписывалось, что человек должен овладеть глубокими знаниями, быть нравственно чистым, соблюдать единство слова и дело, быть личным примером, обладать организаторским и предпринимательскими навыками, силой убеждения, быть мастером и предавать уроки мастерства.

Средства обучения и воспитания каждой личности координируются с жизнью и потребностями общества. Все аспекты духовно-нравственных проблем общества и их решений связаны с духовной зрелостью граждан, их самоотверженным, честным трудом, верой и убеждениями. На протяжении всей истории развития человечества изучались и исследовались два важнейших направления духовно-нравственного воспитания – первого: как должен жить настоящий человек; второе: какие добрые дела он должен совершать и какую полезную деятельность выполнять. В этом отношении, в педагогическом мышлении узбекского народа приоритетное место занимают взгляды и наставления, изложенные в выдающихся произведениях литературы и искусства наших великих предков.

Сегодня роль духовно-нравственного воспитания в развитии общества чрезвычайно велика, поскольку мы живем в условиях глобализации и всё возрастающих информационных потоков. Вместе с инновационными идеями прорываются в наше общество разрушительные идеологические угрозы. Молодежь, не способна противостоять этим угрозам. Поэтому действенным средством преодоления подобного состояния является максимальное использование духовно-нравственного наследия – через произведения, наставления предков, лучшие образцы народной и классической музыки.

Формирование и развитие положительных личностных качеств сегодня поднимается на новый уровень, и для этого используются традиционные и современные методы и средства духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Например, детей дошкольного возраста знакомят с образцами устного народного творчества – сказками, пословицами, народными песнями. В тоже время занятия с использованием игрушек и игр тоже носят воспитательную направленность. При подборе игрушек игра обращается внимание на менталитет, национально - духовные ценности, черты характера, свойственные узбекскому народу. С помощью игр у детей формируются понятия и представления о доброте, милосердии, толерантности, осторожности в выборе слов, бережном отношении к природе и другие. Не менее важное значение в духовно-нравственном воспитании детей играют

теле-радио передачи, просмотр кинофильмов, спектаклей кукольного театра, мультфильмов, и конечно, же приобщение детей к чтению книг.

Выше отмечалось, что оставленное нашими предками наследие служит бесценным источником духовно-нравственного воспитания молодежи. В числе таких произведений можно назвать “Мухаббатнома”, “Кутадгу - билиг”, “Калила и Димна”, “Кабуснома”, “Гулистон”, “Зарбулмасал”, которых изложены идеи и мысли великих предков о нравственном воспитании, о высоких чувствах и нравственных качествах, которыми должно обладать молодое поколение. Благодаря таким произведениям молодежь учится отличать добро от зла.

Духовно-нравственное воспитание, по мнению наших предков, должно сочетаться с физическим развитием личности. В подтверждение этому мы находим в художественных произведениях прошлых эпох множество примеров героизма и отваги, проявленных богатырями и воинами, защищавшими свою землю, описание конных состязаний, шахматных игр, турниров борцов, соревнований музыкантов и поэтов. Основные формы духовно-культурного наследия – это дастаны (сказания), народные песни, литературные произведения, произведения изобразительного искусства. Эти произведения и сегодня выполняют важные воспитательные функции. Например:

1. Формирование у членов общества нравственных идеалов, чувств национальной гордости и достоинства, защищенности человека.
2. Воспитание нравственной чистоты, справедливости, ответственности, самостоятельно мыслящей личности.
3. Формирование у молодого поколения высокой нравственной культуры, гуманистических качеств.

В процессе обучения и воспитания педагоги должны использовать эффективные формы, методы и средства, направленные на усвоение молодым поколением бесценного духовного наследия наших предков и его использование для развития общества и благополучия народа.

Список литературы:

1. Комилов Н. Тасаввуф ёки комил инсон ахлоки. - Т.: Фан, 1996.
2. Навоий Алишер. Ҳикматлар. – Т.: Шарк”, 2006.
3. Педагогика: энциклопедия. – Т.: “Ўзбекистон миллий энциклопедияси” Давлат илмий нашриёти, 2017.
4. Сафарова Р.Г. Ўқувчи-ёшларни оммавий маданият хуружларидан химоя қилишнинг назарий-методологик асослари. – Т.: 2017 .

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ананьина Анастасия Валерьевна

*старший преподаватель,
Петрозаводский государственный университет,
РФ, г. Петрозаводск*

ALTERNATIVE APPROACHES TO EVALUATING ENGLISH LANGUAGE WRITING SKILLS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Anastasia Ananyina

*senior Lecturer in Petrozavodsk State University,
Russia, Petrozavodsk*

Аннотация. Данная статья посвящена поиску альтернативных подходов и принципов оценивания уровня сформированности навыков письменной речи на английском языке у студентов нелингвистических направлений подготовки. Актуальность данных изысканий обусловлена стремительной экспансией письменной формы коммуникации в эпоху сетевых технологий. Автор предостерегает от формального переноса критериев оценивания устной речи в процесс оценивания навыков письменной иноязычной коммуникации; выделяет ряд особенностей письменной речи, влияющих на специфику оценивания; а также дает практические рекомендации по осуществлению максимально последовательного и объективного оценивания письменных работ обучающихся.

Abstract. This article discusses alternative approaches and principles of evaluating English language writing skills of non-linguistic university students. This discussion is mainly driven by the rapidly increasing popularity of written communication in the era of digital and network technologies.

The author warns against formal application of oral skills evaluation criteria to written English; identifies a number of written communication characteristics affecting the evaluation process; and gives practical recommendations for achieving consistency and objectivity in written skills evaluation.

Ключевые слова: англоязычная письменная речь; оценивание письменной речи; альтернативное оценивание; безоценочное оценивание.

Keywords: written English; writing skills evaluation; alternative evaluation; 'non-evaluative' evaluation.

Стремительное развитие современных технологий приводит к значительному увеличению объема, скорости и расстояний передачи информации. Следствием этого является существенное увеличение доли письменной коммуникации в личном и деловом общении. После того как в конце 20 века произошла «цифровая революция», регулярно звучали уверенные утверждения о том, что устная речь вытесняет письменную из-за развития цифровых и мобильных технологий и расширения личных контактов. Однако в настоящее время, после окончательного формирования «сетевое общества» в развитых и многих развивающихся государствах, мы можем наблюдать, как люди все чаще отдают предпочтение письменной речи в разных ситуациях общения. Таким образом, очевидно, что в ближайшем будущем эффективность иноязычного общения будет в значительной степени зависеть от уровня навыков письма, формирование и развитие которых необходимо контролировать с помощью адекватных инструментов оценивания.

