

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "GLOBUS"
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**XXVII МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ»
(19 января 2018г.)**

УДК 159
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Globus" по материалам XXVII международной научно-практической конференции: «Психология и педагогика: актуальные вопросы» г. Санкт-Петербурга: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – С-П. : Научный журнал "Globus", 2018. – 48с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159
ББК Ю88

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

Контактная информация организационного комитета конференции:

Научный журнал "Globus"

Электронная почта: info@globus-science.org.ua

Официальный сайт: www.globus-science.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Беляков В.В. ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ.....	4
Хамитова К.К., Мухамедияр З.И., Нуркенова А.Д. О ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ	10

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Вилкова А.В. ВОСПИТАНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЮРИСТОВ	18
---	----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Михайленко О.И. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ	25
--	----

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Болтаева Л.Ш., Мусханова И.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РЕГИОНАЛЬНОМ СОЦИУМЕ.....	30
Шестакова Д.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	34

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Булыгина М.В., Показаньева И.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	39
Горшков М.В., Колдашов А.И. КИНЕМАТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ ПОПЕРЕМЕННЫМ ДВУХШАЖНЫМ КЛАССИЧЕСКИМ ХОДОМ У МУЖЧИН В ДИСТАНЦИОННЫХ ГОНКАХ	45

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Беляков Владимир Васильевич

доктор педагогических наук,

доцент, профессор

Южного федерального университета,

г. Ростов-на-Дону

Современное кризисное состояние образования вызвано тем, что классическая парадигма образования не отвечает современным требованиям и должна быть заменена новой, постнеклассической [2, 7, 8].

Авторы концепций постиндустриального (информационного) общества (Д. Белл, М. Кастельс, А. Тоффлер и др.) едины во мнении, что современное высокоразвитое общество характеризуется приоритетной ролью науки и образования, *субъектностью позиции современного специалиста*. Большинство авторов не без оснований предполагают успешное развитие в XXI веке процесса превращения института высшего образования (далее ВПО) в определяющий социальный институт. Лидировать будет та нация, которая создаст наиболее эффективную систему образования, способствующую созданию в своем обществе совокупного социального субъекта, состоящего из отдельных высококвалифицированных субъектов с автономным типом саморегуляции (введение интенсивных, развивающих форм и методов в обучении; возрастание роли элективного и интергративного обучения; акцент на развитие у обучаемых самостоятельности и активности в приобретении и развитии практических навыков в профессии; актуализация таких профессиональных функций как: прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования и социокультурной среды) [1, 9, 11].

Глобализация существенно активизировала национальные процессы в отечественном ВПО во всей системе образования, связанные с укреплением и расширением позиций России на транснациональном рынке образования, с повышением ее конкурентноспособности, со способностью российских университетов противостоять иностранным провайдерам в образовательном пространстве на территории России, с необходимостью поддержки системы образования на всех уровнях, с преодолением международного несоответствия квалификаций [14].

Высокие темпы глобализации и технологического прогресса существенно увеличивают разрыв между странами. Поэтому «новое образовательное неравенство» сегодня связано с увеличивающимся разрывом между развитыми и развивающимися странами в уровне образования населения,

темпах роста образовательных услуг и их качестве. Новые подходы в совершенствовании системы высшего образования в нашей стране базируются на позициях его демократизации, гуманизации и гуманитаризации, перехода в управлении образовательными системами в режим развития, инновационности, расширения и повышения качества образовательных услуг [5, 7, 11].

Сегодня существуют два основных понимания глобализации: глобализация как объективный процесс, идущий рука об руку с регионализацией и диалогом культур и глобализация как унификация – процесс, навязываемый миру, как якобы объективный, групповым интересом транснациональных корпораций.

Исходя из первого понимания глобализации, сосредоточим свое внимание на проблеме активизации *международной интеграции в образовании, которая обусловлена, в первую очередь, развитием социальных и культурных тенденций.*

Следует признать, что еще недостаточно научных работ по этой проблеме и пока остаются без ответа следующие вопросы:

- как будут взаимодействовать различные культуры и решаться проблема идентичности ее субъектов?

- как воздействуют социокультурные механизмы на планетарное развитие?

- *какая роль отводится человеку и системе образования в развитии глобального мира?*

На основе анализа многих исследований [2, 5, 8, 9, 10], мы пришли к выводу, что современные противоречия глобального характера неразрешимы без методологической переориентации научного познания, мышления в целом. Возникла необходимость рассмотрения интегрального единства и целостности мира в его специфической человеческой форме. *Включение субъективного фактора в число установок познания* – новая методологическая константа, определяющая процесс инициации новых парадигм образования.

В этой связи нам представляется, что основной целью анализа глобальных процессов в контексте ВПО должно быть выявление образовательных потребностей субъектов образования и их дальнейшая интерпретация с позиций *глобальных целей и ценностей образования.* Имеется в виду, что в основе существования и развития любой культуры, общества лежат базовые системы ценностей, традиции, нормы, правила, стандарты поведения, культурные коды, символы и образы, выступающие связующим ядром культуры [6].

Тесно связанные между собой, они формируют единое поле глобальной культуры, которое делает социальные взаимодействия субъектов понятными, упорядоченными и предсказуемыми, определяют приоритеты и векторы дальнейшего развития этого взаимодействия.

Однако если в обычных ситуациях проблема идентичности субъекта не осознается, то она серьезным образом актуализируется по мере возникновения контактов людей и групп с представителями других культур. Касаясь системы ВПО это часто происходит при прохождении курсов повышения квалификации или стажировки преподавателями отечественных вузов за рубежом .

В результате таких контактов с представителями других культур складывается осознание своей идентичности, которое осуществляется в процессе сопоставления «своего» и «чужого» [16]. Именно «чужое» способствует собственному восприятию, осознанию своей самобытности. Но сопоставление «своего» и «чужого» нельзя упрощать, так как это может способствовать как укреплению собственной идентичности субъекта, так и привести к ее разрушению и изменению.

Изменение и разрушение идентичности происходит, как правило, в тех случаях, когда «свое» приобретает в глазах других субъектов отрицательные черты, перестает отвечать текущим потребностям, изменившейся ситуации. В этом процессе все больше проявляется необходимость стабильности и упорядоченности, что, в свою очередь, также может способствовать видоизменению своей идентичности или замене ее на другую, более сильную.

Для современной системы ВПО, как одного из множества культурных образований, составляющих то или иное общество, объединяющим культурным началом выступает символическая среда, то есть, понятная всем и общепризнанная система символов. Выступая в качестве ценностно-нормативного регулятора поведения, она способствует культурной консолидации в пределах определенных социальных общностей и как социокультурная среда (основа самоидентификации) в стабильном обществе основывается на воссоздании базовых ценностей, устойчивых стереотипов, других элементов, предопределенных традицией культурного развития.

Глобализация охватывает множество стран, имеющих различные культурные установки и находящихся на разных ступенях общественного развития, что накладывает свои особенности на процессы и результаты их взаимовлияния и на вытекающие отсюда проблемы идентичности. Необходимо отдавать отчет в том, что перед лицом глобализации идентичность либо претерпевает изменения, либо начинает приобретать множественные, не свойственные данной культуре оттенки.

Глобализация в области социокультурных систем, к коим относится и система ВПО, имеет ярко выраженную тенденцию к унификации локальных сообществ и проявляется в распространении общих ценностей, норм, стандартов, идеалов, отчасти имеющих универсальный характер. В этом смысле можно говорить о формировании *плюралистической идентичности*, которая строится по принципу «единство в многообразии», при котором «местные» культурные формы частично инкорпорируются в глобальное пространство.

Глобальное образование ничего не подменяет и не вытесняет из достигнутого в отечественной и мировой педагогике [5,15]. Оно не идеал, а лишь один из вариантов подготовки человека к жизни в современных условиях. Опыт построения такого образования уже существует в нашей стране в системе профессионального и постдипломного образования (создаются универсальные (согласованные) учебные планы, позволяющие осуществлять взаимный обмен студентами, магистрантами, аспирантами; организуются взаимообратные базы производственной практики студентов и стажировки преподавателей, например, в Уральском экономическом, Южном федеральном и многих других университетах)[13].

Анализ национальных систем образования показал, что не существует их идеальных вариантов. Каждая национальная система зависит от социально-экономических и политических реалий страны и должна опираться не только на положительный внутренний опыт, но и учитывать передовой международный опыт [4,6].

На рубеже XX - XXI веков рефлексивное состояние человечества позволило особенно остро осознать *две глобальные проблемы*, два главных недостатка, препятствующих достижению гармонии во внешнем и внутреннем мире каждого жителя планеты. Их разрешение признается в качестве главных задач XXI века: возвращение к *Духу и к Природе*. Возвращение к *пониманию самого себя*, к разумности в своих действиях – первейшая задача. Именно её разрешение позволит сбалансировать отношения биосферы и техносферы, естественного и искусственного [12].

Научно-технический прогресс, достигший к началу XXI в. кризисной отметки, представляет опасность для человечества и человека, его породившего. Ориентация на создание *средств к существованию* затмевает сегодня *ценностные аспекты* человеческого бытия.

Современное глобалистское понимание мира, как уже отмечалось, предполагает подход к нему как к целостной системе. Такое понимание ценно тем, что утверждает объективное единство существования человечества – единство исторических судеб, единство с природой Земли, единство мирохозяйственных связей и взаимообусловленности политических процессов, науки и образования, техники и культуры.

Исходя из этого, главным в глобальном образовании является воспитание чувства причастности субъекта к жизни всей планеты, установление гармоничных отношений человека с природой и самим собой. На основе этой установки многими исследователями [3, 4, 15], основными направлениями педагогического воздействия в глобальном образовании следует считать:

- воспитание у обучающихся широты видения мира (мировоззренческой перспективы), признание равноправными и равноценными любых точек зрения на мир, любых «образцов мира», исходя из гуманистических ценностей;

- развитие постоянного и пристального внимания к проблемам и событиям глобального масштаба и значения, понимания их причин, характера и последствий;
- формирование системного мышления, понимания природы различных систем, развитие навыков системного подхода к изучению мировых процессов – социальных и природных;
- воспитание интереса и уважения к культурам народов мира, стремление к пониманию наиболее важных, специфических и общих характеристик этих культур;
- развитие чувства выбора меры и степени своего личного участия в решении локальных и глобальных проблем, умения строить стратегию и тактику участия в делах, имеющих местный, общенациональный и общемировой характер.

В этом контексте вопрос о *глобализации мышления* становится принципиально важным. Как отмечает американский социолог Д.Белл, наука и образование – это «новая ось», вокруг которой структурируется современное общество. Сегодня различия между развитыми и развивающимися странами только на одну треть зависят от экономики, а на две трети они определяются различиями в уровне и качестве образования. Отсюда следует, что проектирование новой педагогической системы в ВПО и образовании в целом должно происходить из основополагающего компонента – системы ценностей и мировоззренческих установок в их целостности. Эти ценности происходят из представлений постнеклассической науки о том, что ее развитие все более тесно связано с чисто человеческими измерениями, ценностями и нормами.

Эта тенденция прослеживается не только в гуманитарных, но и в естественнонаучных теориях. Несомненно, что традиционное классическое естествознание внутренне и ранее включало в себя определенные гуманистические ценности (идеалы истины, красоты, новизны, пользы), но *внешнее привнесение человеческого фактора* приводило лишь к субъективизму в науке.

