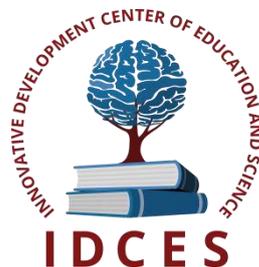


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Актуальные проблемы современной педагогики
и психологии в России и за рубежом**

Выпуск VI

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 февраля 2019 г.)**

г. Новосибирск

2019 г.

**Издатель Инновационный центр развития образования и науки
(ИЦРОН), г. Нижний Новгород**

Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 6. г. **Новосибирск**, – НН: ИЦРОН, 2019. 44 с.

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Винева А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук, доцент Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), канд. пед. наук, доцент Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), д-р пед. наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), канд. пед. наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), канд. пед. наук, доцент Пастюк О.В. (г.Магадан), д-р пед. наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Семина В.В. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Шкуропий К.В. (г. Армавир).

В сборнике научных трудов по итогам VI Международной научно-практической конференции **«Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом»**, г. **Новосибирск** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Статьи, принятые к публикации, размещаются в полнотекстовом формате на сайте eLIBRARY.RU.

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	6
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	6
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	6
ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕР-КЛАССА Суханова Д.Н.	6
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	9
ПРИМЕНЕНИЕ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПО РАЗВИТИЮ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) Крамарева И.Е.	9
МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ДЕТЬМИ С ТМНР В СЕМЕЙНОЙ ГРУППЕ ОТДЕЛЕНИЯ «МИЛОСЕРДИЕ» В УЧРЕЖДЕНИИ СТАЦИОНАРНОГО ТИПА Лакизо И.Л.	12
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	15
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	15
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ БИБЛИИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ Третьяк А.И.	16
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	20
ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Магомедова П.К. ¹ , Шапиева А.С. ²	20
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	23
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	23

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ СПО Степанян Г.Г.	23
СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	26
СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	26
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	26
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	26
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	26
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	26
СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	26
СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	26
СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	26
СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	26
СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	26
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КОНСТРУКТИВНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ Киреева Е.А.	27
ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ Фалеева А.А., Кайрлиева М.Д.	29
ЛИТЕРАТУРНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСАТЕЛЯ (ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА) Шило Т.Б.	33
СЕКЦИЯ №20. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	38
СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	38
СЕКЦИЯ №22. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	38

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ЛИЧНОСТНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Дамбуева В.Ю.38

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2019 ГОД.....42

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕР-КЛАССА

Суханова Д.Н.

Учитель СОШ № 27, магистрант 3 курса БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

Новые образовательные стандарты предполагают принципиальную корректировку основной цели образовательной деятельности, что требует соответствующих изменений в работе учителя. Сегодня он должен не только передать существующие знания, но, что более важно в условиях новой образовательной парадигмы, обучить способам организации познавательной деятельности, самостоятельному планированию учебного времени школьниками, формированию умений переносить полученные знания в реальные жизненные ситуации. Поиск новых педагогических технологий помогает реализовать поставленные перед образовательной системой задачи.

Одна из новых форм, появившихся в методической работе в последние годы, – это педагогический мастер-класс, основная цель которого связана как с совершенствованием структуры и повышением эффективности учебного процесса, так и с повышением личностной и профессиональной активности слушателя.

Мастер-класс в учебном процессе – интерактивная, а не репродуктивная форма работы педагога-мастера. Она предполагает не просто трансляцию опыта, но и его активное обсуждение, творческое решение педагогических задач, в итоге – присвоения опыта; сотрудничество, сотворчество, совместный поиск; применение способов работы, которые использует мастер при обучении участников, направленность на позитивный результат [7, с. 26].

Образовательные технологии создания педагогического мастер-класса касаются общей стратегии развития единого образовательного пространства. Главная функция такой стратегии – прогностическая, а один из основных видов ее деятельности – проектный (планирование общих целей и результатов, основных этапов, способов и организационных форм образовательно-воспитательного процесса, направленных на подготовку высококвалифицированных кадров). Критериальные параметры образовательной технологии создания педагогического мастер-класса обычно отражаются в концепциях развития образования.

Данная технология создания педагогического мастер-класса явилась развитием идей программированного обучения, которое должно быть максимально управляемым процессом.

Понятие «технология» нужно отличать от понятия «методика». Если методика в большинстве случаев – это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическую технологию отличает три принципиальные черты: технология – это проект будущего учебного процесса, гарантированность конечного результата и выбранная в качестве наиболее эффективной и оптимальной последовательность действий и операций [4, с. 38].

В отечественной литературе термин «педагогическая технология» употребляется очень широко. Технология создания педагогического мастер-класса обычно подразумевает алгоритм деятельности педагога и обучаемого, обеспечивающий при экономных затратах энергии и времени получение запланированного результата.

А.П. Панфилов считает, что технология создания педагогического мастер-класса может быть представлена тремя аспектами [5, с. 133]:

- научным: технология создания педагогического мастер-класса как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
- процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупности целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, предназначение технологии создания педагогического мастер-класса в содержательном и процессуальном плане – преобразовывать целостный педагогический процесс, влияя не на отдельные его части, а на целостную педагогическую систему.

На основе исследований авторов в области педагогического проектирования мы выделяем следующие этапы технологии создания педагогического мастер-класса [5, с. 134]:

- 1) определение научно-исследовательской проблемы;
- 2) формулировка инновационной или научной идеи;
- 3) определение прогнозируемого результата реализации проекта мастер-класса;
- 4) определение степени непредсказуемости результата мастер-класса;
- 5) определение последовательности и видов деятельности по реализации мастер-класса;
- 6) выделение этапов урока мастерства.

Данный алгоритм технологии создания педагогического мастер-класса может быть осуществлен только при наличии у педагога комплекса компетенций, в который входят [5, с. 138]:

- мотивационная компетенция (готовность к созданию и внедрению инновации, способность развивать внутреннюю мотивацию стремления к успеху, избегания неудачи, сдвига мотива на цель);
- когнитивная компетенция (отражение уровня знаний педагогической инноватики, знаний основ инновационного проектирования, набор традиционных и авторских методик оценки результатов педагогических инноваций);
- творческая компетенция (способность к генерации идей и решений поставленных проблем, степень восприимчивости к новому);
- поведенческая компетенция (сформированное позитивное отношение к педагогическим инновациям и инновационному процессу, поведение в ситуации реализации проекта педагогической инновации).

Структура и этапы технологии создания педагогического мастер-класса не обладают новизной, однако существуют особенности проектирования педагогических инноваций. Они заключаются в следующем [5, с. 139]:

- в необходимости обладания всеми перечисленными компетенциями одним педагогом;
- в условиях реализации педагогических инноваций, характеризующихся постоянными изменениями системы образования (организационными, дидактическими, личностными, мотивационными и др.) и дестабилизирующими свойствами инновационного процесса;
- в необходимости создания стимулирующих и организационных условий, инициирующих инновационную деятельность педагога.

Исходя из специфики технологии создания педагогического мастер-класса дальнейшее развитие и представление инновационных программ развития образования в целом и образовательных учреждений в частности должно включать в себя создание инициативных групп педагогов, обученных инновационному проектированию, с целью подготовки и реализации мастер-класса.

Методика создания мастер-классов основывается как на педагогической интуиции педагога, так и на восприимчивости обучающегося. Мастер-класс – это двусторонний процесс, и отношения «учитель – ученик» являются совершенно оправданными. Поэтому мастер-класс нередко называют школой распознавания смыслов, знаков и приемов определенного направления в искусстве. Помимо чисто практического назначения, мастер-класс преследует еще одну очень важную цель – интеллектуальное и эстетическое воспитание учащихся. В это понятие вкладывается развитие в ходе мастер-класса способности учащегося самостоятельно и нестандартно мыслить [2, с. 21].

Если мастер-класс проводится регулярно на протяжении нескольких лет с постоянными участниками, то эта форма перерастает в творческую мастерскую.

В творческой мастерской специально организуется развивающее пространство, которое позволяет участникам в групповом поиске, в режиме диалога и полилога приходиться к формированию новой компетенции, осмыслению ценностей, важных для профессиональной и личной жизни. Отношения участников носят взаиморазвивающий характер как между мастером и обучаемыми, так и между

участниками мастерской. Происходят коллективная интеграция и передача знаний и умений, корректировка собственного опыта и навыков, осмысление и перестройка оснований собственной деятельности и поведения, общения и поступков по отношению к себе, другим, окружающему миру.

Мастер-класс как педагогическая технология реализуется во многом по правилам интенсивного интерактивного взаимодействия за счет наличия инновационного знания, импровизации, сочетания условного и реального планов действий, освоения разнообразных техник и приемов. Принятие готовых образцов, как правило, не поощряется, а для того чтобы что-то продемонстрировать перед аудиторией, необходимо осуществить самоподготовку, выполнить специальные задания, прописать будущую презентацию.

Основными признаками создания педагогического мастер-класса специалисты считают такие, как:

- максимальная включенность и активная позиция участников;
- диалогическое и полилогическое (дискуссионное) взаимодействие;
- возможность для импровизации в заданиях;
- низкая степень регламентации действий участников;
- свобода выбора содержания, способов, техник, форм и средств деятельности;
- столкновение интересов, конфликт или наличие интриги, парадоксальность предлагаемых заданий;
- психологическая поддержка участников и атмосфера открытости, творчества, доброжелательности и взаимного доверия.

Руководитель мастерской (тренер-мастер), продумывая программу обучения и развития, прописывает последовательность «шагов» – заданий, которые выстроены в определенной логике.

Мастерская – это технология, при помощи которой педагог-мастер вводит участников в процесс познания через создание эмоциональной атмосферы, в которой обучающийся может проявить себя как творец. Каждый совершает открытия в предмете и в себе через личный опыт, а педагог-мастер продумывает действия и материал, который позволит учащемуся реализовать себя через творчество. При этом педагог не призывает: «Делай, как я». Он говорит: «Делай по-своему». Данная технология сходна с проблемным обучением [2, с. 22].

Новые знания в мастерской «выращиваются». Познание происходит в творческом контексте. Знания оказываются «прожитыми», своими. В связи с этим формируются коммуникативные качества, так как в данном процессе учащиеся являются субъектами, активными участниками деятельности, которые самостоятельно определяют цели, планируют, осуществляют деятельность и анализируют.

Мастерская – это оригинальный способ организации деятельности обучающихся в составе малой группы (7–15 человек) при участии педагога-мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности школьников. Это живой опыт принятия позиции любого партнера, развития толерантности и взаимопомощи. Данная технология позволяет научить самостоятельно формулировать цели занятия, находить наиболее эффективные пути для их достижения, развивает интеллект, способствует приобретению опыта групповой деятельности, совместной разработки проекта [2, с. 23].

Целевые ориентации, которые проявляются в ситуации творческой мастерской таковы: познакомить и предоставить учащимся психологические средства, позволяющие им лично развиваться, осознавать самих себя и свое место в мире; понимать других людей, а также закономерности мира, в котором они живут, и перспективы, которые затронут их самих; проделать со школьниками путь от культуры полезности к культуре достоинства (самоценности человека); научить детей и подростков мыслить раскованно, творчески.

Надо отметить, что в последние годы с учетом опыта реализации теории поэтапного образования умственных действий появился целый ряд дидактических и методических трудов, в которых обосновывается, что структура познавательной деятельности направлена не только на восприятие и запоминание учебного материала, но и на формирование отношения учащихся к самой познавательной деятельности.

По мнению В.Ю. Колачёва, наивысшую самостоятельность школьники проявляют в тех случаях, когда, выполняя задание, они не просто воспроизводят готовый образец умственного действия, а вносят в работу своё, новое (для них), создают собственный способ мышления и деятельности в процессе обучения. Это позволяет установить зависимость между самостоятельностью и творчеством [3, с. 31].

Выделяют следующие методические приемы, применяемые в мастер-классе:

- педагог четко формулирует для себя цель (конечный результат) занятия;
- педагог подбирает материал в соответствии с поставленной целью;

- на занятии педагог ставит вопросы, предлагает для осмысления, изучения и проживания подобранные сведения или проблемы;
- обучающиеся размышляют, обсуждают предложенные задания в группе, делают выводы.

Последовательность шагов может быть выстроена и как система заданий, включающих следующие блоки:

- индукция (техники «погружения», «разогревания» участников, создание эмоционального настроения);
- самоконструкция (индивидуальная работа по созданию какого-то продукта: рисунка, решения, идеи, гипотезы и пр.);
- социоконструкция (обсуждение в группе и выработка коллективной версии или продукта);
- социализация (презентация коллективного продукта, комментарии и межгрупповое обсуждение);
- самокоррекция (доработка / уточнение, внесение изменений в разработанный материал, продукт);
- обратная связь (дискуссия – обсуждение результатов и выводов, рефлексия – отражение чувств, ощущений и дебрифинг – демонстрация того, чему научились).

Таким образом, технология создания педагогического мастер-класса – это интенсивная работа каждого в отдельности и всех участников вместе. Реализация, создание и проведение педагогического мастер-класса будет способствовать повышению уровня компетенции участников благодаря продуктивному обучению и продуманной организации преподавания.

Список литературы

1. Андреева Ю.Н. Мастер-класс как форма практикоориентированного обучения специалистов в области рекламы // *Alma Mater: Вестник высшей школы*. – 2015. – № 11. – С. 31–34.
2. Зубова Н.И. Творческие мастерские // *Профессиональное образование*. – 2016. – № 6. – С. 21–32.
3. Колачѳв В.Ю. Совершенствование управления инновационной деятельностью в сфере образовательных услуг // *Инновации в образовании*. – 2018 – № 8. – С. 31–38.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: Учеб. пособие для студ. высш. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 192 с.
5. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2018. – 336 с.
6. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2004. – 336 с.
7. Скробот И.Н. Мастер-класс как форма профессионального образования // *Библиотека*. – 2018. – № 1. – С. 26–37.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

ПРИМЕНЕНИЕ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПО РАЗВИТИЮ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Крамарева И.Е.

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск

По данным мониторинга речевого развития детей дошкольного возраста на базах дошкольного образовательного учреждения наблюдается тенденция роста количества детей с нарушениями речи, в том числе со сложной дислалией, минимальными проявлениями дизартрии, общим недоразвитием речи.

Чтобы ребенок успешно обучался в школе необходимо сформированная четкая, чистая, связная устная речь. К хорошо сформированной устной речи к поступлению школы мы можем отнести: правильно

произносимые звуки, сформированное фонематическое восприятие, умение читать, обогащенный словарный запас, связные, развернутые, грамматически правильно построенные фразы.

Все это поможет ребенку в дальнейшем без препятствий познавать окружающий мир, успевать по всем предметам, быть уверенным в своих силах, налаживать контакт со сверстниками и учителем.