Применительно к навыкам письменной речи концепция «аутентичного оценивания» означает непрерывное системное оценивание качества письменных работ обучающихся на протяжении всего курса обучения иностранному языку с использованием четко определенных критериев и сочетания двух подходов – качественного и количественного. Как и в случае с обучением устной речи и переводу, регулярное оценивание обеспечивает возможность своевременной дифференцированной корректировки формирования письменной коммуникативной компетенции. Специфика внедрения системы комплексного аутентичного оценивания при обучении письму обусловлена, в первую очередь, различиями между условиями порождения устной и письменной речи. Здесь наибольшую значимость для того, кто осуществляет оценивание, имеют следующие аспекты:

- неспонтанный (подготовленный) характер порождения письменной речи, обусловленный «дистантным положением участников коммуникативного акта» [1, с. 256];
- фиксированный характер письменной речи;
- визуальное восприятие письменного текста;

- влияние экстралингвистических факторов на процесс порождения письменного текста.

Нежелание или неумение учитывать все вышеуказанные факторы обычно приводит к простому переносу лингвистических критериев оценивания устной речи в процесс оценивания навыков письменной иноязычной коммуникации. Это, в свою очередь, порождает ситуацию, когда учащиеся не видят различий между устной и письменной речью, и для них письменное общение заключается в письменном оформлении устных высказываний. В связи с этим представляется важной разработка и внедрение комплексной системы качественного и количественного оценивания иноязычного письма как особого вида продуктивной речевой деятельности, которая характеризуется сравнительно ограниченным набором набор коммуникативных ситуаций и совокупностью лингвистических и экстралингвистических факторов.

Общая цель внедрения альтернативных форм и приемов оценивания в процесс обучения студентов нелингвистических направлений вузов иноязычному письму заключается в том, чтобы превратить иноязычную письменную речь в эффективный инструмент профессионального общения. Следует помнить о том, что большинство зарубежных и отечественных педагогов традиционно различают несколько видов письменной речи в зависимости от ее цели: письменная речь личной, социальной, творческой, деловой и академической направленности [2]. В рамках данной работы мы рассматриваем вопросы оценивания академического и делового письма, поскольку это не только предусмотрено современными стандартами высшего образования, но и определяет эффективность международного взаимодействия, в которое могут быть вовлечены студенты в процессе обучения: получение двойных дипломов, участие в международных конференциях, получение зарубежных или международных грантов, работа над совместными проектами и т. д.

Условия применения инструментов оценивания при обучении письму обусловлены, прежде всего, выбором целей и задач преподавателя и обучающегося. В современной методике существует два основных подхода к обучению письменной иноязычной коммуникации: один ориентирован на процесс создания письменного текста («письмо ради обучения»), а второй – на его конечный результат (письмо ради письма) [5, с. 210]. В первом случае основное внимание должно быть уделено этапам процесса письма, а во втором – формулировке коммуникативного задания, оценке целевой аудитории и выбору функционального стиля письменного сообщения.

Один из наиболее полных обзоров условий, необходимых для максимально эффективного применения комплексных инструментов оценивания в обучении, представлен авторами молдавского методологического проекта по подготовке педагогических кадров [4, с. 5]:

- создание благоприятного психо-социального климата, при котором можно будет осуществлять стимуляцию, вовлечение, мотивацию, коррекцию и развитие обучающихся;
- определение роли и характеристик педагога – т. е. формирование авторитетного образа преподавателя с учетом его профессиональных и личностных характеристик, а также обучающего, оценивающего и руководящего стилей для постепенного смещения фокуса обучения с учителя на ученика;
- использование межличностных отношений между учащимися и мини-коллективами учащихся в пределах учебной группы для обеспечения поддержки, взаимного сотрудничества и здоровой конкуренции;
- периодическая смена ролей обучающихся и обучающихся – т. е. повышение степени интерактивности учебной ситуации, когда студент и педагог попеременно становятся «адресатом» и «адресантом» оценки и инициатором установления обратной связи;
- использование разнообразных способов оценивания для снижения или полного устранения различных барьеров в учебном общении: прямого и косвенного оценивания, положительного и отрицательного, вербального и невербального, безотлагательного и отложенного, полного и частичного, вертикального и горизонтального, а также индивидуального, парного, коллективного и комбинированного.

Соблюдение всех вышеперечисленных условий позволит в конечном итоге перейти к такой, на первый взгляд, парадоксальной ситуации, как «безоценочное оценивание», когда процесс и результат оценивания (как с использованием отметок, так и без него) будет восприниматься не как «приговор» обучающемуся, а исключительно как способ направить его по кратчайшей индивидуальной траектории к оптимальному результату обучения письму. Таким образом, можно говорить об использовании формативного оценивания не только и не столько для оценки прогресса обучающихся, сколько для создания полноценного «образовательного партнерства» [4, с. 5], которое позволит перейти к ситуации обучающего оценивания.

Преимущества и недостатки инструментов оценивания обучения письму и уровня сформированности навыков письменной коммуникации, прежде всего, зависят от основных отличий письма как вида речевой деятельности от чтения и говорения. По словам Л.Г. Кузьминой, письмо, по сравнению с чтением, «сопряжено с большим старанием и усилиями» [3, с. 14]. В свою очередь, от устной речи письменную коммуникацию отличают протяженность процесса создания письменного текста во времени, необходимость прохождения нескольких обязательных этапов (подготовка, организация информации, создание чернового текста,

редактирование и оформление окончательного варианта текста); более жесткие требования к форме и содержанию письменного высказывания; а также более широкие возможности для выявления девиаций и нарушений нормы при оценивании. Все это приводит к возникновению у обучающихся психологических барьеров. На практике это главным образом это проявляется в том, что студенты признаются в категорическом нежелании перечитывать собственные тексты и активно отстаивают свое право пропускать этап редактирования.