Дело коренным образом изменяется в современных исследованиях, когда объектом научного анализа выступают *сложные саморегулирующиеся системы, в которые включен сам человек* [2,10]. Изучение и практическое преобразование таких систем непосредственно затрагивают гуманистические ценности человека. Поэтому проведение крупных научно-технических программ предполагает сегодня социально-гуманитарную и экологическую экспертизу, определение возможных последствий реализации этих программ с точки зрения «человеческого измерения», гуманистических ценностей и решения глобальных проблем.

Таким образом, феномен глобализации в высшем и образовании представляет собой вектор глобального общественного развития, определяет цивилизационные качества национального и глобального социума, является

двигателем индивидуальной, социальной, экономической и образовательной мобильности, средством подготовки и повышения квалификации кадров, развития у них навыков межкультурной коммуникации и возможности обучения в течение всей жизни. Стремительное развитие информационных технологий, масштабности образования инициирует новые парадигмы ВПО, общим направлением реализации которых является переход от усвоения определенных знаний и навыков – к овладению «знаниями-инструментами» и формированию на их основе глубокого целостного понимания изучаемых процессов и явлений действительности на уровне личностного осмысления.

Список литературы

1. Бенде, Ж. Каким должно быть образование в XXI веке? [Текст] / Ж. Бенде // Перспективы: сравнительные исследования в области образования. Международное бюро просвещения «Юнипринт», 2003. Т. 32 - № 4. С. 5–15.
2. Бранский, В.П. Глобализация и синергетический историзм. - СПб.: Политехника, 2004.
3. Высшее образование в глобализованном обществе. – Париж: ЮНЕСКО, 2004.
4. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект / под общ. ред. Ю.В. Рубина. - М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2004.
5. Глобальное образование: проблемы и решения: Дайджест / авт.-сост. И.Ю. Алексашина. - СПб: СпецЛит, 2002.
6. Глобализация и проблема сохранения культурного многообразия. - М.: ИФРАН, 2010.
7. Гранин, Ю.Д. Образование в контексте глобализации // Высшее образование в России, 2004 - № 12.
8. Давыдов Ю.С., Давыдов А.Ю. Глобализация и новые тенденции развития российского образования. Международные Лихачевские научные чтения [Электронный ресурс] // Секция 8. Глобализация образования в контексте мирового культурного развития. – Режим доступа: <http://www.lihachev.ru/chten/6514/7203/7204/7214/10>
9. Данильченко, В. М. Глобализация и образование в XXI веке // Высшее образование сегодня, 2004 - №3.
10. Мукушев, Б.А. Проблемы формирования научного мировоззрения личности // Вестник высшей школы, 2010 - № 5. С. 21-29.
11. Симоненко, И.С. Глобализация и социокультурная динамика: личность, общество, культура // Полис, 2003 - №1.
12. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. дис.... д-ра психол. наук. - М., 1994.

13. Сухорукова, Л.М. Образование в течение всей жизни как глобальная инициатива и ее реализация в Южном федеральном университете // Вестник непрерывного образования. – Ростов н/Д, 2008 - № 1-2.

14. Торкунов А. В. Создание университетов мирового уровня: новые тенденции в российском высшем образовании [Электронный ресурс] / А. В. Торкунов // Вестник МГИМО-Университета официальное интернет издание - №2(29) - 2013. – Режим доступа: http://www.vestnik.mgimo.ru/arhiv/no229-2013_8

15. Урсул, А. Д. Становление глобального образования / Вестник высшей школы, 2010 - № 2. С. 36-44.

16. Федотова, Н.М. Кризис идентичности в условиях глобализации // Человек, 2003 - № 6.

О ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Хамитова Куралай Козыкина,
Преподаватель, город Аркалык.

Мухамедияр Зина Исламбеккызы,
Преподаватель, город Аркалык.

Нуркенова Айгерим Дауылбайкызы
Преподаватель, магистр педагогических наук, город Аркалык.
Аркалыкский государственный
педагогический институт им.И.Алтынсарина

Проект обучения чтению и письму для развития критического мышления – проект сотрудничества учителей, ученых и учеников из многих стран мира. Его с1999 года совместно реализуют институт «Открытое общество», международная читательская ассоциация и Консорциум гумманой педагогики. В России проект осуществляется институтом «Открытое общество» с 1997 года. В ходе его реализации обучение прошли учителя из пяти регионов России: Москвы, Нижнего Новгорода, Новосибирска, Самары и Санкт-Петербурга. Десятки учителей уже используют в своей деятельности основы и приемы технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» [1, с. 56].

Это технология позволяет развивать критическое мышление учащихся при организации их работы с различными источниками информации (специально написанные тексты, параграфы учебника, видеофильмы, лекции учителя и т.д.). Мотивацию учащихся к изучению нового материала осуществляют, привлекая их к самостоятельному целеполаганию, рефлексии, а также организуя коллективную, парную и индивидуальную самостоятельную деятельность на уроке. Использование этой технологии дает возможность учесть индивидуальные особенности познавательных интересов учащихся, обучать каждого в зоне ближайшего развития [2, с.102].

В соответствии с этой технологией процесс обучения состоит из трех стадий. Первая – **стадия вызова**. На этой стадии урока необходимо актуализировать и обобщить имеющиеся знания по изучаемой теме, вызвать интерес к ней, мотивировать учащихся к активной учебной деятельности.

На **стадии осмысления** задачи другие – получение новой информации, ее осмысление и соотнесение с собственными знаниями.

Заключительная стадия – **стадия размышления и рефлексии**, подразумевающая целостное осмысление, присвоение и обобщение полученной информации, выработку собственного отношения к изучаемому материалу, выявление еще не познанного – вопросов и проблем для дальнейшей работы («новый вызов»), анализ всего процесса изучения материала [3, с.67].

Что дает учащимся технология «Чтение и письмо для развития критического мышления»? Во-первых, повышается ответственность за качество собственного образования. Во-вторых, развиваются навыки работы с текстами любого типа и с большими объемами информации. В-третьих, развиваются творческие и аналитические способности, умение эффективно работать совместно с другими людьми.

Данная технология наиболее эффективна при изучении материала, по которому может быть составлен интересный, познавательный текст. Возможны несколько форм (стратегий) применения этой технологии: «Чтение текста с пометками», «Заполнение таблицы ЗХУ (знаю, хочу узнать, узнал)», «Зигзаг», «Продвинутая лекция».

Проведя серию уроков в VIII и IX классах с использованием технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления», предлагаю один из них. Урок по теме «Кислоты» (стратегия «Чтение текста с пометками») может быть проведен в VIII классе при изучении основных классов неорганических соединений или IX классе с целью обобщения и систематизации знаний учащихся по теме «Кислоты как электролиты» [4, с.85].

Ход урока

I. Стадия вызова

С целью актуализации знаний учитель задает несколько вопросов, фиксирует возможные ответы учащихся на доске без оценивания и комментирования или предлагает им записать их в своих тетрадях.

- Что вы знаете (или думаете, что знаете) о кислотах?
- Что вы хотели бы узнать о кислотах?

II. Стадия осмысления

Учитель раздает учащимся текст по теме «Кислоты». Это может быть параграф учебника, но лучше составить его самому. Желательно, чтобы текст был разноуровневый, что позволит реализовать индивидуальный подход к каждому учащемуся и учесть профиль класса (гуманитарный, естественно-научный, физико-математический). Предложенный ниже текст был составлен с использованием нескольких учебников. При изучении химии вы узнали о некоторых кислотах. Перечислим их: хлороводородная (соляная)

HCl, серная H₂SO₄, азотная HNO₃, угольная H₂CO₃, ортофосфорная H₃PO₄, сероводородная H₂S, уксусная CH₃COOH и др [5, с. 92].

Общее в составе всех кислот – наличие атомов водорода, которые при растворении в воде отщепляются в виде ионов H⁺ (протонов), а точнее – ионов гидроксония H₃O⁺.

Кислоты – это вещества (электролиты), которые при растворении в воде образуют ионы водорода H⁺ (протоны). Само название «кислота» указывает на то, что эти вещества имеют кислый вкус. Только не следует пробовать на вкус все кислоты подряд!

Вы знаете, вкус угольной кислоты (это вкус газированной воды, rozumеется, без сиропа), а так же несколько органических кислот: молочный (содержится в простокваше), лимонной, яблочной, щавелевой, уксусной и др. Увеличение кислотности пищи, питья вызывает неприятные ощущения, которых как бы предупреждают об опасности. Многие из вас испытали на себе (а если нет, обязательно попробуйте) действие муравьиной кислоты при укусах муравьев. Из курса анатомии вам известна роль соляной кислоты, выделяющейся в желудках животных и человека: разлагать, разрушать вещества пищи на более простые. Попадая в кожу, некоторые кислоты вызывают сильные ожоги. Все эти примерны, иллюстрируют физиологическое действие кислот.

Кислый вкус кислот обусловлен присутствием в их растворах ионов H⁺. Растворы, содержащие кислоту, называют кислотными. Обращение с кислотами требует осторожности!

Легче всего определить наличие любой кислоты в растворе с помощью индикатора – вещества, которые приобретает характерную окраску в зависимости от кислотности среды. Изменение цвета растворов индикаторов под действием ионов H⁺ - это общее свойство кислот. Отметим, что к индикаторам можно отнести большинство веществ, которыми окрашены цветы: около 300 лет тому назад настойка фиалки стала первым химическим индикатором. В лаборатории присутствие кислоты определяется с помощью веществ-красителкй сложного химического состава, которые и называют индикаторами (лакмус, метилоранж).

Классификация кислот. По наличию в их составе кислорода кислоты делятся на *кислородсодержащие* и *бескислородные*, а по числу содержащихся в молекулах атомов водорода, способных замещаться на металл, на *однородные*, *двухосновные* и *трехосновные*.

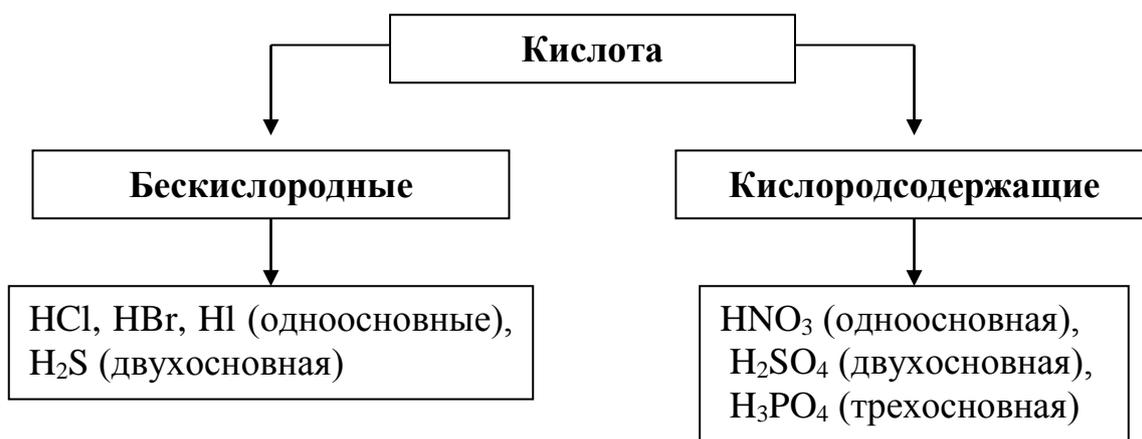


Таблица. 1. Классификация кислот.

