

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

**XXXIII МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ»
(31 июля 2018г.)**

УДК 159
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Globus" по материалам XXXIII международной научно-практической конференции: «Психология и педагогика: актуальные вопросы» г. Санкт-Петербурга: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – С-П. : Научный журнал "Globus", 2018. – 56с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159
ББК Ю88

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

Контактная информация организационного комитета конференции:

Научный журнал "Globus"

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

Официальный сайт: www.globus-science.ru

СОДЕРЖАНИЕ

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Якиманская Ирина Сергеевна ПРИКЛАДНАЯ ТИПОЛОГИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	4
---	---

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Лопатько Сергей Вячеславович ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ.....	10
---	----

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Корягина Наталья Александровна, Филяева Валентина Александровна АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ УБЕЖДАЮЩЕЙ КОММУНИКАЦИИ	19
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каменева Татьяна Владимировна «НАСТАВНИЧЕСТВО» КАК ФЕНОМЕН И УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ.....	33
Коваленко Наталья Владимировна АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СЛУШАТЕЛЯМИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО ПРОБЛЕМЕ ЗДОРОВЬСБЕРЕЖЕНИЯ.....	38
Бобкова Лариса Михайловна ЭВОЛЮЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПРАКТИК В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗАХ	43

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Колдашов Александр Игоревич ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МГТУ ИМ Н.Э. БАУМАНА С ПОМОЩЬЮ ИГРОВОГО МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ.....	50
Клименко Андрей Александрович, Чуркин Никита Александрович ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИХ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТИ	54

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРИКЛАДНАЯ ТИПОЛОГИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Якиманская Ирина Сергеевна

*Кандидат психологических наук, доцент,
Оренбургский государственный
медицинский университет, Оренбург*

В настоящее время важным принципом образования является обучение всех детей, в России нет и не может быть необучаемых, но перед воспитателями и учителями встает вопрос – какие условия лучше создать для обучения, как построить образовательную среду, программу, чтобы она соответствовала особым образовательным потребностям детей, давала им возможность получить навыки, с учетом их особенностей.

В нашей статье мы остановимся на особенностях и рекомендациях для педагогов по отдельным категориям детей. Как не парадоксально, к категории детей с особыми образовательными потребностями относятся многие, такие дети выделяются, отличаются от других, создают учителю или воспитателю трудности в создании плана урока или занятия. Далее мы рассмотрим отдельные категории таких детей, попробуем сформулировать рекомендации по работе с ними.

1. Одаренные дети -

Высокий уровень способностей- часто непонятен и самому ребенку, его педагогам, родителям. Для окружающих сложными для понимания являются проявления одаренности в поведении ребенка, как их можно рассматривать с точки зрения потенциала для его развития, взрослых интересует, как помочь одаренному ребенку хорошо себя чувствовать в связи с требованиями окружающих людей. Нужно помнить, что проблема является государственной-лежит в основе развития науки, культуры, является предметом особого внимания.

Но, следует заметить, что присутствуют трудности, связанные с выявлением одаренных детей, созданием программ индивидуального развития, обучения и воспитания, важным аспектом данной работы является помощь одаренным детям в самопонимании, самооценке собственных способностей, развитие их личных качеств, обеспечивающих позитивную самореализацию.

Известный отечественный исследователь Шумакова Н.Б. [1] выделяет следующие основные характеристики одаренных детей, важные для обучения и воспитания, именно эти характеристики полезно наблюдать учителю, воспитателю:

1. Такие дети обладают весьма чувствительным восприятием, можно отметить, что они видят больше, чем их менее одаренные сверстники, больше замечают, такие дети чрезвычайно любопытны, им все интересно, особенно устройство и принципы работы предметов и механизмов.

2. Одаренные дети видят окружающий мир содержательно по-другому, они выделяют обычные и необычные связи и соотношения между явлениями, обобщают, выводят закономерности, любят фантазировать, проявлять творчество в познании окружающего мира.

3. Дети с высоким уровнем способностей, как правило, хорошо запоминают разнообразную информацию, рано овладевают речью, быстро осмысливают, обобщают и систематизируют сообщения, что позволяет им упорядочивать и сохранять получаемые знания, активно использовать их в самых неожиданных для взрослых, случаях.

Л. Холлингуорт [2] внесла большой вклад в понимание проблем адаптации, стоящих перед одаренными детьми, она так описала их особенности:

1. Неприязнь к образовательным учреждениям.
2. Игровые интересы.
3. Конформность.
4. Погружение в философские проблемы.
5. Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.
6. Стремление к совершенству.
7. Потребность во внимании взрослых.

Важно отметить, что взаимодействие с одаренными детьми педагоги должны строить с учетом их особенностей.

2. Дети-мигранты

Миграция населения, как пишет Силантьева Т.А.[3] – обычно происходит в рамках смены постоянного места жительства, в силу различных причин, учебы, работы, изменений социального окружения и многих других. Миграция связана и предполагает территориальное перемещение, изменение территории проживания, важные факторы, ее определяющие можно разделить на притягивающие и выталкивающие, то есть те, которые привлекают мигрантов(заработок, трудоустройство и пр.), либо те, которые выталкивают-плохие отношения окружающих, нищета, безработица и пр.

Переезды, изменения территории проживания приводят к тому, что взрослые, родители и их дети оказываются в совершенно неизвестных для них условиях, зачастую с незнакомым языком, без знакомых и родных. Они встречаются с новой, незнакомой культурой, новым социумом, который им необходимо узнать, понять все его правила и законы, причем за относительно короткое время. Как отмечает Т.А. Силантьева[3], важнейшим условием эффективного вхождения человека в неизвестную для него социокультурную среду является процесс активного его приспособления к ней, еще его называют адаптацией, которую можно разделить на социально-психологическую, социокультурную.

Любое образовательное учреждение имеет собственные требования к учащимся, более или менее жесткие. Ребенок начинает приспосабливаться к новому социальному окружению, часто этот процесс сопровождается психосоматическими проявлениями - жалобы детей на усталость, головные боли, может возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит детей и масса тела. Случаются и трудности психологического характера, такие как, например, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях.

Ситуация усугубляется для детей-мигрантов, им необходимо в короткие сроки овладеть русским языком. Поэтому первый год обучения в школе для детей-мигрантов является ознакомительным. Они знакомятся с русским языком, учатся на нем общаться с одноклассниками и учителем; знакомятся с новой культурой и правилами поведения в новой социальной среде, а как следствие, процесс адаптации к школе происходит на втором году обучения.

Результаты исследований Макарова А.Я. [4] показали, что дети-мигранты, в большинстве случаев, приходят в школу без минимального уровня знания русского языка, специально к школе никак не готовятся и не посещают учреждения дополнительного образования.

3. Дети-волонтеры

Волонтеры играют важную роль в жизни общества. Гиздатуллина А.А. [5] пишет, что в современном мире есть много проблем, которые невозможно решить без помощи добровольцев. Так, волонтерская деятельность может проявляться в таких основных направлениях, как:

- профилактика СПИДа;
- пропаганда здорового образа жизни;
- охрана природы и сохранение чистоты окружающей среды;
- профилактика и борьба с курением, алкогольной и наркотической зависимостью;
- оказание помощи престарелым, инвалидам, детям-сиротам, малоимущим, мигрантам, беженцам, бездомным и другим людям, которые нуждаются в материальной и моральной поддержке;
- благоустройство улиц, домов, зеленых участков;
- помощь животным, поддержание заповедников и зоопарков;
- проведение просветительских бесед с молодежью с целью профилактики свободных половых связей и подростковой проституции;
- интернет-добровольчество, примером которой является Википедия;
- помощь в организации благотворительных концертов и разных фестивалей;
- оказание помощи органам правопорядка, медикам, спасателям; например, проведение опроса населения или поиски заблудившегося в незнакомой местности человека;
- техническая поддержка.

Психологические особенности детей-волонтеров исследованы Кодряк Е.С. [6], она определяет их как:

- стремление к созданию более справедливого и свободного общества;
- энтузиазм и доброта;
- стремление быть социально полезными другим людям;
- неравнодушное отношение к происходящему вокруг;
- желание реализовать себя и свои инициативы;
- желание решить проблемы других людей и собственные проблемы;
- потребность в контактах с другими людьми и преодоление чувства одиночества;
- потребность быть членом группы, ценностям и целям которой доброволец может полностью соответствовать;
- мотивы, связанные с получением новых навыков или, например, с получением рекомендаций для приема на оплачиваемую работу.
- проба себя на пути к карьере;
- приобретение дополнительных знаний, навыков и квалификации;
- поиск площадок для исследований, расширение профессионального опыта;
- получение необходимой информации, полезных связей.

Таким образом, работа с детьми должна строиться с учетом их особенностей.

4. Дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию

"...дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, - дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии; дети - жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети - жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающихся в особых условиях воспитания, обучения и требующих специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа); дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи;..."[7]

5. Дети с ограниченными возможностями здоровья.

По Аксеновой Л.И. [8], это дети, имеющие физические или психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий. Нарушения психического и физического развития таких детей могут быть врожденные и приобретенные.

Проявления таких нарушений зависят от:

- времени неблагоприятного воздействия;
- длительности;
- наследственной структуры организма;
- социальных условий.

Причины возникновения нарушений развития:

- наследственная патология (хромосомные и генные болезни);
- неблагоприятные условия окружающей среды (пренатальная патология, натальная патология, постнатальная патология).

Согласно статистике [9], сегодня в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья (8% всей детской популяции), из них около 700 тысяч — дети с инвалидностью. Ежегодно численность данной категории детей увеличивается. Из них распространенность:

1. Нарушения слуха – 0,4%
2. Нарушения зрения – 1,5%
3. Нарушения речи-34%
4. Нарушения опорно-двигательного аппарата – 2,7%
5. ЗПР – 32,4%
6. Нарушения интеллекта-5,5%
7. Проблемы соматического здоровья и эмоционально-волевой сферы – 11,1%

Общие рекомендации, в соответствии с которыми строится образовательная среда для таких детей:

1. Беседа с родителями ребенка
2. Консультации специалистов (врача-специалиста, учителя-дефектолога, психолога, логопеда)
3. Изучение особенностей данной категории детей
4. Знакомство с образовательной программой для таких детей
5. Составление индивидуального учебного плана, индивидуальной программы сопровождения
6. Подготовка детей и родителей группы к принятию нового воспитанника

Таким образом, работа с детьми с особыми образовательными потребностями - востребованная работа для любого педагога. По большому счету, любой ребёнок нуждается в индивидуальном подходе, и для любого образовательного учреждения важно создать такую образовательную среду, которая бы соответствовала его потребностям.

Список литературы:

1. Шумакова Н.Б. Психологические особенности развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста. Психолого-педагогические исследования. 2012. № 4. С. 250-260
2. "The Psychology of Subnormal Children. Leta S. Hollingworth ," The Elementary School Journal 21, no. 1 (Sep., 1920): 73
3. Силантьева Т.А. Социокультурная адаптация детей-мигрантов. Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 1. С. 219-222
4. Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах Социологические исследования 2010., №8. С.94-101
5. Гиздатуллина А.А. Социализация детей младшего школьного возраста посредством приобщения к волонтерской деятельности. В сборнике: Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив материалы Международной научно-практической конференции. Научные редакторы: П.П.Терехов, Д.В.Шамсутдинова, Л.Ф. Мустафина. 2016. С. 269-271.
6. Кодрян Е.С. Проблемы и перспективы применения практик социального проектирования и добровольческой (волонтерской) деятельности детей и подростков в условиях современного пространства образования. В сборнике: Инновации и современные технологии в кооперативном секторе экономики Материалы международной научно-практической конференции в рамках ежегодных Чаяновских чтений. Российский университет кооперации. 2014. С. 663-672.
7. Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 28.12.2016) "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации"
8. Аксенова Л.И. Ранняя помощь детям с ОВЗ как одно из приоритетных направлений развития современной системы образования. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 6. С. 19-24.
9. Тырина М.П., Полякова А.И. Дети с ОВЗ в массовых образовательных учреждениях. Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2017. Т. 2. № 4. С. 144-146.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ**

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
РЕАБИЛИТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК
НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В
ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ**

Лопатко Сергей Вячеславович
*адъюнкт кафедры педагогики ФГКВУУ ВО
«Военный университет» МО РФ,
начальник курсов повышения квалификации офицерского состава
факультета (сил специального назначения)
Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации,
630114, РФ, Новосибирская область, г. Новосибирск,
ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2*

**TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE PROCESS
OF PEDAGOGICAL REHABILITATION OF THE MILITARY TROOPS
THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION
IN THE COURSE OF PERFORMING SERVICE-COMBAT TASKS**

Sergey Lopatko
*Adjunct of Department of pedagogy, FGKVOU VO «Military University»
Ministry of defense of the Russian Federation
head of advanced training courses for officers faculty (special forces) of
the Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev
of the national guard of the Russian Federation,
630114, Russia, Novosibirsk Region, Novosibirsk, Klyuch-kamyshenskoe
plateau, 6/2*

Аннотация

В статье рассматривается развитие процесса педагогической реабилитации военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации¹. Раскрываются исторически сложившиеся периоды реабилитации военнослужащих войск НГ РФ, а также проводится анализ зарождения, становления и совершенствования реабилитационных форм, методов и средств в войсках НГ РФ в ходе выполнения боевых и специальных действий. Намечаются основные тенденции развития процесса педагогической реабилитации военнослужащих НГ РФ в ходе выполнения служебно-боевых задач².

¹ Далее - войск НГ РФ

² Далее - СБЗ

Abstract

The article deals with the development of the process of pedagogical rehabilitation of the troops of the national guard of the Russian Federation . Disclosed, historically, the periods of rehabilitation of the military forces of the NG of the Russian Federation, as well as an analysis of the origin, formation rehabilitation and improvement of forms, methods and means in the army NG of the Russian Federation during the execution of combat and special actions. The main trends in the development of the process of pedagogical rehabilitation of military NG RF in the course of performance of service and combat tasks are outlined.