Вторая важная причина снижения эффективности оценивания письменной речи и возникновения негативной реакции студентов на полученные оценки заключается в использовании преподавателем некорректных средств и приемов оценивания. Большое количество исправлений, применение малопонятных сокращений и условных обозначений, недостаточно подробные комментарии или, напротив, предоставление готовых вариантов исправления, высокая степень критичности, нечеткость формулировок, противоречивые или взаимоисключающие правки и многие другие недостатки значительно снижают или полностью сводят на нет все усилия преподавателя, направленные на устранение недостатков письменных работ студентов и совершенствование навыков письма. Для снижения трудоемкости процесса оценивания письменных текстов, а также уровня стресса для учащихся и педагогов, можно использовать следующие рекомендации:

- осуществляйте оценивание с позиции читателя, а не преподавателя или критика;
- следите за снижением уровня категоричности комментариев (по возможности следует избегать чрезмерной оценочности и эмоциональности);
- разработайте четкие критерии и критериальные рубрики для оценивания письменных текстов (на более поздних этапах обучения эта работа выполняется совместно с обучающимися);
- старайтесь придерживаться холистического, а не элементаристского подхода к оцениванию, в противном случае существует опасность не увидеть сути текста за его отдельными составляющими, что приведет к снижению объективности оценки;
- при оценивании в первую очередь обращайтесь внимание на содержание, а не на форму текста, и подчеркивайте соотносительность и вариативность языковых средств и речевых норм;
- выявляйте недостатки и проблемы, но не предлагайте готовых вариантов для их исправления;
- расставляйте приоритеты в процессе оценивания с учетом учебной программы и индивидуальных особенностей учащегося – не пытайтесь исправить «все и сразу»;

- сформулируйте краткий вывод, который будет обобщать все комментарии, данные в процессе оценивания текста;
- обсуждайте наиболее распространенные ошибки и недочеты на занятиях со всей группой;
- откажитесь от «ручного» оценивания: использование различных технических средств редактирования текстов – от функции исправления текстового редактора Microsoft Word до работы над текстами до возможностей совместной работы над текстами на таких платформах, как Google Docs – значительно сокращает временные затраты и обеспечивает «читабельность» примечаний и комментариев;
- используйте различные технологии организации времени и повышения эффективности его использования при оценивании письменных работ студентов.

Следование этим рекомендациям позволит в полной мере использовать дидактический потенциал тех характеристик, которые отличают письмо как вид речевой деятельности от говорения. Фиксированный характер письменной коммуникации и отложенный (в большинстве случаев) формат оценивания обеспечивают более тщательный анализ текста, а также более подробные и персонализированные комментарии оценивающего.

Очевидно, что проблема эффективного оценивания процесса и результатов обучения иноязычной письменной коммуникации требует дальнейшего изучения. В частности, необходим поиск оптимальных комбинаций различных критериев оценивания или целых критериальных систем в зависимости от цели и вектора оценивания, а также этапа и условий обучения.

Список литературы:

1. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. — 416 с. (с. 256).
2. Колоницкая О.Л., Хруненкова М.Л. Обучение студентов иноязычной письменной речи [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. 19.03.2010. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-8.htm> (Дата обращения: 27.09.2018).
3. Кузьмина Л.Г. New challenges in writing: Пособие по развитию культуры письменной речи. – М.: «Еврошкола», 1998. – 45 с.
4. Непрерывное оценивание в классе // Материалы проекта «Educația de calitate în mediul rural din Moldova» (Обеспечение качества образования в сельских районах Молдовы). Ноябрь 2008 г. URL: <http://www.pedsocet.info/pages/documents/metodica/2009-ocenivanie-trenig7.pdf> (Дата обращения: 27.09.2018).
5. Попова Т.П. Современные подходы к обучению письменной речи на английском языке // Профессиональное лингвообразование: Материалы шестой международной научно-практической конференции. – Июль 2012 г. – С. 207-212.

РАЗДЕЛ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА У ДЕТЕЙ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ ПРЕСТУПНЫХ ПОСЯГАТЕЛЬСТВ

Токарева Анна Алексеевна

*психолог, ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки
и развития детей»,
РФ, г. Воронеж*

Гладышева Валерия Андреевна

*психолог, ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки
и развития детей»,
РФ, г. Воронеж*

Воронина Марина Александровна

*психолог, ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки
и развития детей»,
РФ, г. Воронеж*

FEATURES OF MANIFESTATION OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER IN CHILDREN AFFECTED BY CRIMINAL ATTACKS

Anna Tokareva

*psychologist, GBU VO "Center of psychological and pedagogical support
and development of children",
Russia, Voronezh*

Valeria Gladysheva

*psychologist, GBU VO "Center of psychological and pedagogical support
and development of children",
Russia, Voronezh*

Marina Voronina

*psychologist, GBU VO "Center of psychological and pedagogical support
and development of children",
Russia, Voronezh*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проявления ПТСР у детей разного возраста, пострадавших от жестокого обращения, а также этапы оказания психологической помощи ребёнку, имеющему травматический опыт.

Abstract. The article discusses the features of post-traumatic stress disorder in children of different ages affected by abuse, as well as the stages of psychological assistance to a child with traumatic experience

Ключевые слова: насилие; жестокое обращение; стресс; травма; поведение; эмоции; методы; ребёнок.

Keywords: violence; abuse; stress; trauma; behavior; emotions; methods; child.

В настоящее время кризисные ситуации, связанные с жестоким обращением в отношении детей, стали распространенным явлением в современной жизни. Насилие над детьми может привести к различным изменениям: соматическим, психическим, поведенческим. Поэтому специалистам необходимо уделять особое внимание работе с детьми с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР).

Посттравматическое стрессовое расстройство — одно из наиболее распространенных психопатологических последствий эмоциональной травмы, возникающее как отсроченная или затяжная реакция на стрессовое событие и способное вызвать общее потрясение почти у любого человека. Самой уязвимой категорией оказываются дети и подростки, психика которых особенно реагирует на кризисные ситуации. Травматическая ситуация, пережитая ребенком, оказывает влияние не только на его эмоциональное состояние, но и приводит к долгосрочным последствиям, влияющим на развитие ребенка в будущем.

ПТСР необходимо диагностировать у ребенка в течение первых месяцев после перенесенной психологической травмы: если игнорировать симптомы заболевания и не лечить ПТСР, то состояние ребенка будет ухудшаться, и расстройство может перейти в хроническую форму.