Строение кислот. Последовательность соединения атомов в молекулах кислот отражают структурные формы. При составлении структурных формул бескислородных кислот следует учитывать, что в молекулах этих кислот атомы водорода связаны с атомом неметалла: H-Cl

При составлении структурных формул кислородсодержащих кислот нужно помнить, что атомы водорода связаны с атомами кислорода, а последние – с центральным атомом (так называют атом химического элемента, образующего кислоту; чаще всего это атом неметалла).

Рассмотрим алгоритм действий при составлении структурных формул кислородсодержащих кислот.

Пример: составить структурные формулы серной и ортофосфорной кислот.

1. Написать один под другим символы атомов водорода. Затем обозначить черточками связи атомов водорода с атомами кислорода и их связи с центральным атомом:



2. С учетом валентности показать связи остальных атомов кислорода с центральным атомом:



Общие химические свойства кислот. Кислоты реагируют с:

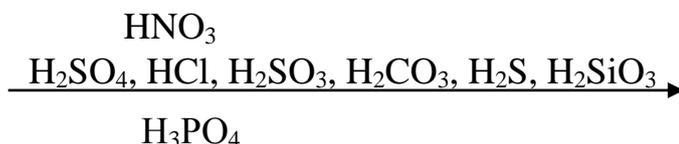
1) *индикаторами;*

2) *металлами*, находящимися в электрохимическом ряду напряжений металлов до водорода (выделяется водород, и образуется соль. Исключения – H_2SO_4 (конц.), HNO_3);

3) *основными оксидами* (образуются соль и вода);

4) *основаниями* (образуются соль и вода);

5) *солями* (каждая предыдущая кислота приведенного ниже ряда может вытеснить из соли последующую, при этом образуются другая соль и другая кислота).

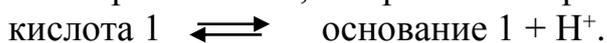


При нагревании некоторые кислоты *разлагаются*. Как правило, при этом образуются кислотный оксид и вода [6, с. 102].

Современные представления о кислотах и основаниях. В 1923 году датский ученый И. Бренстед и английский ученый Т. Лоури предложили *протонную теорию кислот и оснований* (иногда ее называют протолической теорией). Согласно этой теории кислотами называют вещества (молекулы или ионы), которые могут отдавать ионы водорода (протоны). При отщеплении кислотой протона образуется основание (такие кислота и основание называют *сопряженными*):



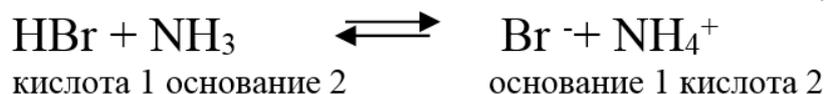
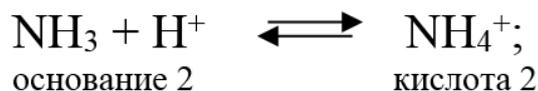
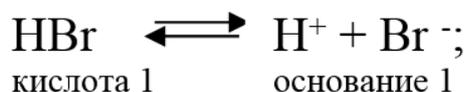
Основные свойства веществ определяются, следовательно, способностью присоединять протоны. Кислоты и основание имеют общее название – *протолиты*. Если в растворе находятся кислота и основание, которые не являются сопряженными, то протекают процессы:



Суммарное происходящих обратимых реакций имеет вид:



Например, реакция аммиака с бромоводородом можно записать так:



Протонная теория расширила круг кислот и оснований: ими могут быть не только молекулы, но и ионы. Таким образом, протонная теория – универсальная теория кислот и оснований, а теорию электролитической диссоциации следует рассматривать лишь как частный случай протонной теории.

Однако и протонная теория не лишена недостатков. Так, она не может быть применена к системе, в которых протекают реакции без участия ионов водорода.

Были предложены и другие подходы к определению кислот и оснований. Например, более общее определение кислоты и основания дано Г. Льюисом. Согласно его представлениям, кислотой (ее обычно называют *кислотой Льюиса*) является частица, которая отдает электронную пару, т.е. служит донором электронов. Например:



Учитель предлагает учащимся в течение 10-15 минут проработать текст, используя специальные пометки:

√ - это я знаю;

+ - новая информация;

- - информация, противоречащая моим знаниям;

? – информация требует пояснения;

! – это интересно.

Количество и смысл используемых знаков необходимо заранее оговорить с учащимися. После этого учащиеся выписывают информацию из текста в таблицу, которая состоит из пяти столбцов (в соответствии с пятью видами пометок). Это позволяет им проанализировать текст повторно.

Далее учащиеся в группах обсуждают заполненные таблицы и под руководством учителя сравнивают содержание таблицы со своими предположениями, сделанными на стадии вызова. На данной стадии особо важно обратить внимание учащихся на информацию, требующую пояснения, так как она может инициировать стадию вызова следующего урока или домашнего задания [7].

III. Стадия размышления и рефлексии

С целью осмысления и обобщения полученной из текста информации учитель предлагает учащимся, работать в группах, составить графический

Организатор – кластер по данной теме. Кластер может выглядеть, например, так, как показано на рисунке.



Таблица.2 «Классификация» и химические свойства.

В качестве отличительных особенностей технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» следует отметить ее универсальный характер, что позволяет эффективно работать в данном проекте любому учителю-предметнику с учащимися разных возрастов: от младших школьников до студентов вузов. Эта педагогическая технология ориентирована на реальную учительскую практику, так как задействует чтение и письмо – базовые процессы в любой образовательной деятельности. Она дает возможность одновременного эффективного решения задач обучения и развития, грамматического сочетания работы с текстом и общения (групповой работы). Открытость по отношению к другим педагогическим подходам и технологиям, ориентированным на развитие ученика, и организация на сотрудничество ученика и педагога в образовательном процессе ставят технологию «Чтение и письмо для развития критического мышления» в ряд актуальных педагогических инноваций.

Используемая литература:

1. Заир-Бек С., Муштавинская И. Развитие критического мышления на уроке. Пособие для учителя. – М., 2004, с. 56-65
2. Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб: Альянс «Дельта», 2003. Селевко Г.К. с.102
3. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М. 1998 с.67.
4. «Развитие критического мышления учащихся на уроках математики посредством чтения и письма» с.85.
5. Петровой Е.М., учителя математики МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» г. Новоалтайск. Бутенко А.В., Ходос Е.А. с. 92.
6. Критическое мышление: метод, теория, практика. – Красноярск: 2001. с. 102
7. Сайт международного журнала о развитии критического мышления «Перемена».

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ВОСПИТАНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЮРИСТОВ

Вилкова Алевтина Владимировна
*доктор педагогических наук, доцент,
главный научный сотрудник
ФКУ НИИ ФСИН России;
профессор Академии ФСИН России
Россия (125130, Москва, ул. Нарвская дом 15А),
mavlad67mail.ru*

NURTURING SUSTAINABILITY PERSONALITY OF JUVENILES IN EDUCATIONAL COLONIES OF LAWYERS

Vilkova Alevtina Vladimirovna
*doctor of pedagogical sciences, docent, senior researcher
PKU RESEARCH INSTITUTE Of The Federal Penal Correction Service;
Professor of the Academy of the Federal Penal Correction Service
Russia (125130, Moscow, Narva House 15A), mavlad67mail.ru*

Аннотация: Проблема воспитания устойчивости личности несовершеннолетних правонарушителей-девочек, отбывающих уголовные наказания в воспитательной колонии является актуальной. Главное направление формирования личности как субъекта активной деятельности состоит в воспитании человека, способного независимо от воздействия окружающих условий, порой вопреки им, усваивать и воплощать в поведении те нравственные нормы, которые обладают наивысшей социально полезной ценностью

Abstract: the problem of sustainability education personality of juvenile offenders-the girls, serving criminal sentences in the colony is relevant. The main thrust of his personality as a subject of intense activity is human rearing capable regardless of the impact of environmental conditions, sometimes contrary to them, absorb and implement the behavior of the moral norms that have the highest socially useful value

Ключевые слова: нравственная устойчивость, личность, воспитание
Keywords: moral resistance, identity, parenting

Проблема воспитания устойчивости личности несовершеннолетних правонарушителей-девочек, отбывающих уголовные наказания в воспитательной колонии, всегда является актуальной, а в условиях экономической

нестабильности в стране она приобретает особую значимость. Это важно знать при подготовке юристов в пенитенциарных образовательных учреждениях.

Осознание устойчивости является одним из самых важных и решающих факторов, определяющих социальное становление и развитие личности. Человек нарушает закон и становится преступником главным образом потому, что в силу различных причин у него отсутствует или искажено понимание и осознание своей ответственности перед другими людьми и государством.

В психологии, педагогике и юриспруденции выделяют понятия социальной, правовой и психологической устойчивости личности.

Социальная устойчивость выступает как совокупность объективных требований, предъявляемых обществом к отдельным своим членам, коллективам в виде моральных принципов, норм, выражающих социальную необходимость. Социальная устойчивость представляет собой единство объективного и субъективного. Объективным в социальной устойчивости являются требования, предъявляемые государством и обществом к человеку, а субъективным – отношение личности к этим требованиям. При соответствии поведения требованиям общества имеет место социально устойчивая деятельность.

Признаки, характеризующие субъективное в социальной устойчивости, образуют ее субъективную сторону, выражением которой, по мнению А.Г. Спиркина, является осознание и чувство ответственности [1]. Аналогично подходит к характеристике социальной устойчивости Л. М. Архангельский, который различает, во-первых, объективную систему морально-устойчивой зависимости личности и, во-вторых, субъективную сторону этой зависимости, обусловленную отношениями подотчетности и взаимной зависимости индивидов. Болгарский ученый П. Гиндев отмечает, что устойчивость отдельного человека, детерминируемая социальной средой, материальными и духовными условиями жизни общества, есть глубоко субъективное чувство, которое основано на его личном убеждении [5]. Другой болгарский ученый В. Момов полагает, что устойчивость имеет объективные предпосылки в общественной необходимости и субъективное сознание, объясняющее механизм персонифицирования общественных требований [7]. О. Г. Дробницкий считает, что включение субъективных моментов в понятие социальной устойчивости отражает исторически возрастающую роль личных стимулов в общественном поведении индивидов и обусловленное этим перемещение некоторых функций социального контроля от чисто внешнего воздействия к внутренним побудителям [8]. Таким образом, анализируя литературу, можно сделать вывод о том, что социальная устойчивость представляет собой диалектическое единство объективной и субъективной сторон.

Субъективная сторона устойчивости занимает центральное, стержневое положение в механизме поведения человека, играя в нем особенную роль, потому что она:

- есть отношение человека к своим обязанностям, долгу, к общественным требованиям, нормам, ценностям;
- по своей сущности является осознанием долга и осознанным поведением;
- является необходимым средством управления поведением личности со стороны общества через сознание индивида;
- предполагает активную работу человеческого сознания;
- означает разумное использование человеком предоставленных ему обществом прав и свобод, своих способностей и возможностей.

Перечисленные особенности субъективной стороны устойчивости имеют важное значение для науки, расширяя ее возможности для воздействия на сознание субъекта, выработку цели действия и формирование положительных мотивов поведения, формирование готовности выполнения нравственных норм общества, разработку различных вариантов действия в зависимости от предполагаемых обстоятельств, предвидение результатов действий и возможных последствий, их корректировку в зависимости от ситуации. Субъективная устойчивость является, таким образом, мощным фактором, регламентирующим саморегуляцию и самовоспитание человека со стороны его сознания, содержание которого формируется под воздействием объективной действительности, запросов, установок и требований общества.

Правовая устойчивость является одной из форм социальной устойчивости. Она имеет место во всех тех случаях, когда поведение личности полностью соответствует требованиям норм права. Объективное в правовой устойчивости выражается в том, что в нормах права, адресованных для исполнения людям, содержится модель поведения, соответствующего интересам общества и государства. К субъективной стороне правовой устойчивости относится осознание требований норм права, правильное к ним отношение и соответствующее поведение. Совпадение объективного и субъективного имеет своим результатом позитивную правовую (юридическую) устойчивость личности.

Мы разделяем точку зрения В. А. Елеонского, который считает, что без научного осмысления правомерного поведения и позитивной юридической устойчивости личности невозможно плодотворное исследование причин и форм существования правонарушений, а также средств их предотвращения и методов борьбы с ними [9]. Вместе с тем правовая устойчивость долгое время трактовалась с негативных позиций. Так, в учебнике по теории государства и права правовая устойчивость представлена лишь в плане наказания и реализации правовых санкций, в результате применения которых лицо подвергается принудительному со стороны государства лишению определенных благ [11]. При этом подчеркивается, что по содержанию правовая

устойчивость всегда есть государственное принуждение к исполнению требований права. К принуждению, наказанию сводит содержание правовой устойчивости и Л. С. Янич [12]. Сведение всей сути правоотношений к реализации санкций за отклоняющееся поведение в современных условиях демократизации и гуманизации развития нашего общества уже не отражает всей глубины и сложности социального регулирования поведения участников общественных отношений.

Позитивная правовая устойчивость предполагает усвоение правосубъектными лицами норм права, правил поведения, адекватное к ним отношение в соответствии с запросами общества, осознание необходимости соотносить с ними свою деятельность. Этот аспект правовой устойчивости, как нам представляется, более прогрессивен и связан с аспектом нравственной устойчивости, потому что позволяет крепче увязать проблему устойчивости с личностью правонарушителя, ее характерологическими свойствами и особенностями, а также задачами и целями воспитания.

Раскрытие сущности нравственной устойчивости невозможно без психологического анализа этой проблемы. По этому поводу С. Ф. Анисимов пишет: «Нравственная устойчивость может быть представлена в субъективном, психологическом содержании...» [13]. Нетрудно заметить, что в приведенном высказывании нравственная устойчивость связана с субъектом. Наличие же субъекта устойчивости требует указания и ее объекта – того, за что субъект несет ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения. Любые психологические отношения представляют собой субъектно-субъективные отношения. Они всегда предметно реализуются через объекты устойчивости. Поэтому как бы ни трактовалась устойчивость разными авторами (подотчетность, наказуемость, обязанность или свойство характера, вина), при системном ее рассмотрении главным в ней становятся отношения субъекта и объекта устойчивости, их предпосылка и динамика.

Такой подход более целесообразен и для пенитенциарной науки. Поскольку осужденный является одновременно объектом и субъектом воспитания, то знание особенностей его личности, мотивов совершения правонарушения является важной задачей повышения эффективности исправления личности преступника в условиях воспитательной колонии.

Экспериментальными исследованиями отечественных психологов (З. Н. Борисова, К. А. Климова, Л. С. Славина) доказано, что устойчивое отношение к порученным обязанностям (и их исполнение) может быть сформировано еще в дошкольном возрасте. Уже к пяти годам ребенок усваивает и соблюдает правила общественной жизни, несмотря на то, что эти правила пока недостаточно осознаны им. Для этого используются определенные приемы, способствующие успешному формированию и развитию устойчивости личности. В первую очередь требуется усвоение детьми правил общности, ролевых предписаний. Далее следует обучить ребенка выполнению тех или иных правил, ролевых функций. Затем необходимо научить его пла-

нирывать исполнение порученного дела, помочь ему осознать все этапы выполнения поручения. Наконец, нужно контролировать выполнение ребенком возложенных на него обязанностей.

Все эти приемы носят чисто инструментальный характер. Следует наполнить их общественным смыслом и создать отношение зависимости между членами коллектива, группы.

Исследования психологов охватывали большей частью дошкольников и младших школьников. Но социализация личности в эти годы только начинается. Она продолжается в подростковом, юношеском и зрелом возрасте. Именно в подростковом возрасте, в период наиболее активной социализации, определенная часть подростков совершает преступления и попадает в воспитательную колонию, в которой закономерности формирования и развития устойчивости у воспитанников остаются пока неясными.

Попытка обобщить основные достижения исследований ответственности в психологии предпринята в работе К. Муздыбаева «Психология ответственности» [14], объединившей в трех разделах теоретические концепции и результаты экспериментальных работ.

Вопросы изучения нравственной устойчивости всегда привлекали к себе внимание ученых и практических работников. Огромное значение для теоретической и практической разработки проблемы нравственной устойчивости имеют труды А. С. Макаренко, который первым выдвинул идею ответственности коллектива за поступки каждого его члена и индивида за свои действия перед коллективом. Определяя возможности коллектива, педагог рассматривал его как базу для развития и формирования нравственной устойчивости. Он писал: «Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. И наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив» [15]. Этот принцип давал возможность, изменяя положение человека в коллективе, оказывать существенное формирующее влияние на нравственную устойчивость личности, причем таким образом, что сам воспитанник и не подозревал, что он является объектом и субъектом воспитания.

Специальной работы, посвященной воспитанию устойчивости, у А.С. Макаренко нет, но в его статьях и книгах затрагиваются разные аспекты этой проблемы. Так, он выделяет понятия «ответственная зависимость», «общая ответственность», «строгая ответственность», «принцип ответственности», «чувство ответственности перед коллективом». Ученый подходит к нравственной устойчивости с разных сторон, рассматривая ее то как чувство, переживание личности, то как свойство или характеристику субъекта деятельности, то как функцию органов управления. Главным и системообразующим среди этих понятий выступает «ответственная зависимость».

Одним из направлений исследования нравственной устойчивости является воспитание у человека гражданственности. Ярким представителем такого подхода являлся В. А. Сухомлинский.

Тесным образом с идеями В. А. Сухомлинского связана позиция Е. П. Басовой, которая считает, что нравственная устойчивость – это способность личности осознавать и выполнять те требования, обязательства и обязанности, которые приняты в обществе. При этом формирование нравственной устойчивости предполагает такую организацию жизни подростков, которая развивала бы у них гражданское самосознание.

Главное направление формирования личности как субъекта активной деятельности состоит в воспитании человека, способного независимо от воздействия окружающих условий, порой вопреки им, усваивать и воплощать в поведении те нравственные нормы, которые обладают наивысшей социально полезной ценностью. Только в этом случае человек приобретает нравственную устойчивость, а его поведение регулируется внутренней убежденностью.

Формирование нравственной устойчивости существенно зависит от особенности усвоения социально значимого опыта, которое происходит в процессе самореализации человека, то есть от его стремления «осуществить, выполнить себя».

Литература:

1. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972. 295 с.
2. Волошина Л. А. Нарушения нравственных норм как фактор насильственных преступлений // Вопросы борьбы с преступностью. 1984. Вып. 40. С. 28.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
4. Волков Д. В. Зарубежные теории девиантного поведения несовершеннолетних (по материалам США и Великобритании). Коломна, 2001. 124 с.
5. Гиндев П. Демократия и общественный прогресс. М., 1972. 131 с.
6. Ушатиков А. И., Казак Б. Б. Основы пенитенциарной психологии. Рязань : Академия права и управления Минюста России, 2002. 320 с.
7. Момов В. Норма и мотив поведения // Вопросы философии. 1972. № 8. С. 116.
8. Дробницкий О. Г. Понятие морали. М., 1974. 25 с.
9. Елеонский В. А. Уголовное наказание и воспитание позитивной ответственности личности. Рязань : РВШ МВД СССР, 1979. 8 с.
10. Основные направления исправительно-воспитательной работы с осужденными в пенитенциарных учреждениях МВД Российской Федерации / проект, подготовленный коллективом сотрудников ГУИН, НИИ и Академии МВД РФ. М. : МВД РФ, 1992. 18 с.
11. Теория государства и права. - М., 1974. С. 23.
12. Янич Л. С. Общая теория права. Л., 1976. С. 27.
13. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение. М., 1979. 29 с.

14. Муздыбаев К. Психология ответственности : [монография] / АН СССР. Ленинград : Наука, 1983. 240 с.

15. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984. С. 47.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Михайленко Ольга Ивановна

*доцент, кандидат психологических наук,
доктор акмеологии,*

*Кабардино-Балкарского государственного
университета имени Хатуты Мутувича Бербекова,
директор Института педагогики,
психологии и физкультурно-спортивного образования
город Нальчик*

В современных условиях проблема выявления и анализа концептуальных основ, особенностей и перспектив совершенствования процесса обучения студентов в системе высшего образования стоит достаточно остро, что связано с развитием системы педагогического образования в направлении его гуманитаризации, возрастанием роли учителя в воспитании и развитии учащихся.

Современный процесс профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования, социальные условия нашего общества, на первый план выдвигают проблему изменения типа мышления, выхода на более высокую профессиональную ступень и перехода от репродуктивного к творческому, педагогическому мышлению.

Особо отмечается необходимость наряду с научно-методическим мышлением творческой составляющей в профессиональном, педагогическом мышлении учителя.

Педагогическое мышление учителя имеет содержательную, логическую и психологическую стороны. Указанная триада стала предметом интенсивных исследований и акмеологов, и психологов, и педагогов (О.А. Абдуллина, М.Н. Алексеев, Т.Д. Андропова, Т.И. Гусева, И.В. Дубровина, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Е.К. Осипова, В.А. Сластенин, А.М. Сохор, В.Э. Тамарин, Я.С. Турбовской).

Однако при всём многообразии существующих на сегодняшний день исследований по проблеме развития педагогического мышления учителя в науке недостаточно чётко определены основные педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития изучаемого личностного образования в образовательном процессе вуза. Для решения проблемы развития педагогического мышления учителя чрезвычайно важен акмеологический подход [2].

Предметом изучения акмеологии является многогранная совокупность факторов, присущих зрелой личности и связанных с развитием и реализа-

цией ее творческого потенциала средствами образования и самообразования, формированием индивидуального смысла и предназначения, становлением методологии высокопродуктивной профессиональной деятельности.

Степень профессиональной зрелости человека и так называемая вершина этой зрелости (акме) - это полифункциональное состояние человека, которое не возникает неожиданно и сразу. На него "работает" вся предшествующая жизнь индивида, в том числе и глубоко научно обоснованное, проверенное на эффективность профессиональное образование. Именно оно в итоге определяет, с каким запасом физического здоровья подойдет выпускник профессиональной школы к ступени своей деятельностной зрелости, какие ценностные ориентации и отношения составляют ядро его личности и какие способности, а также какой запас знаний, умений и навыков будут характеризовать его как субъекта-творца, субъекта-профессионала.

В ходе исследования были выявлены следующие противоречия:

- между многообразием концептуальных подходов к рассматриваемой проблеме и недостаточной разработанностью педагогических условий развития педагогического мышления будущего учителя в реальном образовательном процессе вуза;

- между насущной необходимостью развития педагогического мышления будущего учителя и отсутствием научно обоснованной технологии её поэтапного формирования в образовательном процессе вуза;

- между имеющимся потенциалом педагогических дисциплин способствующих развитию педагогического мышления будущего учителя и существующей реальной практикой его реализации.

Выявленные противоречия обусловили разработку научно обоснованного комплекса педагогических условий развития педагогического мышления учителя и традиционной подготовкой педагогических кадров [1].

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование педагогических условий и разработка технологий развития педагогического мышления студентов - будущих учителей в образовательном процессе вуза (на примере преподавания педагогических дисциплин).

Объект исследования: процесс развития педагогического мышления студента - будущего учителя.

Предмет исследования: педагогические условия развития педагогического мышления будущего учителя в образовательном процессе вуза.

Гипотеза исследования: продуктивность реализации педагогических условий развития педагогического мышления студентов – будущих учителей в образовательном процессе вуза будет успешным, если:

- уточнить сущность и содержание развития педагогического мышления будущего учителя в контексте существующего многообразия понятийно-категориального аппарата исследования;

- выявить и обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность процесса развития педагогического мышления будущего учителя;

- сконструировать, обосновать и апробировать модель реализации педагогических условий успешного развития педагогического мышления будущего учителя;

- определить технологию поэтапного развития педагогического мышления будущего учителя в процессе преподавания педагогических дисциплин;

- разработать критериально-уровневый комплекс сформированности педагогического мышления будущего учителя.

Задачи исследования:

1) уточнить сущность и содержание педагогического мышления будущего учителя как образовательного феномена;

2) охарактеризовать понятийно-категориальный аппарат исследования;

3) выявить основные методологические подходы к развитию педагогического мышления будущего учителя;

4) выделить и обосновать педагогические условия развития педагогического мышления будущего учителя в образовательном процессе вуза (на примере преподавания педагогических дисциплин);

5) разработать авторскую модель и технологию поэтапного развития педагогического мышления будущего учителя с учетом выделенных педагогических условий;

6) представить динамику процесса развития педагогического мышления будущего учителя у студентов вуза на основе разработанного критериально-уровневого комплекса.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования:

теоретические методы исследования: изучение и анализ философской, социологической, педагогической, психологической и акмеологической литературы по проблеме исследования; понятийно-терминологического аппарата; подходов ученых к изучаемой проблеме; синтез, сравнение, обобщение, контент-анализ;

эмпирические методы исследования: изучение и обобщение опыта работы по развитию педагогического мышления учителя в системе высшего профессионального образования и в системе повышения квалификации педагогических работников; беседы со студентами, преподавателями, учителями; анкетирование, наблюдение; метод обобщения независимых характеристик; изучение продуктов творческой деятельности студентов; методы математической и статистической обработки данных; моделирование, педагогический эксперимент.

Было выявлено, что, выполняя одни функции, мышление учителя приближается к научно-педагогическому, при выполнении других функций —

к интуитивно-практическому. В то же время любая из этих функций невозможна без творческого подхода учителя к объекту деятельности и познания.

Согласно научным исследованиям, можно выделить семь функций профессионального мышления учителя, причем пять из них (объяснительная, диагностическая, прогностическая, проективная, рефлексивная) связаны с формами и методами научного мышления. Однако все функции, включая две последние (управление и коррекция педагогического процесса, а также коммуникативная), предполагают в той или иной мере творческие умственные действия.

В данной статье научно-педагогический аспект мышления учителя рассматривается на примере особенностей педагогического мышления.

Педагогическое мышление учителя — это единство научного и прикладного профессионального мышления, специально-научного мышления по преподаваемой дисциплине и частно-методического мышления. Педагогическое мышление, являясь профессиональной характеристикой, «образует» учителя, позволяет ему состояться как профессионалу, с одной стороны, и, с другой, - отличает его от представителей иных профессий.

Кроме того, педагогическое мышление, в ходе которого вырабатывается стратегия поведения в соответствии с особенностями ситуации, согласуются принципы и нормы индивидуального сознания с актуальными потребностями практики, выступает в качестве регулятора деятельности учителя.

Важной особенностью педагогической деятельности является её универсальность - нет такого человека, который бы не выступал субъектом педагогических отношений. Это означает, что каждый в той или иной мере является носителем бытового, житейского педагогического мышления, оперирующего «стереотипами собственного знания» (А. Менегетти), как результатами субъективной интерпретации событий, то есть опыта.

Осваивая педагогическую профессию, студент - будущий учитель обогащает концепцию собственной педагогической деятельности, наполняет её профессиональными смыслами, определяет её ценностные ориентиры, вырабатывает собственные педагогические идеи, обосновывает их теоретически [3].

Мы считаем, что лишь единство указанных сторон педагогического мышления учителя является условием развития его как субъекта педагогического труда.

Список литературы

1. Михайленко О.И. Акмеологические технологии профессиональной подготовки в системе высшего образования //Вестник Костромского университета им. Н.А. Некрасова, научно-методический журнал, 2009, том 13, серия психологические науки «Акмеология образования» 3. С.75-82

2. Михайленко О.И. Акмеологический подход к формированию педагогического мышления будущих учителей // «Акмеология». №3, 2011. Специальный выпуск, посвященный Международной акмеологической конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» Москва С. 434-436

3. Михайленко О.И. Акмеологическая деятельность студента как условие формирования педагогического мышления // «Известия» ВГПУ, № 1 (65) 2012

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РЕГИОНАЛЬНОМ СОЦИУМЕ

Болтаева Лейла Шаитовна,
*ст. преподаватель кафедры психологии,
аспирант ФГБОУ ВО ЧГПУ,
г. Грозный*

Мусханова Исита Вахидовна,
*доктор педагогических
наук, профессор
ФГБОУ ВО ЧГПУ,
г. Грозный*

Гармонизация межэтнических отношений в полиэтническом социуме представляет собой актуальную как в теоретическом, так и в практическом плане проблему. Прежде всего, необходимо заметить, что недостаточно разобрано и изучено самопонятие «гармонизация межнациональных отношений», которое на сегодняшний день используется как в научных публикациях, так и в официальных документах РФ и других стран СНГ, но тем не менее, смысл его обычно не уточняется. Так, в Постановлении Правительства РФ о Министерстве национальной политики РФ от 12 ноября 1998 г. гармонизация межнациональных отношений была указана в качестве цели деятельности этого ведомства. Гармонизация межнациональных отношений декларировалась в качестве одной из целей деятельности органов государственной власти в ряде региональных положений о территориальных подразделениях Миннаца в субъектах РФ, региональных программах национального развития, а также в официальных документах других постсоветских государств.

В настоящее время этносоциологические исследования ведутся как всероссийскими, так и региональными исследовательскими центрами, и на основе их сотрудничества (результатом такого сотрудничества явилось, например, появление коллективных монографий «Социальная и культурная дистанция: опыт многонациональной России» (1998), «Социальное неравенство этнических групп: Представления и реальность» (2002).

Проблемы гармонизации межэтнических отношений рассматриваются в работах Г.Т. Галиева, В.А. Кудрина, которые предлагают определенные социальные технологии для разрешения этнических конфликтов. В контексте нашего исследования особый интерес представляют исследования ученых Ставропольского государственного университета, в частности В.А. Авксентьева, обуславливающие необходимость сохранения этнокультурной идентичности народов РФ, одновременно с их равной интеграцией в полиэтническое общество.

Категория «гармонизация межэтнических отношений» подразумевает:

- баланс между этническими и неэтническими практиками;
- поликультурализм;
- равенство этнических групп в правовом отношении;
- преобладание установок на межэтническое сотрудничество и институционализацию отношений межэтнической кооперации в социальном сознании в виде различных форм социального партнёрства, фактором которого являются государственная национальная политика, этническая толерантность [1, с.25–26].

Следует указать на схожесть понятий «гармонизация межэтнических отношений» и «гармонизацией межконфессиональных отношений». Два данных выражения идентичны в вопросе налаживания контактов и создания ситуации доверительности, взаимодействия и сотрудничества. Гармонизация межконфессиональных отношений представляет собой некий баланс между религиозными организациями, при этом религиозные организации в правовом отношении претендуют на равенство, а так же в общественном сознании и в сознании представителей конфессии преобладают не только над установками межконфессиональных сотрудничеств, но и выполняют миссии партнерства в различных формах.

В современном глобализующемся мире проблема гармонизации межэтнических и межконфессиональных отношениях актуализируется в связи с необходимостью налаживания как внутри государственных, так и в межгосударственных контактах и взаимодействиях. Современный человек не зависимо от конфессиональной, этнической, культурной принадлежности должен обладать способностью толерантного отношения к инокультурному опыту народов не только своей страны, но и других стран.

Межэтнические и межконфессиональные отношения являются ключевым фактором стабильности общества и социальных изменений в них заложен конфликтный потенциал, который при непоследовательной, бессистемной не правильной политике может привести к не желательным последствиям.

На основании выше изложенного следует констатировать, что именно образование является одним из основных факторов способствующих гармонизации межэтнических отношений. Российская Федерация представляющая собой мозаику народов одной из ключевых функций образования рассматривает возможность использования многообразия, разносторонней палитры этносов. Этнокультурное многообразие России является важным элементом мирового духовного наследия.

Очень важно иметь возможность сохранения своей культуры, традиций и этноса. Развитие этноса, прежде всего, зависит от устойчивого функционирования психологических защитных механизмов его населения, уровня их развитости, адекватности и гибкости. Гладко налаженный механизм психологической защиты в критической ситуации может в принципе сохранить целостность этноса.

Говоря о проблеме межэтнонациональных конфликтов, нельзя не упомянуть понятие сознание этноса. Оно включает в себя такие компоненты как национальный характер, нормы поведения, обычаи, традиции. Одним словом, сознание этноса является главной опорой любого народа. Очень уместна здесь фраза В. Г. Белинского: «Разружьте обычаи внезапно, не заменив тотчас же новыми, и вы разрушите все опоры, разорвете все связи общества, словом, уничтожите народ».

Субъективный образ предпочитаемой самоидентификации людей делает проблему, требующей изучения незамедлительно. Особенности климата, традиций обычаев, отличие в психике и психологии, архетипах поведения, речи, даже климата и ландшафта увеличивают количество конфликтов с этнокультурной средой не только у пришлого населения, но и у коренных жителей. Что естественно, ведь их родная этнокультурная среда меняется с невероятной скоростью. Все перечисленные нами события выше, становятся причиной агрессивного поведения не только у взрослого населения, но и затрагивает совсем еще несформировавшееся младшее поколение. То есть психологическое напряжение на фоне межэтнонациональных конфликтов становится причиной повышенной агрессивности молодого поколения. Причинами нетерпимости друг к другу могут быть разные.

Во-первых, недостаточная осведомленность о традициях, обычаях других народов. У них не было возможности межнационального общения. Во-вторых, различные социальные ситуации, которые вызывают психологическое недовольство людей, легко переносятся в социальное русло. Зачастую второй источник определяется первым. В нашей республике, как и в России в целом, современные школьники сильнее осознают свою национальную самобытность, нежели их ровесники 50–70-х годов. Это можно объяснить тем, что в Советском Союзе большой упор делался на пропаганду дружбы народов, интернационализма. Советский Союз объединял 15 союзных республик, дружное сосуществование не продержалась бы так долго, не воспитывая в своих жителях толерантность, справедливость, дружбу, принятия чего-то нового, не похожего на свой ежедневный быт. Современная ситуация такова, что каждая страна старается воспитывать в своем населении прежде всего национальную самобытность своего народа. Идет усиленное восстановление своих ценностей, своих обычаев в каждой стране, что очень важно и нужно, но также необходимо помнить о значимости воспитания толерантного отношения к людям других национальностей.

Мы издавна дружили с народами различных культур. И несмотря на то, что наши культуры чем-то отличаются друг от друга, мы продолжаем взаимодействовать, контактировать друг с другом. Это не мешает нам дружить и называть друг друга «названными братьями». Такой толерантный подход был актуален не только в прежние времена, он ровно столько же важен и актуален в условиях современности. Культура одного народа не должна закрывать двери перед культурами других народов, боясь лишиться своей ценностной базы. Напротив, необходимо открыться друг другу, поделиться

культурной индивидуальностью. Мы живем в обществе, где нужны друг другу. Да, мы можем позволить себе не понять культуру других наций, иметь другой взгляд на ту или иную проблему, но в мировом сообществе с равными правами мы должны стараться слушать и понимать друг друга.

В качестве примера решения проблемы гармонизации межэтнических отношений, в региональном социуме отметим некоторые аспекты деятельности Центра гармонизации межэтнических отношений (ЦГМО) при Чеченском государственном университете.

ЦГМО одну из ключевых задач своей деятельности видит в обеспечении социального самочувствия молодежи основанного на ценностях общегражданского патриотизма и солидарности, через создания условий для реализации этнокультурных и языковых потребностей каждого и поддержание межнациональной стабильности.

Работа ЦГМО проводится в форме семинаров, тренингов, коммуникативных и дискуссионных площадок, вебинаров и видеоконференций. Центр объединяет представителей практически всех регионов СКФО, в его составе студенты и магистранты ЧГПУ, СКФУ, ДГУ, КЧГУ, КБГУ, СОГУ, члены общественных объединений: «Этнический совет Ставрополя»; « Культурный центр Дагестана в Ставрополе». За период своего функционирования с мая 2015года ЦГМО реализовал три межрегиональных проекта, более 10 семинаров, различные фестивали и конкурсы, направленные на популяризацию культур народов России.

С целью решения проблем гармонизации межэтнических отношений и формирования позитивной направленности подрастающего поколения в регионах разрабатываются концепции и модели позволяющие формировать личность в трехмерном пространстве: Регион-Россия-Мир. В частности в Чеченской республики воспитательная деятельность в образовательной учреждениях проводится в рамках Единой концепции духовно-нравственного воспитания, в которой определено, что «ценностная шкала духовно-нравственного воспитания основана на трех постулатах - гражданственность (патриотизм), религиозные ценности и национальные традиции и обычаи».

Таким образом резюмируя вышеизложенное следует констатировать, что одним из решений проблемы гармонизации межэтнических отношений, является совместная общественная деятельность.

Список литературы:

1. О Стратегии государственной национальной политики Российской Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. №1666 / Российская Федерация. Президент URL: <http://www.garant.ru/>
URL:<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810.products/ipo/prime/doc/70184810>.

2. Богатова О. А. Гармонизация межэтнических отношений в региональном социуме: дис. ... д-ра социол. наук. – Саранск, 2004. – 124 2004. – 124 с.

3. Городецкая Н. Чтобы привлечь интерес к народам России // Коммерсантъ. URL: <http://osetia.kvaisa.ru/ibrannoe/izbrannye-publikacii/> URL: <http://osetia.kvaisa.ru/ibrannoe/izbrannye-publikacii/minregionrazvitiya-pokazhet-plastilinovyx-nencev.inregionrazvitiya-pokazhet-plastilinovyx-nencev>.

4. Савва М. В. Межнациональные отношения и становление гражданского общества России. – Краснодар: ЮРПЦ, 2002. – 58, 2002.–58 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Шестакова Дарья Андреевна

Студент МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва

Профессиональная деятельность занимает значительное место в жизни человека. Согласно оценке экспертов, в среднем, работая около 40 часов в неделю с 20 до 65 лет, человек тратит 10,3 года. Со всей очевидностью следует, что род деятельности человека оказывает существенное влияние на его социальное формирование и развитие, образ жизни и поведение. Следует отметить, что профессиональная деятельность оказывает более сильное деформирующее воздействие на личность работника по сравнению с непрофессиональными видами деятельности.

Деятельность социального работника относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом.

Несмотря на всесторонние попытки изучения специфики социальной работы, до сих пор не существует всеобъемлющего взгляда на проблемные аспекты деятельности работников социальной сферы. Не секрет, что социальный работник играет активную роль в координации действий различных систем социальной помощи населению. Он также, выступая в качестве лидера, оказывает большое влияние на группы людей. Более того, работники социальной сферы, транслируя социальную политику государства, влияют на страну в целом.

Однако, постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает социальный работник в процессе сложного социального взаимодействия, проникновение в суть социальных проблем клиента и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье социального работника.

Со всей очевидностью следует, что актуальность данной темы не подлежит сомнению. Польза, полученная от теоретического анализа данного вопроса, поможет избежать практических ошибок в действиях руководства,

а исследование данной проблемы с практической точки зрения внесет ясность в регулирование текущей ситуации.

Социальная сфера – это совокупность отраслей, предприятий, организаций, непосредственным образом связанных и определяющих образ и уровень жизни людей. К социальной сфере относят, прежде всего, сферу услуг: образование, культуру, здравоохранение, социальное обеспечение, физическую культуру, общественное питание, коммунальное обслуживание, пассажирский транспорт, связь.

Понятие «социальный работник» вошло в обиход в конце XIX века, но как самостоятельная профессия и академическая дисциплина вполне утвердила себя лишь после Второй мировой войны¹.

Современную профессиональную деятельность работника социальной сферы можно разделить на три уровня:

1) Индивидуальный. Он включает в себя социальную терапию на индивидуально личностном и семейном уровнях с целью социальной адаптации индивида.

2) Групповой. Подразумевает под собой работу с группой. Например, работа молодежными группировками асоциальной направленности.

3) Общинный. Работа на данном уровне ориентирована на укрепление общинных связей, создание благоприятного социально-психологического климата в местах компактного проживания людей.

Однако все эти три уровня требуют от работников социальной сферы общих базовых характеристик, без которых продуктивная деятельность не представляется возможной. Одной из таких характеристик является ориентация на реальных людей с их жизненными заботами и трудностями.

Работник социальной сферы должен не только общаться согласно схеме «человек-человек», но и уметь лавировать на тонкой грани между, с одной стороны, отождествлением чужих проблем с собственной жизнью, и, с другой стороны, безразличием.

Кроме этого, важная особенность социальной работы как профессии, чего нет ни в одной из смежных сфер деятельности, — это ее посреднический характер. Этот элемент оказывается центральным. Посреднический характер социальной работы — это следствие ее пограничного местонахождения, направленности на целостного человека и ориентации на жизненные проблемы реальных людей.

Междисциплинарный характер работника социальной сферы нередко вынуждает сотрудников менять род своей деятельности, проходить курсы переквалификации, обучаться новым компетенциям и методикам работы. Это может вызывать серьезные внутриличностные противоречия и стресс сотрудников данной сферы.

¹ Шанин Т., Социальная работа: идеология профессионализма //Журнал исследования социальной политики. - 2010. - № 8. С. 306

Социальный работник, по сути, является универсалом, который воспринимает клиента как целостного индивида, в единстве его различных сторон². Ясно, что характер профессиональной деятельности требует от социального работника знакомства с широким кругом вопросов, начиная от психологии и заканчивая юридическими аспектами.

Кроме интеллектуальных качеств, безусловно важных для работы в социальной сфере, социальный работник должен обладать такими компетенциями, как любовь к людям, гуманность, доброжелательность, отзывчивость. Он должен быть общителен и тактичен, ответственен и дисциплинирован. Умение строить диалог с людьми, быть порядочным и доводить начатое дело до конца – также ценные качества для социального работника.

Таким образом, профессиональная деятельность социального работника требует от человека чрезвычайной концентрации, стрессоустойчивости, самообладания, умения находить общий язык с другими людьми и при этом не только быть профессионалом своего дела, но и иметь широкий кругозор.

Под профессиональной деформацией личности подразумевается изменение качеств личности, наступающее под влиянием выполнения профессиональной деятельности³.

Самое большое влияние профессиональная деформация оказывает на личностные особенности представителей тех профессий, работа которых связана с людьми. Социальные работники, как, например, работники медицины или педагоги, особенно подвержены профессиональным деформациям в силу постоянного контакта с другими индивидами.

При профессиональной деформации воздействие профессиональных рамок и установок не ограничивается исключительно профессиональной сферой, то есть происходит проникновение «Я-профессионального» в «Я-человеческое».

Причин для профессиональной деформации работников социальной сферы многочисленны. Среди них можно выделить:

- 1) монотонность работы;
- 2) вкладывание в работу больших личностных ресурсов;
- 3) строгая регламентация времени;
- 4) напряженность и конфликты в профессиональной среде;
- 5) нехватка условий для самовыражения личности на работе.

Все вышеперечисленные факторы, оказывают существенное влияние не только на эмоциональное состояние индивида на работе, но и за ее пределами.

² Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности /Е.П. Ильин. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. С. 238

³ Вяземский Д.Н. Психологический словарь. - СПб.: Мир, 1997. С. 449

Одной из основных форм профессиональной деформации работников социальной сферы является синдром «эмоционального выгорания».

Термин «эмоциональное выгорание» ввел американский психиатр Х.Дж.Фрейденберг в 1974 году. Данным термином он характеризовал психологическое состояние здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи.

Сегодня многие ученые считают, что синдром «эмоционального выгорания» - это реакция на продолжительный, разрушительный стресс, когда у человека возникает ощущение, что он больше не может жить так, как раньше.

Выделяют три ключевых признака синдрома эмоционального выгорания:

1) предельное истощение, которое может возникать из-за чрезмерной загруженности на работе.

2) отстраненность от клиентов и от работы, которая является попыткой справиться с эмоциональными стрессорами на работе;

3) ощущение неэффективности и недостаточности своих достижений, когда люди не видят перспектив для своей профессиональной деятельности, снижается удовлетворение работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности.

На развитие синдрома «сгорания» оказывает воздействие и организационный фактор. Его влияние связано с тем, что работа может быть сложной по содержанию, но недостаточно организованной, а характер руководства может не соответствовать содержанию работы. Распространению синдрома также способствует неопределенность функций, предъявляемых социальному работнику.

Существенную роль в «эмоциональном выгорании» играют профессиональные кризисы, неоднократно проявляющиеся в течение всей профессиональной деятельности, в том числе и у высокопрофессиональных специалистов. Они могут возникать, например, на начальном этапе профессиональной деятельности, при переходе к смежной специальности внутри профессии, при необходимости переквалификации.

В социальной работе можно выделить две взаимосвязанные группы отрицательных факторов:

1) Объективные (организационные и ролевые) – порождаемые, условием самой работы или неправильной её организацией. Это, например, переутомление, чрезмерная психологическая напряжённость в работе с клиентами, отрицательный социально-психологический климат в коллективе.

2) Субъективные – особенности личности.

Практика показывает, что процесс трудовой деятельности в ситуациях, когда специалист переживает психотравмирующие факторы может приводить к утрате ценностных ориентации в труде.

Таким образом, на развитие «эмоционального выгорания» и деформацию личности специалиста в социальной работе влияет группа личностных, организационных, ролевых факторов, которые действуют в сложной взаимосвязи. Обычно причина «выгорания» - это комбинация факторов.

Для предупреждения и преодоления негативной деформации необходимо повышение профессиональной культуры специалистов и их профессионального долголетия. Для этого необходимо:

- 1) стимулирование профессионального самосовершенствования специалиста;
- 2) подготовка будущего специалиста к самопрофилактике негативной профессиональной деформации личности;
- 3) создание наиболее оптимальных условий профессиональной деятельности.

Деятельность, направленная на преодоление явлений негативной профессиональной деформации социального работника сложна и неоднозначна. В ней важна своевременная диагностика, которую не всегда получается применить. Кроме того, некоторые проблемы деформации личности нуждаются в разработке специальных индивидуальных программ их преодоления, реализация которых часто требует участия многих специалистов. А в отдельных наиболее сложных случаях для преодоления профессиональной деформации необходима смена места работы и даже длительное лечение.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, хочу еще раз отметить, что профессиональная деформация личности социального работника чрезвычайно важная и требующая тщательного изучения тема. Изменение качеств личности, наступающее под влиянием выполнения профессиональной деятельности, проявляется в профессиональном жаргоне, манерах поведения, физическом облике, может не только оказывать влияние на самого работника, но и на все общество в целом.

Самое большое влияние профессиональная деформация оказывает на личностные особенности представителей тех профессий, работа которых связана с людьми.

Профессиональная деформация личности может носить эпизодический или устойчивый, поверхностный или глобальный, положительный или отрицательный характер. Частным случаем профессиональной деформации является синдром «эмоционального выгорания».

Литература

- 1) Вяземский Д.Н. Психологический словарь. - СПб.: Мир, 1997. - 682с.
- 2) Жариков П.Н. Борьба с синдромом «профессионального выгорания» социальных работников//Работник социальной службы. – 2011. - № 4. – с.91-103
- 3) Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности /Е.П. Ильин. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. - 428 с.
- 4) Шанин Т. Социальная работа: идеология профессионализма //Журнал исследования социальной политики. - 2010. - № 8. - с. 303-327

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Булыгина Маргарита Викторовна,
*кандидат педагогических наук, доцент,
Шадринский государственный педагогический университет
кафедра славяно-германской филологии
г. Шадринск*

Показаньева Ирина Андреевна,
*средняя образовательная школа №8 г. Шадринска,
учитель немецкого языка,
г. Шадринск*

Современная образовательная ситуация в России характеризуется значительным повышением внимания к иноязычному образованию, важными направлениями развития которого выступают: раннее школьное обучение иностранному языку, полиязыковое и поликультурное иноязычное образование, усиление ориентации на прагматическую сторону обучения, вариативность программ в зависимости от потребностей обучаемых, предоставление обучаемым академической мобильности, в том числе международной и т.д. Признано важное значение иноязычного образования для всестороннего развития личности, повышения общей образованности и культуры, конкурентоспособности на рынке труда, культурогенеза.

Однако проблема научить "всех и всему" как никогда актуальна сегодня для массового школьного обучения иностранным языкам. В первую очередь это касается таких уязвимых групп учащихся, как дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ). Не вдаваясь в подробные характеристики детей с ОВЗ, отметим лишь их значительно сниженную общую обучаемость, и, как результат – слабую обученность иностранному языку. Остроту проблеме добавляет тот факт, что языковой плюрализм в отечественной массовой школе остается больше декларативным, и изучение английского языка стало устоявшейся образовательной доминантой, поэтому дети с ОВЗ либо не имеют возможности выбрать язык по желанию, либо их причисляют к изучающим немецкий язык, как "более простой". Последнее утверждение является заблуждением, так как изучение любого иностранного языка связано с целым рядом сложных психических процессов и характеристик (наличие у обучаемого способности к познавательной деятельности, развитое внимание, ассоциативное мышление, память, самоконтроль и т.д.). Таким образом, дети с ОВЗ изначально поставлены в неравные условия со своими здоровыми сверстниками, а потому у них значительно чаще формируется "комплекс гуманитарно-языковой неполноценности" по

отношению к своему школьному образованию. Лишенные возможности полноценно изучать иностранный язык, при продолжении образования такие дети чаще испытывают психологический дискомфорт среди своих сверстников, прошедших полный курс иностранного языка в школе [5], а зачастую, ранее столкнувшись с трудностями обучения в массовой школе, полностью отказываются от продолжения образования в других типах учебных заведений.

Особое место среди детей с ОВЗ занимают обучающиеся с задержкой психического развития (дети с ЗПР), имеющие недостатки, подтвержденные ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссией). Статистические данные свидетельствуют о том, что неоднородная по своему составу группа обучающихся с ЗПР, считается сегодня наиболее многочисленной среди детей с ОВЗ. Выявляя причины возникновения ЗПР, ученые называют органическую или функциональную недостаточность центральной нервной системы, конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, неблагоприятные условия воспитания, психическую и социальную депривацию. От этого все обучающиеся с ЗПР испытывают затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психического развития, нарушениями в организации деятельности или поведения и т.д. [1]. В общую характеристику обучающихся с ЗПР входят в разной степени выраженные недостатки формирования высших психических функций, замедленный темп, либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. Часто у таких обучающихся встречаются нарушения речевой и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы [1], [3].

Нормативная база отечественного образования декларирует всем учащимся равные права и одинаковые условия для получения качественного образования. Может ли считаться образование качественным, если из него исключается иноязычная составляющая – отрицательный ответ не вызывает сомнения.

Особые образовательные потребности детей с ОВЗ определяют построение учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. Примером служит инклюзивное образование. Но и в рамках традиционного образования возможен особый подход к детям с ОВЗ, что позволяет парадигма личностно-ориентированного подхода в обучении. Личностная ориентация содержания иноязычного образования применительно к указанным группам обучающихся выражается не только в учете возрастных особенностей школьников, их интересов, возможностей и потребностей, соотносится с отбором предметного содержания речи и опирается на важные дидактические принципы дифференциации и индивидуализации обучения. Действующая концепция иноязычного школьного образования дает учащемуся возможность выбора при использовании

учебного материала и форм работы, пропагандирует разноуровневое обучение. Провозглашается доминирование деятельностной составляющей над знаниевой, и особо актуальным называется личностное развитие школьников [2].

Широкое распространение персональных компьютеров и создание глобальной сети Интернет позволяют не только значительно модернизировать обучение, но и использовать различные обучающие программы для формирования и совершенствования иноязычных навыков. Широкое распространение получили обучающие программы для изучения английского языка. Для немецкого языка таких программ значительно меньше и практически отсутствуют программы для детей с ОВЗ, поэтому учителя, обладающие ИК компетентностью, самостоятельно создают такие программы или адаптируют имеющиеся.

Как было указано выше, обучаемость у детей с ОВЗ значительно снижена, поэтому главной целью обучения немецкому языку может рассматриваться не практическое владение языком, а общее развитие детей, что вполне соответствует новым направлениям в иноязычном образовании, особенно на начальном этапе обучения [4]. При достижении некоторых успехов в общем развитии и активизации познавательной деятельности на передний план может быть выдвинута задача развития мышления, памяти и речи. Здесь иностранный язык имеет огромные дидактические возможности и способствует развитию личности как ни один другой учебный предмет. Практическое владение языком можно уже рассматривать не целью, а средством решения задачи, что соответствует основным направлениям отечественного иноязычного образования [2].

Практический опыт показал, что при овладении немецким языком дети с ОВЗ, обучающиеся в массовой общеобразовательной школе, испытывают трудности в усвоении лексического материала и синтаксических конструкций. Процесс семантизации, запоминания новых слов и составление из них предложений происходят у таких детей в замедленном темпе. Затруднено также восприятие грамматических категорий, что вызывает сложности с практическим применением грамматических правил.

Одним из средств активизации речемыслительной деятельности на уроках немецкого языка сегодня выступают игровые технологии и, как показал опыт, они самые эффективные и наиболее доступные для детей с ОВЗ. Как известно, игровые ситуации и ролевые игры усиливают эмоциональное восприятие материала и учащиеся легче и быстрее приобретают опыт речевого общения. В игре успешнее усваивается лексика, расширяется словарный запас, отрабатывается употребление слов. Играя, школьники без особых усилий, с удовольствием включаются в процесс обучения. Дидактическая полифункциональность игры (коммуникативная функция, диагностическая, развлекательная, коррекционная, социальная) позволяет формировать личность обучаемого как полноправного члена коллектива,

способствует освоению общения, развитию межличностных отношений и улучшению реального положения ученика в коллективе и т.д. [7].

В современной психолого-педагогической и методической литературе особо выделяется развлекательная функция игры – ее способность доставить ребенку удовольствие, воодушевить, пробудить интерес к речевой деятельности на иностранном языке [7]. Очень значимой эта функция является для детей с ОВЗ, так как она позволяет справиться с переживаниями, препятствующими их нормальному самочувствию и общению со сверстниками, почувствовать себя с ними "на равных".

Современные игровые методики хорошо изучены, активно внедряются в процесс обучения иностранным языкам, применимы на всех этапах обучения и для всех сторон обучения и видов речевой деятельности. Среди многообразия игр в условиях ФГОС, по требованиям которых ребенку необходимо легко использовать свои знания в конкретных ситуациях, внимание привлекают компьютерные игры, позволяющие многократно повторять и прочно затренировывать изучаемый материал.

Нами предлагаются игры, прошедшие апробацию в процессе обучения немецкому языку в массовой школе в группах имеющих детей с ОВЗ.

На этапе знакомства с буквами немецкого алфавита используется игра на заучивание алфавита и правильное называние буквы или буквосочетания. Используется интерактивная доска с хаотично расположенными на ней буквами. Задача обучаемого – расположить буквы в алфавитном порядке, как вариант – найти и выделить называемую учителем букву другим цветом ("раскрасить") или правильно прочесть буквосочетание. Ученик, правильно выполнивший задание, получает балл. Положительные эмоции вызывает звуковое сопровождение правильно выполненных игровых действий (аплодисменты, фейерверк, звучание веселой музыки и т.д.).

При обучении чтению на начальном этапе важно тренировать графические и орфографические соотношения букв в немецком языке. Компьютерные игры позволяют внедрять такой метод обучения чтению, как обучение чтению целыми словами. Обучающиеся читают сначала отдельные слова, организованные по правилам чтения, представленные выделенной буквой, звуком и ключевым словом. Ключевое слово содержит графический образ слова и картинку. Ученики, глядя на картинку, припоминают название предмета и затем "накладывают" звуковой образ на графический и таким образом прочитывают это слово каждый про себя, а затем вслух. Тренировка техники чтения происходит в игровой форме и учащиеся легко воспринимают образ слова, быстро находят новые слова в упражнениях и читают небольшие тексты.

Игра "Эхо": на слайд вынесены слова по заданной теме и соответствующие им картинки. Учащиеся читают слова за учителем с разной интонацией и с разным темпом. Как вариант игры: возможность соотнесения картинки и печатного варианта слова самим учащимся.