Ключевые слова: педагогическая реабилитация, реабилитация, восстановление, тенденции, воспитание военнослужащих, метод, боевые задачи.

Keywords: pedagogical rehabilitation, rehabilitation, recovery, trends, military education, method, combat tasks.

Зарождение и развитие системы педагогической реабилитации военнослужащих войск НГ РФ неразрывно связано с историей ратного труда наших предков, их выдающимися победами и жестокими поражениями. Традиции, на которых основываются современные методы реабилитации личного состава войск правопорядка Российской Федерации, насчитывают не одно столетие.

Анализ научной литературы показывает, что зарождение и развитие системы педагогической реабилитации военнослужащих войск НГ РФ неразрывно связано с ее историей и подразделяется согласно историческим периодам: дореволюционный, советский и современный российский.

Однако, для более четкого представления сущности педагогической реабилитации военнослужащих войск НГ РФ в историческом аспекте, целесообразным считается несколько иное распределение периодизации: первый – с древнейших времен до 1811 года (появление у воинов российской армии простейших элементов реабилитации), второй – с 1811 года до 1917 года (истоки реабилитации военнослужащих войск НГ РФ), третий (советский период) – с 1917 по 1991 годы XX века (поиск новых подходов к реабилитации военнослужащих войск правопорядка), четвертый (современный этап) – с 1991 года XX века по настоящее время (совершенствование методик реабилитации военнослужащих войск НГ РФ).

Появление у воинов российской армии простейших элементов реабилитации (с древнейших времен до 1811 года)

В народном эпосе: песнях, былинах, сказках народ воспевал храбрость и отвагу тех, кто не щадил ни сил, ни самой жизни, обороняя родную землю от иноземных захватчиков.

Изучение истории российской армии показывает, что государственные деятели и военачальники хорошо понимали роль восстановления сил

воинов, уделяли пристальное внимание их отдыху, досугу в боевых походах: ... «в обязанности князя-воителя входило и умение своевременно давать отдых воинам» [9, с. 105]; ... «надо дать отдохнуть своим воинам, накормить их, помочь раненым, похоронить убитых», говорил Владимир Мономах [3, с. 22].

В то же время, кроме физического отдыха воинам необходима была и духовная поддержка, и психологическая разгрузка.

Большое значение для педагогической реабилитации имеет отношение к павшим и раненым воинам: ... «русская рать двинулась обратно, везя с собою «избиенных братьий, честно отдавших живот свой» [9, с. 316].

Существенная роль в процессе педагогической реабилитации воинов отводится моменту встречи последних из похода, с поля брани, постепенный вывод воинов из вовлеченности в боевую ситуацию. Значение здесь имеет не объём мероприятий, а их окраска - сердечность и теплота, выступающие проводниками радости от встречи с возвратившимися [8, с. 163].

Особенная роль в педагогической реабилитации воинов отводится моменту возвращения войска после походов: «торжественно въезжал в вольный город князь во главе русской рати, вечевой колокол торжественно гудел, тысячи горожан приветствовали победителей» [9, с. 213].

Ярким примером реабилитационных мероприятий первого этапа [8, с. 161], является речь Александра Невского, произнесенная им после битвы на Чудском озере: «...Слава ратникам новгородцам, суздальцам, псковичам и вечная память павшим на поле брани» [9, с. 211].

Всякая война развивает у воинов в разной степени психологическое напряжение, боевой стресс. Любой стресс нужно было какими-либо средствами снимать. Одним из них являлась молитва: «на предложение настоятеля монастыря к трапезе (на Сен-Готардском перевале – автор), Суворов ответил: - Я и мои дети томимся от голода, но раньше, святой отец, веди нас в храм. Воспоем хвалу спасшему нас, а потом уже – за трапезу!» [6, с. 433].

Другим реабилитационным средством для снятия психологического напряжения являлся алкоголь. Суворов отмечал в «Полковом учреждении»: «Нижним чинам вино и прочее пить не запрещается, однако не в кабаке, ... вшедши в кабак и купя пива и вина, идти немедленно из него вон и выпить оное с артелью или одному в лагере ж или в квартире [5, с. 43].

Выполняя сложные, опасные задания, связанные с риском для жизни, солдаты и офицеры использовали любые возможные средства реабилитации, для скорейшего возвращения в строй и продолжения борьбы с врагом.

***Истоки реабилитации военнослужащих
войск национальной гвардии во втором периоде
(с 1811 года до 1917 года)***

Этот период важен фактом зарождения прообраза будущих войск НГ РФ. Императорским указом от 27 марта 1811 года губернские подвижные инвалидные команды роты, которые входили в состав военного ведомства,

составляли резерв армии и преобразовывались во внутреннюю стражу.

Государство взяло на себя бремя заботы о ветеранах, используя их военный опыт и посильную возможность нести военную службу [1, с. 7].

Важнейшим этапом в становлении системы реабилитации воинов русской армии становится Отечественная война 1812 года.

Прошедшие через горнило этой войны офицеры вынесли мысль о существенном значении реабилитации – восстановления моральных и физических сил для дальнейшей борьбы с врагом.

Восстановить силы войска могли только на кратковременных стоянках, где организовывался незатейливый отдых: ... «располагались на биваке, придерживаясь здорового образа жизни и соблюдая осторожность» [2, с. 112].

После тяжелых переходов и сражений, командиры старались предоставить войскам любую возможность для восстановления сил, заботясь больше о том, «чтобы все были довольны и веселы» [2, с. 131].

Многие русские офицеры поправляли свое здоровье в период кратковременных отпусков на минеральных источниках, в частности в Заграничном походе по Европе ... с 23 мая по 8 июля 1813 года [2, с. 145].

Особенностью реабилитационных мероприятий (восстановление сил, организация отдыха) при выполнении задач (конвоировании) воины местных войск (с 1 января 1865 года) имели возможность кратковременного отдыха, порядок организации которого определялся Инструкциями³.

С целью поднятия качества службы, морального и материального стимулирования солдат и поощрения их приказом по военному ведомству № 234 от 30 апреля 1904 года «О порядке награждения чинов конвойной стражи», предписано «за особо выдающиеся подвиги» награждать последних серебряной медалью с надписью: «За усердие», а также выдавать денежные награды [1, с.33].

Высшее командование всячески старалось поддержать воинов конвойной службы, восстановить их боевой потенциал. Так, Николай II утвердил нагрудный знак конвойной стражи, в дополнение каждому солдату и офицеру вручались на память художественно исполненные свидетельства.

В 1911 году Главный штаб утвердил «Положение о капитале», определившее порядок выдачи единовременных пособий пострадавшим при исполнении обязанностей конвойной службы солдатам, офицерам, их семьям [1, с. 34]. Упорядочивалась и выплата конвоирам наградных денежных сумм «за исправное препровождение арестантов» по итогам года [1, с. 536].

В деле духовного воспитания произошел ряд нововведений. С этой целью в батальонах были введены духовно-нравственные беседы с нижними чинами, которые проводились по воскресным и праздничным дням

³ В 1890 г. была введена в действие «Памятка конвоиру» и раздавалась каждому военнослужащему инструкция - «Держи ухо остро!». Она содержала правила несения конвойной службы, написанные простым доступным для солдата языком в виде советов и наставлений. Один из пунктов гласил: «Сам погибай, а арестанта из рук не выпускай!».

[1,с.488].

Реабилитация военнослужащих в ходе ведения боевых действий и при выполнении СБЗ в советский период (с 1917 по 1991 гг.)

Значительный опыт реабилитации военнослужащих в ходе ведения боевых действий накоплен в советский период отечественной истории.

Научные разработки и практические выводы для войск по проблемам реабилитации прошли проверку в годы гражданской войны (1918-1920 гг.); Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.); в послевоенные годы (1946-1956 гг.); при ликвидации массовых беспорядков в тех или иных регионах страны (г. Новочеркасск - октябрь 1962 г., г. Грозный - январь 1973 г., г.Орджоникидзе - октябрь 1981 г. г. Алма-Ата - декабрь 1986 г.); при охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности (VI Всемирный фестиваль молодежи и студентов, XXII Олимпийские игры в Москве - 1957 и 1980 гг.); в ходе участия в ликвидации последствий на объектах атомной и химической промышленности (химкомбинат «Маяк» - 29 сентября 1957 г., ЧАЭС - 1986 г.); при ликвидации последствий стихийных бедствий (пожары в Московской области - июль-август 1960 г., землетрясение в Ташкенте - 1966 г., землетрясение в Армении - 1988 г.); во время урегулирования межнациональных конфликтов в середине 80-х гг. (Сумгаит, Ереван, Фергана, Нагорный Карабах, Баку) и при выполнении других задач.

Сильной стороной реабилитационной работы в войсках правопорядка являлось, прежде всего, тщательное теоретическое обоснование цели, задач, форм, методов и средств этого процесса. С этой целью создавались полиорганы, партийные организации, комиссары.

Выполняя огромный спектр боевых и специальных задач, солдаты и офицеры войск правопорядка испытывали колоссальные нагрузки физического и эмоционального характера.

Часто солдаты и офицеры были лишены самых минимальных удобств. На первое место выступали возможность помыться, поспать в тепле и сухости, обогреться [4, с. 42].

В зависимости от характера выполняемых задач и учетом накопленного опыта, обогащалось содержание, разнообразнее становились формы, методы и средства реабилитации (восстановления сил) солдат и офицеров.

Многим командирам и политработникам приходилось приобретать опыт реабилитации непосредственно в ходе боев, при выполнении специальных задач методом проб и ошибок, нередко расплачиваясь за него своей кровью и кровью своих подчиненных.

Решение проблемы реабилитации было различным: создание в конце 1942 года специальных домов отдыха для солдат, сражающихся на передовой; выступление перед бойцами артистов фронтовых бригад, приезжающих с концертами; организация работы самодеятельных творческих коллективов; своевременное представление отличившихся в боях бойцов и командиров к правительственным наградам и вручении их перед строем личного состава и др.

Реабилитация воинов войск правопорядка при выполнении СБЗ в послевоенные годы проводилась уже системно, и, как правило, в три этапа:

- в подготовительный период – перед выполнением боевой операции;
- в ходе боевой операции и выполнения других боевых задач;
- после выполнения боевых задач.

Становится очевидным, что в советский период во внутренних войсках появились первые зачатки системы реабилитации. Несмотря на целый ряд недостатков, она уже имела определенные цели, набор форм, методов и средств. Богатый опыт морально-политической, психологической и боевой подготовки войск, накопленный в войсках в боевой обстановке, при выполнении СБЗ, явился своеобразной базой для дальнейшего развития педагогической реабилитации на постсоветском пространстве.

***Совершенствование системы реабилитации
военнослужащих войск национальной гвардии (внутренних войск)
на современном этапе (1991 г. - по настоящее время)***

Колоссальный опыт реализации вопросов педагогической реабилитации военнослужащих в ходе выполнения боевых задач, получен при участии войск в проведении контртеррористических операций на территории Северного Кавказа (с 1994 по 1996 гг., с 1999 по 2005 гг., с 2005 г. по настоящее время).

В ходе выполнения боевых задач на первом плане перед командирами, офицерами воспитательных структур стояла задача обеспечения управления, противодействия паническим слухам, поддержания веры в своих командиров и сослуживцев, возможности техники и вооружения. Офицеры, прапорщики и сержанты рассказывали молодым солдатам, как следует поступать, чтобы не допустить ошибок и избежать потерь, наглядно демонстрировали способы оказания помощи раненым и эвакуации с поля боя раненых и убитых.

Офицеры-воспитатели в ходе выполнения боевых задач были непосредственно в боевых порядках подразделений, разведывательных групп, выполняющих наиболее ответственные задачи.

Качественная реализация мероприятий реабилитационного характера, их непрерывность и эффективность обуславливались рядом условий: правильной расстановкой офицеров-воспитателей и боевого актива на различных этапах выполнения боевых задач; твёрдым и постоянным знанием поставленных боевых задач перед частью, подразделением; личным примером смелости и отваги командиров всех степеней, их умением влиять на воинов в любой обстановке; систематической постановкой задач и инструктированием всех звеньев боевого актива и офицеров воспитательных структур по вопросам организации работы с воинами; постоянным мониторингом морально-психологического состояния, дисциплины, настроений личного состава; широкой пропагандой боевых подвигов солдат, сержантов, прапорщиков и офицеров в ходе боевых действий; заботой

о личном составе, его питании, отдыхе, материально-техническом обеспечении, своевременном поощрении отличившихся в бою [7, с. 127].

В ходе продолжительных боевых действий значительное место отводилось работе по преодолению неизбежного в этих условиях нарастания морально-психологической и физической усталости личного состава, которая нередко оборачивалась потерей осторожности, бдительности, приводила к беспечности, сопровождавшейся напрасными человеческими жертвами.

В целях преодоления отрицательного воздействия на военнослужащих фактора ожидания боя использовались интенсивные занятия по боевой подготовке, работа на боевой технике, тренировки с оружием, соревнования по выполнению боевых нормативов. Повышению боевого настроения способствовали выступления перед молодыми солдатами военнослужащих, имеющих боевой опыт.

Командиры, используя разнообразные методы индивидуальной работы, развивали у личного состава чувства разумной осторожности и самосохранения. Особое внимание обращалось на молодых, недостаточно обученных воинов, на тех, кому было трудно, кто проявлял растерянность и неуверенность в бою.

Среди оправдавших себя форм воспитания важное место занимали беседы, инструктирование, советы, товарищеская взаимопомощь, проведение коротких собраний, митингов (перед боем и в освобожденных населенных пунктах), обмен опытом отличившихся в боях, ежедневное боевое информирование.