Для травматических ситуаций разной модальности характерны общие признаки посттравматического стрессового расстройства:

1) физиологические: нарушения засыпания и пробуждения, кошмарные сны, связанные с травмой, задержки развития, энурез, соматические заболевания, гиперкинезия;

2) эмоциональные: боязнь того, что ситуация повторится, чувство вины и стыда, депрессивное состояние, постоянная напряженность, высокая тревожность, постоянные мысли о травмировавшей ситуации;

3) поведенческие: неадекватная по силе реакция на любую ситуацию, напоминающую травму, проявление садистских наклонностей, жестокости по отношению к живым существам, неконтролируемое поведение, импульсивность, агрессия, изолированность, приступы паники;

4) когнитивные: нарушение познавательных процессов, искажение образа мира, искажение восприятия, потеря доверия к людям, паранойяльные симптомы. В травмирующих ситуациях у жертв часто возникает такое явление, как избирательная амнезия, обусловленная защитным механизмом - вытеснением.

Несмотря на то, что причины, вызывающие ПТСР, могут быть различными, можно выделить типичные симптомы, характерные для детей определенных возрастов:

- изменения, характерные для дошкольного и младшего школьного возраста (4-7 лет):

физиологические: нарушения сна (частые просыпания, кошмары и т. д.); энурез; энкопрез; боли в животе;

поведенческие: беспомощность и пассивность в привычной деятельности; тревожная привязанность ко взрослым (категоричное нежелание быть без родителей); повторяющиеся проигрывания полученной травмы в игре; регрессивное поведение (сосание пальца, возврат к детскому лепету, ритмичное покачивание); различные нарушения общения, трудности в адаптации и социализации в новой среде общения; гиперкинезия;

эмоциональные: постоянное чувство тревоги, страхов (засыпания, темноты, одиночества, а также мест, напоминающих травмирующее событие и др.); агрессивность; частые истерики;

когнитивные: познавательные трудности; плохая концентрация внимания; избирательная амнезия.

- изменения, характерные для младшего школьного и раннего подросткового возраста (8-11 лет):

физиологические: расстройства питания и сна; головные боли; расстройства желудочно-кишечного тракта (боли в животе, тошнота, рвота, расстройства стула); частое мочеиспускание; соматические заболевания;

поведенческие: повторяющееся пересказывание и проигрывание травматического события, его искажение и навязчивая детализация; проявление чрезмерной заботы о себе и безопасности других людей; нестабильное, часто изменяющееся поведение; сексуализированное поведение в случаях сексуального насилия;

эмоциональные: специфические страхи, которые усиливаются воспоминаниями о произошедшем событии или пребыванием в одиночестве; обеспокоенность своей ответственностью или виной; гнев, объектом которого является сам ребёнок или окружающие; пристальное внимание к реакции родителей, страх расстроить их своими негативными эмоциями, которые вызваны собственными переживаниями;

когнитивные: нарушение концентрации внимания; нарушения памяти; трудности при обучении; избирательная амнезия.

• изменения, характерные для подросткового и раннего юношеского возраста (12-17 лет):

физиологические: нарушение пищевого поведения; расстройство сна; головные боли; различные тики (голосовые или моторные); тремор;

поведенческие: избегание мест, напоминающих о травматическом событии; аутодеструктивное поведение (злоупотребление психоактивными веществами – алкоголизм, наркомания, токсикомания, курение, суицидальные попытки, рискованное поведение, опасный стиль жизни, аутоагрессия); противоправное поведение; самовольные уходы; преждевременное «вхождение во взрослую жизнь» (раннее вступление в брак, прекращение обучения в школе и т. д.), промискуитет;

эмоциональные: стыд, чувство вины (дети могут решить, что всё, что произошло, обусловлено тем, что они «плохие», «ущербные»); острое чувство одиночества; страх отличия от других людей; сниженное настроение; нарушение способности к регуляции своих эмоций (внезапная плаксивость, повышенная возбудимость, частая смена настроения и т. д.); гнев и желание отомстить обидчику как реакция на ощущение несправедливости;

когнитивные: нарушение концентрации внимания, рассеянность; нарушения памяти; избирательная амнезия; ангедония; генерализация и перенос негативного отношения к обидчику (при жестоком обращении) на других людей; осмысление своих страхов и других негативных эмоциональных реакций.

Переживание детьми травматических событий может сильно отличаться по длительности, остроте, последствиям, а также зависеть от индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка. Работа с последствиями травмы требует отработки травматического опыта, с одной

стороны, и нормализации повседневной жизни ребёнка (формирование безопасного, стабильного, поддерживающего окружения и помощи в преодолении актуальных трудностей), с другой стороны.

Работа психолога с ребёнком, пережившим психотравмирующую ситуацию должна быть направлена на: диагностирование адаптационных ресурсов и степени влияния стрессовой ситуации на эмоциональное состояние; развитие способности к нормальному взаимодействию с окружающими людьми; формирование позитивной «Я – концепции» и адекватной самооценки; работа с актуальным эмоциональным состоянием (снятие эмоционального напряжения, снижение уровня тревожности, враждебности, агрессивности); развитие навыков саморегуляции и самоконтроля; развитие способности к распознаванию и выражению эмоций, способствующей успешной адаптации в социуме.

В процессе работы с ребёнком психолог может применять различные методы, дополняющие друг друга: наблюдение, беседа, арт – терапевтические техники, социально – психологические игры и упражнения, релаксационные упражнения и т. д.

Оказание психологической помощи ребёнку, имеющему травматический опыт, может включать несколько этапов:

на первом этапе усилия психолога должны быть направлены на установление контакта, создание безопасной обстановки и формирование доверительных отношений с ребёнком. Процесс формирования доверия ребёнка к психологу имеет определенную динамику и может занимать достаточно длительное время.

Следующим этапом является непосредственная отработка травматического опыта и помощь ребёнку в преодолении когнитивных и эмоциональных искажений и обусловленных ими поведенческих нарушений.

На третьем этапе работы необходимо помочь ребёнку в поиске ресурсов, которые у него есть для того, чтобы справляться с трудными ситуациями сейчас и в будущем. Целями этого этапа является повышение самооценки, развитие коммуникативных навыков, обучение безопасному и ответственному поведению, а также навыкам разрешения проблем, с которыми ребёнок может столкнуться в будущем.