Игра "Исчезающие картинки": ученики закрывают глаза, учитель убирает со слайда одну картинку за другой. Задача учеников – прочитать слова и догадаться, какие картинки исчезли.

Игра "Что изменилось?": ученики закрывают глаза, учитель меняет местами картинки, ученики по одному выходят к доске, читают слова и находят соответствующие им рисунки.

Описанные игры могут быть использованы также и для тренировки лексики, так как обучение лексике является основой любого языка и необходимо не только научить учащихся блокам лексических единиц на определенную тему, но и предотвратить их забывание. Активизации лексического запаса способствует игра, когда учитель выводит на слайде любое известное слово, участники игры по очереди называют слова с переводом, первая буква которых является последней буквой предыдущего слова. Слова в цепочке не повторяются, например: Hund – drei – ich – heute – entlang – grau – unser – rot. Подсказкой могут служить рисунки или фотографии.

Игра "Светофор" подходит для изучения названия цветов в интерактивном режиме с прожектором: слайд раскрашивается в разные цвета, ученик выходит к доске и, водя прожектором по экрану, называет цвета по-немецки. При правильном ответе цвет остается, при неверном – изменяется.

При овладении грамматикой немецкого языка все обучаемые сталкиваются с трудностями. Они вызваны как различием грамматического строя немецкого и русского языков, так и недостатком теоретических знаний учащихся в области родного языка. Часто учащиеся знакомятся с грамматическими явлениями немецкого языка раньше, чем они изучают аналогичные явления в курсе родного языка (например: временные формы глаголов, категории числа, части речи, члены предложения и т.д.). Поэтому нами рекомендуется, опираясь на принципы адаптации и аппроксимации, использовать в играх детское воображение. Грамматическое явление получает название, образ, историю, как бы легенду и начинает жить в разговорном языке ребенка. Образ должен быть близким и понятным ребенку, жизненным и даже созвучным в названии в двух языках – немецком и русском. Образ можно "оживить" жестом, звуком, рисунком, используя при этом компьютерную презентацию или онлайн-ресурсы интернета, что экономит время объяснения непонятных ребенку грамматических терминов. Примеры – онлайн-игра "Неправильные глаголы" (сайт www.de-online.ru), где можно познакомиться с неправильными глаголами немецкого языка в игровой форме или лучше запомнить артикли с игрой "Der-das-die".

Предложенные игры можно использовать как полифункциональные: смена задания позволяет лексическую игру, например, превращать в грамматическую и т.д. ИК компетентность учителя дает шанс реализовывать авторские идеи и внести изменения в структурирование образовательных задач игры, игровые действия, определять разноуровневую результативность и т.д. Но прежде всего важно выяснить возможность активного участия в игре детей с ОВЗ.

Таким образом, вводя в процесс обучения немецкому языку в массовой школе компьютерные игры, учитель не только повышает познавательный интерес школьников и способствует осознанному усвоению языка, но и дает возможность детям с ОВЗ быть активными участниками процесса усвоения языка. У всех обучаемых компьютерные игры развивают самостоятельность и инициативность, снижают тревожность, и как следствие помогают достигать результативности, определяемой ФГОС.

Список литературы

1. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О.В. Заширинская. – СПб. : "Речь", 2003. – 370 с.
2. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) [Текст] / Бим И.Л., Биболетова М.З., Щепилова А.В., Копылова В.В. // Иностранный язык в школе (ИЯШ). – 2019. – №1. – С.4-8.
3. Лащикова, И.И. Игры как прием развития воображения и фантазии на уроках немецкого языка [Текст] / И.И. Лащикова // ИЯШ. – 2003. – №6. – С.48-51.
4. Никитенко, З.Н. Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе [Текст] : Автореф. дисс. ... доктора пед. наук / З.Н. Никитенко. – Нижний Новгород, 2011. – 45 с.
5. Синагатуллин, И.М. Новый миллениум: Роль и место иностранного языка в поликультурном социуме [Текст] / И.М. Синагатуллин // ИЯШ. – 2002. – №1. – С.32-37.
6. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации (ред. от 30.12.2015) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ – Дата обращения 03.02.2016.
7. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры [Текст] / С.А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 239 с.

КИНЕМАТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ ПОПЕРЕМЕННЫМ ДВУХШАЖНЫМ КЛАССИЧЕСКИМ ХОДОМ У МУЖЧИН В ДИСТАНЦИОННЫХ ГОНКАХ

Горшков Михаил Владимирович

*Преподаватель кафедры физического воспитания
Московского государственного технического университета имени
Н.Э. Баумана*

105005, Москва, 2-я Бауманская ул., д.5, стр. 1

Колдашов Александр Игоревич

*Старший преподаватель кафедры физического воспитания
Московского государственного технического университета имени
Н.Э. Баумана*

105005, Москва, 2-я Бауманская ул., д.5, стр. 1

Gorshkov Mikhail

*Lecturer in physical education
Moscow state technical University named after N. Uh. Bauman
105005, Moscow, 2-ya Baumanskaya str., 5, p. 1*

Koldashov Alexander

*Senior lecturer in physical education
Moscow state technical University named after N. Uh. Bauman
105005, Moscow, 2-ya Baumanskaya str., 5, p. 1*

Аннотация

В настоящее время техника попеременного двухшажного хода по характеру выполнения основных компонентов значительно изменилась. Эти изменения были вызваны стремлением увеличить среднюю скорость передвижения по дистанции, так как увеличение частоты движений при сохранении силы отталкиваний дает больше возможностей для роста скорости, чем увеличения силы отталкивания при сохранении частоты шагов.

Abstract

The technique of alternating two sanogo moves on to the nature of the implementation of the main components has changed significantly. These changes were motivated by the desire to increase average speed of movement on distance, since the increase in the frequency of movements, while maintaining the strength of repulsion gives more opportunities for growth than increasing the forces of repulsion while maintaining the frequency steps.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, лыжные гонки, техника лыжных ходов.

Keywords: physical culture, sport, ski racing, ski technique moves.

Многолетняя система тренировки лыжников-гонщиков - это не только пакет стандартов тренировочных программ по объему и интенсивности тренировочных средств для спортсменов разной квалификации, это система выбора индивидуальных тренировочных программ и технических аспектов в зависимости от подготовленности спортсмена. Основным принципом, которым должны руководствоваться тренер при выборе тренировочных программ по объему и интенсивности основных и вспомогательных средств подготовки на этап, период, годовой цикл - от достигнутого к реально достижимому. Физические и кинематические показатели находятся в тесной взаимосвязи. Каждый из этих параметров является мощным фактором роста спортивных результатов, при условии, если они находятся в правильном, сбалансированном соотношении, подобраны индивидуально для каждого спортсмена и каждого этапа любого годового цикла многолетней тренировки. То есть, любому результату должна быть своя "цена" в нагрузке по объему и интенсивности средств подготовки на этапах годовых циклов тренировки

В связи с изменениями наблюдаемыми сегодня в методике подготовки в лыжных гонках внимание необходимо уделять не только развитию физических качеств, как это было раньше, но и кинематическим показателям передвижения на лыжах. Эти изменения на этапе высшего спортивного мастерства требуют внесения корректив в подготовку лыжников-гонщиков на этапах многолетнего спортивного совершенствования. Это в свою очередь требует поиска новых методических подходов, как учитывающих современные требования со стороны обеспечения соревновательной деятельности, так и позволяющих проводить подготовку в строгом соответствии с особенностями роста и возрастного развития спортсменов. В настоящее время процесс подготовки лыжников-гонщиков на этапах многолетнего спортивного совершенствования строится в соответствии с требованиями программы подготовки лыжников-гонщиков. Вместе с тем внимание необходимо уделять не только специальной подготовке и развитию выносливости, но и кинематическим показателям и техники в целом. В литературных источниках наблюдается разногласии среди авторов о значимости кинематических показателей передвижения в лыжных гонках, это и послужило основанием для выбора темы данного исследования.

Цель: обосновать значимость развития кинематических показателей передвижения попеременным двухшажным классическим ходом у мужчин в дистанционных гонках.

Гипотеза: предполагается, что развитие кинематических показателей передвижения на лыжах положительно влияет на подготовку и соревновательный результат лыжников-гонщиков.

Задачи:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по технической подготовке лыжников-гонщиков.

2. Выявить эффективность развития кинематических показателей передвижения попеременным двухшажным ходом.

В ходе анализа литературных источников было выявлено, что для более эффективного преодоления дистанции используются различные способы передвижения (лыжные ходы), выбор которых зависит от рельефа местности, условий скольжения, уровня подготовленности лыжника. Двигательные действия лыжника носят циклический характер. Цикл делится на временные интервалы — периоды, состоящие из отдельных фаз. Границей между соседними фазами считается момент, когда лыжник находится в строго определенном положении (граничной позе) и начинается выполнение задачи следующей фазы.

Согласно мнению специалистов, кинематическое описание попеременного двухшажного хода можно представить в виде двух периодов (табл. 1 и 2) разделенных на несколько фаз.

Таблица 1.

Период скольжения лыжи

Период скольжения лыжи			
Основная цель	Сократить потерю скорости		
Задачи	Продолжать продвижение до начала отталкивания		
Фазы шага	Свободное скольжение	Скольжение с выпрямлением опорной ноги	Скольжение с подседанием
Граничные моменты	Отрыв лыжи от снега	Постановка палки на снег	Сгибание опорной ноги в коленном суставе
Цель фазы	Меньше терять скорость и подготавливаться к отталкиванию палкой	Увеличить скорость скользящей лыжи	Ускорить перекаат

Таблица 2.

Период стояния лыжи

Период стояния лыжи		
Основная цель	Увеличить скорость	
Задачи	Продвигаться за счет отталкивания	
Фазы шага	Выпад с подседанием	Отталкивание с выпрямлением опорной ноги
Граничные моменты	Остановка скользящей лыжи	Начало выпрямления толчковой ноги в коленном суставе
Цель фазы	Ускорить выпад вперед	Ускорить активный взлет

На основании анализа научно-методической литературы было выявлено, что техника лыжника-гонщика представляет собой совокупность кинематических показателей, таких как длина шага, частота шагов, сила мышц при отталкивании руками и ногами. За счет правильно подобранных средств и методов развития кинематических показателей передвижения попеременным двухшажным ходом и техники передвижения в целом способствует увеличению спортивных результатов. Специалисты в сфере лыжных гонок давно ищут рациональные подходы к технической подготовке лыжников-гонщиков и мнение их сходится в том, что необходимо рассматривать технику передвижения на лыжах как совокупность кинематических показателей.

Выводы:

1. Анализ научно-методической литературы по кинематическим показателям передвижения на лыжах показал, что нет единого мнения среди авторов по данной теме. Это и послужило основанием для выбора темы работы.

2. На основании научно-методической литературы доказано, что рассмотрение техники передвижения на лыжах как совокупность кинематических показателей является верным и приносит положительный прирост соревновательного результата.

Список литературы:

1. Бутин И.М. Лыжный спорт. Учебное пособие. – М.: Издательство Владос-Пресс, 2003. – 192 с.

2. Зациорский, В. М. Физические качества спортсмена. - М.: Советский спорт, 2009. - 198 с.

3. Лыжный спорт: Учебник для вузов./В.В.Фарбей, Г.В. Скорохватова, В.В.Фарбей; Под общ.ред. В.В.Фарбея, Г.В. Скорохватовой.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007.-527с.,

4. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать / М.: «Издательство АСТ», 2003.