Таким образом, основными тенденциями развития процесса педагогической реабилитации военнослужащих войск НГ РФ в ходе выполнения служебно-боевых задач в рамках четырёх периодов являются:

- первый период (с древнейших времен - до 1811 г.): первичность влияния языческих, знахарских обрядов на процесс объективной необходимости восстановления духовных и физических сил воинов в военных походах; принижение реабилитационного мышления управленческого звена: князей, полководцев по принципу - воин должен думать не о животе своем, а только о защите Отечества; зарождение первичных противоречивых способов восстановления духовных сил с помощью церкви (молитва) и искусственного ухода из реальности боевой обстановки: алкоголь и пр.; первичные попытки реализации боевого потенциала - опыта воинов, пострадавших в ходе ведения боевых действий и пр.;

- второй период (1811 - 1917 гг.): развитие военно-педагогических взглядов ведущих отечественных полководцев в аспекте воспитания и поддержки подчинённого личного состава в трудных условиях выполнения задач по служебному предназначению; зарождение нормативно-правовой базы по реабилитации солдат и офицеров, получивших ранения и увечья в боевых походах, и использованию полученного опыта на благо Отечества в мирной жизни - создание инвалидных команд конвойной стражи; возрастание гуманного отношения к воинам, «пострадавшим духовно и физически

«За Царя и Отечество»); формирование в 80-е - 90-е гг. XIX в. в войсках конвойной стражи «особого подхода» к отбору и воспитанию военнослужащих находящихся на маршрутах конвоирования и пр.;

- третий период (1917 - 1991 гг.): отсутствие целостного подхода к педагогическому и психологическому сопровождению выполнения служебно-боевых задач в войсках ВЧК, ГПУ, ОГПУ и ВОХР; зарождение в войсках НКВД СССР и МГБ СССР зачатков системы психолого-педагогического изучения и сопровождения личного состава при выполнении задач по предназначению; поиск и внедрение в 60-х - 80-х гг. XX в. научно-практических подходов к реабилитации военнослужащих ВВ МВД СССР пострадавших при выполнении служебно-боевых задач по обеспечению конституционного порядка, общественной и техногенной безопасности и пр.;

- четвертый период (1991 - по настоящее время): развитие нормативно-правового обеспечения организации и методики целевой деятельности органов военного управления и должностных лиц в системе реабилитации военнослужащих пострадавших в ходе выполнения служебно-боевых задач по предназначению; включение в организационно-штатную структуру воинских частей штатных должностей войсковых психологов в интересах осуществления профессионального психолого-педагогического мониторинга морально-психологического состояния личного состава в ходе выполнения служебно-боевых задач; создание системы медико-психолого-педагогической помощи военнослужащим на трёх основных этапах (подготовительном этапе, этапе непосредственного служебно-боевого применения войск (сил), постэкстремальном этапе); внедрение комплексного подхода к использованию офицерами структуры по работе с личным составом войск НГ РФ методик и практик коррекции, компенсации и восстановления утраченных свойств и функций военнослужащих и пр.

Список литературы:

1. Внутренняя и конвойная стража России 1811-1917. Документы и материалы. / Под общей редакцией В.Ф. Некрасова. – М., – 2002. – 576 с.
2. Ивченко Л.Л. Повседневная жизнь русского офицера эпохи 1812 года. – М., – 2008. – 172 с.
3. Карагалов В.В. Полководцы Древней Руси / В.В. Каргалов, А.Н. Сахаров. – М., – 1985. – 575 с.
4. Ларионов А.Э. Отдых и досуг как компонент повседневной жизни Красной Армии в годы Великой Отечественной войны. – Сервис в России и за рубежом. М., – 2011. – № 7. – С. 120–133.
5. О долге и чести воинской в российской армии: Военные документы, статьи военачальников, военных педагогов / Под ред. Н.А. Панкова. – М., – 2009. – 420 с.
6. Раковский Л.И. Суворов. Кутузов / Л.И. Раковский. – М., – 2014. – 1104 с.

7. Теория и практика воспитания военнослужащих: Учебное пособие / Под общей редакцией Н.И. Резника. – М., – 2005. – 239 с.

8. Федак Е.И. Педагогическая реабилитация военнослужащих внутренних войск МВД России, выполнявших служебно-боевые задачи: дис. ... канд. пед. наук. – М., – 2004. – 227 с.

9. Шишов А.В. Александр Невский. – Ростов н/Д. – 1999. – 352 с.

References:

1. Nekrasov V.F. Internal and escort guard of Russia 1811-1917. Documents and materials. Moscow, 2002. 576 p. (In Russian).

2. Ivchenko L.L. Daily life of the Russian officer of an era of 1812. Moscow, 2008. 172 p. (In Russian).

3. Karagalov V.V. Commanders Of Ancient Russia. Moscow, 1985. 575 p. (In Russian).

4. Larionov A.E. Recreation and leisure as a component of the daily life of the red Army during the great Patriotic war. - Service in Russia and abroad. Moscow, 2011. no. 7, pp. 120–133 (In Russian).

5. Pankov N.A. About duty and honor of the military in the Russian army: Military documents, articles of military leaders, military teachers. Moscow, 2009. 420 p. (In Russian).

6. Rakovskiy L.I. Suvorov. Kutuzov. Moscow, 2014. 1104 p. (In Russian).

7. Reznik N.I. Theory and practice of military education: textbook. Moscow, 2005. 239 p. (In Russian).

8. Fedak E.I. Pedagogical rehabilitation of servicemen of internal troops of the Ministry of internal Affairs of Russia, performing service and combat tasks: dis. ... kand. ped. sciences. Moscow, 2004. 227 p. (In Russian).

9. Shishov A.V. Alexander Nevsky. Rostov on Don, 1999. 352 p. (In Russian).

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ УБЕЖДАЮЩЕЙ КОММУНИКАЦИИ

Корягина Наталья Александровна

к.п.н., доцент

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва*

Филяева Валентина Александровна

студент

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва*

Данная статья посвящена анализу факторов успешности убеждающей коммуникации, выявленных как в «классических», так и в современных исследованиях. В работе акцент сделан на основные "слагаемые" убеждающей коммуникации: особенности коммуникатора, характеристики сообщения и целевой аудитории.

В современном мире с развитием СМИ исследования коммуникации сместились с межличностного на массовый уровень. Существует множество исследований, посвященных тому, как можно влиять на сознание людей, по-разному преподнося ту или иную информацию (Аронсон и др., 2003). В первую очередь это касается, конечно, политической пропаганды и рекламы, транслируемой при помощи каналов массовой коммуникации. Сама история убеждающей коммуникации началась с прямого контакта коммуникатора с аудиторией, когда тот при помощи своего ораторского мастерства мог эффективно донести до слушателей ту или иную мысль. С момента зарождения риторики как отдельной области научного знания прошло уже не одно столетие, но актуальность навыка успешного воздействия на аудиторию в процессе публичных выступлений сохраняется и сегодня.

Рассмотрим более широкое понятие, включающее в себя убеждающую коммуникацию - публичное выступление. Н.В. Левчаева определяет публичное выступление или публичную речь как "особую форму речевой деятельности в условиях непосредственного контакта; речь, произносимую в определенной аудитории и адресованную определенному адресату; ораторскую речь" (Левчаева, 2015). В случае, если сообщение, передаваемое в ходе публичного выступления, рассчитано на массовое сознание и передается при помощи СМИ, мы имеем дело с массовой коммуникацией.

Исследования успешности публичных выступлений имеют долгую историю и восходят еще к античным временам, когда зарождалась такая научная дисциплина как риторика, в широком понимании трактуемая как "искусство оратора" или "наука о хорошей речи" (Невская, 2008). К особен-

ностям публичного выступления можно отнести последовательность и логичность, коммуникативную направленность, тематичность, устную форму, некую синтаксическую усложненность, а также сочетание вербальных и невербальных средств (Левчаева, 2015).

У публичной речи существует несколько целей (Лешутина, 2008):

А) выступающий может стремиться просто донести информацию до слушателей (например, научный доклад или лекция),

Б) соблюсти протокольно-этикетные нормы (например, официальное приветствие или поздравление),

В) развлечь аудиторию (например, шоу или представления и пр.),

Г) определенным образом воздействовать на нее для того, чтобы достичь желаемого (например, выступления на собраниях или презентациях и пр.)

В целом, убеждение можно понимать как "процесс изменения представлений, оценок и поведения реципиента с помощью вербальных и невербальных сообщений" (Гулевич и др., 2015). И.А. Стерин в своей работе "Введение в речевое воздействие" (Стерин, 2001) пишет о том, что речевое воздействие может быть неосознаваемым и осознаваемым. К неосознаваемому воздействию относится внушение - побуждение принять что-то на веру без критического обдумывания. К осознаваемому воздействию И.А. Стерин относит доказывание - представление логического вывода, принуждение - вынуждение сделать что-то против воли, уговаривание - эмоциональное побуждение принять другую точку зрения и, наконец, убеждение - вселение ощущения доказанности чего-либо при помощи сочетания логических доводов и эмоционального воздействия; данный способ чем-то напоминает двухпроцессные модели убеждения (Гулевич, 2015). В одном из недавних зарубежных трудов убеждение определяется как человеческая коммуникация, созданная для влияния на суждения и действия других. При этом авторами подчеркивается то, что убеждение отличается от принуждения и побуждения; оно как бы предрасполагает к чему-либо, но не обязывает (Jones et al., 2017). Другими исследователями убеждающая коммуникация определяется как любое сообщение, которое направлено на формирование, подкрепление или изменение некоего отклика другого или других. При этом подчеркивается именно осознанная направленность такого сообщения, в противном случае любую коммуникацию можно было бы назвать в той или иной мере убеждающей (Stiff et al., 2016).

Стоит отметить, что во многих исследованиях (например, Аронсон и др., 2003; Jones et al., 2017) разводятся термины убеждения и пропаганды: всякая пропаганда является убеждением, но не всякое убеждение является пропагандой. Под этим подразумевается то, что термин "пропаганда" имеет более негативные коннотации, часто подразумевает определенную манипуляцию общественным сознанием или искажение какой-либо информации для достижения цели.

Довольно популярной темой также является изучение убеждения в контексте рекламы, в последние годы приобретающей все более визуально-перформативный характер, который, согласно исследованиям, оказывает сильное влияние на современную аудиторию (Науменко и др., 2015). Кроме того, сегодня выделяют публичные выступления, имеющие некую социальную тематику, а также церковное и судебное красноречие, которые также можно считать формами убеждающей коммуникации.

Итак, можно констатировать тот факт, что целью убеждающей коммуникации является превращение слушателей в единомышленников, разделяющих некие ценности, аттитюды и отношение к чему-либо или кому либо. К наиболее яркой и очевидной форме убеждающей коммуникации относится политическое убеждение, с изучения которого в древние времена и начиналась риторика. Развитие исследований политической убеждающей коммуникации продолжается и по сей день; как пишет автор одной из недавних статей, посвященных данной тематике: "Politics, at its core, is about persuasion" [Demirgögen, 2010, p.189]. Еще Аристотель выделял три основных аспекта убеждающей коммуникации, на которые оратору следует обращать внимание: этос, патос и логос. Этос определялся Аристотелем как харизма выступающего, как способность вызывать доверие у публики. Патос - это эмоциональная сторона убеждения, логос - логическая (Demirgögen, 2010). Как мы увидим, в дальнейшем эти идеи никуда не исчезли, а, наоборот, легли в основу представлений об эффективной убеждающей коммуникации.

Из каких же факторов складывается успешность убеждающего сообщения? В рамках статьи мы подробно рассмотрим такие "слагаемые" убеждающей коммуникации как: 1) работа коммуникатора, 2) характеристики сообщения и 3) особенности целевой аудитории.

1) Наверняка все замечали, что одна и та же информация, преподносимая примерно одинаковым образом, но разными людьми, может оказывать на публику совершенно разное воздействие. При этом главная роль в убеждении отводится именно основным характеристикам коммуникатора. Исследователи считают, что "тремя китами" успешности коммуникатора являются доверие, привлекательность и власть (Гулевич и др., 2015). Разберем подробнее каждое из этих оснований.

Доверие к коммуникатору может быть основано на его воспринимаемой компетентности, искренности и надежности, а также на количестве человек, защищающих ту или иную позицию (Гулевич и др., 2015). Если коммуникатор воспринимается аудиторией как специалист в какой-либо области, он, скорее всего, будет оценен ими как компетентный эксперт. Человек также может казаться компетентным, если заведомо говорит то, с чем аудитория уже согласна, либо преподносит информацию крайне уверенно, о чем говорят еще старые исследования (Майерс, 2002). Большое значение здесь также имеет выбор терминов, а также "сильный" стиль речи.

Воспринимаемая искренность коммуникатора достигается за счет уверенности в том, что человек говорит честно и непредвзято, что достигается путем постоянного акцентирования на незаинтересованности оратора в вынесении решения (Гулевич и др., 2015).

Воспринимаемая надежность коммуникатора возникает тогда, когда его высказывания уже сбывались раньше и не противоречат друг другу (Гулевич и др., 2015). Интересно, что данное описание чем-то похоже на определение тестовой надежности, позволяющей говорить о точности измерений и, тем самым, внушающей доверие к результатам. Согласно зарубежным исследованиям, более надежными нам кажутся и те люди, которые отстаивают позицию, идущую вразрез с их личными интересами (что, вероятно, также можно использовать как один из приемов, специально акцентируя на этом внимание). Интересно упоминание работ, в которых изучался фактор скорости речи: оказалось, что чем быстрее говорит оратор, тем больше его выступление воспринимается как убедительное (Майерс, 2002).

Кроме того, на успешность убеждения влияет то, сколько человек выступает в поддержку той или иной позиции. Если коммуникаторов много, а их аргументы являются сильными и согласованными, то такое выступление оказывается более влиятельным (Гулевич и др., 2015).

Что касается второго основного фактора успешности коммуникатора, то, в общем и целом, мы больше подвержены влиянию сообщений, исходящих от привлекательных людей. Под привлекательностью здесь может пониматься либо физическая привлекательность, либо сходство с аудиторией. Проводилось много исследований на тему того, какие люди кажутся нам наиболее привлекательными. Если говорить о лицах, то красивыми оцениваются люди, имеющие наиболее типичные черты лица, как бы отражающие среднее по всей популяции (Langlois et al., 1994), а также люди, обладающие наиболее симметричными лицами (Rhodes et al., 1998); в более новых исследованиях изучается вклад других факторов, например, общей "феминности" черт лица, что также делает его обладателя более привлекательным (Rhodes et al., 2000).

Возвращаясь к работе Д. Майерса, можно отметить то, что убеждение может быть либо прямым, либо косвенным, когда мы ассоциативно связываем некую информацию с положительным отношением к привлекательному человеку, который ее представлял. Д. Майерс также поднимает вопрос о том, в каких случаях важнее воспринимаемая надежность коммуникатора, а в каких - его привлекательность. Исследования показали, что когда речь идет о субъективных предпочтениях (например, реклама какого-либо товара), аудитория придает большее значение привлекательному оратору, воспринимаемому ими как своего рода член ингруппы. Когда же речь идет об объективных фактах, люди склонны доверять более компетентному человеку, который при этом может от них отличаться (Майерс, 2002).

Наконец, на успешность коммуникатора большое влияние также оказывает воспринимаемая власть, которая складывается из статуса и влиятельности. Эти понятия обозначают не одно и то же, так как, имея высокий статус, коммуникатор может не быть влиятельным человеком, потому что он не способен довести свои идеи до практической реализации (Гулевич и др., 2015).

Отметим, что современные авторы при изучении воспринимаемой власти прибегают к анализу различных стратегий самопрезентации, так как самопрезентация нацелена на формирование определенного представления у аудитории, соответственно, подразумевает некоторое влияние через убеждение в чем-либо. Достаточно известной классификацией стратегий самопрезентации выступает классификация И. Джонса и Т. Питтмана (Михайлова, 2006):

1. в первом случае коммуникатор старается понравиться, представляя себя привлекательным и обаятельным человеком,
2. во втором случае человек старается выглядеть компетентным экспертом (самопродвижение),
3. третья стратегия заключается в демонстрации своей силы и власти, нередко включает элементы запугивания,
4. четвертая стратегия - это пояснение примером,
5. пятая стратегия противоположна третьей стратегии и заключается в демонстрации своей слабости (желание вызвать сострадание, мольба).

Итак, можно сказать, что влиятельными могут быть привлекательные коммуникаторы, владеющие различными способами вызывать доверие, а также всячески демонстрировать свой статус и влиятельность.

2) Центральной составляющей любой коммуникации является сообщение. Каким же оно должно быть для того, чтобы человек поверил в то, что говорит оратор, чтобы он перешел на его сторону? Кроме того, важно понимать, на какую аудиторию рассчитано послание. Как показывают исследования, образованные или обладающие аналитическим складом ума люди лучше воспринимают логичные рассуждения, подкрепленные фактами, в то время как для менее просвещенных людей важна эмоциональная окрашенность сообщения и симпатия к оратору (Майерс, 2002).

При рассмотрении особенностей сообщения остановиться на так называемых двухпроцессных моделях убеждения. Первая такая модель называлась вероятностной моделью анализа информации и была предложена Р. Петти и Дж. Качоппо. Эта модель включает в себя центральную и периферическую стратегии анализа убеждающего сообщения. Центральный путь предполагает мыслительную активность адресата сообщения, направленную на анализ содержания. При использовании людьми этой стратегии наибольшее воздействие оказывают логичные, хорошо аргументированные сообщения. При использовании периферической стратегии людьми скорее обращается внимание на форму сообщения, а не на его содержание. В дан-

ном случае эффективными могут быть даже плохо аргументированные сообщения, облеченные при этом в яркую и красочную форму, а также подаваемые коммуникатором, к которому аудитория испытывает симпатию (Гулевич и др., 2015).

Другой, наиболее разработанной моделью считается эвристико-систематическая Ш. Чейкен. Автор подробно описывает данную модель в контексте убеждающей коммуникации в довольно популярной статье "Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context", вышедшей еще в 1989 году (Chaiken et al., 1989), хотя первые упоминания данной модели встречаются и ранее (Eagly et al., 1978). Систематическая стратегия анализа требует от человека больше когнитивных усилий, такой анализ более серьезен, так как он подразумевает активную оценку истинности сообщения. При этом систематическая стратегия не является более объективной, она также может быть предвзятой или непредвзятой. Важно то, что систематический анализ контролируется сознанием и приводит к более стойкому изменению точки зрения. Эвристическая стратегия требует от человека гораздо меньше усилий и осуществляется за счет применения когнитивных схем или эвристик типа "экспертам можно доверять", а также различных стереотипов вроде "красивые люди - хорошие люди". Часто (но не всегда) использование эвристик происходит неосознанно, а изменения, вызванные в ходе применения этой стратегии, являются не такими устойчивыми (Chaiken et al., 1989). Отличительной особенностью данной модели является то, что систематическая и эвристическая стратегии могут сосуществовать. Например, они могут просто дополнять друг друга, когда эвристики и аргументация оказывают независимое влияние на содержание сообщения. Стратегии могут подавлять друг друга (затухание); эвристическая стратегия может предубеждать систематическую, формируя у человека определенные ожидания. Стратегии могут также контрастировать друг с другом, происходит это тогда, когда уровень аргументации не соответствует предубеждению, созданному эвристикой (например, эксперт оказывается некомпетентным) (Chaiken et al., 1989).

Существует несколько условий, предполагающих выбор той или иной стратегии. Как правило, систематическую стратегию выбирают люди с сильно выраженной мотивацией осмыслить проблему, с хорошей способностью к анализу, с преобладающим нейтральным или негативным эмоциональным состоянием, а также с высокой самооценкой и верой в свою способность вынести точное суждение. С эвристической стратегией ситуация обратная: в случаях ее использования заинтересованность в проблеме как правило низкая, способность к анализу невысока, эмоциональное состояние возбужденное и преобладают позитивные эмоции, самооценка низкая, нет веры в свою способность вынести точное суждение (Chaiken et al., 1989).

Таким образом, составляя убеждающее сообщение, оратор должен понимать, на каких людей оно преимущественно рассчитано: на тех, кто склонен использовать систематическую стратегию анализа информации или же на тех, кому проще использовать различные эвристики.

В общем и целом, сообщение может быть разделено на содержание и расположение аргументации и на различные конструкции, не имеющие прямого отношения к делу, но украшающие речь, делающие ее более яркой и насыщенной. К первой группе можно отнести последовательность сообщений, структуру сообщения, одностороннюю и двухстороннюю аргументацию, последовательность аргументов, фреймирование и повторение. Ко второй группе можно отнести готовый вывод, риторические вопросы, диалог, примеры/поговорки/сравнения, метафоры и визуальные изображения (Гулевич и др., 2015). Рассмотрим данные приемы.

Последовательность сообщений важна тогда, когда перед аудиторией выступает несколько ораторов. Согласно Д. Майерсу, наибольшее влияние оказывает крайняя информация, если между ней и более ранним сообщением проходит достаточно времени, а также если аудитория должна действовать вскоре после крайнего сообщения. Если сообщения следуют одно за другим, то, скорее всего, проявится эффект первичности (Майерс, 2002). При этом на людей, использующих систематическую стратегию анализа, большее влияние оказывает первое сообщение, на людей, использующих эвристическую стратегию - второе. Происходит это вероятно потому, что люди, не склонные к глубокому анализу информации, просто лучше запоминают то, что оказалось последним.

К этой идее близка идея последовательности аргументов: наибольшее влияние оказывают аргументы, расположенные в начале и в конце сообщения. Зарубежные исследователи (Shen et al., 2013) указывают на то, что данная тема разработана недостаточно хорошо; при этом есть некоторое количество данных, указывающих на то, что первые аргументы эффективны тогда, когда велика вероятность того, что сообщение может прерваться, но если же сообщение может быть воспроизведено повторно, это оказывается несущественным (надо понимать, что данными авторами не учитывается стратегия анализа информации).

Также авторы отдельное внимание уделяют "явному" и "неявному" завершению сообщения. С одной стороны, "неявное" завершение может оказаться более эффективным, так как оно побуждает слушателей к собственной мыслительной активности, не создает четкого осознания того, что тебя стараются в чем-то убедить, а также не уменьшает доверия к источнику информации (при этом есть и обратные данные, объясняющие меньшую эффективность "неявного" окончания тем, что оно кажется подозрительным). Из данной работы неявно следует то, что "прямое" окончание более эффективно для людей, использующих эвристическую стратегию анализа информации (Shen et al., 2013).

Общая эффективность сообщения повышается, если оно хорошо структурировано и состоит из трех частей: введения, основной части и заключения; при этом основная часть оказывает наиболее сильное влияние на людей с систематической стратегией (люди, придерживающиеся эвристической стратегии, лучше запоминают начало и конец) (Гулевич и др., 2015). Это можно объяснить тем, что для людей, имеющих сильную мотивацию в анализе сообщения, важнее всего его наиболее насыщенная содержательная часть, при этом мало заинтересованные люди обычно обращают внимание только на начало и на конец, которые, как правило, являются более яркими и привлекающими внимание.

Различное влияние на разных слушателей оказывает односторонняя и двухсторонняя аргументация. Односторонняя аргументация предполагает использование исключительно доводов в поддержку излагаемой позиции и эффективна тогда, когда большинство слушателей уже согласны с коммуникатором. Двухсторонняя аргументация означает использование аргументов как "за", так и "против" и строится по принципу "да, но...", что может быть действительно при наличии среди аудитории явных оппонентов (Майерс, 2002). При этом двухсторонняя аргументация оказывает наибольшее влияние на людей с систематической стратегией анализа, вероятно потому, что она как бы "упреждает" их мысленно возникающие контраргументы.

Интересно, что в зарубежных источниках отмечается, что двухстороннее сообщение может быть как опровергающим точку зрения оппонента, так и не опровергающим, а просто упоминающим о ее наличии; при этом односторонние сообщения оказываются эффективнее не опровергающих двухсторонних (Shen et al., 2013).

Степень "радикальности" сообщения также может влиять на его эффективность. Тут многое зависит не столько от аудитории, сколько от доверия, испытываемого к коммуникатору. Например, если коммуникатор кажется авторитетом, вполне вероятно, что его сообщение будет воспринято должным образом, даже если оно сильно расходится со взглядами адресатов (Майерс, 2002).

Интересным является такой прием как фреймирование сообщения, что означает его различную возможную интерпретацию или способ преподнесения сообщения. Например, смертная казнь может быть рассмотрена либо как убийство, либо как действенная мера по уменьшению уровня преступности (Гулевич и др., 2015). Наиболее эффективным фреймирование оказывается в случае с людьми с эвристической стратегией анализа информации: в данном случае человек "не копает глубоко" и не думает о том, что у такого преподнесения есть и обратная сторона. Исследователи отмечают и такой фактор как частота повторений. При этом важно, чтобы повторений было не слишком много и они не были слишком "однотипными".

Рассмотрим еще несколько способов, повышающих эффективность сообщения (Гулевич и др., 2015):

1. Готовый вывод - когда аудитории как бы "подсказывают" правильный ответ. Понятно, что это наиболее эффективно в случае с эвристической стратегией, в то время как люди, использующие систематическую стратегию, могут оказывать сопротивление такому воздействию.

2. Использование риторических вопросов эффективно для людей с систематической стратегией анализа информации, так как это "активизирует" людей и побуждает к размышлениям, позволяет подчеркнуть важные элементы сообщения и т.д. При этом это действенно только тогда, когда коммуникатор располагает весомыми аргументами и дает обоснованные ответы.

3. Коммуникатор может также использовать элементы диалога, подразумевающего уже реальные ответы аудитории. Однако такая форма является более "развлекательной" и не эффективна, когда речь идет о серьезных вопросах, что делает ее не очень эффективной в случае с людьми, применяющими систематическую стратегию. При этом, как отмечает А. Баркер, несложный вопрос в сторону аудитории и легкий комплимент слушателям способны привлечь внимание, что так или иначе делает последующую коммуникацию более эффективной (Баркер, 2004).

4. Зарубежные исследователи отдельно останавливаются на "сильной" и "слабой" лексике. "Слабая" лексика отличается использованием "извиняющихся" конструкций, вопросительными и вежливыми интонациями, словами, подчеркивающими низкий статус и т.д. (обратное можно сказать про "сильную" лексику); как показывают исследования, наибольшую эффективность оказывает "сильная" лексика (Shen et al., 2013).

5. Одним из наиболее распространенных способов убеждения являются примеры, которые в большей степени эффективны в случае со слушателями, использующими эвристическую стратегию анализа информации, так как зачастую они образуют эмоционально-окрашенные ассоциативные связи; примерно по такому же принципу работают поговорки, сравнения и метафоры. Изучению метафор в политической коммуникации отводится отдельное место. Например, калифорнийский исследователь, проведя в конце 20 века большой мета-анализ работ, посвященных данной теме, пишет о том, что метафоры в политической убеждающей коммуникации важны по нескольким причинам. Во-первых, они делают абстрактный политический мир более доступным, понятным и знакомым для людей, во-вторых, они содержат латентную информацию и латентные значения, которые также могут влиять на людей, в-третьих, они просто упрощают процесс познания и принятия решений (Mio, 1997).

6. На убедительность сообщения также оказывает влияние его визуальное сопровождение. Если мы говорим не о средствах массовой коммуникации, а о прямом контакте оратора с аудиторией, то здесь при систематической стратегии анализа эффективными могут быть различного рода карты и схемы, работающие с разъяснением и подкреплением содержания сообщения; для людей, использующих эвристическую стратегию,

действенными оказываются развлекательные изображения, ничего не добавляющие к сообщению, но просто украшающие его. В последние годы возрастает количество исследований, посвященных данной теме. Например, американские исследователи, занимаясь изучением эффективности визуализации данных, выяснили, что представление информации в виде графиков является гораздо более убеждающим, чем например, представление в виде таблиц (Pandey et al., 2014).

7. Эмоциональная окрашенность сообщения. Как показывают исследования, эффективно воздействовать на публику можно при помощи негативных эмоций, например, страха. При этом важно не напугать аудиторию, что называется, "до смерти", потому что в таких случаях убеждающее сообщение может иметь даже обратный эффект (Майерс, 2002).

Итак, любую информацию можно преподнести по-разному: зная особенности аудитории, оратор может сделать так, чтобы сообщение воспринималось как более убеждающее. Достичь этого можно, например, за счет грамотного расположения аргументации, использования определенной лексики, фреймирования или образного украшения речи при помощи различных приемов.

3) Мы уже говорили, что одни люди больше склонны к использованию систематической стратегии анализа информации, другие - эвристической. Однако есть и другие факторы, оказывающие непосредственное влияние на силу убеждения. В первую очередь это различные личностные характеристики, принадлежащие отдельным людям из аудитории. Одна из таких особенностей - это самооценка. Исследования показывают, что люди с заниженной самооценкой легче поддаются влиянию по сравнению с людьми, чья самооценка адекватна или завышена. Касательно этого фактора есть и другие данные: люди, имеющие низкую самооценку, тяжелее понимают сообщение, следовательно, процесс их убеждения может затрудняться; люди же с высокой самооценкой могут понимать смысл сообщения, но при этом оставаться при своем. Соответственно, лучше всего поддаются те, чей уровень самооценки является средним (Аронсон и др., 2003).

Д. Майерс делает попытки связать эффективность убеждения и возраст респондентов, однако, тут не все так очевидно. В общем и целом, существуют данные в поддержку того, что установки и установки молодых людей в большей степени подвержены изменениям, чем в случае с пожилыми людьми. Тем не менее, есть данные, говорящие о том, что пожилые люди также склонны неожиданно менять свои взгляды на закате жизни; есть мнение о том, что все зависит даже не столько от возраста, сколько от поколения, к которому относится тот или иной человек (Майерс, 2002).

"Убеждаемость" людей также связана с некоторыми личностными чертами из Большой Пятерки. Более эффективными убеждения оказываются в случае с людьми, которые доброжелательны и открыты новому опыту. Аудитория с внешним локусом контроля может быть также чуть больше

подвержена влиянию, так она уделяет больше внимания особенностям коммуникатора (которыми, как мы уже знаем, можно управлять). Мотивация людей также может играть роль здесь. Оказывается, что люди, ориентированные в большей степени на достижения, лучше воспринимают информацию, касающуюся комфорта (например, продукта), в то время как для людей с мотивацией избегания неудач важна защищенность и безопасность.

Эффективность убеждения может также зависеть от Я-концепции. Это значит, что люди в большей степени подвержены влиянию той информации, которая уже встроена в их позитивные Я-схемы. Также можно сказать, что эффективность сообщения возрастает, когда оно соответствует ценностям аудитории. Например, если мы как ораторы ориентируемся на классическое разделение культур на индивидуалистские и коллективистские по Г. Хофстеде, то мы можем варьировать содержание своего сообщения, апеллируя к ценностям коллективизма или индивидуализма (Гулевич и др., 2015).

То, насколько внимательной оказывается аудитория, также влияет на эффективность воспринимаемого сообщения. Например, если переключить внимание аудитории на что-то другое, то, вполне вероятно, что ей не удастся успеть подобрать контраргументы и эффективность сообщения повысится. Также большую роль играет и общий "настрой" аудитории. Есть исследования, говорящие нам о том, что люди, находящиеся "в добром расположении духа", менее критично оценивают информацию. Соответственно, если оратор понимает, что его у его аудитории преобладает позитивный настрой, он может делать свое сообщение менее аргументационно насыщенным; если же коммуникатор, наоборот, осознает недостаточную подкрепленность своей позиции, он может специально воздействовать на эмоции публики с тем, чтобы сообщение произвело больший эффект (Майерс, 2002; Аронсон и др., 2003).

Немаловажными здесь оказываются сами отношения аудитории и коммуникатора. Важно, чтобы эти отношения были позитивными, а также чтобы соблюдался принцип подобия коммуникатора и аудитории. Это в большей степени важно для людей с эвристической стратегией анализа информации. При этом общие особенности коммуникатора и аудитории могут быть как социодемографическими, так и личностными (Гулевич и др., 2015).

Таким образом, хорошим коммуникатором является тот, кто предварительно изучает особенности аудитории, перед которой ему предстоит выступать, и, исходя из этого, расставляет грамотные акценты в своем сообщении. Важно и то, чтобы коммуникатор понимал свои собственные сильные стороны и, в зависимости от содержания сообщения и особенностей аудитории, мог выгодно подчеркивать те или иные свои характеристики.

Поговорим немного и о современных тенденциях в исследовании убеждающей коммуникации. В настоящее время одним из основных каналов быстрого распространения информации является Интернет. Соответ-

ственно, большая часть современных исследований сосредоточена на изучении убеждающей коммуникации, которую можно встретить в сети. Можно увидеть работы, где в целом изучается эффективность передачи убеждающего сообщения посредством таких "альтернативных" способов; выделяется специфика убеждения на онлайн - платформах (например, Li et al., 2010).

В ходе анализа новейшей литературы по данной теме стоит обратить внимание на уникальное в своем роде исследование японских ученых (Ogawa et al., 2018), где они смотрят на то, может ли "человекоподобный" робот в рекламировании чего-либо быть настолько же убедительным, как и живой оратор. Авторы статьи приходят к выводу, что андройды действительно могут быть эффективными источниками презентации убеждающих сообщений, что дает направление многим исследованиям будущего.

К более распространенным современным тенденциям может относиться изучение эффективности текстового и визуального оформления различных рекламных сайтов (например, Kim et al., 2008; Lee et al., 2012). По-видимому, актуальной на данный момент является также проблема убеждающей коммуникации в контексте защиты окружающей среды и туризма (Brown et al., 2009; Sparks et al., 2013; Gössling et al., 2016), а также в контексте различных программ, пропагандирующих здоровый образ жизни (например, Paek et al., 2010; Skubisz et al., 2016). Так, авторами при помощи контент-анализа изучается эффективность различных антитабачных кампаний. В первом исследовании (Paek et al., 2010) рассматриваются такие характеристики сообщения на YouTube, как "уровень ощущений в сообщении" (музыка, свет, движение и т.д.) и "призыв сообщения" (вред, социальная тематика, юмор). "Призыв сообщения" в данном случае можно сравнить с его эмоциональной окрашенностью, когда аудиторию либо запугивают (негативные эмоции), либо, наоборот, привлекают различными позитивными эмоциями, которые возникнут при отказе от курения. Далее авторы смотрят на то, как та или иная характеристика сообщения связана с откликом аудитории (количество просмотров, рейтинг и т.д.). Выясняется, что антитабачные сообщения не являются нагруженными для восприятия (при этом более нагруженные сообщения вызывают больший отклик); также, похоже, что наибольший эффект в данном случае оказывают "запугивающие" отсылки. Авторы второго, более нового исследования (Skubisz et al., 2016) выделяют чуть больше характеристик убеждающих сообщений. А именно: эмоциональная окрашенность (спектр позитивных и негативных эмоций), воспринимаемая эффективность предлагаемого решения, визуальное сопровождение, одно- и двухсторонняя аргументация, та же интенсивность ощущений, социальные нормы, содержание аттитюдов, фреймирование и др. Наиболее интересными результатами выступает то, что в этих антитабачных кампаниях также преобладали негативные эмоции (страх и вина), и что практически все сообщения имели одностороннюю аргументацию. Примечательно, что авторы уже изначально имели данные о

том, какие сообщения были эффективными; соответственно, при помощи этого исследования они смогли понять, что именно делает подобные сообщения убеждающими.

Итак, описанные выше исследования расширяют "классическое" представление о характеристиках убеждающего сообщения и позволяют добавить новые элементы. Что касается изучения политического убеждения, то большинство исследований в наше время также сосредоточены на влиянии политической коммуникации, транслируемой через Интернет (например, English et al., 2011; Diehl et al., 2015). Интересными здесь оказываются исследования, занимающиеся изучением так называемых "лидеров мнений" в Интернете, которые могут оказывать убеждение в контексте политических взглядов на различных тематических форумах и пабликах в социальных сетях (Weeks et al., 2015). Кроме того, сейчас в данной области преобладают так называемые кейс-стади, где исследователи изучают особенности конкретных речей конкретных политических деятелей (например, Reyes, 2014; Slavíčková, 2014).

В настоящее время большое внимание уделяется исследованиям, касающихся изучения гендерной специфики в контексте политической убеждающей коммуникации. Автор одного из таких исследований (Lee, 2015) занимается определением влияния стереотипов на эффективность самопрезентации политических деятелей в контексте предвыборных кампаний. Выясняется, что если реклама является "позитивной", то больший эффект оказывает гендерно-стереотипное поведение (например, женщина-политик, подчеркивающая свою ориентированность на людей, акцентирующая внимание на темах здравоохранения, образования и т.д.). "Негативная" реклама гораздо сильнее привлекает внимание аудитории; автор делает вывод о том, что в таком случае хорошо "ложатся" различные контр-стереотипные примеры. Кроме того, существуют интересные кейс-стади, направленные на изучение лексических различий в речи политиков-женщин и политиков-мужчин. Например, в одной из своих работ американские исследователи (Suleiman et al., 2008) занимаются выявлением гендерно-обусловленных различий в интервью Б. Клинтона и Х. Клинтон. В ходе исследования выясняется, что Б. Клинтон в целом говорит гораздо больше, чем Х. Клинтон. При этом Х. Клинтон чаще использует слова "you know" и "so", а Б. Клинтон чаще прибегает к нестандартным грамматическим формам и сокращениям. Авторы делают и другие замечания, что позволяет им сделать о том, что язык Х. Клинтон является, скорее, традиционно "слабым", в то время как Б. Клинтон использует больше "сильной" лексики.

Список литературы

1. Аронсон Э., Пратканис Э. Р. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
2. Гулевич О.А., Сариева И.Р. Социальная психология. М.: ЮРАЙТ, 2015.
3. Левчаева Н.В. Публичное выступление как эффективное средство повышения качества обучения студентов // Мир науки и образования. 2015. №1.
4. Лешутина И. Риторика. Искусство публичного выступления. М.: Литагент, 2008.
5. Майерс Д. Социальная психология ; Пер. с англ. В. Гаврилова, и др.. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002.
6. Михайлова Е.В. Обучение самопрезентации. М. : Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006.
7. Стерин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
8. Demirgögen Ü.D. The Roots of Research in (political) Persuasion: Ethos, Pathos, Logos and the Yale Studies of Persuasive Communications // International Journal of Social Inquiry. 2010. Vol. 3 (4). P. 189-201.
9. Ogawa K., Bartneck C., Sakamoto D., Kanda T., Ono T., Ishiguro H. Can an Android Persuade You? 2018. In: Ishiguro H., Dalla Libera F. (eds) Geminoid Studies. Springer, Singapore.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«НАСТАВНИЧЕСТВО» КАК ФЕНОМЕН И УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Каменева Татьяна Владимировна
ФГБОУ ВО

*«Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
г. Комсомольск-на-Амуре*

В образовательной среде современного российского общества в последние годы происходят постоянные инновационные изменения, одна из основных целей которых – повысить конкурентоспособность российского образования и социально-инновационный потенциал общества в целом. Большая роль в этих процессах принадлежит молодым педагогам.

Повышение качества подготовки и профессиональной деятельности педагогов является необходимым условием становления новой системы образования современной России. Российская школа остро нуждается в притоке новых кадров, в учителях, способных адекватно реагировать на изменение образовательной ситуации, новые условия профессиональной деятельности.

Современному учителю необходимо уметь работать в команде, совместно планировать образовательную деятельность, организовывать обучение в виртуальной среде, отслеживать и направлять индивидуальное развитие учащихся, организовывать межшкольные проекты, давать профессиональные консультации родителям, работать в поликультурной, поликонфессиональной и полинациональной среде, интегрировать детей со специальными потребностями и многое другое.

Вслед за Забродиным Д.М., Ибрагимовой З.И. и другими [4] мы понимаем, что ни один педагогический вуз или колледж не выпускает из своих стен полностью сформированные, высококвалифицированные педагогические кадры. Только в школе, в практической педагогической деятельности происходит процесс становления учителя как профессионала. От того, как пройдет период адаптации и профессионального становления начинающего педагога, зависит, состоится ли он как учитель, останется ли в системе образования или найдет себя в других сферах деятельности.

Научно доказано, что начальный период вхождения в профессиональную среду специфичен своей напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития молодого педагога [3]. При этом проблема состоит не только и не столько в предметной подготовке выпускников вузов, хотя и она вызывает определенные нарекания, сколько в социализации молодого учителя в новой для него среде.

Результаты исследований Черкасовой И.И. и Ярковой Т.А. [9] показывают, что адаптации и профессиональному росту молодых педагогов должно способствовать постдипломное сопровождение и так как период вхождения молодых и начинающих педагогов в профессию определяется как первый и наиболее ответственный этап профессионального становления молодого специалиста, то одной из важнейших задач постдипломного сопровождения является создание условий для успешной самореализации и социализации, стимулирование личностного и профессионального роста молодых педагогов. В связи с этим, одним из таких условий непрерывного профессионально-педагогического образования является организация наставничества как одного из способов закрепления в педагогической профессии молодого специалиста.

В словарях наставничество определяется как процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества, форма взаимоотношений между учителем и учеником. [1; 2; 3; 4]. «Новый словарь методических терминов и понятий» определяет наставничество как форму воспитания и профессиональной подготовки молодежи, осуществляемую старшим поколением. С психологической точки зрения наставничество – это доверительное общение двух поколений с целью передачи профессионального опыта и нравственных форм [7]. Такое понимание феномена находит отражение в научных взглядах исследователей. Так, например, Е.Абрамова [1] описывает наставничество как одну из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров, в то время как Г. Льюис [6] в своих трудах интерпретирует наставничество как систему отношений и ряд процессов, когда один человек предлагает помощь, руководство, совет, поддержку другому. Однако в большинстве источников наставничество трактуется как одна из форм воспитания и профессиональной подготовки и как особый вид педагогической деятельности.

История становления наставничества в России и за рубежом охватывает большой временной период, который мы условно можем разделить на несколько этапов. На начальном этапе, который начинается в XVI веке, наставничество представляет собой одну из самых старых (наиболее традиционных) форм передающих знания, которую использовали ремесленники, подмастерья, работающие рядом со своим мастером и изучавшие профессию.

Второй этап начинается с середины XVII века. В это время были внесены некоторые изменения в понятие наставничество. Слово «наставник» употреблялось в значении «учитель, воспитатель». В России на этом этапе была введена должность надзирателя, наставника в некоторых учебных заведениях, в обязанности которых входило воспитание преданных самодержавно-монархическому строю учащихся.

В течение вышеназванных этапов подходы к наставничеству как педагогическому феномену практически не претерпели изменений.

В 20-е годы 20 века в связи со сменой социального строя в России изменились и подходы к определению понятия наставничества, оно стало рассматриваться как форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве, в профессионально-технических училищах и т. д. передовыми опытными рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками.

Развитие института наставничества в это время связано с такими именами, как П.П. Блонский, Л.С. Луначарский, А.С. Макаренко, которые сами были отличными наставниками и пропагандировали роль наставничества в воспитании и становлении подрастающего поколения. Период с 20-х годов мы можем считать 3 этапом развития наставничества.

Свое современное значение понятие «наставничество» приобрело в середине 60-х годов XX века и рассматривалось как действенная форма профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодежи. Наставниками, как правило, становились люди авторитетные, с хорошей профессиональной подготовкой, богатым жизненным опытом.

В 70–80-х гг. XX в. наставничество стало выступать, как основной фактор усиления профориентационной работы трудовых коллективов, как форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве, в профессионально-технических училищах и т. д. передовыми опытными рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками.

В 1990-е годы ситуация меняется: основной акцент переносится на адаптацию молодых учителей. Институты повышения квалификации педагогических работников, городские методические центры, и педагогические вузы активно поддерживают «инновационную волну» и помогают адаптироваться молодым учителям. Опытные педагоги делятся своими знаниями, стараются помогать молодым специалистам. И это одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров. И на наш взгляд, задача наставника - помочь молодому учителю реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения.

Проблемой наставничества в контексте помощи начинающему учителю более старшими и опытными коллегами занимались С.Г. Вершловский, В.Ю. Кричевский, О.Е. Лебедев, Л.Н. Лесохина, В.А. Сухомлинский, Ю.Л. Львова, А.А. Мезенцев, Дэвид Меггинсон, Д. Клаттербак, Г. Льюис и другие.

Исследованием роли наставника в профессиональном становлении молодого учителя занимались С.Н. Силина, И.Г. Столяр и др., которые внесли существенный вклад в развитие наставничества. [5]

Период с 80-х годов и по настоящее время мы можем условно назвать 4 этапом, который на сегодняшний день не закончен.

Проблема наставничества в педагогической литературе рассматривается через следующие категории:

1. Развитие - описывается как процесс становления личности молодого педагога под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов;

2. Воспитание - характеризуется как целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности;

3. Профессиональная адаптация к трудовой деятельности, которая формулируется как процесс приспособления (привыкания) человека к содержанию, условиям, организации и режиму труда, к коллективу.

Анализ педагогической литературы позволяет нам определить ряд задач наставничества, а именно:

- удовлетворение потребности молодого специалиста в непрерывном образовании;

- оказание помощи (методической, психологической и т. д.) в преодолении возникающих затруднений;

- способствование формированию индивидуального стиля деятельности молодого специалиста;

- помощь молодому специалисту в использовании современных методов, приемов и образовательных технологий в образовательном процессе.

На наш взгляд наставничество должно стимулировать потребности молодого педагога в самосовершенствовании, способствовать его профессиональной и личностной самореализации. Всестороннее рассмотрение эффективности системы наставничества позволит руководителям образовательных учреждений, педагогам-наставникам быстро и качественно решать задачи профессионального становления и непрерывного сопровождения молодых педагогов, включать их в проектирование своего развития, оказывать помощь в самоорганизации, самоанализе, повышать их профессиональную компетентность.

В современной школе необходимо создать гибкую и мобильную систему наставничества способную оптимизировать процесс профессионального становления молодого учителя, сформировать у него мотивацию к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации.

Список литературы

1. Абрамова Е. Каждому молодому учителю – по наставнику //«УГ Москва» № 14 от 3 апреля 2012 года

2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 162

3. Долгова В. И., Мельник Е. В., Моторина Ю. В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 76–80. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm>.

4. Забродин Д.М., Забродин М.Д., Ибрагимова З.И. Состояние педагогического образования в современной России и проблемы управления его качеством// Качество педагогического образования: матер. 2-й Всеросс. научно-пр. конф., 14-17 ноября 2001 г. в 3-х ч. /Ред. Д.М. Забродин и др. Рязань, 2001. Ч. 1 С.3-21.
5. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления учителя [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.08) / Круглова Ирина Викторовна; МГГУ.-Москва, 2007.-27с.
6. Льюис Г. Менеджер-наставник. – М.: изд-во Баланс-клуб, 2002. – 192 с.
7. Махмутов М.И. Педагогика наставничества. – М.: Сов. Россия, 1981
8. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009.
9. Черкасова И. И., Яркова Т. А. Методологические основания концепции управления профессиональной адаптацией молодых педагогов // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 11.

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СЛУШАТЕЛЯМИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО ПРОБЛЕМЕ ЗДОРОВЬСБЕРЕЖЕНИЯ

Коваленко Наталья Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и
общего образования Муниципального автономного образовательного
учреждения «Институт повышения квалификации», РФ, Кемеровская
область, г. Новокузнецк, улица Транспортная, 17*

ACTIVE AND INTERACTIVE FORMS OF INTERACTION WITH LISTENERS REFRESHER COURSES ON THE ISSUE OF ZDOROVSBEREZHENIJA

Natalia Kovalenko,

*candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of Faculty of man-
agement and general education of the municipal autonomous institution
"Institute for advanced studies, Russia, Kemerovo region, Novokuznetsk,
street Transport, 17*

Аннотация

В статье обсуждается опыт использования интерактивных методов обучения: игровых интерактивных методов и неигровых интерактивных методов обучения, способствующих формированию здоровьесберегающей компетентности педагогов в процессе повышения квалификации.

Abstract

The article discusses the experience with the use of interactive teaching methods: interactive gaming methods and non-gaming interactive teaching methods that encourage the formation of health saving competence of teachers in the process of raising qualifications.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, игровые интерактивные методы и неигровые интерактивные методы обучения, здоровьесберегающая компетентность педагога.

Keywords: interactive teaching methods, interactive gaming methods and some interactive teaching methods, teacher competency zdorovesberegajushhaja.

В условиях модернизации образования все более значимым становится постоянное обогащение профессионального опыта педагогов, что позволяет нам рационально организовывать процесс подготовки в системе повышения квалификации на основе оптимального сочетания форм, методов, приемов, а также активных и интерактивных форм взаимодействия со слушателями по проблеме здоровьесбережения.

В основе интерактивной технологии обучения лежит концепция познания, осуществляемая в формах совместной деятельности со слушателями,

все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем (И.П.Смирнов, Т. Ю. Аветова, Б.Ц. Бадмаев, Е. В. Коротаева, М. В. Кларин, Е.Л. Руднева, Т.С. Панина и др.).

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («Inter» - это взаимный, «act» - действовать). Интерактивный означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – прежде всего обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса (преподаватель, слушатели) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет, не только получать новое знание, но и развивает познавательную деятельность.

Как отмечает И. А. Зимняя, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «учитель - ученик» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10 % [1]. Смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданных условиях опыт человек может перенести во внешний мир и успешно использовать, что соответствует современной компетентностной парадигме образования.

Использование интерактивной технологии на курсах повышения квалификации способствует формированию способности слушателей выявлять и структурировать проблемы в профессиональной деятельности, выбирать наиболее оптимальный вариант из ряда альтернатив, использовать его в своей практической деятельности и достигать качественных результатов.

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

В своей работе мы используем интерактивные методы обучения, которые можно разделить на игровые и неигровые.

Игровые интерактивные методы обучения: деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг. *Неигровые интерактивные методы обучения:* анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения. Преподаватели института постоянно и целенаправленно включают в учебный процесс *игровые интерактивные методы и неигровые интерактивные методы обучения.*

Например, использование case-study, это техника обучения, использующая описание реальных экономических или социальных ситуаций (от англ. *case* — «случай»). Слушателей просят проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них. Case-Study поможет педагогам осознавать приоритетные направления совершенствования здоровьесберегающей деятельности, познакомить с нормативно-правовыми документами, регламентирующими здоровьесберегающую деятельность в ОУ на школьном, муниципальном, региональном федеральном уровнях, разработать пакет документов, обеспечивающих реализацию здоровьесберегающей деятельности в конкретном образовательном учреждении (ОУ) с учетом состояния здоровья субъектов образования, материально-технических, кадровых и др. условий. Результатом использования Case-Study является пакет нормативно - правовых документов, регламентирующих здоровьесберегающую деятельность в ОУ.

Широкое распространение игровой практики в системе повышения квалификации (СПК) произошло в связи с большими возможностями игры в решении педагогических, дидактических, научных, практических, управленческих и других проблем. Известно, что игры способствуют лучшему формированию знаний, трансформации знаний в профессионально-педагогические умения, развитию сознания и личности, формированию творческого мышления и способностей человека. Анализ научно-педагогической и методологической литературы свидетельствует, что наиболее эффективным средством в этом отношении являются методы активного обучения или игромоделирование (по терминологии профессора О.С. Анисимова). По мнению крупнейшего специалиста по игровому обучению профессора С.Д. Неверковича, необходимо строить теорию и практику новой дидактики - дидактики образования взрослых, основанной преимущественно на игровых способах обучения [3].

Для СПК важнейшей особенностью игрового метода, на наш взгляд, является то, что он имеет потенциальные возможности для осуществления развивающего эффекта в образовательной ситуации. Этот эффект выражается: во-первых, в отказе или трансформации сложившихся ранее стереотипов профессионального мышления и осознании более широких возможностей тех понятийных средств, которые были предложены обучающимся; во-вторых, в установке на использование организационной формы, аналогичной той, которая реализовалась в игре, при решении проблем в своей практической деятельности; в-третьих, в сознательном включении в педагогическую практику критериальной базы логической оценки решения проблем в профессиональной деятельности.

Исследования показывают, что взрослый человек «держится» за свои ценности, жизненные и профессиональные стереотипы до тех пор, пока на деятельностном уровне не осознает необходимости и продуктивности отказа от некоторых из них. Интерактивное обучение способствует активизации передового опыта, обмену знаниями и опытом, становлению нового

профессионального мышления, приобретению конструктивной позиции в отношении нововведений, пробуждению чувства нового, творческому подходу к использованию чужого опыта, формированию критической самооценки собственной практики и т. п.

При использовании игромоделирования в СПК мы опирались на известные оргдеятельностные принципы: целостности имитации профессиональной деятельности, проблемности, рефлексивности, ресурсного обеспечения игрового пространства. В процессе проведения занятий со слушателями нами разрабатывались практически все типы учебных игр. Разработанные нами дидактические игры «Здоровьесберегающая компетентность педагога», «Деятельность педагога по формированию здоровьесберегающей среды в ОУ», «Здоровьесберегающий урок как дидактическая система»; деловые игры «Здоровьесберегающие педагогические технологии в работе учителя», «Эстафета передового педагогического опыта»; организационно-обучающие игры «Проектирование здоровьесберегающего урока», «Стиль конфликтного поведения и оценка способа реагирования в конфликте»; организационно - педагогические игры «Культура исследовательской деятельности педагога по проблемам формирования психического, социального, интеллектуального, физического, духовно-нравственного здоровья обучающихся», «Проектная культура учителя»; организационно-мыслительные игры: «Педагогическая экспертиза здоровьесберегающей деятельности», «Экспертиза педагогических инноваций»; организационно - деятельностные игры «Стратегические направления развития региональной системы физического воспитания дошкольников и школьников», «Развитие педагогического профессионализма учителя физической культуры», «Разработка концепции непрерывного профессионального физкультурного образования» способствовали формированию и совершенствованию таких *компетентностей* как *личностной*, обеспечивающей педагогу глубокую убежденность в необходимости реализации здоровьесберегающего образования, формирование здоровьесберегающей культуры воспитанников, проявление активности, творчества, самоактуализации, саморазвитие личностных качеств, необходимых педагогу, социальную ответственность и др.; *методической* в области способов формирования здорового образа жизни учащихся; *в организации учебной деятельности* обучающихся, способствующей свободному владению учебным материалом; *рефлексию педагогической деятельности* - умение осознавать уровень собственной деятельности в области здоровьесбережения, своих способностей, знание о способах профессионального совершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, желание самосовершенствоваться.

Как показывает опыт использования данного типа игр в повышении квалификации педагога с удовольствием осуществляют игровую деятельность, связанную с анализом компонентов дидактической системы и ее проектированием. ДИ позволяют рефлексивно «взглянуть» на свою

деятельность в педагогической системе и наметить программу (проект) развития своего педагогического мастерства по формированию здоровья, развитию физической культуры личности обучающихся. Со слушателями нами проводились и деловые игры, направленные на изучение, анализ, обобщение и распространение здоровьесберегающего передового педагогического опыта. В ходе ДИ было установлено, что на практике имеются определенные творческие наработки, которые требуют научного обоснования.

Организационно-обучающие и организационно - педагогические игры были направлены на трансформацию профессиональных стереотипов у педагогов [3]. Отметим, что данные стереотипы сознания, мышления и деятельности у педагогов и специалистов являются прочными, «глубокими» и системными. При обычной «классической» схеме проведения курсов повышения квалификации (лекции, практика) они практически не поддаются трансформации. Данные типы учебных игр на основе интеллектуальной техники проблематизации позволяют трансформировать данные профессиональные стереотипы. Как показывает опыт использования данных игр, они являются эффективным средством развития мышления и здоровьесберегающей компетентности педагогов. Проведенные нами исследования подтверждают то, что формирование здоровьесберегающей компетентности педагога осуществляется интуитивно, стихийно, без четких определенных критериев эффективности. Отсутствие научно обоснованного механизма формирования здоровьесберегающей компетентности педагога затрудняет подход к модельным и системным преобразованием в образовательных учреждениях в аспекте сохранения и укрепления здоровья воспитанников.

Таким образом, можно отметить, что интерактивные формы взаимодействия со слушателями курсов позволяют решить межличностные проблемы, получить возможность обратной связи и поддержки людей со сходными проблемами; сформировать здоровьесберегающую компетентность педагога. Формирование здоровьесберегающей компетентности педагога как совокупности здоровьесберегающих знаний и стабильной позитивной педагогической практики здоровьесбережения, базирующейся на ценностях культуры здоровья и ответственном отношении к здоровью учащихся и воспитанников [2], позволило нам выявить, что более 70% слушателей в своих итоговых работах и при их защите показали довольно высокий уровень умений проектировать, анализировать и оценивать собственную здоровьесберегающую деятельность в образовательном учреждении.

Список литературы:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с. [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.htm#p1>]
2. Коваленко Н.В. Педагогические основы здоровьесберегающей и безопасной деятельности в образовательном учреждении условиях ФГОС

ООО [Текст] : монография, - Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2015. – 94 с. – ISBN 978-5-7291-0562-

3. Щедровицкий Г. П. Организационнодеятельностная игра. Сборник текстов (1) / Из архива Г. П. Щедровицкого. Т.9. (1). М.; 2004. С.116.

ЭВОЛЮЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПРАКТИК В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗАХ

Бобкова Лариса Михайловна

*Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет*

В современном быстроменяющемся мире в условиях информатизации общества и развития наукоемких технологий требования рынка труда, предъявляемые к выпускникам вузов, постоянно меняются. Современному миру необходимы учителя более высокой квалификации с творческим научно-педагогическим мышлением.

Педагогическая наука постоянно ищет пути повышения компетентности будущих педагогов. Становление и развитие профессиональной компетенции будущего учителя напрямую зависит от возможности закрепления и углубления теоретических знаний, полученных на занятиях в вузе, при решении конкретных профессиональных задач, что представляется возможным в процессе прохождения педагогической практики. Очевидно, что требуется усовершенствование системы педагогической практики как высшей формы практической подготовки педагогов.

Для того, чтобы определить перспективные направления в развитии российского образования необходимо проследить эволюцию построения системы практик в отечественном профессионально- педагогическом образовании .

Строительство советской системы профессионального образования началось в 1918 году с реформирования вузов. Кардинально меняются цели и задачи высшего образования в связи с социально-экономическими условиями того времени. Стране требовались специалисты для практической деятельности, что потребовало обновления преподавательского состава и преобразования программ обучения. Особое внимание уделялось вопросу подготовки учительских кадров, как регулирующему звену в обучении и воспитании всесторонне развитого человека. "Воспитание и образование новых поколений, которые будут создавать коммунистическое общество, не могут быть старыми". [2]

В программе Наркомпроса в области подготовки педагогических кадров особая роль была отведена профессиональной и общетрудовой практике студентов. В документе подчеркивалась необходимость тесной связи теоретической подготовки учителей с их профессиональной и общетрудовой

практикой. Н.К. Крупская, будучи руководителем научно-педагогической секции Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР, предложила организацию практик студентов через участие в просветительской работе в деревнях, на заводах и фабриках, передвижных библиотеках и справочных бюро. В своей речи на Всероссийской конференции по педагогическому образованию (1924г.) она делает акцент на особой роли студентов педагогических учебных заведений. "Каждое учебное заведение по подготовке педагогического персонала, будь то вуз или техникум, должно быть как можно теснее связано с трудящимися массами... Студенты педагогических учебных заведений должны вести политпросветработу и педагогическую пропаганду среди рабочих и крестьян. Студенты должны командироваться на практику на заводы и в деревню. Смычка между педагогическими учебными заведениями и трудящимися — вот наш лозунг". [1]

Таким образом, на начальном этапе становления высшего педагогического образования практика студентов носила в основном общественно-политический характер, она не была регламентирована и регулировалась лишь местной инициативой.

В 1924 году педагогическим сообществом были определены требования к учителю и педагогической школе с учетом реалий времени. В связи с перестройкой педагогического образования меняются методы образования и содержание программ вузов. Уточняется и система педагогической практики. Практическая деятельность студентов представляла собой органически связанную общественно-политическую и педагогическую практику. На первых курсах педагогических вузов она имела преимущественно общественно-полезную направленность. Студенты проводили беседы, читали лекции, готовили и участвовали в массовых политико-просветительных мероприятиях. На старших курсах они проводили собрания, беседы, экскурсии, давали пробные уроки.

Согласно утвержденным в 1927 году типовым учебным планам педагогических вузов, 50% времени отводилось на специальные дисциплины, 35% - на общеэкономические, 11% - на педагогические, а оставшиеся 4% - на педагогическую практику. [4]

В 1930г. увеличивается количество часов отведенных на педагогическую практику, и теперь она занимает 38–40% учебного времени. Вводится непрерывная производственная практика продолжительностью от 1 месяца на младших курсах, до 1 семестра на старших курсах. Проходили ее студенты в культурно-просветительских учреждениях, на фабриках, заводах и колхозах.

В 1939 году было утверждено новое положение об организации и содержании практик студентов педагогических вузов. В положении уточнялись виды педпрактики: ознакомительная практика была предусмотрена на 2 курсе, на третьем - общественно-политическая и учебно-методическая на старших курсах.

Таким образом, в первые постреволюционные десятилетия шло преобразование и развитие системы профессионального образования, связанные с новыми политическими реалиями. Это был начальный этап институционализации профессиональной педагогики.

Следующее десятилетие характеризуется разработкой организационных и правовых норм проведения педагогической практики. В этот период отмечается подъем интереса к практической подготовке студентов педагогического направления, который объясняется существенными проблемами, возникшими в проведении студентами воспитательной работы, бессистемностью взаимодействия школы с вузом. Функции практической подготовки расширяются. Студентов вовлекают в воспитательную работу в качестве вожатых с первого курса, на втором курсе они привлекаются к работе в качестве помощников классного руководителя, а на старших курсах в ходе педагогической практики выполняют задания по проведению самостоятельной воспитательной и учебной работе.

Недостаточное количество квалифицированных педагогов-воспитателей в пионерских лагерях потребовало соответствующих изменений в практической подготовке студентов педвузов. В 1952 году Министерство просвещения РСФСР для ряда специальностей вводит педагогическую практику в летних лагерях для студентов второго курса.

В 1958 году во исполнение "Закона об укреплении связи школы с жизнью" вузам необходимо было установить "такую систему прохождения педагогической практики, которая позволила бы студентам на протяжении всех лет обучения в институте вести общественно-полезную педагогическую работу в школе и других учебно-воспитательных учреждениях, и в процессе этой работы приобретать необходимые педагогические навыки и умения для практической работы в школе". [3]

В программе 1960 г. были определены практические умения и навыки, являющиеся особенно важными для педагога, и выработке которых должна способствовать педпрактика. Формирование практических умений и навыков были распределены по годам обучения с учетом возможности овладения ими на разных видах педагогической практики.

Естественный рост населения в 60-е годы потребовал открытия большего количества школ. В стране остро встал вопрос о нехватке педагогов. Для решения данной проблемы в вузах вводится новый вид педагогической практики - стажерская. В течение одного семестра студенты работали в школах как штатные учителя. В учебных планах вузов сокращается количество часов отведенных на теоретическую подготовку и увеличивается продолжительность практики.

В 70-е годы была утверждена программа, которая определяет следующие виды педагогической практики: ознакомительная (1-2 курс), летняя педагогическая (2-3 курс) и школьно-педагогическая (3-5 курс).

Получившая развитие в 70-80-е годы идея непрерывности практической подготовки студентов повлекла за собой проблему поиска путей организации непрерывной педагогической практики. Но из-за недостаточной разработанности концептуальных основ эта тенденция реализовалась противоречиво и неравномерно. Отмечается увеличение количества времени отводимого на практику, но при этом идет сокращение педагогических дисциплин.

В 90-е годы практика студентов организовывалась по традиционной программе. Некоторые высшие учебные заведения в качестве практических заданий предлагали студентам изучение авторских учебных программ, пособий, организацию воспитательных мероприятий разных направлений. Но, как отмечают исследователи, система высшего образования была построена так, что студенты получали в основном лишь теоретические знания и она не отражала основную цель образовательного процесса - умение широко применять теоретические знания на практике.[6]

В 1992 году был принят Закон РФ "Об образовании". В соответствии с Законом устанавливались свобода и плюрализм в образовании. Вузы получили право самостоятельно определять виды образовательных программ. Однако чрезмерно широко трактуемые демократизм и академические свободы могли привести к нарушениям логики учебного процесса, к включению в учебные планы второстепенных предметов при забвении фундаментальных для данной профессии научных дисциплин, к увлечению различного рода «инновациями» без их критического анализа. Поэтому статьи 10 и 14 Закона предусматривали создание единых Государственных Образовательных Стандартов, которые должны содержать требования к минимуму знаний и умений выпускника. Также предусматривалась разработка на основе стандартов примерных образовательных программ.

В 1995 г. Государственным комитет Российской Федерации по высшему образованию по согласованию с Министерством образования разработал первое поколение государственных образовательных стандартов.

ГОС ВПО первого поколения разрабатывались в период социально-экономических преобразований в стране и исходили, преимущественно, из требований академических сообществ, но в них были сохранены традиции фундаментальности и широты образования. ГОС ВПО обеспечивал широкий профиль дипломированного специалиста. Было введено 90 направлений четырехлетней подготовки бакалавра, на базе которой достраивалась научная специализация (магистратура) и подготовка дипломированного специалиста. Многоуровневая подготовка позволяет студентам получить фундаментальную подготовку по широкому направлению и лишь затем на этой базе — узкую специализированную.

Практика, имеющая профессиональное назначение, являлась обязательной составной частью основной профессиональной образовательной программой высшего учебного заведения и по программе бакалавриата, и магистратуры, и специалитета.

В 1996 году был принят Федеральный закон "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", в соответствии с которым в 2000 году были введены в действие ГОС ВПО второго поколения. И в России на практике начинают реализовываться 2 модели обучения. Первая это - подготовка специалиста (пятилетнее обучение), вторая - подготовка бакалавра (четыре года) с возможностью продолжения образования в специалитете (1 год) или магистратуре (2 года).

Понимая, что практика имеет ключевое значение для подготовки будущего специалиста приказом МО РФ от 25.03.2003 г. №1154 утверждается Положение о проведении практики студентов образовательных учреждений высшего Профессионального образования, который становится нормативно правовой базой для организации практики студентов вузов.[5]

Пунктом 1 документа закрепляется положение о практике как составной части ООП высшего профессионального образования, цели и объем которой определяются соответствующими ГОС по направлениям подготовки (специальностям). Основными видами практики названы: учебная, производственная, включая преддипломную. Согласно п.12 Положения сроки проведения практики устанавливаются высшим учебным заведением с учетом теоретической подготовленности студентов, возможностей учебно-производственной базы вуза и организаций и в соответствии с учебным планом и годовым календарным учебным графиком. Учебная и производственная практики могут осуществляться как непрерывным циклом, так и путем чередования с теоретическими занятиями по дням (неделям) при условии обеспечения связи между теоретическим обучением и содержанием практики.

Несомненным является тот факт, что ГОС первого и второго поколения расширили академическую свободу вузов при построении образовательных программ (в 1988 г. было 10%, а в 2000 г. этот показатель поднялся до 30-40%), но, в то же время, стандарт строго регламентировал перечень дисциплин, их объем и содержание учебных курсов. Не была решена и проблема связи между запросами работодателей, местным рынком труда и вузами.

В сентябре 2003 г. Россия присоединяется к странам, подписавшим Боннскую Декларацию, предусматривающую создание единого европейского образовательного пространства. Назрела необходимость перенести акценты с содержания образования на его результаты.

Эту проблему призваны разрешить федеральные государственные образовательные стандарты ВПО. В основе стандартов нового поколения находятся компетентностный, модульный и кредитный подходы. В структуре ФГОС нет деления на федеральный, региональный и вузовский компоненты, а в ООП выделяется базовая и вариативная части. Обязательная часть программы составляет 50% для бакалавриата и 30% для магистратуры. Содержательное наполнение вариативной части образовательной программы является привилегией вуза, в помощь которому должны быть созданы ориентировочные «примерные основные образовательные

программы» по конкретным направлениям подготовки. Национально-исследовательские и федеральные университеты получили право разрабатывать собственные образовательные стандарты направлений подготовки. Такой принцип построения стандарта позволил вузам разрабатывать новые образовательные программы с учетом потребностей местного рынка труда, научных и образовательных традиций.

В соответствии с ФГОС ВПО с 2011 года все педагогические вузы страны перешли на многоуровневую систему подготовки учителей: бакалавр педагогики и магистр образования. В ФГОС ВПО обозначена цель практики студентов как их профессионально-практическая подготовка.

Приказом Минобрнауки РФ в 2014 г. были утверждены проекты новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по отдельным направлениям обучения. Важным отличием ФГОС ВО от ФГОС ВПО является разделение квалификации «бакалавр» на две квалификации: «академический бакалавр» и «прикладной бакалавр». Считается, что именно прикладной бакалавриат поможет сократить разрыв между потребностями рынка труда в рабочих кадрах и социальным статусом, который получают выпускники вузов. Система обучения по программе прикладного бакалавриата носит практико-ориентированный характер. Он подразумевает форму подготовки кадров, которая комбинирует теоретическое обучение в учебном заведении и практическое обучение на предприятии, причем с увеличением доли последнего.

Блок " Практика" в ФГОС ВО полностью относится к вариативной части программы. Как и во ФГОС ВПО определены 2 вида практики: учебная и производственная, включающая в себя преддипломную. Документом оговорено право вуза на включение в программу и других видов практик. Важно, что по сравнению с предыдущим стандартом, значительно увеличено количество часов (трудоемкость) практики. Так согласно ФГОС ВПО по направлению 540600 ("Педагогика" степень (квалификация) - бакалавр педагогики)на практику должно быть отведено не менее 8 недель, в то время как по ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 (педагогическое образование, уровень высшего образования Бакалавриат) установлены пределы для академического и прикладного бакалавриата соответственно - 21-30 и 33-45 зачетных единиц. В переводе на количество недель нижняя граница составляет 14 (неделя академический бакалавриат) и 22 недели (прикладной бакалавриат).