Список литературы:

1. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. 3-е изд., перераб. и доп./ И.А. Алексеева, И.Г. Новосельский. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013 - 470 с.

2. Григович И.Н. Синдром жестокого обращения с ребенком. Диагностика. Помощь. Предупреждение/ И.Н. Григович. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013 - 184 с.
3. Райкус Д.С., Хьюз Р. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: практическое пособие: в 4 т. Т. 1. Концептуальные основы социальной работы с детьми. 2-е издание. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010. – 290 с.
4. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 272 с.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Игнатова Фаина Викторовна

*педагог-психолог
МДОУ «Детский сад № 55 комбинированного вида»
РФ, г. Ухта*

THE PROBLEM OF FORMING PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF TEACHERS OF PUPILS TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Faina Ignatova

*Teacher-psychologist
Kindergarten № 55 combined type
Russia, Ukhta*

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты психологической готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования. Освещены результаты работы в данном направлении и представлен план программы по формированию психологической готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования. Данная статья будет интересна практикующим педагогам-психологам ДОО.

Abstract. The article examines the aspects of the psychological readiness of the teachers of the University for the implementation of inclusive education. The results of the work in this direction are highlighted and the program plan for the formation of the psychological readiness of the teachers of the DOE for the implementation of inclusive education is presented. This article will be of interest to practicing pedagogues-psychologists OED.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дошкольная образовательная организация; педагоги ДОО; психологическая готовность.

Keywords: inclusive education; pre-school educational organization; teachers of the University; psychological readiness.

В настоящее время современное законодательство проявляет особый интерес к детям с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование позволяет обеспечить активное включение в образование детей с ОВЗ, независимо от интеллектуального уровня и физического состояния. В Российской Федерации инклюзивное образование рассматривается как одна из стратегических задач системы образования. Инклюзивное образование внедряется во все образовательные организации, в том числе и дошкольные образовательные организации. Данный факт подкрепляется многими нормативно-правовыми документами, такими как: Всемирная декларация об образовании для всех, Конвенция ООН о правах инвалидов, Конвенция о правах ребёнка и Протокол № 1 Европейской конвенции о защите прав и свобод человека, также ратифицированных на территории Российской Федерации, так и государственного: Конституция РФ, закон «Об образовании в РФ», закон «О социальной защите инвалидов в РФ», Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы.

По данным Федеральной службы государственной статистики на начало 2018 года в РФ насчитывалось 61577 детей-инвалидов и более 2 млн. детей с ОВЗ, посещающих организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тема дошкольного инклюзивного образования в настоящее время является чрезвычайно актуальной. Так, следуя официальной статистики и законодательной РФ базе можно придти к вопросу о том, соответствует ли кадровое обеспечение дошкольных образовательных организаций (ДОО) ситуации внедрения инклюзивного образования?

Проведя опрос при помощи модифицированной анкеты Бурениной Е.Е. «Изучение готовности педагогов ДОО к внедрению инклюзивного образования», мы постарались ответить на данный вопрос. Исследование было проведено в одной из ДОО г. Ухты, Республики Коми. В исследовании приняли участие все педагоги и специалисты учреждения, 32 респондента, имеющие педагогическое образование.

Целью опроса был сбор информации в области информационной, технологической и аксиологической готовности педагогов дошкольной образовательной организации к внедрению инклюзивного образования с последующей обработкой результатов, формулировкой выводов и рекомендаций, а также написание программы по решению данного вопроса.

Анализ результатов диагностики психологической готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования представлен на Рис. 1.

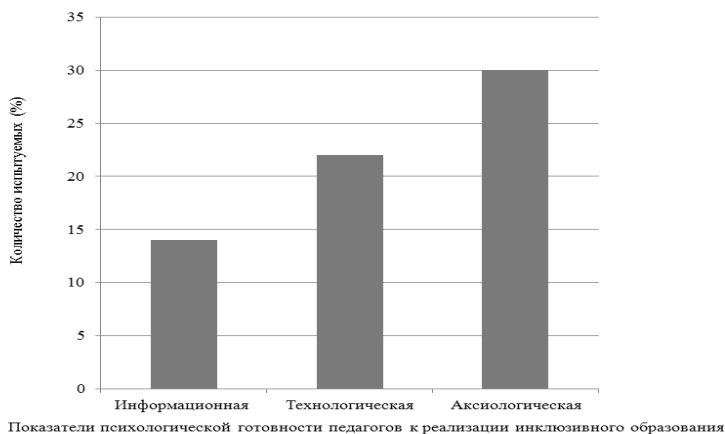


Рисунок 1. Результаты первичного исследования уровня сформированности психологической готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования (по показателям)

Из диаграммы видно, что у 14 % опрошенных педагогов сформирована информационная готовность, у 22 % респондентов сформирована технологическая готовность, а у 30 % испытуемых сформирована аксиологическая готовность к реализации инклюзивного образования.

Таким образом, можно сделать следующий вывод о том, что наблюдается несформированность психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в ДОО. Опираясь на полученные данные, была разработана программа по формированию психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации «Все в наших руках».

Данная программа состоит из двух блоков.

Блок 1: Знакомство с теоретической базой инклюзивного образования, которое будет включать следующие вопросы:

1. Понятие инклюзивного образования и особенности его реализации.
2. Нормативно-правовая база инклюзивного образования.
3. Критерии эффективности внедрения инклюзивного образования в образовательные организации.

Блок 2: Цикл тренинговых занятий по формированию навыков по преодолению психологического барьера, возникающего при обучении детей с ОВЗ, желания повысить свою квалификацию по направлению работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках проведения тренинговых занятий используются элементы арт-терапии и упражнения с метафорическими ассоциативными картами. Тренинговые занятия направлены на формирование психологической готовности у педагогов к реализации инклюзивного образования, в частности, на обучение приемам снятия психологического напряжения связанного с данной деятельностью, на формирование эмоционального принятия детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение), формирование готовности включать детей с различными типами нарушений в деятельность на занятия (включение-изоляция).

На этапе завершения тренинговых занятий у педагогов были видны положительные тенденции в поведении педагогов. При обсуждении детей с ОВЗ они стали более толерантны. Улучшения также были отмечены с помощью проведения вторичной диагностики с модифицированной анкетой Бурениной Е.Е. Сравнительные данные по диагностике представлены на Рис. 2.