Поэтому в настоящее время задача учителя-логопеда в рамках логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи заключается в повышении эффективности процесса коррекции артикуляционной моторики через использование инновационных, современных технологий, методов проведения артикуляционной гимнастики.

Многие логопеды по результатам формирования артикуляционной моторики выделяют, что ежедневно проводимая по стандартной форме артикуляционная гимнастика для губ, нижней челюсти, языка снижает интерес дошкольников к логопедическим занятиям.

При обследовании артикуляционной моторики у детей с общим недоразвитием речи выявляется нарушение кинестетических ощущений губ, языка, челюстей, направленного выдоха.

Для достижения лучших результатов в работе над формированием артикуляционной моторики у детей с общим недоразвитием речи многие логопеды в настоящее время рекомендуют использовать нетрадиционную форму проведения артикуляционной гимнастики – биоэнергопластика.

Биоэнергопластика в литературе рассматривается как инновационная здоровьесберегающая технология, нетрадиционный метод, как интересное направление коррекционной работы в логопедии, нетрадиционная форма проведения артикуляционной гимнастики.

Из рассмотренных определений понятия «биоэнергопластика» многих авторов можно сделать следующие выводы:

- 1) все авторы определяют сущность понятия «биоэнергопластика» как соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти рук;
- 2) есть два взгляда авторов на то, что термин «биоэнергопластика» состоит из двух слов и из трех слов.

На основе выше изложенного мы определяем биоэнергопластику как комплексную, координированную, связанную работу кистей, пальцев рук и артикуляционного аппарата, где движения рук копируют, моделируют движения речевого аппарата.

В статьях логопедов представлено разное количество периодов введения биоэнергопластики в проведение артикуляционной гимнастики при коррекционной работе по развитию артикуляционной моторики у детей с общим недоразвитием речи, что является в свою очередь основой для постановки звука.

Петрухина А., Загорская Е. выделяют три периода: разучиваются упражнения комплекса артикуляционной гимнастики; разучиваются движения рук; артикуляционные движения с движением рук.

Занина Н.В. выделяет 4 периода: подготовительный: знакомство с органами артикуляции и артикуляционными упражнениями; проведение артикуляционных упражнений с опорой на зеркало; рука ребенка не подключается; артикуляционные упражнения сопровождаются ведущей рукой логопеда; эмоциональный: артикуляционная гимнастика проводится перед зеркалом; подключается ведущая рука ребенка в перчатке (игровой персонаж); основной: постепенное подключение второй руки; заключительный: синхронность выполнения движений органов артикуляции и обеих рук; заключительный: отрабатываются позы рук при обогащении словаря существительных при изучении любой лексической темы.

Бурухина В.И. выделяет 5 периодов: диагностический: обследуется звукопроизношение, подвижность органов артикуляции; подготовительный (пассивный): знакомство с органами артикуляции; выполнение артикуляционных упражнений без подключения рук ребенка; при выполнении артикуляционной гимнастики ребенком подключается ведущая рука логопеда; основной (развитие сопряженных кинестетических ощущений артикуляторов и ведущей руки ребенка); 4 - артикуляционные упражнения выполняются с подключением неведущей руки ребенка; 5 - артикуляционные упражнения выполняются с подключением неведущей руки ребенка.

Емельянова Т.Г. выделяет 7 периодов: диагностический: обследуется строение и подвижность органов артикуляции; подбирается комплекс артикуляционной гимнастики для каждого ребенка в соответствии с нарушенными звуками; подготовительный: знакомство с органами артикуляции; выполнение артикуляционных упражнений без подключения рук ребенка; при выполнении артикуляционной гимнастики ребенком подключается ведущая рука логопеда; подготовительный: выполняется артикуляционная гимнастика без вовлечения ведущей руки ребенка; логопед знакомит детей с перчаточными персонажами; выполнение упражнений сопровождаются движением ведущей руки логопеда с перчаткой; основной:

проведение гимнастики с подключением ведущей руки ребенка с перчаткой; основной: проведение гимнастики с подключением неведущей руки ребенка с перчаткой; основной: проведение гимнастики с подключением обеих рук ребенка в перчатках; заключительный: самостоятельное выполнение артикуляционной гимнастики сопряженно с движениями обеих рук без опоры на зеркало.

На основе рассмотренных подходов к периодам введения биоэнергопластики в выполнение артикуляционной гимнастики детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) мы можем выделить следующие этапы развития артикуляционной моторики с применением биоэнергопластики, которые отразили в таблице 1.

Таблица 1

Этапы развития артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) с применением биоэнергопластики

Этапы и их цель	Содержание этапа
<p>1. <u>Диагностический этап.</u> Цель: выявить уровень развития артикуляционной моторики.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - обследование звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста; - обследование у детей старшего дошкольного возраста артикуляционной моторики: исследование подвижности губ, языка, нижней челюсти, мягкого неба; - составление комплекса артикуляционной гимнастики для каждого ребенка в зависимости от дефектного произношения звуков.
<p>2. <u>Подготовительный этап.</u> Цель: выработка синхронности движений артикуляторов (языка, губ, нижней челюсти, мягкого неба) речевого аппарата с опорой на зеркало.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - знакомство с упражнениями артикуляционной гимнастики с опорой на зеркало; - развитие самоконтроля и зрительного восприятия; - точность и плавность выполнения упражнений артикуляционной гимнастики; - выполнение упражнений артикуляционной гимнастики без ошибок.
<p>3. <u>Основной этап.</u> Цель: формирование сопряженных осязательных ощущений артикуляторов речевого аппарата и обеих рук с опорой на зеркало.</p>	<p align="center"><u>Основной этап можно разбить на две ступени:</u></p> <p align="center"><u>1 ступень основного этапа:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - можно начинать с показа выполнения артикуляционного упражнения с подключением ведущей руки логопеда; - выполнение артикуляционных упражнений с подключением ведущей руки ребенка с опорой на зеркало; - контролируется синхронность выполнения артикуляционных упражнений и движений ведущей руки, доведения до совершенства. <p align="center"><u>2 ступень основного этапа:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - можно начинать с показа выполнения артикуляционного упражнения с подключением неведущей руки логопеда; - выполнение артикуляционных упражнений с подключением неведущей руки ребенка с опорой на зеркало; - контролируется синхронность выполнения артикуляционных упражнений и движений неведущей руки, доведения до совершенства.
<p>4. <u>Заключительный этап.</u> Цель: выработка синхронности движений артикуляторов (языка, губ, нижней челюсти) речевого аппарата и движений кистей обеих рук без опоры на зеркало.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - можно начинать с показа выполнения артикуляционного упражнения с подключением обеих рук логопеда; - выполнение артикуляционных упражнений с подключением обеих рук ребенка с опорой на зеркало; - выполнение артикуляционных упражнений с подключением обеих рук ребенка без опоры на зеркало; - контролируется синхронность выполнения артикуляционных упражнений и движений обеих рук, доведения до совершенства.

При введении биоэнергопластики в проведение комплекса артикуляционной гимнастики с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) с целью развития артикуляционной моторики необходимо соблюдать следующие условия:

1. Время подключения руки ребенка к проведению артикуляционного упражнения зависит от индивидуальных возможностей каждого ребенка;
2. Подключать руку ребенка необходимо при гибком, ритмичном, безошибочном выполнении каждого упражнения артикуляционной гимнастики;
3. При использовании биоэнергопластики следует следить, чтобы при выполнении артикуляционных упражнений кисти рук ребенка были плавными, раскрепощенными, расслабленными;
4. При выполнении артикуляционных упражнений с применением биоэнергопластики необходимо следить за синхронностью движений органов артикуляции и движений кистей рук.

Таким образом, применение биоэнергопластики при проведении артикуляционной гимнастики способствует:

- 1) формирует кинестетические ощущения положений артикуляторов: языка, губ, челюстей, мягкого неба;
- 2) развивает гибкость, плавность, синхронность движений органов артикуляции;
- 3) улучшает осязательные ощущения;
- 4) укрепляет мышцы органов артикуляции;
- 5) движения губ, языка становятся сильными, уверенными, ритмичными;
- 6) позволяет самостоятельно выполнять упражнения по кинестетическим ощущениям.

Все выше изложенное совершенствует артикуляционную моторику у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Список литературы

1. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. - СПб.: Детство-пресс, 2011
2. Туманова Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей детских садов / Под ред. профессора Т.Б.Филичевой. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. - 48 с. (Практическая логопедия.). – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0001> (дата обращения: 26.08.18)
3. Тютюнова В.И. Комплекс игр и упражнений «Биоэнергопластика» в коррекционной работе с детьми-логопатами. - <http://5fan.ru/wiewjob.php?id=54345>

МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ДЕТЬМИ С ТМНР В СЕМЕЙНОЙ ГРУППЕ ОТДЕЛЕНИЯ «МИЛОСЕРДИЕ» В УЧРЕЖДЕНИИ СТАЦИОНАРНОГО ТИПА

Лакизо И.Л.

учитель-логопед

ГАСУСО НСО «Ояшинский детский дом-интернат для умственно-отсталых детей»

В отделении «Милосердие» проживают дети со сложными и множественными пороками в развитии. Многие дети отделения пассивны, редко демонстрируют свои желания, вяло привлекают к себе внимание, часто у них отмечаются проявления стереотипных движений, эпизоды аутоагрессии.

Спустя два года, от внедрения и развития проекта «Как дома» в учреждении, стало возможным изменить подходы к развитию и реабилитации детей из отделения «Милосердие». В рамках проекта «Как дома» намеренные преобразования предполагались в 3-х плоскостях: безопасности и комфортности среды; благополучия (эмоционального и психофизического); развития (нормализации функционирования).

Первично для детей группы отделения «Милосердие» было оборудовано и оснащено отдельное игровое помещение, приобретена специальная мебель соответствующая возрасту, росту с учетом двигательных и сенсорных расстройств. Было произведено разукрупнение группы до 8 детей, теперь это восемь мальчиков в возрасте от 5 до 13 лет (3 дошкольника и 5 школьников) с тяжелыми множественным

нарушениями развития (5 детей с умеренной умственной отсталостью, 3 ребенка с тяжелой умственной отсталостью из них 6 детей с нарушениями ОДА, 1 ребенок с с. Дауна); эписиндром у - 4; 4 ребенка с частичной атрофией зрительного нерва и 1 totally слепой. Для работы с группой введены дополнительные штатные единицы специалистов: психолога, логопеда, воспитателей, помощников воспитателей и др. Был пересмотрен режим дня группы и включены такие мероприятия как подгрупповое занятие по обучению игре, подгрупповое занятие по обучению групповой коммуникации «Круг», индивидуальные занятия по обучению альтернативной коммуникации и другие ранее не применяемые с данной категорией детей.

Коммуникация и общение – неотъемлемые составляющие социальной жизни человека, принимая это во внимание, в группе началась коллегиальная работа по формированию базовых коммуникативных функций, формированию социоэмоциональных навыков, формированию навыков альтернативной и дополнительной коммуникации и другое.

Лого-психолого-педагогическая коррекция осуществляется на основе следующих принципов, разработанных в общей педагогике, дефектологии и специальной психологии: комплексного воздействия, систематичности, наглядности, дифференцированного подхода к обучению, индивидуального подхода, связи речи с другими сторонами психического развития.

С целью проведения психолого-педагогической коррекции по выделенным направлениям мы используем разнообразные методы и приемы:

метод «сопровождающего обучения» – использование повседневных естественно возникающих ситуаций в процессе обучения, осуществляющегося с учетом личных интересов и потребностей ребенка; метод использования системы подкреплений; метод использования альтернативных коммуникативных систем – это социальные игры (имитационные игры, игры с переходом ходов, хороводные игры, игры перед зеркалом, ролевые игры); упражнения (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках); проведение индивидуальных бесед на доступном для ребенка уровне; пение песенок с часто повторяющимися простыми звукокомплексами типа «ко-ко», «да-да», «му-му», «бум-бум» и др.

Формирование базовых коммуникативных функций реализуется через индивидуальное и подгрупповое взаимодействие с детьми, обучение умениям:

- выражать просьбы/требования с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации;
- социальной ответной реакции: реакции на имя, умения выразить отказ, ответить на приветствие, дать утвердительный ответ, согласиться, отвечать на личные вопросы и комментарии других людей;
- навыка запроса информации: умения привлечь внимание другого человека, задавать вопросы с целью получения интересующей информации;
- навыков комментирования и сообщения информации: умения дать комментарий в ответ на неожиданное событие, называть окружающие предметы, близких людей, персонажей из детских книг, мультфильмов; умения использовать притяжательное местоимение «мой» для обозначения собственности, описывать действия, местонахождение, свойства и качества объектов.

Формирование социоэмоциональных навыков включает в себя обучение:

- навыкам адекватного выражения эмоций и сообщения о своих чувствах с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации;
- навыкам социального поведения: умения проявить вежливость, поделиться чем-либо, выразить чувство привязанности, оказать помощь другим людям, утешить их, когда они расстроены и т.д.

Формирование навыков альтернативной и дополнительной коммуникации (далее – АДК) предполагает обучение целому спектру разнообразных средств, способствующих выражению своих мыслей и эффективному общению посредством использования реальных предметов, их миниатюрных копий, фотографий, картинок, пиктограмм, движений тела, контакта глаз и многих других коммуникативных сигналов.

Вариативность средств и способов объясняется неоднородностью групп пользователей дополнительной и альтернативной коммуникации по возрастному критерию, уровню развития коммуникативного поведения, сохранности двигательной и сенсорной сфер, когнитивных предпосылок к овладению теми или иными символами. Однако все эти лица имеют временное либо постоянное отсутствие или существенное ограничение экспрессивной и (или) импрессивной речи и нуждаются в специальной помощи.

Нами была избрана модель АДК на основе обмена изображениями\картинками или предметами в сочетании с жестами и эмоциями, с целью побудить ребенка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие посредством указательного жеста на желаемый предмет (изображение) и возможно, использовать простые слова и\или фразы.

Перед началом обучения ребёнка первичным навыкам коммуникации с помощью карточек-фотографий и предметов мы основательно готовились.

В обиходной жизнедеятельности выполнялась отработка сравнительно устойчивого зрительного контакта, умения следить за указательным жестом взрослого, умению словесных или жестовых обозначений «да», «нет», «дай».

Основная цель начального этапа обучения - научить ребенка подавать или указывать коммуникативному партнеру на карточку или малый натурализованный предмет, для того, чтобы получить тот предмет, который он хочет. То есть, когда ребенок видит мотивационный стимул, он берет картинку или мини-предмет, протягивает коммуникативному партнеру, оставляет это в его руке, либо указывает жестом, либо в тяжелых случаях взглядом.

Сенсорная среда в семейной группе наполнялась постепенно, дети с радостью потянулись изучать игрушки: стали ими манипулировать, конечно, ломать, грызть, определились игрушки, которые чаще всего привлекают внимание детей. Нами был составлен список часто используемых игрушек: пирамида, мяч, мыльные пузыри, машина, кубики, платочек, модули-качалки, погремушка. Далее была оформлена предметная коммуникативная панель из четырех карманчиков по теме «Игра. Игрушки». В карманчике лежало фото (формата 1\4 листа А 4) игрушки и ее натурализованная мини-копия.

Коммуникативную панель дети заметили сразу, поэтому мы стали отрабатывать отдельные приемы альтернативной и дополнительной коммуникации как только их что-либо в ней заинтересовывало. Те, которые похотнее и похотнее стали пытаться вынуть из нее игрушки для изучения, манипуляций, отдельные же дети могли наблюдать за действиями других. Поэтому мы начали работать с одним ребенком, но при этом не отпугивали и других детей. Была определена цель взаимодействия посредством АДК: научить ребенка сообщать взрослому о своем желании в выборе игрового предмета для совместного взаимодействия.

Обучение детей в семейной группе начиналось с физически подкрепленного обмена реальными предметами с подкладкой фотоизображений рядом. На первой стадии обучения, мы работали вдвоем (два взрослых: коммуникатор, ребенок и взрослый-помощник для ребенка). Здесь мы учились физическому указанию на предмет, обмену, обучались давать карточку и\или предмет в руки коммуникатору-взрослому.

Как только ребенок потянулся к предмету, тогда взрослый-помощник помогал ребенку взять мини-предмет или карточку и отдать ее другому взрослому, который протягивал руку (это дополнительная подсказка). После - ребёнок незамедлительно получал желаемый предмет. Любимыми пособиями у детей были: мяч, мыльные пузыри и пирамида, реже погремушка, платочек.

Постепенно убирали помощь. Цель этой стадии для ребенка - спонтанно начать общение, т.е. указать на изображение или подать его или мини-предмет. С этими же игровыми предметами проводились индивидуальные игры-занятия, они же включались в групповую коммуникацию «Круг».

Постепенно карточек становится всё больше, мы довели их количество до восьми, причем это только предметы (существительные). Первому этапу альтернативной и дополнительной коммуникации мы обучали одного ребенка 2 месяца, за этот период к коммуникативной панели стали проявлять интерес и другие дети, но они пока оставались пассивными зрителями. Тогда к нам пришло понимание, что для каждого ребенка требуется своя коммуникативная панель, со своим набором игрушек и узнаваемой фотографией самого ребенка.

Самое сложное, как оказалось, для наших детей это стадия «отдачи» карточки или предмета взрослому, особенно если требуется преодолеть дистанцию. Поэтому стадию «отдачи» мы упростили, оставили указательный жест и выражение согласия на вопрос: «Ты хочешь...(мяч?)», далее взрослый сам доставал карточку или предмет и просил ребенка найти такой же, но оригинал в игровой комнате. После нахождения производилось сличение изображения и предмета, обыгрывался предмет, ребенок поощрялся дутьем, ловлей или наблюдением за мыльными пузырями, которые выдувал взрослый. Вероятно, для наших детей это будет программа-максимум, но мы не оставляем надежд и на более высокие результаты. Итак, укажем основные этапы введения АДК:

- 1) наблюдение за детьми и составление «портрета увлечений и особенностей ребенка»;
- 2) оформление коммуникативной панели «Игра и игрушки»;

- 3) введение коммуникативной панели в быт и жизнедеятельность детей группы;
- 4) обучение ребенка физиологическому обмену предмета и\или изображения посредством индивидуальной работы с использованием помощи взрослых и поощрения;
- 5) постепенное исключение помощи взрослых и выведение на спонтанное общение, постепенное расширение количества объектов на коммуникативной панели.

Жизнь детей группы мы старались запечатлеть на фото и видео. Так родилась идея создать коммуникативную панель «Наш день», используя фото отдельных режимных моментов. Мы взяли особо значимые моменты: сон, игра, еда. Формат фотографий лист А4, цветные, сюжетные фрагменты из жизни детей разместили на отдельной стене, рядом расположили «липучку» на которой крепился малыш-пупсик. Этот малыш малая копия ребенка, который под речевое сопровождение взрослого менял свое место около фотографии, привлекая детей к наблюдению за действиями взрослого и вызывая ассоциативные образы фото→слово→действие. В дальнейшем, с расширением пассивного словарного запаса и социоэмоциональных навыков детей, планируем расширить коммуникативную панель «Наш день».

Переход от индивидуальной к подгрупповой форме работы осуществляется по следующей схеме:

- 1) формирование коммуникативного навыка в паре: ребенок – взрослый (логопед);
- 2) закрепление коммуникативного навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (дефектологом, психологом и др.);
- 3) закрепление коммуникативного навыка в малой группе при участии дефектологов, логопедов, психологов, воспитателей и других.

Таким образом, формирование коммуникативных навыков и умений у детей с ТМНР осуществляется в ходе совместной деятельности: коммуникативно-речевой, предметной, игровой, учебной и другой. Обучение проходит в основном в индивидуальной форме. Закрепление конкретного коммуникативного навыка в малой группе осуществляется только тогда, когда ребенок способен самостоятельно использовать его при взаимодействии со взрослыми.

Список литературы

1. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: учебно-метод. Пособие/ Авт.-сост. А.В. Хаустов. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой – М.: РУДН, 2007.- 35с.
2. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития: информационно-методический сборник для специалистов/Под редакцией А.Л. Битовой, директора РБОО «Центр лечебной педагогики», О.С. Бояршиновой, канд. биол. наук – Москва, 2017 – 118 с.
3. Реабилитация детей с ДЦП: обзор современных подходов в помощь современным реабилитационным центрам/ Е.В. Семенова, Е.В. Клочкова, А.Е. Коршикова-Морозова, А.В. Трухачева, Е.В. Заблоцкис. – М.: Лепта Книга, 2018 -584 с.

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ БИБЛИИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Третьяк А.И.

Магистр духовно-нравственного воспитания,
Преподаватель Воскресной школы при церкви на Поклонной горе, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается проблема становления ученика как духовно-нравственной личности. Для достижения данной цели автор рекомендует использовать работу с текстами Священного Писания, опираясь на жизненный опыт старшеклассников.

Ключевые слова: Нравственное воспитание старшеклассников, Священное Писание, Библия, Христианство, анализ библейских текстов, пословицы и крылатые выражения.

На фоне современных глобальных проблем, таких как угрозы международной безопасности, рост национальных и межрелигиозных конфликтов, загрязнения окружающей среды и снижения разнообразия природы, важное значение приобретает человеческий фактор. Нравственное развитие человеческой личности сегодня катастрофически отстает от создаваемых людьми изначально для своего блага, но, как показывает время, во многом деструктивных процессов технологического развития. Культура самоуправления человеческого общества определяется цивилизованностью его субъекта — человека. И в центре этой проблемы стоит вопрос о качестве нравственного сознания каждого отдельного человека.

Образование само по себе не гарантирует высокого уровня нравственного воспитания. Нравственное воспитание — это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения к каждому человеку. К.Д. Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» [4, с. 231].

Решение нравственных конфликтов — вечная проблема и личности, и общества. Во все времена источником развития нравственного сознания является сбор, сохранение, передача и принятие людьми опыта их общественной жизни. Следующим после семьи традиционным центром решения этих задач человечества является школа.

В последние два десятилетия, вследствие резкого ухудшения социально-психологической ситуации в России и спада школьной воспитательной работы, отстраненности от неё многих учителей, вопросы духовно-нравственной составляющей образования поднимаются всё более активно. Российский федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (далее – ФГОС) [5], регламентируя содержание образовательных программ образовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию ставит цели и задачи духовно-нравственного развития, воспитания, социализации обучающихся.

Сегодня преподавательская среда остаётся одним из главных сообществ, где систематически обсуждаются вопросы духовно-нравственного развития и воспитания детей. [6]. Школьные учителя поддерживают процесс морального воспитания, содействуют его продолжению вне школы, в том числе и в семье, ищут пути его модернизации.

Изменяющиеся условия жизни требуют и новых подходов к организации, психологическому и методологическому обоснованию процесса нравственного воспитания учащихся и разработки содержания соответствующих учебных дисциплин. Один из основных педагогических приемов — вдохновение и воспитание жизненными примерами, как положительными, так и отрицательными, в противовес занудному «чтению морали». Вовлечение ученика в анализ этих примеров и адаптации их, таким образом, к его собственной жизненной ситуации. Ведь не зря древние говорили, что глупый учится на своих ошибках, а умный на чужих. Обратимся к графику, отражающему особенности становления нравственных качеств личности у современной молодежи (см. рис.1.) [1].



Рис.1. Факторы, влияющие на нравственное становление старшеклассников

Как мы видим, старшеклассники подвержены негативному влиянию окружающей среды и средств информации. При этом детям трудно отличить «хорошее» от «плохого». Зачастую негативное возводится в культ положительного и для многих школьников в подростковый период эпиграфом к их жизни становится лозунг «Не учите меня жить!». Так как же избежать этого «нравственного провала»? Как научить жить не «уча жить»? И вот тут педагогические принципы. Ученику не нужно читать мораль, его нужно пригласить к совместному размышлению над реальным жизненным сюжетом, преподнесённом в виде увлекательного рассказа. Если говорить глубже о духовной составляющей педагогического процесса воспитания личности, то нельзя игнорировать опыт более древней традиции, изложенной в основном культуuroобразующем тексте для славянских народов, христианского текста Священного Писания — Библии. А ведь именно в этой книге наиболее широко используются жизненные сюжеты как педагогический инструмент процесса воспитания человека.

Христианство — одна из мировых религий. Она возникла в I в. и задала общее направление системе духовных ценностей и этических норм целому ряду локальных цивилизаций и культур, как западного мира, так и славянского. Христианство стало одним из источников духовных сил преодоления состояния кризиса античной, греко-римской цивилизации. Нравственное падение, распространение зла, насилия, преступлений, несправедливости, заставляли людей искать средства спасения от грозящей гибели общества. Христианство указало путь выхода из состояния духовного, морального упадка. Оно дало шанс на духовное возрождение значительной части человеческого рода, и сообщило мощный импульс духовной жизни ряда отдельных народов.

Многие исследователи связывают цивилизационный процесс на Руси с заменой языческих представлений христианским мировоззрением. А.Ф. Замалеев, рассуждая о развитии русской философской мысли, отмечает: «первые опыты русской философии восходят к древнекиевской эпохе и связаны с христианизацией Руси. Философия не могла ещё зародиться в недрах славянского язычества» [2, с.8]. Один из важных признаков цивилизационных процессов в обществе — возникновение письменности — напрямую связан с христианизацией Руси. Еще за столетие до традиционной даты крещения Руси Библия была переведена на церковнославянский язык. Не полностью, но в тех ее главных частях, которые употреблялись во время богослужения. Христианские миссионеры Кирилл и Мефодий создали славянскую азбуку — кириллицу и перевели на славянский язык богослужебные книги. Ко времени крещения Руси в X веке существовала уже почти полная славянская письменность. Появление письменности и библейских текстов означало вхождение в сознание людей целого мира веры, надежды, идей, культурных горизонтов и исторических перспектив.

За период обучения в школе учитель и учащиеся в материале хрестоматии неоднократно сталкиваются с «анонимными» пересказами библейских сюжетов, поэтому старшеклассникам рекомендуется пользоваться на уроках текстами Священного Писания. Тогда учащиеся смогут ощутить бесценность соприкосновения с Библией, формировавшей русскую письменность и культуру на протяжении

веков. Большинство русских классиков, произведения которых изучаются в старших классах, буквально цитируют библейские тексты, а зачастую и ставят такую цитату в качестве эпиграфа своих произведений — прекрасная возможность «остановиться» и поближе познакомиться с Библией.

Как это сделать практически?

Мы предлагаем начать с вводного урока по знакомству старшеклассников с Библией через изучение русских народных пословиц и поговорок библейского происхождения.

Крылатые фразы, выражения, пословицы и поговорки представляющие собой один из самых древних видов народного творчества, придают особую меткость и выразительность нашей речи. Они позволяют заменить длинное и скучное нравоучение кратким, выразительным предложением или словосочетанием. «Всякой твари по паре», «кто не работает, тот не ест», «хамское поведение», «тьма кромешная», «путеводная звезда», «суета сует», «в поте лица», «кто не с нами, тот против нас», «молочные реки, кисельные берега», «волк в овечьей шкуре», «всему свое время», «зарывать талант в землю» — эти устойчивые, знакомые учащимся словосочетания, часто не осознаются ими как библеизмы и воспринимаются вне породившего их культурно-исторического контекста, хотя смысловое значение ребята определяют в основном верно. Учёные насчитывают в русском языке несколько сотен пословиц библейского происхождения. И это только тех, которые более или менее точно воспроизводят библейский текст. А если добавить в список фразеологизмы, связанные так или иначе с библейскими источниками, то счет пойдет на тысячи. По мнению знатоков вопроса, среди наиболее употребляемых, библейские крылатые выражения составляют 15-20% [3]. Обращение к библеизмам формирует у учащихся первоначальную установку на знакомство с библейскими сюжетами.

Такой урок можно провести в рамках предмета ОРКСЭ или на уроке литературы с учениками старших классов.

На уроке ученики разбиваются на команды по 4 человека и получают списки крылатых выражений и пословиц. Каждая команда должна выбрать из этого списка фразу наиболее близкую им по смыслу и актуальную для современной жизни. Затем они, используя ссылку на источник, найти в библейском тексте отрывок, соответствующий выбранной крылатой фразе. Далее ученики анализируют смысл библейского текста и сопоставляют со смыслом, используемым в повседневной речи. Свои наблюдения каждая команда представляет всему классу.

Крылатые выражения русского языка со ссылками на библейский источник (Библия состоит из 66 книг, каждая делится на главы, а главы на стихи. Ссылки на источник даны в виде «Книга Библии, № главы: № стиха»)

№	Крылатая фраза	Источник
1)	Кто с мечом придет, от меча и погибнет	(Матфея, 26:52)
2)	Не делай другому того, что не хочешь, чтоб делали тебе	(Матфея, 7:12)
3)	Кто не работает, тот не ест	(2-е Фессалоникийцам, 3:10)
4)	Хамское поведение	(Бытие, 9:18-27)
5)	Голубь мира	(Бытие, 8:11)
6)	Притча во языцах ("во всех языцах")	(Второзаконие 28:37)
7)	Грехи молодости	(Псалтирь, 24:7)
8)	Тьма кромешная («тьма внешняя»)	(Матфея, 8:12)
9)	Путеводная звезда	(Матфея, 2:9)
10)	Суета сует	(Екклесиаст 1:2)
11)	В поте лица	(Бытие 3:19)
12)	Вернуться на круги своя	(Екклесиаст 1:6)
13)	Внести свою лепту (посильный вклад)	(Луки 21:1-4)

14)	Во главу угла (главное, приоритетное)	(Матфея, 21:42)
15)	Корень зла (источник зла)	(1 Тимофею, 6, 10)
16)	Ни на йоту не уступить	(Матфея, 5:18)
17)	Кто не с нами, тот против нас	(Матфея, 12:30)
18)	Молочные реки, кисельные берега	(Исход 3:8; Числа 13:28)
19)	Волк в овечьей шкуре	(Матфея, 7:15)
20)	Всему свое время	(Екклесиаст 3:1)
21)	Время разбрасывать камни, время собирать камни	(Екклесиаст 3:1-8)
22)	Выпить чашу до дна	(Исаия 51:17)
23)	Всякой твари по паре	(Бытие 6:19-20; 7:1-8)
24)	Глас вопиющего в пустыне	(Иоанна 1:23)
25)	Зарывать талант в землю	(Матфея, 25:14-30)
26)	Камень преткновения	(Римлянам 9:32-33; 1-е Петра 2:7)
27)	Я умываю руки	(Матфея, 27:24; Второзаконие, 21:6-9)
28)	Камня на камне не оставить	(Матфея, 24:2)
29)	Лезть на рожон (нарываться на неприятности)	(Деяния апостолов, 9:5)
30)	С кем поведешься от того и наберешься	(Притчи 13:21)

Теперь рассмотрим методику изучения библейского текста, отдельных отрывков и сюжетов со старшекласниками. Этот метод на данный момент достаточно распространен в ряде церковных общин различных христианских деноминаций (в том числе и в приходах Русской православной церкви). Полагаем, и это подтверждается практикой, что метод без труда, а иногда и даже более эффективно, может быть использован для проведения духовно-нравственных уроков с детьми и молодежью из невоцерковленных семей. Изучение библейских сюжетов может стать частью уроков ОРКСЭ, отдельным элективным курсом и даже частью уроков литературы (когда в тексте художественного произведения так или иначе используется библейский сюжет).

Методика изучения библейского сюжета следующая. Преподаватель предлагает ученикам библейский сюжет из текста Священного Писания, используемый автором художественного произведения или следующий по теме урока (если ведется элективный курс).

Пример 1. Урок на тему Милосердие — текст Евангелия Луки, глава 10, стихи 25-38 — «Притча о добром самарянине».

Подготовка к беседе: класс разбивается на группы 4-5 человек (если количество учеников небольшое, то задание выполняется индивидуально) каждая группа читает этот текст в течение 5-7 минут, находит и формулирует в нем ситуацию, подобную описанной, способную произойти в современном обществе. Затем все команды по очереди высказывают свои мнения, ведущий направляет беседу или дискуссию. Совместно делается итоговый вывод, например: когда ты в беде — ты не выбираешь, кто тебе будет помогать, поэтому, когда ты окажешься в положении способного помочь — также не выбирай!

Пример 2. Тема урока «зависть» — библейский сюжет из книги Бытие глава 4, стихи 1-12 здесь используется уже более основательно. Задача для дискуссии — «За что Каин убил Авеля? Причины и пути разрешения конфликтов». При более глубоком взгляде на этот библейский сюжет мы видим проблему психологии конфликта взаимоотношений первого и второго ребенка в семье, братьев и сестер в многодетных семьях.

Пример 3. Тема урока «основы нравственности» — текст 10 заповедей из книги Исход, глава 20, стихи 1-17. Задача для беседы — сформулировать на основании 10 заповедей Моисея личностные ценности человека актуальные в современном обществе и привести примеры их применения в повседневности.

Пример 4. Тема урока «Золотые правила» — текст «Нагорной проповеди» Иисуса Христа — 5, 6 и 7 главы Евангелия от Матфея. Задание — найти нравственные законы и интерпретировать их применительно к современной практической жизни.

Пример 5. Использование библейской последовательности в работе с библейским текстом. Задание — прочитав очередную главу из Евангелия ответить на три вопроса: какой сюжет меня заинтересовал в данной главе; какой духовно-нравственный смысл в нем заложен; где и как я могу это применить в современной жизни.

На всех этапах изучения библейских сюжетов важно стремиться, чтобы учащиеся почувствовали значимость того, о чем говорится в них, не воспринимая их как сказку. Для этого необходимо, чтобы значимость библейского сюжета осознавал в первую очередь сам преподаватель.

В заключение уместно вспомнить слова русского писателя и философа Д. С. Мережковского, писавшего о Евангелии: «Странная книга, ее нельзя прочесть; сколько ни читай, все, кажется, не дочитал или что-то забыл, чего-то недопонял; а перечитаешь — опять то же; и так без конца. Как ночное небо: чем больше смотришь, тем больше звезд...». Хотелось бы, чтобы ученики и преподаватели чаще смотрели на это бездонное «ночное небо» — читали и перечитывали Библию, находя в ней все новые и новые духовно-нравственные ориентиры для путешествия в бурном море жизни современного общества.

Список литературы

1. Доронина Н.Н., Король А.И. Исследование нравственных качеств молодежи // Научные ведомости. — 2015. — № 6 (203) Выпуск 25. Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 6 (203). С. 187-192.
2. Замалеев А.Ф. Лекции по истории русской философии. — СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1995. — С. 8.
3. Сирот И.М. «Русские пословицы библейского происхождения» Брюссель, «Жизнь с Богом», 85 г.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений — М.: 1985, т. 2.
5. ФГОСИнтернет-ресурс/Режимдоступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
6. Щеулова Е.А., Николаева А.Е. Духовно-нравственное воспитание современной молодежи как основа формирования и развития личности // Современные научные исследования и инновации. — 2016. — № 12. № 12(68). 1204-1207.

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Магомедова П.К.¹, Шапиева А.С.²

¹ ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала

² ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала

Аннотация: В статье рассматривается содержание проектной культуры, как важная составляющая готовности педагога к осуществлению инновационной деятельности, проектная культура как система и условия формирования проектной культуры будущего педагога.

Ключевые слова: педагог, проект, культура, проектная культура, педагогическое проектирование, технология, формирование, педагогическая технология.

В современном мире явления глобализации культурного и образовательного пространства являются интегративными процессами, несущими в себе потенциал для развития гуманитарного образования в России. Перспективами обновления высшего образования становятся задачи всестороннего обучения

будущего педагога, умеющего проектировать собственную трудовую и инновационную деятельность в различных экономических и социальных ситуациях, способного выявить пути и готового найти решения возникающих проблем независимо от внешних обстоятельств, определить индивидуальную стратегию профессионального мышления, деятельности и поведения.

Проектная культура, являясь важной составляющей готовности педагога к осуществлению инновационной деятельности, имеет ярко выраженный творческий характер и обуславливает способность педагога к педагогической проблематизации, целеполаганию, проектированию инновационной системы принципов, содержания, форм, методов осуществления образовательного процесса с последующим рефлексивным анализом и коррекцией результатов внедрения педагогических инноваций.

Педагогические условия формирования проектной культуры личности у педагогов обусловлены положением о том, что названная культура эффективно формируется в инновационной педагогической среде, которая характеризуется конструктивным изменением психологического климата в учебном заведении на основе идей сотрудничества, появлением оригинальных педагогических систем, связанных с развивающим, активным обучением. В структурном отношении педагогические условия формирования проектной культуры у педагогов представлены системой методологических принципов (принципы активности, субъектности и диалога), а так же системой соответствующих образовательных целей, содержания, традиционных и инновационных форм и методов осуществления образовательного процесса в их диалектическом единстве и оптимальном сочетании.

Проектная культура - это сравнительно новая, но очень значимая составная часть профессиональной культуры современного педагога.

Формирование проектной культуры будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки невозможно без ознакомления обучающихся с сутью проектной деятельности, без включения их в различные формы учебных проектов, без развития проектно-педагогического мышления, готовности к осуществлению проектной деятельности и стремления к профессионально-педагогическому совершенствованию.

Проблема формирования проектной культуры является актуальной, поскольку она, по сути, прогрессивна, жизненно и практикоориентирована, культуросообразна, отвечает потребности формирования нового качества человека XXI века и способствует становлению социальной зрелости обучающихся.

Становление проектной культуры происходило в практической-производственной сфере, что порождает при исследовании проектирования и использовании проектной методологии в гуманитарной сфере целый ряд проблем.

Формирование проектной культуры в таком понимании принципиально невозможно без ценностно-смыслового самоопределения субъектов педагогического процесса в гуманистической парадигме, поскольку именно в её контексте истинным признаётся то, что составляет ценностные основания для самоопределения любого субъекта педагогического процесса.

Проектная культура по своей структуре является системно-функциональной, по взаимосвязи компонентов - технологической, а по признакам обеспечения эффекта деятельности - системно-синергетической. В соответствии с этим мы считаем, что проектная культура может быть определена как интегративное качество личности, в котором как целостность представлены мотивационно-целевой, интеллектуальный, деятельностный и эмоционально-оценочный компоненты.

Это определенная, достаточно квалифицированная степень соответствия деятельности педагога нормам культуры, включающим педагогические нормы и ценности, научно-когнитивные нормы деятельности, предметно-научные нормы и ценности, систему социально-ценностных ориентиров. Учитывая, что «сознательная деятельность - это такая форма взаимодействия человека со средой, в которой человек осуществляет сознательно поставленную цель», следует считать, что проектная культура охватывает не только процессы создания социокультурных ценностей, но и состояния личности, и продуктивные процессы усвоения этих ценностей. Представим эти элементы.

1. *Процедурный* - процесс создания социокультурных ценностей, который включает в себя цели деятельности, мотивы, способы, приемы, действия.

2. *Личностный* - состояния личности, которые побуждают человека к овладению проектной культурой.

3. *Информационный* - усвоенное содержание.

Личность, овладевшая проектной культурой - это субъект, способный самостоятельно осуществлять проектировочную деятельность «от замысла до результата», вплоть до проектирования и реализации индивидуальных программ жизнедеятельности.

В основании таких способностей лежат следующие признаки: ценностно-смысловое самоопределение личности; овладение личностью базовыми сторонами человеческой культуры; гармонизация личности (гармония с обществом, природой и самим собой); уровень образованности личности; индивидуально-типологические особенности личности.

Проектная культура педагога основывается на проектной компетентности, включающей в себя знания и умения по основам проектировании, сформированности творческих качеств и способностей личности, ее умении конструировать собственные инновационные технологические подходы к решению задач в динамично меняющихся нестандартных ситуациях, творческой активности в преобразовательной деятельности, направленной на оптимизацию и эстетическую организацию среды жизнедеятельности.

Осуществленный теоретический анализ научных фактов, их обобщение и систематизация, а также обращение к передовому педагогическому опыту позволяют нам выделить четыре существенные характеристики формирования проектной культуры будущего педагога, которые мы считаем тенденциями.

1. Обусловленность формирования проектной культуры педагога востребованностью общества и школой.

2. Обусловленность эффективности формирования проектной культуры педагога высоким уровнем рефлексивного управления этим процессом.

3. Зависимость формирования проектной культуры от степени развития профессиональной свободы личности, ее творческой самореализации в педагогической деятельности, в выборе ее стратегии и тактики.

В целом, проведенное исследование проблемы формирования проектной культуры позволяет сделать следующие ключевые выводы:

1. Возрастание роли образования в современной социально-экономической ситуации приводит к тому, что качественно изменяется поле профессиональной деятельности педагога. Наряду с традиционными функциями педагога (обучение, воспитание, помощь в развитии, оценка, работа с родителями и т.д.) в условиях модернизации образования актуализируется такая принципиально новая профессиональная функция, как проектировочная (прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования и социокультурной среды).

2. Педагогическое проектирование позволяет сохранить базовые ценности образования и в то же время учесть изменения социокультурной ситуации. В результате проектной деятельности рождается проект. Он может быть определен как пошаговое осуществление образа будущего.

3. Проектная культура субъектов образовательного процесса становится основой инновационных преобразований, обеспечивающих повышение качества образования, активизацию самопознания, осмысление путей и возможностей собственной самореализации, самоизменения личности.

Список литературы

1. Ахметова, М.Н. Проектная культура будущего учителя / М.Н. Ахметова. - М., 2007.
2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова - М., 2006.
3. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию. Автореф. дис. докт. пед. наук. - СПб., 1995.
4. Конюшенко С.М. Проектная деятельность педагога: пособие для учителя / Конюшенко С.М.- Калининград: изд-во Калининград.гос.ун-та,-2004.
5. Шапиева А.С., Магомедова П.К. Применение игровых технологий в процессе обучения. / Шапиева А.С., Магомедова П.К. Сборник научных статей: Евразийский союз ученых.- М., 2015. № 10-4.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ СПО

Степанян Г.Г.

Академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург

Многие десятилетия наша образовательная система успешно готовила для страны высококвалифицированные кадры, а сегодня уже в значительной мере не способна обеспечить достижение необходимого образовательного уровня. Ориентация на новые образовательные результаты влечет за собой существенные изменения. Прежде всего, актуализируется задача формирования навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучающихся. Основной целью учебного процесса становится не только усвоение знаний, но и овладение способами этого усвоения, развитие познавательных потребностей и творческого потенциала учащихся. Достижение личностных результатов обучения, развитие мотивационных ресурсов обучающихся требует осуществления лично ориентированного образовательного процесса, построения индивидуальных образовательных программ и траекторий для каждого студента.

На помощь педагогам приходит проективный метод или метод проектов – организованная поисковая, исследовательская деятельность, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата. В современной педагогике метод проектов применяется как компонент системы образования. Суть метода – стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам (предполагающим владение суммой знаний), и через проектную деятельность (предусматривающую решение этих проблем), на практике применять полученные знания. Преподавателю в рамках проектных методов отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта. Особое место в образовательной деятельности студентов занимают телекоммуникационные проекты.

Появившись в начале восьмидесятых годов прошлого века, телекоммуникационные сети первоначально использовались в сфере науки и образования лишь как удобный и оперативный вид связи, поскольку вся сетевая работа тогда заключалась в обмене письмами между учащимися.

Под телекоммуникационным проектом обычно понимают совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение совместного результата деятельности.

Телекоммуникационные проекты имеют свои подвиды, одним из которых отдельные авторы считают медиапроекты, становящиеся все более популярными в современной образовательной практике.

С одной стороны, медиа-проект приравнивают к телевизионным проектам, если этот вид медиа-продукции подготовлен непосредственно для трансляции на телевидении. С другой стороны, этот термин начинает наполняться собственным содержанием и автор склоняется рассматривать медиа-проект как частный случай коммуникационного проекта. Этому немало способствует его название.

Медиа (от латинского *medium*) – нечто среднее, находящееся посреди, занимающее промежуточное положение, середина, центр. Понятие «медиа» означает посредничество в межсубъектной коммуникации, например между людьми, социальными и профессиональными группами. Таким образом, медиатехнологии представляют собой опосредующее звено в коммуникации, условие человеческой активности.[1,69]

Исходя из приведённого выше абзаца, опираясь на определение телекоммуникационного проекта Е. С. Полат [2,9], учитывая специфику использования медиатехнологий как части информационно-коммуникационных технологий, М.В. Соколов, даёт определение медиапроекту как деятельности, организованной на основе средств электронных медиа, имеющей общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленной на достижение совместного результата деятельности

В понимании автора медиапроект как метод обучения – учебный телекоммуникационный проект; периодическое Internet-издание в формате видеоблога, размещенного на отдельном сайте. Схема релиза: сюжет выкладывается на сайте, в социальных сетях, даётся его анонс с прямой ссылкой. Цель – достижение необходимой узнаваемости за счет посещения сайта. Позже видео выкладывается в социальные сети. Периодичность выпусков – два – три коротких выпуска в месяц.

Выпуски освящают интересные культурные события, происходящие в городе, в доступной и привлекательной для молодежи форме и манере представления материала. Каждый выпуск, сопровождаемый текстовой аннотацией, длиной до 4 минут, включающей в себя: репортаж с места события, обсуждения информационного повода в студии.

Из выпусков медиа-проекта студенты узнали:

- Как связаны «Камчатка» и Виктор Цой;
- что такое «квартирник»;
- Санкт-Петербург – многогранный город с богатой историей не только на страницах учебников и энциклопедий.

В процессе работы у студентов вырабатываются и формируются навыки сбора и обработки информации; происходит овладение культурно–историческими сведениями, касающихся субкультур, истории их происхождения, известных представителей, мест сбора, а также внешних особенностей; создание своего Internet-ресурса.

Работают над проектом студенты, имеющих опыт создания Internet-видеоподкастов и видеороликов в социальных сетях. Постоянный состав объединения пять человек, которые выполняют функции ведущих, корреспондентов, техника-оператора, режиссера монтажера, выпускающего редактора, художника и линейного продюсера.

В педагогической литературе методического характера, описаны этапы работы над проектом, содержащие, в большинстве случаев, конкретные рекомендации по его организации, проведению.

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников. Выполнение описанной выше работы осуществляется как в традиционной классно-урочной системе, так и вне её. На уроке обсуждаются и выбираются темы, составляются проектные группы, изучается определенная часть материала, обсуждаются промежуточные результаты, полученные в ходе реализации проекта. Во внеурочное время выполняется вся исследовательская работа, проводятся консультации с преподавателями, работа в проектных группах, оформляются результаты.

2. Далее необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи педагога. Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

1. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

2. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

3. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке или медиатеке).

На этом этапе происходит «рефлексия мышления», цель которой становится выявление обучающимися качества собственной деятельности и анализ навыков совместной работы. Отмечается интересный профессиональный опыт, полученный в ходе медиапроекта, замечания, что участие в этом проекте сформировало новый взгляд, позволило расширить свои знания, выявить проблемы, а также применить свои коммуникативные навыки. Как итог, непременно, должна быть защита проектов, оппонирование, коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки и выводы.

Дальше работа строится по данному алгоритму работы над медиапроектом учащимися средних профессиональных образовательных учреждений, разработанный автором:

I. Поисково-исследовательский этап (поиск и анализ проблемы или темы предложенного проекта; планирование проектной деятельности: экономическая оценка, распределение ролей в проекте);

II. Технологический этап (практическая реализация проекта, подбор необходимых материалов и оборудования; соблюдение технологической дисциплины, культуры труда);

III. Заключительный этап (оценка проекта).

После просмотров идет обсуждения в группах, на следующей неделе после выпуска выясняется, побывал ли кто в тех местах, о которых шла речь.

Заключительный этап всегда связан с: оценением работы, анализом выполненной работы, размышлением над возможным продолжением работы. На этом этапе важно объяснить причины оценки, определив критерии, параметры оценки проекта.

Параметры внешней оценки проекта:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;
- корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;
- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему; привлечение знаний из других областей;
- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;
- эстетика оформления результатов проведенного проекта;
- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы.

Таким образом, включаясь в медиапроект, обучающийся получает возможность проявить поисковую активность, сформировать интерес к профессиональной деятельности. Каждому участнику проектной деятельности необходимо действовать совместно с другими людьми, что способствует формированию коммуникативной культуры. Анализируя собственные возможности, участники медиапроекта переосмысливают ценности, ставят адекватные ситуации цели, что стимулирует мотивацию профессионального саморазвития. В полной мере актуализируется субъектность участников проекта, т.к. задействуются механизмы рефлексии как эффективного фактора саморазвития. Оценивание проекта готовит обучающихся к последующей научной, научно-учебной деятельности.

Подводя итог научно-практической части изысканий, следует отметить: **медиапроекты оправданы педагогически в тех случаях, когда в ходе их выполнения:**

- предусматриваются множественные, систематические, разовые или длительные наблюдения за тем или иным явлением, требующие сбора данных в разных регионах для решения поставленной проблемы;
- предусматривается сравнительное изучение, исследование того или иного явления, факта, события, происшедших или имеющих место в различных местностях для выявления определенной тенденции или принятия решения, разработки предложений;
- предусматривается сравнительное изучение эффективности использования одного и того же или разных (альтернативных) способов решения одной проблемы, одной задачи для выявления наиболее эффективного, приемлемого для любых ситуаций, решения, т.е. для получения данных об объективной эффективности предлагаемого способа решения проблемы;
- предлагается совместная творческая разработка какой-то идеи: чисто практической или творческой;
- предполагается провести увлекательные приключенческие совместные компьютерные игры, состязания.

Резюмируя вышесказанное, следует ещё раз подчеркнуть, что именно в проектировочной деятельности пересекаются во многом процессы смысло- и житнетворчества, реализуемые в форме рефлексии в процессе переосмысления и преобразования человеком жизни, что и соответствует тому принципу саморазвития, который является спецификой проектной деятельности, когда решение одних задач и проблем стимулирует проявление интереса к другим. Именно поэтому можно еще раз подчеркнуть: это комплексная деятельность, являющейся средством интеллектуального творческого саморазвития субъекта образовательной деятельности, а в более узком смысле - средством личностного развития его способностей.

Одновременно, современные исследователи продолжают отмечать, неготовность, нежелание применять индивидуализацию обучения, связанную с проектными методами, на практике.

Список литературы

- 1.Соколов М.В. Медиапроект как средство формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога // Известия ВГПУ: Инновации в общем и профессиональном образовании, 2012. – С.69-70.
- 2.Полат Е.С. Метод проектов // [Электронный ресурс], Режим доступа: iki.iteach.ru/images/4/4e/Полат_Е.С._-_Метод_проектов.pdf
- 3.Дашидоржиева Б. В. Телекоммуникационный проект как средство оценки личностных, предметных и метапредметных результатов обучения английскому языку // [Электронный ресурс], Режим доступа:

**СЕКЦИЯ №9.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**СЕКЦИЯ №10.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА**

**СЕКЦИЯ №11.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**СЕКЦИЯ №12.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

**СЕКЦИЯ №13.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

**СЕКЦИЯ №14.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

**СЕКЦИЯ №15.
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

**СЕКЦИЯ №16.
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

**СЕКЦИЯ №17.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

**СЕКЦИЯ №18.
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

**СЕКЦИЯ №19.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КОНСТРУКТИВНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Киреева Е.А.

Стерлитамакский филиал БашГУ

Одной из центральных проблем психологической науки является проблема развития и саморазвития личности. Отечественная психология в решении данной проблемы отдает приоритет влиянию социокультурного окружения (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), а также собственной деятельности человека, в ходе которой он ставит цели, стремится к их достижению, достигает запланированного результата, сравнивает свои результаты и достижения с результатами и достижениями других людей и на этой основе создает представление о себе, своей индивидуальности. В этой связи одним из главных стремлений личности является стремление к самоутверждению, наиболее ярко заявляющее о себе в подростковом и юношеском возрасте.

Проблему самоутверждения в разное время исследовали многие зарубежные философы (И. Кант, Д. Ницше, А. Шопенгауэр и др.) и психологи (А. Адлер, У. Мак-Даугалл, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорни и др.). В работах зарубежных психологов самоутверждение рассматривается как один из врожденных инстинктов (У. Мак-Даугалл), как проявление комплекса превосходства, стремления к власти и престижу (А. Адлер, К. Хорни), как фактор уверенного поведения (Р. Альберти, М. Эммонс), как условие самореализации и самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс), как фактор самосознания (А. Лоуэн).

Анализ отечественных исследований выявил различные точки зрения относительно содержания понятия «самоутверждение личности». А.Я. Анцупов, Н.В. Самоукина, А.И. Шипилов рассматривают самоутверждение как стремление личности к подтверждению своей значимости, высокой оценке и самооценке. Г.С. Абрамова, Н.Ф. Калугина, Г.И. Корчагина, В.Г. Маралов считают, что самоутверждение предстает в виде деятельности субъекта по обнаружению у себя определенных качеств личности, черт характера, способов поведения и деятельности. В.С. Мухина, Е.П. Никитин, Н.Н. Толстых, Н.Е. Харламенкова полагают, что феномен «самоутверждение» следует определять посредством мотивационной и поведенческой составляющих.

Самоутверждение современных подростков нередко носит деструктивный характер, проявляясь в таких формах, как нигилизм, демонстративность, ирония, эгоизм, агрессия, ложь, инфантилизм, пассивность, конформность, бравада (Л.И. Божович, В.С. Мухина, Л.А. Петровская, А.А. Реан, Л.А. Регуш, Д.И. Фельдштейн, Н.Е. Харламенкова и др.). Названные явления свойственны подросткам, обучающимся в образовательных учреждениях разного типа и имеющим различный интеллектуальный уровень, что определяет актуальность психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков.

Анализ научной литературы показывает, что у исследователей, пришедших к осознанию необходимости разработки понятия «психологическая поддержка», отсутствует единый взгляд на его содержание. Психологическая поддержка детей и подростков рассматривается как психологическая составляющая процесса индивидуализации (А.А. Андреева, И.В. Дубровина); как деятельность, сосредоточенная на позитивных сторонах личности (А.В. Быков, И.В. Дубровина, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга); как межличностное взаимодействие, основанное на сопереживании, содействии, помощи (А.И. Волкова, Н.И. Мизина и др.); как знак внимания в проблемной ситуации (А.И. Баева, С.В. Кривцова, Е.А. Мухуматуллина и др.); как воспитание фрустрационной толерантности и как составляющая психологического здоровья (Л.М. Митина, О.В. Хухлаева, Т.В. Черникова).

В процессе нашего исследования мы пришли к пониманию того, что формирование конструктивного типа самоутверждения подростков возможно в результате организации их психологической поддержки педагогом-психологом образовательного учреждения. Теоретический анализ имеющихся исследований по проблеме психологической поддержки (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Н.В. Калинина, Р. В. Овчарова, Л.Я. Олиференко, Н.В. Самоукина и др.) позволил нам сформировать собственное представление по проблеме психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков. Мы считаем, что психологическая поддержка конструктивного самоутверждения подростков – это система работы педагога-психолога образовательного учреждения, направленная на развитие личностных характеристик подростков, обуславливающих конструктивное самоутверждение.

Приступая к экспериментальной работе, мы на основе теоретических источников и эмпирического исследования структуры конструктивного самоутверждения разработали модель психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков. Ведущей идеей психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков является идея развития личности подростка, способного к саморазвитию («быть личностью» – К. Роджерс). Данная идея при ее реализации включает в себе возможность развивать способность подростков к конструктивному самоутверждению, к осознанию своей самооценности. «Человек должен быть тем, чем он может быть» (А. Маслоу). Модель включает: 1) целевой блок: цель (развитие конструктивного самоутверждения подростков); задачи (создание психолого-педагогических условий для развития у подростков конструктивного типа самоутверждения; коррекция деструктивных эмоциональных проявлений; содействие развитию у подростков способности к самоанализу, позитивному самоотношению, адекватной самооценке, эмпатии, эмоциональной саморегуляции и самоконтролю, коммуникативной компетентности, ассертивности, способности к творческому самовыражению); 2) методологический блок: методологические подходы (культурно-исторический и субъектно-деятельностный) и принципы (принцип единства сознания и деятельности, принцип развития, принцип субъектности); 3) диагностический блок: диагностический инструментарий; 4) содержательный блок: структурные компоненты конструктивного самоутверждения (когнитивно-рефлексивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, коммуникативно-конативный); 5) виды деятельности педагога-психолога (психологическое просвещение подростков, родителей, педагогов; психологическая диагностика; индивидуальное и групповое консультирование; коррекционно-развивающая работа с подростками); 6) психолого-педагогические условия; 7) психологические механизмы конструктивного самоутверждения подростков (осознание ценности конструктивного самоутверждения, целеполагание, личностная рефлексия, идентификация, интериоризация, экстериоризация, компенсация); 8) контрольно-оценочный блок: прогнозируемый результат (развитие у подростков конструктивного типа самоутверждения).

Исследование проводилось на базе среднеобразовательных школ и МАОУ «Гимназия №1» г. Стерлитамака Республики Башкортостан. Экспериментальную группу составили (ЭГ) 102 подростка, контрольную (КГ) – 105 подростков.

На констатирующем этапе экспериментального исследования установлено, что более 32% подростков в контрольной и экспериментальной группах выбирают деструктивный тип самоутверждения, более 19% – пассивный тип самоутверждения и около 48% – конструктивный тип самоутверждения. Анализ полученных данных в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах по методике тест-опросника самоотношения (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин) показывает, что у подростков показатели ниже среднего по шкалам «аутосимпатия» и «самопонимание», что свидетельствует о плохом понимании своих мотивов и побуждений, отсутствии понимания самооценности [1].

Таким образом, результаты исследования личностных характеристик в контрольной и экспериментальной группах свидетельствуют, что для подростков характерны эмоциональная неустойчивость, импульсивность, раздражительность, повышенная утомляемость, прямолинейность, недисциплинированность, отсутствие самостоятельности в принятии решений, зависимость от мнений группы, ориентированность на социальное одобрение своих действий. Подростки проявляют невысокую мотивацию достижения, упрямство, напористость, своенравие, конфликтность и агрессивность; не доверяют авторитетам, отказываются принимать что-либо на веру.

Диагностика типов самоутверждения подростков проводилась с помощью авторской методики (Т.Д. Дубовицкая, Е.А. Киреева) [2]. Психологическое просвещение подростков, родителей, педагогов осуществлялось на собраниях и семинарах. Коррекционно-развивающая деятельность проводилась в форме спецкурса, тренинга и индивидуальных занятий с подростками. Консультативно-коррекционная деятельность с подростками, педагогами и родителями проводилась в форме индивидуальных и групповых консультаций в рамках психологической службы гимназии.

Результаты экспериментального исследования по формированию конструктивного самоутверждения подростков показывают, что после проведения формирующего эксперимента в ЭГ значительно увеличилось количество подростков с конструктивным типом самоутверждения ($\varphi^*=4,52$; $p\leq 0,01$) и уменьшилось количество подростков с деструктивным ($\varphi^*=3,638$; $p\leq 0,01$) и пассивным ($\varphi^*=2,092$; $p\leq 0,05$) типом самоутверждения. В КГ значимых изменений не выявлено ни по одному из показателей.

Эффективная организация психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков, предполагающая единство и взаимообусловленность целевого, методологического,

диагностического, содержательного и контрольного блоков, возможна при взаимодействии психолога, педагогов и родителей.

Список литературы

1. Киреева, Е.А. Исследование самоутверждения у подростков / Е.А. Киреева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Пятигорск. – 2010. – Вып. 7. – С. 130–136.
2. Киреева, Е.А. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте / Е.А. Киреева, Т.Д. Дубовицкая // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4.– № 2. – С. 115–124.

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Фалеева А.А., Кайрлиева М.Д.

Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, г. Атырау

Аннотация

В статье отмечено, что диагностика профессиональной пригодности включает в свою сферу оценку динамики и особенностей развития профессиональной деятельности, диагностику личностных особенностей специалистов, соответствия их требованиям деятельности, а также оценку условий оптимизации профессионализации.

Ключевые слова: профессиональная пригодность, профессиональный отбор, профессиональная готовность, оценка динамики профессиональной пригодности.

Annotation

In the article it is noted that the diagnostics of professional suitability includes the assessment of dynamics and features of development of professional activity, diagnostics of personal features of experts, compliance to their requirements of activity, and also an assessment of conditions of optimization of professionalization in the sphere.

Key words: professional suitability, professional selection, professional readiness, assessment of dynamics of professional suitability.

На формирование пригодности к профессии оказывает влияние большое число факторов. Это такие факторы, как профессиональная мотивация, интерес к профессии, увлеченность ею, взаимоотношения в коллективе, первые достижения и их оценки и т. д. Каждый педагог работает в свое время. Он должен учитывать современные проблемы. Задача педагога – понимать существующие проблемы и противостоять им. Он должен ощущать себя создателем. Педагог должен жить согласно нравственным ценностям и стремиться научить этому ребенка, помогать ему социализироваться. Общество быстро меняется. Надо все делать быстро и научиться самосовершенствоваться. [1.С. 76.]

В педагогике требования к педагогу выражаются разными терминами: "профессиональная пригодность", "профессиональная готовность". Названные понятия имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах. Так, под профессиональной пригодностью понимается совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии. Кроме этого в педагогике утвердилось заимствованное из инженерной психологии понятие "профессиональная готовность" как более емкое и подвижное. Профессиональная готовность к педагогической деятельности, кроме профпригодности включает в себя и уровень умений и навыков. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность (т. е. профпригодность), а с другой - научно-теоретическую и практическую подготовку педагога.

В психологии профессиональная пригодность человека определяется как "совокупность психологических и психофизиологических особенностей, необходимых и достаточных для достижения им, при наличии специальных знаний, умений и навыков, общественно приемлемой эффективности труда...".

Диагностика профессиональной пригодности представляет собой многоуровневую систему исследования профессионально-деятельностного континуума, в состав которой входит: методический комплекс средств анализа профессиональной деятельности и моделирования психологических требований к человеку; оценка уровня личностно-профессиональной пригодности людей к деятельности и расстановки

специалистов в соответствии с их уровнем и спецификой возможностей оптимальной самореализации в данной организации; систематический мониторинг динамики профессионализации персонала, выявление функциональных, социальных и организационных факторов, влияющих на профессионализацию, динамику личностного и соматического статуса конкретного работника; анализ эффективности профессиональной деятельности кадров, их самосовершенствования, самоактуализации и самореализации. [2.С. 57.]

Диагностика профессиональной пригодности включает в свою сферу оценку динамики и особенностей развития профессиональной деятельности, диагностику личностных особенностей специалистов, соответствия их требованиям деятельности, а также оценку условий оптимизации профессионализации.

Целью диагностики профессиональной пригодности специалистов является определение степени соответствия личностно-профессионального статуса человека эталону, идеальной модели наивысшего расцвета (акме) человека как профессионала, как индивида и как личности в нравственно-экологической перспективе. Достижение этого эталона зависит от внутренних ресурсов человека и от системы его профессионализации, которые подвергаются в процессе диагностики пролонгированной, объективной, всесторонней и достоверной оценке, моделированию и контролю. Диагностика профессиональной пригодности как система достоверного исследования позволяет выявлять тенденции, закономерности, механизмы, условия, факторы и особенности профессионализации персонала, формирования и динамики личностного и социального статуса кадров на всех этапах профессиональной жизнедеятельности и акметического развития личности. Педагог - не только профессия, суть которой передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. Различают социальную и профессиональную позицию педагога. Социальная позиция педагога складывается из системы его взглядов, убеждений и ценностных ориентации. Профессиональная позиция - отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Педагог может выступать в качестве информатора, друга, диктатора, советчика, просителя, вдохновителя и т.д. Каждая из этих профессиональных позиций может давать и положительный, и отрицательный эффект в зависимости от личности педагога, от его социальных позиций. [3.С. 174.]

Наиболее глубокой, фундаментальной характеристикой личности педагога по праву считается **убежденность**. Лицо педагога определяют гуманистическая позиция, стремление нести знания, нетерпимое отношение к недостаткам и нравственным порокам, унижающим достоинство человеческой личности, обостренное чувство долга и ответственности; стремление к повышению своей педагогической компетентности и к тому, чтобы стать образцом для воспитанников, способность нести культуру.

Следующая важнейшая характеристика педагога - **направленность личности**. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства - интерес к профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является интерес к профессии учителя, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам и в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. [4.С. 76.]

Для педагога, имеющего ярко выраженную педагогическую направленность, характерны следование нормам педагогической этики, убежденность в их значимости. Профессионально-педагогическая направленность личности проявляется и в таких качествах, как педагогический долг и ответственность. Проведенные исследования позволяют выделить и рекомендовать четыре группы профессиональных качеств, коррелирующих с успешностью деятельности.

К группам профессиональных качеств относятся: а) профессиональные знания: - общие профессиональные знания; - знания, умения, навыки безопасного выполнения операций (работ, функций), входящих в должностные обязанности; - знания и умения, позволяющие выявлять (диагностировать), предупреждать и ликвидировать опасные (экстремальные) ситуации. б) деловые качества: - дисциплинированность, ответственность; - честность, добросовестность; - компетентность; инициативность; - целеустремленность, настойчивость; - самостоятельность, решительность; в) индивидуально-психологические и личностные качества: - мотивационная направленность; - уровень интеллектуального развития; эмоциональная и нервно-психическая устойчивость; - внимание (объем, устойчивость, распределение, переключение); - память (долговременная, оперативная); - мышление (особенности мыслительной деятельности, способность к обучению); - гибкость в общении, стиль межличностного поведения; склонность к злоупотреблению алкоголем (наркотиками); г) психофизиологические качества: - выносливость, работоспособность; - острота зрения; глазомер; - цветовосприятие; - острота слуха;

- дифференциация звука; - дифференциация запаха; - простая и сложная сенсомоторная реакция (скорость, точность).

Приведенный список ПВК является ориентировочным.

При проведении профессиографических исследований по конкретным видам деятельности и конкретным рабочим местам в список вносятся соответствующие коррективы или при необходимости специально формируется новый перечень качеств. [4.С. 157.]

На этапе становления специалиста оценивается степень, формы и особенности его становления. В этот период особую роль играет система как внутренней ориентированности человека на конкретные условия труда, так и внешняя система профессионально-психологического отбора, в рамках которой качества личности (психофизиологические, психологические и социально-психологические) сопоставляются с требованиями профессии. Профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений. Выделяют следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный. Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный (от лат. *functio* - исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный (от лат. *communico* - связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог. Рефлексивный (от позднелат. *reflexio* - обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы. [5.С. 77.]

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом. Так, специалист по своим психофизиологическим качествам может быть пригоден к работе в качестве педагога, но в силу недостаточной теоретической или практической подготовки еще не готов к ней, что можно представить в виде профессиограммы.

Профессиограмма - своего рода паспорт, включающий в себя совокупность личностных качеств, педагогических и специальных знаний и умений, необходимых учителю. Профессиограмма педагога, как указывает Е.В. Кузьмина (1967), подвергнув тщательному анализу деятельность учителя, выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. [8.С. 147.] Конструктивная деятельность распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Организаторская (управленческая) деятельность предполагает выполнение действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности. Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями. Полезно различать некоторые степени профпригодности, хотя бы приблизительно.

Выделим здесь четыре таких степени: а) непригодность (к данной профессии). Она может быть временной или практически непреодолимой. О непригодности можно говорить в тех случаях, когда имеются отклонения в состоянии здоровья, несовместимые, с точки зрения врачей, с работой в той или иной области. При этом дело обстоит не обязательно так, что человек не может работать, а так, что работа в данной

профессии может усугублять, усиливать имеющиеся (пока, может быть, небольшие) отклонения в состоянии здоровья; б) годность (к той или иной профессии или группе их). Эта степень профпригодности характеризуется тем, что нет противопоказаний в отношении той или иной области труда, но нет, и показаний. Иначе говоря, ни за, ни против. При этом дело обстоит не так, что неизвестно ничего о противопоказаниях, атак: известно, что их нет; в) соответствие (данного человека данной области деятельности). Нет противопоказаний (известно, что их нет), и при этом можно выделить хотя бы некоторые личные качества, которые явно указывают на возможность выбора определенной профессии или группы профессий; г) призвание (данного человека к данной профессии, области деятельности) - это высший уровень профпригодности на данном этапе развития человека как труженика. Эта степень профпригодности характеризуется тем, что во всех основных элементах ее структуры есть явные признаки соответствия человека требованиям деятельности. Речь идет о признаках, которыми человек выделяется среди сверстников, находящихся в примерно равных условиях обучения и развития [7.С. 189].

Ученые Пригожин И., Князева Е., Жанабаев З. исследовали влияние врожденных способностей на успешное выполнение трудовой деятельности. Психолого-педагогическим аспектам теории и практики в профессиональной ориентации и подготовке будущих специалистов особое внимание уделяли Казахстанские ученые Хмель Н.Д., Бейсенбаева А.А., Шерьязданова К.Т., Каргин С.Т., Жанпеисова К.К., Жарикбаев К.Б. и др.

К.Б. Жарикбаев в книге «Введение в психологию» дает характеристику основных аспектов профориентационной работы психолога с учениками. В числе интересных работ, посвященных профориентационной работе, опубликованных в последнее время, следует упомянуть труды Казахстанских ученых: С.М. Джакупова, М.А. Перленбетова, А.П. Сейтешова, Умбетовой Ж.О., Жексенбаевой У.Б., Сатовой А.К., Мадалиевой З.Б., Ж. Туркпенулы и др.

Новые тенденции в развитии Казахстанского общества выдвинули проблему профпригодности и профотбора среди молодежи в число приоритетных политических задач. О необходимости совершенствования системы профориентационной работы и трудоустройства молодежи говорится в «Концепции государственной молодежной политики до 2020 года Республики Казахстан»: «Ни один сегмент молодежи не должен остаться вне государственной политики занятости. Здесь ключевая задача власти – трудоустройство каждого молодого гражданина, полная занятость молодых Казахстанцев» [8.С.175].

Отмечено, что эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи, которая позволяет педагогу своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов планируемыми задачам. В силу этого в структуре педагогической деятельности необходимо выделить и придать важное значение контрольно-оценочному (рефлексивный) компоненту. Следует помнить, что «Наиболее пригодными специалистами будут те, у кого более выражен «мотив к достижению» и инициативное, ответственное отношение к деятельности».[9.С. 376.]

Список литературы

1. Бодров В.А.. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.. ПЕР СЭ – 511 с – (Современное образование)., 2001
2. К. М. Гуревч, Е. М. Борисова. Психологическая диагностика: Учебное пособие. — М.: Изд-во УРАО.. 2000
3. Давлетова А.А., Бейсембаев Г.Б. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В КАЗАХСТАНЕ // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 3. – С. 174-176;
4. Климов Е.А. «Как выбирать профессию»: кн. для учащихся ст. классов сред.шк. 2-е изд. доп. и дораб. М.: Посвящение, 1990. 159 с.
5. Митина Л.М. (ред.) Проблемы профессиональной социализации личности. Кемерово, 1996. 260 с.
6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии, № 4, 1997, с. 28-30.
7. Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. Москва, 1992. 358 с.
8. Морозов А.В. «Деловая психология»: Курс лекций, СПб.: «Союз», 2002. 576 с.
9. Мучинский П. «Психология, профессия, карьера»: 7-е изд. СПб.: Питер, 2004. 539 с.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСАТЕЛЯ (ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА)

Шило Т.Б.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального общего образования
ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», г. Санкт-Петербург

Статья освещает особенности литературных способностей личности, которые необходимы писателю для создания художественного произведения.

Ключевые слова: художественные литературные способности, чувственное восприятие, повышенная впечатлительность, наблюдательность, творческое воображение, художественная интуиция, способность мыслить словесно-логическими образами, чувство языка

Проблема литературных способностей представляет большой теоретический и практический интерес для таких областей современной науки, как психология, литературоведение, психолингвистики, методики преподавания литературы и т.д. Исследования в данной области начались проводиться сравнительно недавно с 60-х годов XX столетия и продолжают до сегодняшнего дня. Однако единого мнения и выстроенной теории по данному вопросу пока еще нет, существуют отдельные исследования в данной области. Проблема выявления специфики литературных способностей интересует не только исследователей (М. Арнаудов, М.М. Бахтин, В.П. Зинченко, Е.А. Корсунский, А.Г. Ковалев, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, И.В. Страхов, В.П. Ягункова и др.), но и писателей и критиков. В высказываниях В.Г. Белинского, И.А. Гончарова, А.М. Горького, Д.И. Писарева, Л.Н. Толстого содержится немало интересных мыслей и догадок о природе литературного таланта и об индивидуальном своеобразии его проявления. Опираясь на высказывания писателей и работы исследователей можно определить *литературные способности* как:

- сложное психологическое образование, в структуре которого имеются различные свойства или компоненты, одни из которых являются ведущими, другие опорными, а третьи составляют определённый фон, необходимый для плодотворной деятельности (А.Г. Ковалев, 1960г.);

- сложное психическое образование, охватывающее разнообразные стороны интеллектуальной деятельности и эмоциональной сферы человека и тесно связанные с его индивидуально-личностными особенностями (В.П. Ягункова, 1964г.);

- сложный комплекс общих, специальных способностей и индивидуально-личностных способностей (М. Арнаудов, 1969г., В.Г. Маранцман 1995г.);

- не только дифференцированные способности, которые складываются в процессе профессиональной деятельности, но и способности интегрированные, проявляющиеся в довольно обширных сферах духовной деятельности человека, т.е. это интегрированное качество психики человека «ансамбль свойств личности» (Н.Д. Молдавская, 1976г.).

Литературные способности, как мы видим, представляют собой сложный интегрированный комплекс общих и специальных способностей, которые обнаруживаются и развиваются не только при известных внешних условиях жизни человека, но и при определённом уровне развития внутренних качеств личности, формируемых в процессе развития и воспитания. Литературные способности у человека проявляются не наличием отдельных качеств личности, а всем комплексом и отсутствие одного из них может нарушить целостность творчества писателя. Рассмотрим более подробно, какие качества личности исследователи относят к литературным способностям. Как мы говорили выше, литературные способности имеют две разновидности: *читательские (перцептивные)* и *творческие (писательские)*. Именно во втором виде происходит раскрытие и проявление вербальной креативности личности. Творчество писателя способно «заразить» других людей чувствами и мыслями в то же время вовлечь собеседника в процесс сотворчества. Граница между читателем и писателем именно в этом и заключается, автор приглашает к сопереживанию, вовлекая читателя в свой мир. Для писателя материалом творчества является сама жизнь во всех ее проявлениях, и его задача заключается в создании своего художественного мира, отражающего его видение и мировоззрение.

Создавая художественные произведения писатель, в первую очередь, ориентируется на читателя, а его творческая деятельность рассматривается как коммуникативная. Коммуникативная установка на читателя является естественным и непременным условием творческого литературного процесса. Эта

установка проявляется в желании иметь свою «публику», своего читателя, солидарного с автором в его мировоззрении. Она воздействует на процесс восприятия писателем мира и обнаруживается в склонности словесно формулировать свои наблюдения, облегчая их восприятие читателем, в стремлении донести до него вне особенности своих мыслей и настроение, увлечь за собой. Как отмечает Л. Жабицкая, коммуникативная функция художественной литературы может быть выражена следующей схемой:



Схема 1. Коммуникативная функция художественной литературы

Писатель познает жизнь и создает свою образную художественную модель мира. Идеино-эстетическая информация – результат познания и ценностной интерпретации мира писателя – воплощается в произведении. Читатель, знакомясь с произведением, проникает в художественный мир его, видит то, что видел художник, понимает его мирозерцание и в известной мере «заражается» авторским мироощущением, поддаваясь его внушению. После этого читатель переходит к критической оценке, интерпретации литературного произведения в свете своего эстетического вкуса и идеала, соглашаясь или не соглашаясь с автором, принимая или не принимая его эмоционально. Талантливый писатель не только создает свое произведение для восприятия читателями, но и сам выступает в роли увлеченного читателя, обогащая свои знания о мире, жизни и человеческой души, учится анализировать текст и развивает свой собственный стиль. Однако, огромное место в создании автором собственного художественного словесного шедевра играют *специальные литературные способности - творческие способности*. К творческим способностям, относятся:

1. **Чувственное восприятие** – это чувственное содержание, т.е. впечатления, которые порождает какой-либо предмет, воздействуя на наши чувства. В элементарных переживаниях заключается отправная точка реалистического изображения мироздания и фактической картины мира в словесном искусстве. Особенность восприятия писателя заключается в том, что впечатления, полученные от разных органов осязания очень отчетливы, глубоко врезаются в память и надолго сохраняются в ней. Как отмечает М. Арнаудов, из пестрого и лишённого единства потока впечатлений, данных в конкретную минуту внутренний механизм художника отбирает и удерживает вереницу образов, в которые входят только самые характерные черты пережитого. При этом сохраняется только то, что можно чрез какой-то промежуток времени восстановить и заново пережить все впечатления и чувства, охватывающие автора в тот момент. И все это для того, чтобы умело «наносить черту за чертой схваченного некогда открытыми глазами, всеми чувствами» [1]. В литературных произведениях часто встречается создание образа и описание через впечатления, полученные посредством зрительных и слуховых восприятий, однако есть писатели, для которых вкусовые, тактильные и осязательные впечатления приобретают особую художественную ценность. Автор не только передает через слово запах, цвет и вкус предмета, но и характеризует вещи и людей (персонажей).

Таким образом, чувствительное восприятие писателя\поэта отличается следующим: во-первых, впечатления очень отчетливые и надолго сохраняются в памяти; во-вторых, автор при первом же восприятии выделяет и удерживает только характерные черты предмета или явления; в-третьих, в любой момент может воспроизвести и заново пережить впечатления, полученные им когда-то; в-четвертых, подобрать такие выразительные и синтаксические формы, которые воссоздадут у читателя пережитые эмоции и чувства писателя.

2. **Повышенная впечатлительность** – это зрение и слух автора, обращенные к окружающему миру, при котором он быстро подмечает, точно схватывает и то, что привлекло его внимание, оставляет неизгладимые впечатления. Как видим чувственное восприятие тесно связано со вниманием. Художника отличает особая сила восприятия и внимания, когда он способен сродниться с миром видимого, чем напряжённее внимание, тем ощущения, широта и ясность впечатлений больше. Писатель способен отдаваться глубокому и спокойному созерцанию, будучи как будто «идентичным с природой». «На этой особенной поглощенности зиждется как мнимая рассеянность писателя, когда он охвачен одной идеей настолько, что все остальное ему безразлично, так и прочность воспоминания о пережитом, когда оно под напором внимания и связанной с ним мускульной иннервации приобрело способность к живой и точной репродукции, оставило какое-то «органическое» расположение к тождественным или весьма близким к нему

представлениям и возбуждениям» [1]. В результате легкости и точности восприятия творчество ряда поэтов/писателей сводится к добросовестному и внимательному подбору впечатлений, нанесенных одно за другим в хронологическом порядке без определенной композиционной организации и объединяющей идеи. Отличительной особенностью внимания писателя от обычных людей является то, что объект мысли художника остаётся неизменным на протяжении многих часов, при этом внимание поддерживается непрерывно и все предметы крепко связаны между собой и объединены одним рациональным принципом, единой целью - познать мир и его составляющие, слиться с ними, «насытить ими свою мысль», что говорит об инстинктивном стремлении автора воссоздать мир в его истинном виде, без участия рефлексии. Поэтому художник планомерно и неуклонно культивирует свою волю для познания мира, охватывая все новые и новые горизонты.

3. Наблюдательность, имеющая *аналитический характер*. Обладая ее, автор проникает в скрытую сущность предмета или явления, человека или общества через внешние проявления (одежду, поведение, обстановку, речь, слова, споры и т.д.). Писатель, схватив, существенное в объекте, тут же начинает сопереживать другому, мысленно ставя себя в положение другого человека. Аналитическая наблюдательность помогает писателю раскрыть в тексте сущность своих героев через их поведение и речь или мимолётное упоминание о детали одежды, которая скажет о характере персонажа гораздо большее нежели полное описание. Через наблюдение писатель старается познать, проникнуть в окружающий его мир для того, чтобы отразить весь человеческий опыт, преобразовать его в художественном произведении. Несомненно, что большинство созданных писателями образов и героев взяты прямо из жизни, они сосуществовали вместе с ними. По нашему мнению, способность художника к аналитической наблюдательности исходит от острой потребности писателя «стать голосом» этого безмолвного мира, который открывает ему в эстетическом переживании свою потаенную внутреннюю жизнь и неутилитарную ценность, но сам не может поведать о ней» [3].

Так писатель во всей своей манере мыслить и понимать мир является художником, для которого наблюдение — главный источник образов и портретов. По мнению А.Мелик-Пашаева отношение художника к миру состоит в том, что он воспринимает чувственный облик вещей как выражение внутренней жизни, в чем-то родственной его собственной, и переживает собственное единство с предметом эстетического отношения и с миром в целом. И это – незаменимая психологическая первооснова всякого художественного творчества.

4. Творческое воображение, которое имеет решающее значение и является ведущим компонентом литературных способностей и вербальной креативности писателя. Творческое воображение является важным психологическим компонентом вербальной креативности. Большое значение воображения в творческой деятельности отмечали сами писатели. Так Горький считал воображение «одним из наиболее существенных приемов литературной техники, создающей образ». В. Шишков отмечал, что без воображения нет и искусства, «фантазия из потока действительных переживаний, наблюдений, фактов вьет творческий узор вымысла, и этот вымысел под иным пером может оказаться верней, доподлинней живой правды». Без развитой способности воображения не может быть писателем создан полноценный художественный образ. А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адашкина, А.Б. Никитина, Н.Ф. Чубук и др. исследователи справедливо замечают, что воображение писателя необходимо рассматривать не в общепсихологическом смысле термина - как возможность выйти за рамки наличной ситуации, представив себе нечто такое, что отсутствует в данный момент, но было, будет или может быть; а как способность перекомбинировать элементы своих впечатлений, создавая сочетания, которых не было или не могло бы быть в реальной действительности; как способность «схватывать целое раньше частей» и т.п. Воображение художника – «это способность делать невидимое содержание – видимым, неслышное облечь в звучания, передать в поэтическом слове то, чего не ухватывает обычная речь...» [3].

Творческое воображение писателя проявляется везде и всегда, она вклинивается даже в его восприятие, отражая отдельные черты явления, лица или характера, писатель дорисовывает и создает целостный образ, картину. Воображение писателя проявляется также в способности отчетливо и ярко представлять как увиденное, так и созданные образы – то, что в литературе называется способностью внутреннее видения. О силе данной способности Гончаров писал: «Я...увлекаюсь больше всего (как это заметил обо мне Белинский) «своею способностью рисовать». Рисуя, я редко знаю в ту минуту, что значит мой образ, портрет, характер, я только вижу его живым перед собой и смотрю, верно ли я рисую, вижу его в действии с другими, следовательно, вижу сцены и рисую тут этих других...».

В целом, творческое воображение писателя имеет ряд специфических особенностей:

- ярко выраженная образность представлений, приближающаяся во многих случаях к живости непосредственно воспринимаемых предметов и явлений, «ощутимость» образов фантазии при преимущественном развитии зрительных и слуховых представлений;

- относительная легкость возникновения образов фантазии, обилие жизненных впечатлений, стимулирующих творческое воображение, что является одним из выражений восприимчивости художника;

- побудительный характер образов фантазии, усиливающие потребность художника в воплощении накопленных впечатлений, сохранение их устойчивости вплоть до литературной обработки произведения;

- интенсивность творческой фантазии, обилие образов и возникающих на этой основе ассоциаций с их последующим анализом и синтезом средствами словесного искусства;

- творческая переработка жизненного материала, разнообразие способов преобразования представлений, которые необходимо понимать как различные проявления аналитической и синтетической деятельности;

- синтетический характер образов фантазии, их картинность и динамичность.

5. Художественная интуиция – является незаменимой спутницей творческого процесса писателя. Бергсон говорит об интуиции как об определённом роде интеллектуального вникания, силой которого человек переносится в сущность предмета, чтобы найти в нем единственное и невыразимое. Говоря о важности этого мыслительного процесса в художественном литературном творчестве М. Арнаудов отмечает, что «интуиция необходима во всяком искусстве, во всяком творческом восприятии действительности, которое обращает внимание на новое, особенное, непредвиденное в окружающих нас вещах или в нашей душе» [1]. Паскаль, отмечая значение художественной интуиции, называл ее «инстинктом, природой, идеей об истине» – «подлинным источником познания». Интуиция для него является синонимом «сердца», сразу постигающего скрытую сущность вещей. Паскаль утверждал, что интуиция со всем инстинктивным, что ей присуще, обладает чрезмерной естественной ясностью, которая убеждает ум сильнее, нежели обсуждение, рассуждение. В этом смысле высказывается и Бальзак, когда подчёркивает непредвиденно быстрое появление поэтической концепции, внезапное раскрытие причин и правильного соотношения вещей. В психологической науке интуицию рассматривают как эвристический процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска, не связанных логически или недостаточных для получения логического вывода; внутренне обусловленный природой творчества момент выхода за границы сложившихся стереотипов; мгновенное и ясное постижение истины. Признаками интуитивных процессов являются моментальность, неосознанность, иррациональность, автономность, синергетичность, произвольность и непредсказуемость. Основная цель интуиции заключается в создании гармоничного образа или системы мыслей. Она помогает мгновенно воссоздать целостный художественный образ.

6. Способность мыслить словесно-художественными образами и создавать новые образы и сюжеты (Н.Д. Молдавская, А.Г. Цейтлин). Данная способность является основным структурообразующим моментом, с помощью которого может быть построена структура частных литературных способностей. В поэтическом образном слове как бы аккумулируется вся многоцветность и разнообразие форм объективного мира и создается новое видение бытия, новые оригинальные образы и сюжеты. В этом и заключается наивысшая степень развития способности мыслить словесно-художественными образами. Как справедливо отмечает Н.Д. Молдавская, когда речь идёт о способности мыслить словесно-художественными образами, тогда в первую очередь выступает как предмет познания сама литература во всей ее художественной специфике как вида искусства, средством которого является образное слово. Данная способность – это, прежде всего, способность воспринимать словесное искусство как специфическое выражение художественного содержания. Способность мыслить словесно-художественными образами является также своего рода структурной связью в динамической системе взаимодействия художественного творчества и художественного восприятия, т.е. «через эту способность проходит путь от сердца писателя к сердцу читателя» [4]. Творческая деятельность в области литературы не возможна без способности мыслить словесно-художественными образами. (Более подробно данную способность мы рассмотрим в главе, посвященной особенностям вербального текста). На основе увиденного, услышанного, прочувствованного из реального мира с помощью слова создаются новые оригинальные миры, образы и сюжеты, отражающие многообразие форм действительности.

7. Чувство языка (В.П. Ягункова, В.Г. Маранцман). Чувство языка определяется Л.И. Божович, Д.Н. Узнадзе, А.М. Орлова, Б.И. Додонова, С.Ф. Жуйкова, Н.В. Имедадзе, И.Т. Васильевой и другими исследователями, во-первых, как *совокупность ассоциативных обобщений языковых фактов*, т.е.

совокупность особого рода знаний о языке, характеризующаяся низким уровнем осознанности. Чувство языка в исследованиях этого направления тождественно ассоциативным механизмам, компенсирующим дефицит строгого знания о языке. При этом понимание происходит от семантики материала, которая закреплена в языковом сознании как связь: «смысл – форма – функция» начиная с первого звена – «смысла». И лишь впоследствии улавливаются его связи с другими звеньями, которые могут носить и неформализованный характер, т.е. с неизбежностью потребуют для их восприятия участия интуиции, или чувства языка. Во-вторых, чувство языка рассматривается как *автоматическая сторона речевых процессов*, где язык сводится к языковой компетенции, связанной с особыми процессами языкового мышления, использующими те же механизмы, что и рациональное мышление, но в автоматизированном виде. Специфика языкового чутья в данном направлении заключается в том, что ориентировка в ситуации решения той или иной проблемы, связанной с языком, осуществляется не по отдельным ее признакам, а по общему образу - матрице, которая является системой связей, возникших в результате обобщения множества речевых ситуаций, участниками которых был носитель языка. При этом матрица функционирует как фильтр: она позволяет человеку контролировать свою и чужую речь, не только на уровне верно/неверно, но и привычное/непривычное, удачное/неудачное и т.д. построение высказывания. В-третьих, чувство языка понимается как *особый механизм языкового мышления*, который связан с различными видами специфических обобщений, осуществляемых посредством механизмов, отличных от осознания грамматических понятий и отношений (Л.И. Божович, Д.Н. Узнадзе, Н.В. Имедадзе, И.Т. Васильева). Основная мысль данного подхода заключается в том, что связи слова и значения не запоминаются, а каждый раз создаются заново: представление о какой-то ситуации вызывает у человека определенное состояние (установку), в котором он порождает те или иные слова и высказывания. Усваиваются не отдельные слова, а лишь определенные принципы порождения, присущие тому или иному языку. Механизмы, которые реализуют эти принципы, носителем языка не осознаются. При этом просматривается тесная связь с семантической стороной языка, где преобразование одних синтаксических конструкций в другие осуществляется более оперативно при опоре на анализ семантической структуры предложения, нежели при ориентации на формально-грамматические признаки. В результате чего исследователями данного направления было установлено, что еще до осуществления поисковых проб преобразования у многих испытуемых формируется гипотеза о возможности или невозможности преобразования того или иного конкретного предложения. Основания этой гипотезы не осознаются. Но количество верных гипотез и верных вариантов преобразования коррелируют между собой. Таким образом, гипотеза, основанная на чувстве языка, предшествует самому решению задачи, эксперименты показали, что чувство языка выполняет, помимо контрольной функции, и функцию прогностическую в процессе работы школьников с неформализуемыми аспектами языковой системы.

Исходя из разных подходов к пониманию сущности чувства языка, можно вывести обобщающий вывод: *чувство языка - это интуитивный компонент языковой компетенции, который способствует пониманию отдельных высказываний и целостных текстов на основе их скрытых семантических связей. Чувство языка выполняет три функции, в основе которых лежат операции с невербальными образами, порожденными восприятием текста: имплицитивная – проникновение в подтекст, т. е. извлечение из текста скрытой, неэксплицированной в слове, информации («скрытых смыслов»); эстетико-эмпатийная – проникновение в личное отношение автора к описываемым событиям, персонажам и т. д.; эмоционально-оценочная – непосредственная оценка текста как хорошо или плохо написанного.*

Указанные творческие литературные способности имеют тесную связь с деятельностью мышления, восприятия и памятью. Выступая в тесной взаимосвязи между собой, они участвуют в создании художественного образа, приобретая специфическую избирательность, как бы и сами превращаются в художественные способности.

Список литературы

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества. – М.: Прогресс, 1969.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2013.
3. Мелик-Пашаев А., Новлянская З.Н. Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы: Методическое пособие. – М.: Посвящение, 2010.
4. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика 1976.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ЛИЧНОСТНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ**

Дамбуева В.Ю.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (Ивановский филиал), г. Иваново

В настоящее время вопросам непрерывного развития профессиональных и личностных компетенций граждан России уделяется все большее внимание.

В Указе Президента РФ от 07.05.2018 N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» одной из ключевых задач названо формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков.¹

Таким образом, непрерывное профессиональное развитие декларируется в качестве одного из основных принципов эффективного функционирования организаций в любом из секторов экономики и управления в современном мире.

Создание действенных систем непрерывного профессионального развития сотрудников инициируется, организуется и контролируется управленческим звеном организаций, что выводит на первый план необходимость решения проблемы соответствия личностно-профессионального профиля руководителей вызовам не только современной действительности, но и требованиям завтрашнего дня.

Личностно-профессиональный профиль (ЛПП) руководителя представляет собой совокупность базовых и специальных управленческих компетенций, находящихся на определенном уровне развития, представляя, таким образом, абрис степени реализации установленной модели компетенций (рисунок 1).

¹ Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года"//<http://www.consultant.ru>

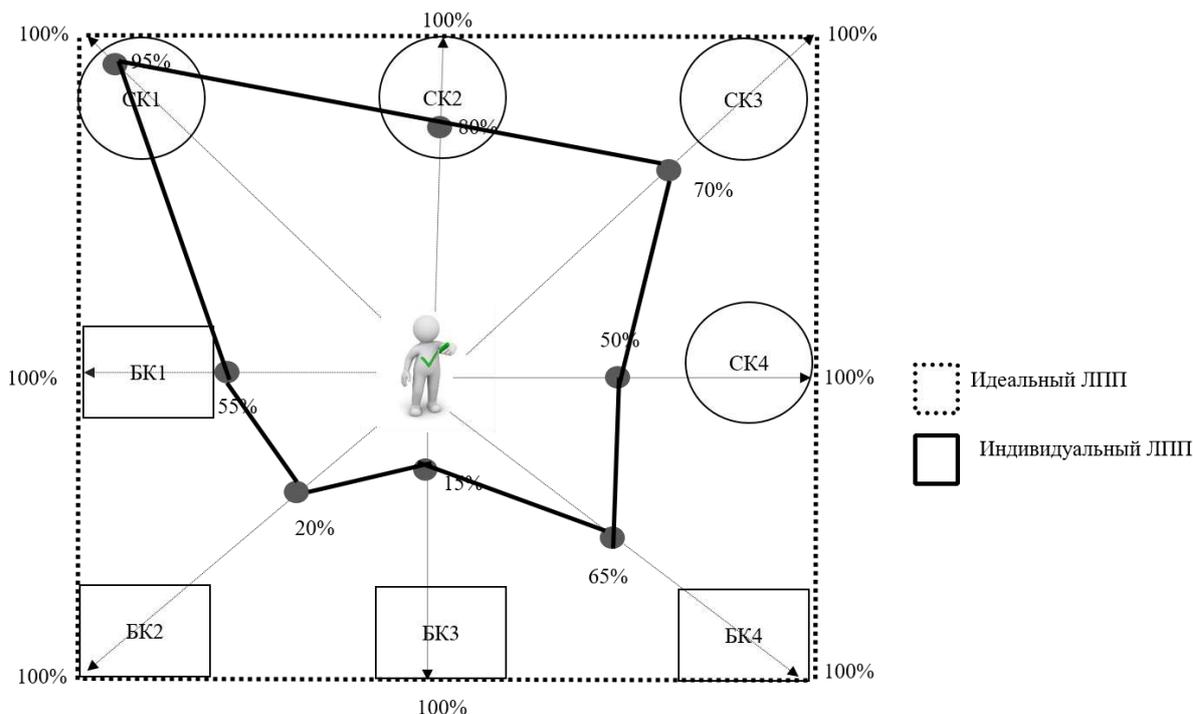


Рисунок 1 – Соотношение идеального личностно-профессионального профиля (модели компетенций) и индивидуального профиля руководителя

Процесс достижения максимально возможной в данных условиях степени соответствия индивидуального ЛПП руководителя заданной модели компетенций представляет собой траекторию его личностного и профессионального развития.

Моделирование (построение модели) индивидуальной траектории развития основано в первую очередь на выявлении отклонений состава и уровня развития компетенций руководителей от требуемых параметров.

Известно, что успех любой профессиональной деятельности зависит от уровня развития двух видов компетенций – специальных (обозначены на рисунке СК) и базовых (обозначены на рисунке БК).

К специальным компетенциям управленческой деятельности, на наш взгляд, относятся умения эффективно реализовывать такие функции, как планирование, организация, мотивация и контроль.

В блок базовых компетенций руководителей целесообразно включить умение критически мыслить, умение коммуницировать, умение коллаборировать, умение формировать эффективные команды.

Указанные компетенции можно условно назвать стратегическими компетенциями.

В то же время, следует учитывать, что каждая из стратегических компетенций, специальных или базовых, состоит в свою очередь из ряда компетенций операционных (шифры операционных компетенций могут выглядеть следующим образом $O_{\delta} K$ – операционная компетенция базового блока, $O_{\epsilon} K$ – операционная компетенция специального блока).

Так, например, умение планировать обеспечивается такими умениями, как умение преадаптивно мыслить, умение ставить цели; умение организовывать деятельность других – умениями ставить задачи и контролировать процесс их исполнения, формировать и распределять функционалы и т.д.

Уровень развития каждой из операционных компетенций может быть определена соответствующими индикаторами (таблица 1).

Таблица 1 – Шаблон оценки операционной компетенции (на примере О_с К)

БЛОК КОМПЕТЕНЦИЙ						
СПЕЦИАЛЬНЫЙ						
НАИМЕНОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ						
УМЕНИЕ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ						
НАИМЕНОВАНИЕ ОПЕРАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ						
УМЕНИЕ КОНЦЕНТРИРОВАТЬСЯ НА ЗАДАЧЕ						
Поведенческие индикаторы			Описание уровня развития компетенции по индикатору	Качественная уровня развития компетенции по индикатору	Количественная оценка уровня развития компетенции по индикатору	
Описание	Позиция	Оценка, балл			в баллах	в %

Исходным материалом для моделирования индивидуальной траектории личностного и профессионального развития руководителя являются модель компетенций как ориентир, с одной стороны, и поведенческие индикаторы компетенций, позволяющие определить уровень их развития, с другой.

В данном случае, для оценки О_с К - Умение концентрироваться на задаче, в качестве индикаторов были выбраны реакция на задачу, вовлеченность в работу над задачей при наличии/отсутствии четких инструкций и алгоритмов ее решения, заинтересованность в достижении результата при отсутствии «видимой» личной выгоды, активность сотрудника при устранении сбоев в бизнес-процессах, активность сотрудника в поиске эффективных путей решения задачи.

Анализ поведенческих индикаторов О_с К - Умение концентрироваться на задаче, позволяет определить, какую позицию в данный момент занимает сотрудник в организации, а также определить уровень развития данной компетенции.

В зависимости от отношения к процессу реализации компетенции, сотрудник может занимать одну из позиций – негативист, шифтер (от англ. Shift – переключать), пассивный исполнитель, рядовой исполнитель, инициативный исполнитель, лидер.

Позиция *негативиста* может быть описана выражением «Мне это не надо».

На этом уровне сотрудник отказывается выполнять задачу, если не видит личную выгоду в первом приближении. Последствия невыполнения задачи для организации в целом его не интересуют. Уровень развития компетенции в данном случае определяется как «практически отсутствующий» (= 0 баллов, 0%).

Позиция *шифтера* характеризуется стремлением найти любого другого исполнителя задачи.

На этом уровне сотрудник осознает последствия невыполнения задачи для организации в целом, но, если не видит личную выгоду в первом приближении, всеми силами пытается переложить ее выполнение на любого другого, независимо от уровня компетентности последнего. Уровень развития компетенции в данном случае определяется как «низкий» (=0,5 балла, 12,5 %).

На позиции «*пассивного исполнителя*» сотрудник работает над задачей, только при условии постоянного контроля и негативного стимулирования. Уровень развития компетенции чуть ниже среднего, что оценивается в 1 балл (25%).

«*Рядовые исполнители*» работают над задачей, опираясь на четкие инструкции и используя отлаженные бизнес-процессы. Если в системе бизнес-процессов происходит сбой, они не пытаются устранить его самостоятельно, обращаются за помощью или прекращают работу. Такая позиция демонстрирует средний уровень развития компетенции (2 балла, 50%).

На уровне «*инициативных исполнителей*» реализуется уровень развития компетенции чуть выше среднего (3 балла, 75%). Сотрудники работают над задачей, идентифицируя ее значимость для организации с собственной стратегической выгодой; способны ограничиться только целевым ориентиром, внося необходимые изменения в бизнес-процессы.

Высокий уровень развития компетенции (4 балла, 100%) – это уровень *лидеров*. Лидеры работают над задачей, не отделяя себя от организации; вкладывают собственные ресурсы (временные, энергетические, материальные) для достижения результата; в случае необходимости создают новые бизнес-

процессы; демонстрируют готовность разрабатывать новые эффективные пути решения задачи, опираясь на собственную интуицию используя креативное мышление.

Определив уровень развития каждой операционной компетенции в комплексе компетенции стратегической, можно достаточно точно определить исходную точку моделирования индивидуальной траектории личностного и профессионального развития руководителя.

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2019 ГОД

Январь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2019 г.

Февраль 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2019 г.

Март 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2019 г.

Апрель 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2019 г.

Май 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2019 г.

Июнь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2019 г.

Июль 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2019 г.

Август 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2019 г.

Сентябрь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция **«Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии»**, г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2019 г.

Октябрь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2019 г.

Ноябрь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2019 г.

Декабрь 2019 г.

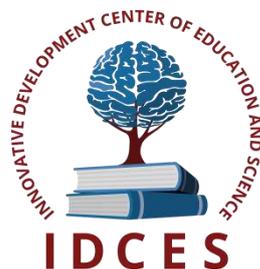
VI Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2020 г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Актуальные проблемы современной педагогики
и психологии в России и за рубежом**

Выпуск VI

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 февраля 2019 г.)**

г. Новосибирск

2019 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Издатель Инновационный центр развития образования и науки (ИЦРОН),
603086, г. Нижний Новгород, ул. Мурашкинская, д. 7.

Подписано в печать 10.02.2019.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 4,2.
Тираж 250 экз. Заказ № 024.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.