Таким образом, анализ исторических и современных направлений построения педагогической практики в вузе позволяет сделать вывод о том, что практика в системе подготовки будущего педагога всегда выполняла одну из ведущих функций. Ее роль и место определяется экономическими и социальными условиями в стране, которые и формируют социальный заказ общества и требования к педагогической практике: от политико-просветительской (начало 20 века) до ведущей в системе в подготовки будущего специалиста (прикладной бакалавриат).

Список литературы:

1. Крупская Н.К. Обучение и воспитание в школе // Конференции по педагогическому образованию. URL: <https://public.wikireading.ru/134356>
2. Ленин В.И. Задачи союзов молодежи. - М.: Молодая гвардия, 1947. - 37с.
3. Организации педагогической практики студентов и мерах улучшения практической подготовки студентов к работе в школе: Приказ МП РСФСР №187 от 14 июня 1960 г. // Сб. приказов и инструкций МП РСФСР, 1960. - №30.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917-1941 гг.) \Отв. ред. Н.П. Кузин. - М., 1980. — 192 с.
5. Положением о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования, утвержденным приказом Минобрнауки России от 25.03.2003 № 1154 (зарегистрирован Минюстом России 02.06.2003, регистрационный № 4617)
6. Рустамов Л.Х. Значение педагогической практики в подготовке квалифицированных специалистов в сфере физической культуры и спорта // Молодой ученый. — 2012. — №10. — С. 379-380.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МГТУ ИМ Н.Э. БАУМАНА С ПОМОЩЬЮ ИГРОВОГО МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ

Колдашов Александр Игоревич

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

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

Koldashov Alexander

Senior lecturer in physical education

Moscow state technical University named after N. Uh. Bauman

105005, Moscow, 2-ya Baumanskaya str., 5, p. 1

Аннотация

В статье рассмотрены наиболее важные вопросы, связанные с преподаванием физического воспитания в вузе. Задачей педагога является научить студентов овладевать системой практических навыков, применять полученные знания для сохранения здоровья, совершенствования физических способностей, качеств и свойств личности. Использование игрового метода на занятиях физической культурой позволит совершенствовать не только физические качества, но будет способствовать приобретению опыта профессиональной подготовки. Высокая эффективность метода объясняется тем положительным эмоциональным фоном, которым сопровождается участие в игре.

Abstract

The article deals with the most important issues related to the teaching of physical education in high school. The task of the teacher is to teach students to master the system of practical skills, apply the knowledge gained to maintain health, improve physical abilities, qualities and personality traits. The use of the playing method in physical education classes will improve not only physical qualities, but will contribute to the acquisition of professional training experience. The high efficiency of the method is explained by the positive emotional background, which is accompanied by participation in the game.

Ключевые слова: Студент, общекультурные компетенции, содержание дисциплины: «Физическая культура», игровой метод.

Keywords: Student, General cultural competence, the content of the discipline: "Physical culture", game method.

Педагогическая деятельность преподавателя предъявляет повышенные требования к личности студента.

Формирование социально-активной личности в гармонии с физическим развитием – важное условие подготовки выпускника вуза к профессиональной деятельности в обществе.

Результатом образования в области физического воспитания в МГТУ им Н.Э. Баумана должно стать создание устойчивой мотивации и потребности в выборе здорового и продуктивного стиля жизни, в физическом самосовершенствовании, приобретении личного опыта, творческого использования ее средств и методов в достижении установленного уровня психофизической подготовленности.

Новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлениям подготовки (специальностям) третьего поколения, вводимый с 2011 года, содержит обязательные циклы и разделы, которые должны быть освоены студентами в процессе обучения.

Дисциплина: «Физическая культура» представлена самостоятельным разделом, реализуемым в объеме 400 академических часов, из них 72 часа выделяется на Базовый курс и 328 на Элективный курс. Процесс изучения дисциплины должен быть направлен на формирование ряда компетенций у студентов. Большое значение для профессиональной деятельности, будущего педагога, имеют общекультурные компетенции:

- студент должен научиться работать самостоятельно и в коллективе, уметь устанавливать контакты, упреждать и преодолевать их, руководить людьми и подчиняться;

- владеть средствами самостоятельного и методически правильного использования методов физического воспитания и в укреплении здоровья;

- обладать способностью самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для преобразования новых знаний и умений.

По окончании изучения курса студент должен

Знать:

- способы контроля и оценки физического развития и физической подготовленности;

- основные требования уровня психофизической подготовленности к конкретной профессиональной деятельности.

Владеть:

- ориентацией теоретического, методического и практического материала на решение задач и умениям физической самоподготовки, самосовершенствованию средствами физической культуры.

Достичь всего этого нельзя, если студент не будет заинтересован, поэтому задачей педагога является формирование у студентов творческого отношения к процессу физического воспитания. Успешность всей этой работы

будет зависеть от того, как педагог организывает учебный процесс и взаимоотношения со студентами, наблюдает и анализирует потенциальные возможности студентов. На занятиях должна устанавливаться обратная связь студента и преподавателя. Педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель-студент» представляют собой систему взаимных воздействий субъектов, включенных в совместную деятельность на основе общих целей профессионального образования. Подобное взаимодействие имеет большое принципиальное значение с точки зрения аксиологической составляющей, поскольку это взаимодействие между преподавателем и студентом влияет на формирование системы ценностей будущего специалиста, таких как «человек», «истина», «образование», «профессия» и другие.

Организация педагогического взаимодействия преподавателей и студентов на занятиях физической культуры состоит из теоретических, практических и контрольных занятий. Отсюда следует, что правильное, четкое выполнение последовательности прохождения всех трех разделов физического воспитания студентов, обуславливает качество формирования физической культуры.

Составляя систему работы по физической культуре в вузе на основе педагогического взаимодействия процесс обучения и воспитания, организован таким образом, что теоретический курс совмещен с практическим разделом. Выбор игры не случаен. Игра - одна из активных средств, с помощью которого претворяются в жизнь задачи оздоровления, повышения работоспособности, продуктивность общения. Они оказывают общее воздействие, заставляют работать все органы системы, укрепляя сердечно-сосудистую систему, тем самым улучшая возможности органов дыхания. В зависимости от тренирующего воздействия, игры предназначены для развития физических качеств.

Студенты, обучающиеся в МГТУ им Н.Э. Баумана должны иметь соответствующую направленность сознания, интереса и желания заниматься физической культурой во время учебы и после окончания ВУЗа.

Игровая деятельность подразделяется на следующие составляющие:

1. «сюжетная» организация, где деятельность играющих организуется в соответствии с образным или условным сюжетом (замыслом, планом игры), в котором предусматривается достижение определенной цели в условиях постоянного и в значительной мере случайного изменения ситуации.

2. Разнообразие способов достижения цели, при которых почти всегда существуют различные пути выигрыша, допускаемые правилами игры, которые лимитируют лишь общую линию поведения, но не определяют конкретные действия.

3. Комплексная деятельность игры включает различные двигательные действия – бег, прыжки, метания и т.д.

4. Игровая деятельность предоставляет играющим самостоятельное решение двигательных задач, которые появляются по ходу игры.

5. Моделирование межличностных и межгрупповых отношений, повышенная эмоциональность воспроизводят активные межличностные и межгрупповые отношения, которые строятся как по типу сотрудничества (между игроками одной команды), так и по типу соперничества (между противниками в парных и командных играх), когда сталкиваются противоположные интересы, возникают и разрешаются игровые конфликты. Это создает высокий эмоциональный накал и содействует яркому выявлению этических качеств личности.

6. Вероятное программирование действий способствует принятию решения, которое позволяет достигнуть победного результата.

Использование игрового метода на занятии способствует повышению эмоционального состояния студентов. Игра способствует воспитанию и волевых качеств.

Играя, они овладевают умениями быстрее и лучше мыслить, анализировать складывающуюся обстановку, принимать самостоятельно решения, осваивать актуальные способы физкультурной деятельности, учатся взаимодействовать в коллективе.

Это своеобразный эксперимент, в котором заложены условия для самовыражения и самопроверки. Подвижные игры лучше всего применять на занятиях с другими средствами физического воспитания, путем их комплексного использования.

Подвижные игры, применяемые преподавателя на занятиях систематизированы по характеру игровой деятельности и оформлены в форме карточки. Путем предварительного устного объяснения преподавателям содержания игр, правильности их выполнения, знакомством с организационно-методическими указаниями. Ознакомляя студентов с игрой, преподаватель затем проводит ее со студентами, контролируя правильность, точность выполнения.

Таким образом, использование игрового метода позволит:

- адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям студентов;

- отношения субъектов образовательного процесса, будут основаны на фоне преподавания и обучения;

- у студентов наметится индивидуальный стиль деятельности.

Игры будут способствовать и повышению уровня физической подготовленности студентов МГТУ им Н.Э. Баумана, повышению социальной адаптации, а также готовности студентов к профессиональной деятельности и продолжению занятиями физической культуры после окончания учебы в МГТУ им Н.Э. Баумана.

Список литературы.

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

2. Физическая культура: учебник / коллектив авторов : под ред. М.Я. Виленского.- 2-е изд. стер. –М.: КНОРУС, 2013.- 424с.- (бакалавриат)

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Клименко Андрей Александрович,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания
Кубанского государственного аграрного университета
имени И. Т. Трубилина, Краснодар*

Чуркин Никита Александрович

*преподаватель кафедры физического воспитания
Кубанского государственного аграрного университета
имени И. Т. Трубилина, Краснодар*

Целеполагание современной высшей школы существенно связано с подготовкой конкурентоспособных специалистов для различных сфер социальной практики [7]. Важное значение для формирования конкурентоспособности студентов имеет эффективная организация в вузе процесса физического воспитания. Доказательством данному тезису служит то, что целью физического воспитания с позиции современных ученых является формирование физической культуры личности, в том числе, воспитание мотивации, установок и навыков здорового образа жизни.

Здоровье человека (физическое, социально-психологическое) является и одним из критериев конкурентоспособности современных специалистов, и важнейшим фактором ее достижения. В критериальном плане качествами конкурентоспособной личности и, при прочих равных условиях, конкурентными преимуществами специалиста являются: физическая работоспособность, физическая активность, хорошее самочувствие и внешний вид и пр. (Е.А.Галузо, А.А.Герниченко, Р.А.Фатхутдинов и др.), а также показатели социально-психологического здоровья: познавательная активность, позитивное самоотношение и адекватная самооценка, эмоциональная устойчивость, психологическая независимость, нацеленность на успех, коммуникабельность и способность к компромиссу, толерантность и терпимость и т.п. [7].

Систематическая двигательная активность, организованная в соответствии с научно обоснованными характеристиками объемов и интенсивности нагрузок, направленно используемых физических упражнений, содержания их комплексов и т.п., напрямую влияет на формирование вышеперечисленных качеств конкурентоспособной личности.

Одним из наиболее значимых компонентов (показателей) здорового образа жизни является оптимальный двигательный режим человека, достаточный уровень его двигательной активности [1, 3, 5]. Его основу составляют систематические занятия физическими упражнениями и спортом, эффективно решающие задачи укрепления здоровья и развития физических способностей молодежи, сохранения здоровья и двигательных навыков,

усиления профилактики неблагоприятных возрастных изменений [1, 2, 4, 6]. П. А. Рожков отмечает, что «средства физической культуры и спорта обладают универсальной способностью в комплексе решать проблемы повышения уровня здоровья населения и формирования здорового морально–психологического климата в коллективах и обществе в целом», являясь превентивным средством поддержания и укрепления здоровья – как физического, так и социального [6].

Все вышесказанное обуславливает особую актуальность обеспечения оптимального двигательного режима учащейся молодежи, являющейся мощным ресурсом социального, экономического, духовного развития общества и государства. Первым шагом в решении данной задачи представляется определение исходного уровня физической активности студентов, а также причин недостаточного использования ими потенциала физической культуры и спорта для поддержания и укрепления здоровья.

Целесообразна разработка системы мер по повышению эффективности использования физкультурно-спортивной базы университета как одного из наиболее популярных среди студентов мест занятий физической культурой и спортом. Кроме того, важнейшим направлением работы видится просвещение учащихся в области параметров оптимального двигательного режима (периодичность, длительность, интенсивность занятий), способов эффективного использования средств физической культуры и спорта в целях здоровьесбережения, а также основ самостоятельных занятий физической культурой и спортом и рациональной организации свободного времени. Поскольку занятия спортом благотворно влияют на ряд показателей физического и социально-психологического здоровья личности, то важнейшим направлением оптимизации процесса физического воспитания студентов видится привлечение их к систематическим непрерывным занятиям в спортивных кружках и секциях.

Список литературы:

1. Бальсевич В. К. Здоровье в движении / В. К. Бальсевич. – М.: Сов. спорт, 1998. - 244 с.
2. Бальсевич, В. К. Физическая культура: молодежь и современность / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 2-7.
3. Дубровский В. И. Валеология здорового образа жизни / В. И. Дубровский. – М.: Флинта: Retorika, 1999. – 135 с.
4. Курьсь В. Н. Система взглядов на образование человека в области физической культуры в онтогенезе / В. Н. Курьсь // Физическая культура и образование, спорт, биомеханика, безопасность жизнедеятельности: материалы Междунар. науч. конф. Ч. 1 / под ред. Я. К. Коблева, Е. Г. Вернжбицкой. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2011. – С. 72-81.

5. Лубышева Л. И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 4. – С. 11-13.

6. Рожков П. А. Развитие физической культуры и спорта - приоритетное направление социальной политики государства [Электронный ресурс] / П. А. Рожков. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/2002n1/P2-8.HTM>

7. Хазова С. А. Личностные качества конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту / С. А. Хазова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 12. – С. 64-68.