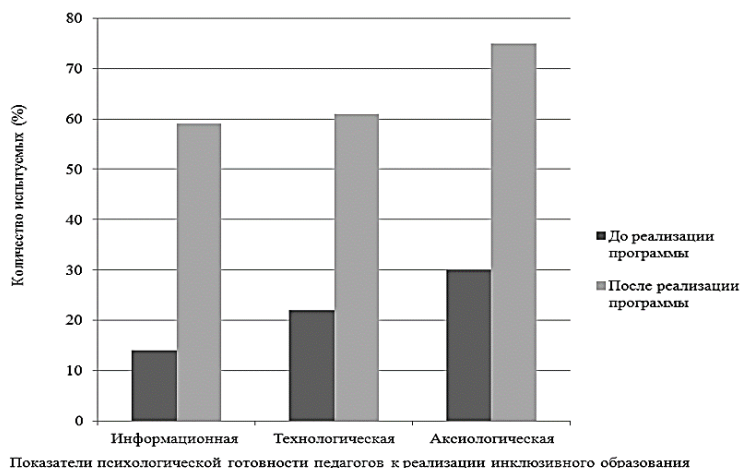


Рисунок 2. Сравнительные результаты исследования уровня сформированности психологической готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования (по показателям)

Из сравнительной диаграммы показателей до и после реализации программы «Все в наших руках» видно, что после реализации данной программы и по итогам вторичной диагностики, мы получили положительную динамику показателей по сформированности психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в ДОО.

Список литературы:

1. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс], URL: <http://www.gks.ru>, свободный, (Дата обращения 06.03.17).
2. Игнатова Ф.В. Исследование информационной, технологической и аксиологической готовности педагогов ДОО к работе в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 23–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770806.htm>.

**ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Сафронov Евгений Андреевич

*студент, Педагогический институт,
Национальный Исследовательский Университет
«Белгородский Государственный Университет»,
РФ, г. Белгород*

Сулима Татьяна Вячеславовна

*канд. психол. наук, доцент,
Национальный Исследовательский Университет
«Белгородский Государственный Университет»,
РФ, г. Белгород*

**THE PROBLEM OF HIGH SCHOOL STUDENTS'
SELF-DETERMINATION IN RUSSIAN AND FOREIGN
PSYCHOLOGY**

Evgeniy Safronov

*student of the Pedagogical Institute, national Research University
"Belgorod state University",
Russia, Belgorod*

Tatiana Sulima

*Candidate of psychological Sciences, associate Professor,
National Research University "Belgorod state University",
Russia, Belgorod*

Аннотация. Самоопределение играет большую роль в жизни старшего школьника. Именно в этом возрасте все кардинально меняется: школьник готовится к выходу во взрослую жизнь и выбору дальнейшего пути. В данной статье рассматриваются подходы к понятию самоопределения отечественных и зарубежных психологов.

Abstract. Self-Determination plays an important role in the life of a high school student. It is at this age that everything changes dramatically: the student is preparing to enter adulthood and choose the future path. This article discusses approaches to the concept of self-determination of domestic and foreign psychologists.

Ключевые слова: самоопределение; старшеклассники; самоактуализация; самореализация; психологическая готовность.

Keywords: self-determination; high school students; self-actualization; self-realization; psychological readiness.

Термин «самоопределение» употребляется не только в самых различных значениях, но и также во всевозможных сферах. Таким образом, выделяют социальное, профессиональное, семейное, нравственное, религиозное и личностное самоопределение. При этом следует отметить, что самоопределение личности является основополагающим, так как именно оно включает в себя такую способность человека, как отстаивание своей точки зрения, утверждение позиции, формирование ценностей и расстановку приоритетов в них. Отсюда можно сделать вывод, что самоопределение личности представляет собой сложную структуру, которая охватывает практически все процессы формирования и развития личности, а также факторы, оказывающие на них разного рода влияния. Здесь большую роль играют среда, в которой человек непосредственно получал свое воспитание, его жизненный опыт и приобретенные характеристики [4].

Согласно азбуке социального психолога-практика под самоопределением личности понимается «абсолютно сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений» [7, С. 217].

В настоящее время наравне с самоопределением употребляются такие термины как, самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотрансценденция, самосознание. При этом, следует отметить, что многие авторы связывают самореализацию, самоактуализацию и другие понятия, с трудовой деятельностью. По мнению А. Маслоу, самоактуализация проявляется в увлеченности значимой работой. К. Ясперс связывает самореализацию с делом, которым человек занимается. Согласно И.С. Кону самореализация проявляется через труд,

работу и общение. П.Г. Щедровицкий отмечает, что «смысл самоопределения - в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность» [5, С. 78]. По В. Франклу, самоопределение предполагает не только самореализацию, но и расширение изначальных возможностей, т. е. самотрансценденцию [4].

В психологическом контексте самоопределившейся личностью называется субъект, осознавший, что он хочет, т. е. с вполне сформировавшимися идеалами, целями и жизненными планами, признавший свои возможности и склонности, какие-либо физические и личностные свойства, а также понимающий требования, ожидания общества. Самоопределение в некотором роде представляет собой этап социализации, заключающийся в формировании у индивида не только целей, смысла и ценности жизни, но и готовности функционировать в системе общественных отношений с учетом своих собственных желаний, интересов и личных качеств [4].

В том или ином аспекте проблема самоопределения разрабатывалась многими отечественными и зарубежными учеными.

В контексте проблемы детерминации самоопределение было рассмотрено С.Л. Рубинштейном. Автор утверждал, что «всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [3, С. 375]. Иными словами, самоопределение у Рубинштейна это самодетерминация, в которой выражается активная природа «внутренних условий». Самоопределение представляет собой некий механизм социальной детерминации, который осуществляется посредством соотнесения человеком внешних обстоятельств и его внутренних качеств, желаний и целей.

В работах К.А. Абульхановой-Славской самоопределение рассматривается также, через самодетерминацию, которая понимается как осознанная активность и стремление занять определенную позицию в системе отношений. Автор делает акцент на то, что важным является то, как складывается система отношений, т. к. от этого зависит не только самоопределение личности, но и её общественная активность [11].

А.В. Петровским проблема самоопределения была проанализирована на уровне взаимодействия человека и группы, т. е. самоопределение рассматривается как феномен группового взаимодействия. Следует отметить, что коллективистическое самоопределение личности проявляется в особых ситуациях группового давления, которое заключается в противоречии с принятыми группой ценностями. Итак, акт коллективистического самоопределения личности трактуется, как

способность человека действовать одновременно в соответствии и со своими внутренними ценностями и с ценностями своей группы [6].

В.Ф. Сафиным и Г.П. Никовым была предпринята попытка разработки общего подхода к самоопределению личности. По мнению авторов, самоопределение личности неразрывно связано с субъективной стороной самосознания, иными словами осознанием собственного «Я». Сафин и Ников считают, что основными критериями границ самоопределения являются: уровень понимания личностью смысла жизни, смена видов деятельности и рациональность осознания личности своих возможностей, желаний и требований, предъявляемых ей обществом. Следует отметить, что данные этапы самоопределения представляют собой в настоящее время общепринятые в отечественной психологии этапы возрастной периодизации, которые выделяются на основе смены ведущей деятельности. Интересным моментом является то, что факторы и условия самоопределения являются идентичными факторам социализации [8].

Л.И. Божович данная проблема самоопределения была достаточно широко рассмотрена в возрастном аспекте. Следует отметить, что автор не дает однозначного определения. В её работах можно встретить различные трактовки этого понятия, например, «выбор будущего пути», «поиск цели и смысла жизни», «потребность найти своё место в жизни». Но в самой поздней её работе можно встретить такое определение: «Самоопределение – это личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего». Работы Божович показывают, что потребность индивида в самоопределении возникает на определенном этапе онтогенеза, неразрывно связано с устремленностью в будущее, подразумевает под собой выбор профессии, а также то, что потребность в самоопределении обусловлена, как потребность смысловой сферы, которая включает в себя нахождения смысла жизни [6].

А.В. Мудриком были выделены механизмы самоопределения, а именно идентификация и обособление. Идентификация проявляется в усвоении накопленного человечеством опыта, а обособление – как персонификация, другими словами, формирование присущих только индивиду свойств [9].

Большой вклад и уточнение в проблему самоопределения был сделан И.В. Дубровиной. По мнению автора, самоопределение является важнейшим моментом в раннем юношеском возрасте. Благодаря проведенным исследованиям, было выявлено, что основным новообразованием раннего юношеского возраста следует считать, психологическую готовность к самоопределению, которая включает в себя следующие компоненты:

- сформированность на высоком уровне психологических структур;
- развитость потребностей, которые обеспечивают содержательную наполненность личности, а нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы и т. д.;
- становление предпосылок индивидуальности.

Данная психологическая готовность позволяет человеку не только достойно войти во взрослую жизнь, но и занять в ней место, так как в её основе лежат определенная зрелость личности, а также психологические образования и механизмы, которые дают возможность роста личности, как в данный момент, так и в будущем [10].

В зарубежной психологии на смену понятию «личностное самоопределение» пришла категория «психосоциальная идентичность», которая была разработана Э. Эриксоном. Важным элементом, через который трактуется всё становление личности в переходном возрасте, здесь является «нормативный кризис идентичности». Под кризисом понимается такая точка развития, от которой зависит выбор из двух альтернатив: положительной и отрицательной. А под нормативным имеется в виду то, что жизненный цикл человека представляет собой последовательные стадии, в каждой из которых имеет место кризис в отношениях с окружающими. Согласно Эриксону идентичность формируется в процессе того, как человек решает какие действия для него имеют свою ценность, вырабатывает свои нормы поведения, как для себя, так и для других людей, а также находит ответы на следующие вопросы: «Кто я?», «Каков мой дальнейший путь?» Следует отметить, что, по мнению автора, важнейшим механизмом в формировании являются последовательные идентификации ребенка с взрослым. Протекание идентичности может происходить по-разному. Самым распространенным способом является испытание различных ролей, которые впоследствии помогут определиться с выбором и позволят продвигаться в направлении той или иной цели. Некоторым удастся миновать кризис идентичности. Это происходит в том случае, когда человек полностью принимает ценности семьи и избирает уже предопределенный кем-либо ему путь, если таковой имеется. Бывают случаи, когда идентичность обретается только благодаря большому числу проб и ошибок, или же не обретается вообще. Большой опасностью в такой период является размывание чувства своего «Я», в основе которого лежат сомнения, растерянность и неуверенность в себе.

Д. Маршалом были выделены следующие четыре стадии развития процесса идентичности:

1. Неопределенность идентичности. Эта стадия характеризуется тем, что у человека нет никаких убеждений и профессионального направления. Кризис ещё не наступил.

2. Предварительная идентификация. На данном этапе у индивида уже есть цели и убеждение. Кризис, как и на предыдущем этапе, ещё не наступил.

3. Мораторий. Здесь происходит динамичное развитие кризиса, который заключается в поиске индивида своего варианта идентичности среди возможных альтернатив.

4. Достижение идентичности. Индивид находит подходящую ему идентичность, с помощью которой он выбирает себе род занятий и, таким образом, выходит из кризиса.

Нужно уточнить, что каждая из этих стадий не является обязательным условием для развития последующей. Иными словами, в процессе формирования идентичности могут участвовать не все вышеперечисленные стадии. Самой важной является третья стадия – стадия моратория, на которой непосредственно происходит поиск идентичности [2].

Итак, проблеме самоопределения уделяется довольно много внимания, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Существует множество подходов к трактовке данного понятия, которые отличаются своей направленностью, многоплановостью и сложностью. Наиболее общепринятым определением является следующее, самоопределение – это самостоятельный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни.

Список литературы:

1. Marshall D. Understanding late-twentieth-century capitalism: Reassessing the globalization theme / D. Marshall // *Government and opposition*. – L., 1996. – Vol. 31. N 2.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2015. – 424 с.
3. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // *Психологический журнал*. - 1984.- № 4.- 65 с.
4. Пряжников Н.С. Профорентация / Н.С. Пряжников. – М.: Вако, 2005. – 288 с.
5. Кривцова Е.В. Толерантность личности в системе ценностного самоопределения / Е.В. Кривцова, Т.Н. Мартынова. –Изд-во КемГУ, 2014. – 240 с.
6. Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога - практика / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – М.: 2007. – 464 с.
7. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // *Вопросы психологии*. – М.: 1993.- №9. - 99 с.

8. Воротникова Е.В. Формирование старшеклассника в качестве субъекта профессионального самоопределения / Е.В. Воротникова. – Воронеж, 2001. – 107 с.
9. Дубровина И.В. Формирование личности старшеклассника / И.В. Дубровина. - М.: Изд-во Педагогика, 1989. - 9-12 с.
10. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. - Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2007. - 335 с.

2.3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Кузенков Александр Сергеевич

*магистрант
Московского психолого-социального университета
РФ, г. Москва*

THE CONCEPT OF "SOCIAL INTELLIGENCE" AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Aleksandr Kuzenkov

*master's student
Moscow state University of psychology and social Sciences
Russia, Moscow*

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы определения социального интеллекта и его роли в развитии личности.

Abstract. This article discusses the definition of social intelligence and its role in the development of personality.

Ключевые слова: социальный интеллект; личность; развитие; эмоциональное состояние; интеллект.

Keyword: Social intelligence; personality; development; emotional state; intelligence.

В 1920 году в работе Э.Л. Торндайка впервые упоминается термин «социальный интеллект», который входит, по мнению автора, в трехкомпонентную модель интеллекта:

1. Абстрактный интеллект – способность понимать и оперировать идеями;
2. Механический интеллект – способность оперировать конкретными предметами;
3. Социальный интеллект – способность понимать и управлять другими людьми [1].

Ф. Мосс и Т. Хант считали, что социальный интеллект можно определить как способность, лежащая в основе коммуникативных и организационных возможностей индивида в профессиональной деятельности, а именно «человек-человек» [1].

Г. Олпорт говорил о социальном интеллекте как о возможности индивида прогнозировать поведение других людей, верно судить о них и обеспечивать человеку адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях, т. е. социальный интеллект понимался Олпортом как некий «социальный дар» [1].

Д. Векслер определял социальный интеллект как способность ребенка к обучению и воспитанию путем откликаемости и отзывчивости на педагогическое воздействие, а также установки и общественное воздействие группы сверстников, одноклассников и одноклассников [1].

Дж. Гилфорд изучая социальный интеллект, отмечал его интегральную интеллектуальную способность, которая отвечает за регуляцию и объединение познавательных процессов для отражения социальных объектов. В социальный интеллект по Дж. Гилфорду входит 6 факторов:

1. Познание элементов поведения (СВU) – способность определять эмоциональную окраску поведения человека;
2. Познание классов поведения (СВС) – способность определять эмоциональную окраску поведения человека в контексте ситуации;
3. Познание отношений поведения (СВR) – способность понимать вербальную и невербальную информацию;
4. Познание систем поведения (СВS) – способность понимать вербальное и невербальное поведение людей в контексте целостных ситуаций взаимодействия;
5. Познание преобразований поведения (СВТ) – способность понимать вербальное и невербальное поведение в контексте разных ситуаций;
6. Познание результатов поведения (СВI) – способность прогнозировать возможные варианты поведения, исходя из контекста ситуации [1].

Согласно теории множественного интеллекта, где выделяются внутриличностный и межличностный интеллект, Х. Гарднер отмечает, что именно межличностный интеллект является отражением социального интеллекта.

Межличностный интеллект определяется как способность понимать эмоциональное состояние других людей и надлежащим образом реагировать на них [1].

Трехкомпонентная теория Р. Стренберга исходит из понимания социального интеллекта как способности добиваться поставленных целей в любой сфере деятельности. Выделяются:

1. Компонентный интеллект – обработка информации путем взаимосвязи внутреннего мира личности и механизмов мышления;

2. Эмпирический интеллект – продуктивность решения новых ситуаций путем опоры на прошлый опыт;

3. Ситуативный интеллект – поведение человека в зависимости от ситуации [1].

Согласно структурно-динамической теории социального интеллекта Д.В. Ушакова, на его формирование оказывают воздействие следующие факторы:

- Потенциал общего интеллекта;
- Эмоционально-личностные особенности индивида;
- Жизненный путь человека, а именно какую деятельность он выбрал, например «человек-человек» или «человек-машина».

Д. Гоулман выделяет следующие особенности социального интеллекта:

- Непрерывный, постоянный характер;
- Невербальная репрезентация;
- Потеря точности социального оценивания при вербализации;
- Преобладание в формировании имплицитного научения;
- Использование «внутреннего опыта» [1].

Е.А. Федорова считает, что социальный интеллект представляет собой совокупность ментальных способностей необходимых для выполнения регулятивной функции познания человеком социума и его поведения в нем [1]. В связи с этим, Е.А. Федорова выделяет следующие элементы социального интеллекта:

- Когнитивный компонент - способность к рефлексии, социальная перцепция, социальная креативность;
- Эмоциональный компонент - способность к эмпатии, эмоциональный интеллект, самооценка;
- Поведенческий компонент - коммуникативная потребность, тип темперамента, позиция, занимаемая в общении, социальная компетентность [1].

Определив понятие «социальный интеллект», можно сказать, что его роль особенно значима в социализации и адаптации личности к окружающей среде, а также развитие социального интеллекта необходимо для успешной профессиональной деятельности в сфере «человек-человек».

Говоря о значимости социального интеллекта, необходимо отметить его влияние на такие коммуникативные и организаторские способности как: деловитость, уверенность в себе, психологический такт и отзывчивость [2].

Кроме того, необходимо отметить и влияние социального интеллекта на профессиональную успешность будущих студентов.

Так отмечается, что социальный интеллект связан с коммуникативной компетентностью, а именно обеспечивает развитие тех качеств, которые необходимы в работе «человек-человек».

Таким образом, социальный интеллект – это интеллектуальная способность, которая необходима для развития личности, а именно социально-нравственных качеств необходимых для успешной социализации и профессиональной деятельности.

Необходимо также отметить, что, понимая других людей, личность может научиться понимать себя и контролировать свое поведение.

Список литературы:

1. Микляева Н.В. Социальный интеллект как фактор социальной адаптации, социализации и профессиональной ориентации. – Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2016. – с. 26-37;
2. Филина Н.А. Социальный интеллект как предиктор специальных способностей студентов социальных педагогов. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2010. – с. 70-74.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам XXII международной
научно-практической конференции*

№ 9(22)
Октябрь 2018 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 08.10.18. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 3,375. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
125009, Москва, Георгиевский пер. 1, стр.1, оф. 5
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru