

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

65 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2019**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 27 ноября 2019 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 1. – 357 с.

Главный редактор:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2019 г.

Все права защищены.

УДК 371

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Аббасова Левиза Иловиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования профессиональной компетентности будущего руководителя дошкольной образовательной организации. В статье раскрывается сущность понятия «профессиональная компетентность», определены компоненты профессиональной компетентности руководителя ДОО, выделены педагогические условия формирования профессиональной компетентности руководителя ДОО, использования личностно-ориентированного подхода и к педагогическому коллективу и к процессу управления.

Ключевые слова: компетентность, руководитель, формирование профессиональной компетентности, особенности, дошкольная образовательная организация.

Annotation. The article is devoted to the current problem of the formation of professional competence of the future head of a preschool educational organization. The article reveals the essence of the concept of “professional competence”, defines the components of professional competence of the head of a preschool educational institution, identifies the pedagogical conditions for the formation of professional competence of the head of a preschool education, uses a personality-oriented approach to both the teaching staff and the management process.

Keywords: competence, leader, the formation of professional competence, features, preschool educational organization.

Введение. Приоритетной задачей современной системы образования – является подготовка квалифицированного и конкурентоспособного специалиста, который не только обладает определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и может практически применить их для успешного достижения поставленной цели. При таких условиях качественное профессиональное образование должно обеспечивать формирование совокупности интегрированных знаний, умений и качеств личности – профессиональную компетентность будущего руководителя дошкольной образовательной организации. Поэтому актуальной является проблема формирования профессиональной компетентности будущих руководителей, в том числе менеджеров дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Профессиональные компетенции признаны одними из ключевых компетенций, что свидетельствует о серьезной заинтересованности государства в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять эффективную управленческую деятельность в условиях современной педагогической среды.

Особенности формирования профессиональной компетентности в подготовке руководителя ДОО, способного отвечать на современные запросы общества в области образовательного менеджмента. Л. Даниленко, видит в профессиональной компетентности руководителя ДОО совокупность необходимых для эффективной профессиональной деятельности систематических научно-философских, общественно-политических, психолого-педагогических, предметных и социально-функциональных знаний и умений, соответствующих личностных качеств [1].

Л. Карамушка определяет следующие компоненты профессиональной компетентности руководителя ДОО:

- Знания, необходимые для руководящей должности;
- Умения и навыки, необходимые для успешного выполнения функционально-должностных обязанностей;
- Профессиональные, деловые и личностно-значимые качества, способствуют всесторонней реализации собственных сил, способностей и возможностей в процессе выполнения функционально-должностных обязанностей;
- Общая культура, необходимая для формирования гуманистического мировоззрения, определение духовно-ценностных ориентиров, моральных и этических принципов личности;
- Мотивация профессиональной деятельности [2].

Профессиональную компетентность руководителя ДОО В. Маслов рассматривает как систему теоретико-методологических, нормативных положений, научных знаний, организационно-методических и технологических умений, необходимых личности для выполнения должностных функциональных обязанностей, а также соответствующие моральные и психологические качества [4].

С этих позиций исследователь каждую функцию управленческой деятельности руководителя ДОО определяет определенным объемом знаний и классифицирует следующим образом: методологические, нормативные, общетеоретические (психолого-педагогические), организационно-методические, конкретно-должностные.

Т. Сорочан видит содержательную сущность профессионализма управленческой деятельности руководителя ДОО в таких компетенциях:

- Функциональная компетенция, которая заключается в воспроизведении управленческого цикла и владении умениями осуществлять управленческие функции;
- Социально-педагогическая компетенция, которая заключается в управлении ДОО как социальной системы;
- Социально-экономическая компетенция, которая заключается в управлении ДОО в условиях рыночных отношений, овладении менеджментом и маркетингом в образовании;
- Инновационная компетенция, которая заключается в направленности на развитие педагогической системы ДОО путем освоения инноваций;
- Фасилитативная компетенция, которая заключается в направлении творческой деятельности педагогов на создание оригинальной образовательной практики [7].

Компетентность – это интегративная характеристика личности, отражающая готовность и способность человека мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы деятельности и поведения для эффективного решения задач, которые возникающие перед ним в процессе деятельности. Компетентность означает устойчивую способность к деятельности со знанием дела, включает: глубокое понимание сути выполняемых задач и проблем, решаемых; знания опыта, имеющийся в данной области, активное владение его лучшими достижениями; умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам; чувство ответственности за достигнутые результаты; способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей.

Категория «профессиональная компетентность» определяется главным образом уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Следует отметить, что проблема управленческо-педагогической подготовки недостаточно изучена в отечественном педагогическом опыте, теоретическое и практическое решение некоторых вопросов в области педагогического менеджмента не выходит за рамки разработок отдельных педагогических задач. Важным фактором в разработке проблемы является интеграционный, многоуровневый, непрерывный иерархический характер управленческо-педагогической подготовки в сферу управленческо-педагогической подготовки привлекаются все области управленческой и педагогической деятельности, особенности образовательных процессов, придает еще большую весомость педагогическому аспекту данной проблемы.

Поэтому особое значение для исследования имеют работы Морев Н.А. [5], Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. [6], Талтынова С.М. [8] в которых раскрываются различные аспекты профессиональной подготовки специалистов. Анализ теорий управления с целью определения роли и места, отводятся в них управлению карьерой руководителя, показывает, что наиболее полно это вопрос разработано в отраслях экономики, менеджмента, социологии, психологии, в литературе по управлению персоналом.

Койкова Э.И. отметила, что в современных условиях руководитель должен иметь множество качественных характеристик. В том числе такие характеристики как высокая аналитичность ума, профессиональная компетентность, инновационность мышления, склонность к общественной деятельности, умение генерировать идеи, принимать правильные решения и внедрять их в жизнь, последовательность принципов и убеждений при достаточно развитой готовности к восприятию альтернативных мнений, сильная воля, целеустремленность, настойчивость, непоколебимая вера в правильность выбранной цели и путей её достижения [4].

Современный учебно-воспитательный процесс в высшем образовании развивается как социально-педагогическая система, где субъекты этого процесса носят коллективный характер, где возрастает роль личности, индивидуальности преподавателя и студента, а соответственно, и механизмов регуляции межличностных и деловых отношений в коллективе. Это требует от будущего руководителя глубоких знаний в области социальной психологии общения, общей и профессиональной педагогики, педагогики управления образовательной организации. Становится все более важным отход от авторитарных, административных методов управления и переход к экономическим и психолого-педагогическим методам управления, стимулирующих творческую активность преподавателя, студента, их стремление к самообразованию, самосовершенствованию и более высоким результатам их совместной работы.

Сформированность профессиональной сферы способствует развитию определенных подвидов профессиональной компетентности:

- методологической компетентности, которая предполагает знание принципов, методов, форм, процедур познания и преобразования педагогической действительности, знания общенаучной методологии, сформированность мировоззрения, развитие умений по организации и проведению педагогических исследований, знания методологических норм и умение их применять в процессе решения проблемных ситуаций, способность к инновационной деятельности, научного обоснования, критического осмысления и творческого применения концептуальных научных положений, умение прогнозировать, проектировать и управлять учебно-воспитательным процессом;

- практически-деятельностной, которая включает сформированность знаний и умений по осуществлению образовательной; умений мотивировать и планировать деятельность, определять ее содержание; осуществлять анализ, оценку, контроль деятельности; проводить исследовательскую деятельность и др.;

- дидактико-методической, которая предполагает сформированность таких знаний и умений, как закономерности, принципы, методы и средства обучения; дифференциации и индивидуализации обучения; технологии обучения и др.;

- специально-научной, которая предполагает сформированность знаний и умений по предмету, который преподается; специальных профессиональных умений (познавательные, конструктивные, информационные) экономико-правовой, к которой принадлежит сформированность знаний и умений основ рыночной экономики, трудовых отношений, менеджмента; знание Конституции РФ, Законов РФ «Об образовании»; Конвенции о правах ребенка и др.; экологической, основанной на знаниях законов развития природы и общества, в частности в знании синергетических принципов построения мира, а также экологической ответственности за профессиональную деятельность; валеологического, которая предполагает знание и умение в области здоровья и здорового образа жизни; информационной, которая включает владение новыми информационными технологиями и умениями их использования;

- управленческой, которая предполагает сформированность знаний основ теории управления; развитость умений информационных, аналитических, целеполагание, организационных, планирование контрольно-диагностических, координации и регулирования; а также умений организовывать учебно-познавательную деятельность учащихся на уроке, влиять на поступки и поведение воспитанников;

- коммуникативной, что предполагает сформированность знаний, умений и качеств личности, которые способствуют эффективному взаимодействию с другими субъектами учебно-воспитательного процесса и эффективному течению педагогической деятельности.

Существующая характеристика готовности руководителя ДОО к управлению направлена, прежде всего, на обновление, пополнение и углубление имеющихся знаний, фиксирует необходимые специалисту знания, умения, качества, обязанности, раскрывает взаимосвязи, соотнося должностные обязанности по конкретными

знаниями, умениями. Таким образом, специфика формирования профессиональной компетентности заключается в том, что она осуществляется в соответствии с особенностями управленческой деятельности.

Обосновано, что сформированность у руководителя указанных ключевых компетентностей свидетельствует о сформированности его профессиональной компетентности. Результатом ее сформированности является готовность руководителя к управленческой деятельности, развитый индивидуальный стиль деятельности и совершенный уровень развития управленческой культуры.

Считаем, что формированию профессиональной компетентности руководителя способствуют такие взаимосвязанные педагогические условия, как управление этим процессом и использование личностно-ориентированного подхода и к педагогическому коллективу и к процессу управления.

Необходимо отметить, что в реальном учебно-воспитательном процессе эти два условия реализовывались одновременно, в комплексе. В связи с тем, что цикл управления является замкнутым и включает функции планирования, организации, руководства и контроля в процессе выполнения работы, для исследования были выбраны вопросы применения личностно-ориентированного подхода при планировании работы ДОО, управлении развитием профессиональной компетентности педагогических кадров, а также реализации руководителем функции контроля, что позволило замкнуть цикл управления. Итак, администрация ДОО считала основой своей деятельности личностно-ориентированный подход в управлении педагогическим коллективом ДОО на всех этапах замкнутого цикла управления.

Эффективность деятельности руководителя ДОО обеспечивается не только управленческим, но и в значительной степени уровнем развития процессуального компонента. Мы считаем, что уже в стенах высшего педагогического учебного заведения во время учебы в магистратуре будущий руководитель должен овладеть системой психологических и практических действий, профессиональными умениями, которые необходимы для целесообразной регуляции его деятельности.

В условиях перехода страны к рыночным отношениям основополагающей составляющей существования образовательных учреждений, является уровень квалификации руководящих кадров.

Выводы. Сейчас ученые считают необходимым осуществить переход от одностороннего отображения личности руководителя, то есть исключительно его профессиональных знаний и умений, к описанию его личности как профессионала. Личностная позиция руководителя ДОО, его профессиональные знания и умения должны формироваться на качественно новом уровне. В основе деятельности будущего руководителя должна лежать сложная система его профессиональных и личностных установок, стереотипов. При этом важно нацелить всю работу на корректировку или совершенствование профессионально значимых убеждений и ценностных ориентаций будущего руководителя. Процесс формирования профессиональной компетентности руководителя ДОО будет эффективным при условии создания единых научно-теоретических подходов к его реализации в течение профессиональной подготовки в высших педагогических учебных заведениях и профессионального становления в должности руководителя ДОО и разработки соответствующей технологии, активизировать деятельность руководителя в направлении обеспечения самоанализа, саморегулирования, личностного и профессионального саморазвития и самореализации.

Литература:

1. Даниленко Л.И. Подготовка руководителя среднего учебного заведения: учеб. / Л.И. Даниленко. – М.: Миллениум, 2004. – 272 с.
2. Карамушка Л. Психология управления: Учебное пособие / Л. Карамушка. – К.: – Миллениум, 2003. – 344 с.
3. Койкова Э.И. Образ руководителя в структуре имиджевой политики дошкольного образовательного учреждения / Э.И. Койкова // Гуманитарные науки (г. Ялта). Сб. Статей: – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Ялта), 2015. Вып. 4 (32). – С. 135-142.
4. Маслов В.И. Научные основы и функции процесса управления общеобразовательными заведениями: учеб. пособие. / В.И. Маслов. – Тернополь: Астон, 2007. – 150 с.
5. Морева Н.А. Педагогика среднего специального образования: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 т. Т.1: Дидактика / Н.А. Морева. – М.: Академия, 2008. – 432 с.
6. Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием. // Л.В. Поздняк. – М.: Академия, 2009. – 234 с.
7. Сорочан Т.М. Подготовка руководителей к управленческой деятельности: теория и практика: монография / Т.М. Сорочан. – Луганск: Знание, 2005. – 384 с.
8. Талтынов С.М. Управление персоналом. Выпуск 7. Практикум: деловые игры, ситуации, тесты. // С.М. Талтынов. – Воронеж: ВГУ, 2008. – 66 с.

Педагогика

УДК 378

**кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Абдулазимова Тонга Хизировна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)**

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗАХ РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования социальной компетенции студенческой молодежи в вузах России. Вуз должен подготовить учащегося к адаптации в обществе, поиску своего места в нем. Поэтому одним из основных умений для студента является коммуникация. Без умения грамотно строить свои отношения в обществе учащийся не сможет в полной мере раскрыться как личность и стать полноценным членом социума. Социальная компетенция студентов – это определенный (низкий, базовый или продвинутой) уровень развития индивида, при котором он осознает свое место в социуме, успешно с ним взаимодействует, принимает свою гражданственность, осуществляет здоровьесбережение и владеет ИКТ-технологиями на уровне студента.

Ключевые слова: социальная компетентность, компетентность, студент, педагог, студенческая молодежь.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of social competence of students in Russian universities. The university should prepare the student for adaptation in society, the search for his place in it. Therefore, one of the basic skills for a student is communication. Without the ability to competently build their relationships in society, the student will not be able to fully reveal himself as a person and become a full member of society. The social competence of students is a certain (low, basic or advanced) level of development of an individual at which he realizes his place in society, successfully interacts with him, assumes his citizenship, implements health care and owns ICT technologies at the student level.

Keywords: social competence, competence, student, teacher, student youth.

Введение. Вуз должен подготовить учащегося к адаптации в обществе, поиску своего места в нем. Поэтому одним из основных умений для студента является коммуникация. Без умения грамотно строить свои отношения в обществе учащийся не сможет в полной мере раскрыться как личность и стать полноценным членом социума.

Изложение основного материала статьи. Процесс модернизации современного образования проходит в нескольких направлениях [5]. Важное направление, в рамках которого проходит модернизация отечественного образования – это создание единой образовательной среды внутри страны с использованием сетевого взаимодействия и механизмов социального партнерства. На это нам указывает Закон об образовании в РФ N 273-ФЗ от 29.12. 2012 года и Профессиональный стандарт педагога, вступивший в силу с января 2017 года.

Вышеприведенные направления развития указывают на то, что отечественное образование стремится к глобализации. В свою очередь, развитие системы образования в данном векторе приводит к тому, что формирование социальной компетенции становится одним из ключевых навыков развития личности.

Анализ научной литературы показывает, что в настоящий момент проблемы, связанные с понятием социальная компетентность, достаточно разработаны в научной литературе и рассмотрены в различных аспектах.

Так, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Н.К. Поливанова, А.В. Петровский подробно рассматривают проблемы личностного самоопределения, самосознания, социальной активности личности.

Г.С. Абрамова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон обосновывают различные методологические позиции теоретического анализа стадий, этапов, периодов и отдельных аспектов личностного развития коммуникативных навыков учащихся.

Исследователи Г.М. Андреева, И.С. Кон, А.К. Маркова и другие изучают процессы социализации и социальной адаптации личности. Данные исследования особенно важны при изучении процесса формирования социальной компетенции, так как сегодняшнее образование должно охватывать не только общественно организуемый процесс передачи социального опыта, но и воздействие стихийных факторов, таких, как возрастающее влияние культуры общения в сети Интернет.

Как указывает А.А. Вербицкий, понятия компетентность и компетенция определяются различными исследователями по-разному. Мы будем использовать в нашем исследовании определение А.А. Вербицкого, который указывал, что «компетенция – готовность и стремление к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за ее результат и реализуемая с помощью механизмов саморегуляции, определяя успех деятельности и проявляясь в виде компетентности... Компетентность – реализованная в деятельности компетенция; интегральная, проявленная в ситуации профессиональной деятельности характеристика личности, определяющая успех и ответственность за ее результат...».

В.И. Байденко определяет профессиональную компетентность как «готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности – соответствующие навыки, технические приемы...» [1, с. 27].

Место социальной компетенции в ряде ключевых компетенций определяется следующим образом.

И.А. Зимняя в книге «Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании» обозначила ключевые социальные компетентности:

- компетентность здоровьесбережения как основу бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека;
- компетентность гражданственности как основу социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства;
- информационно-технологическая компетентность как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде;
- компетентность социального взаимодействия как способность адекватно ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия;
- компетентность общения как способность адекватно ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках...» [10, с. 35].

Итак, на основе исследований И.А. Зимней мы можем выделить социальные компетентности: компетентности здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационно-технологическая.

А.А. Вербицкий в исследовании «Компетентный подход и теория контекстного обучения» определил социальные компетентности как «взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми. Соответственно, мы рассматриваем социальные компетентности, трактуемые в узком смысле слова, такие как социальное взаимодействие, гражданственность и др...» [3, с. 53].

А.А. Вербицкий и И.А. Зимняя указывают на то, что социальная компетенция - это одна из базовых компетенций, включающая в себя целый ряд компетентностей, которые гарантируют успешную социализацию индивида, определенный уровень его психического и физического развития.

А.В. Хуторской трактует социальную компетентность как «комплексную характеристику личности, отражающую результат субъективированного освоения знаний, умений и навыков коммуникации...» [8, с. 57].

Г.К. Селевко под социальной компетентностью понимает «интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к коммуникации, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации...» [8, с. 139].

С.А. Учурова подчеркивает сложность исследования социальной компетентности по ряду показателей:

1. На сегодняшний день отсутствуют возрастные модели социальной компетентности;
2. При определении социальной компетентности не учитываются такие факторы, как привлекательность человека, ухоженность, одежда, физические умения;
3. Очень трудно точно диагностировать социальную компетентность;
4. Отсутствуют разработки, обосновывающие влияние социального взаимодействия на развитие социальной компетентности» [11].

С.А. Учурова отмечает, что «при очевидном внимании науки к этому феномену не выработано единой точки зрения относительно ее определения, структуры, механизмов и условий целенаправленного развития в образовательном процессе. Причина заключается в сложности и интегративности рассматриваемого понятия, представляющего собой комплексное образование, охватывающего знания, умения, способности, навыки и опыт человека. Такое положение существенно затрудняет исследования в той области проблемы, которая, на наш взгляд, является наименее разработанной, а именно: изучение социальной компетентности и механизмов ее развития у учащихся...» [11].

Как отмечают Н.В. Веселкова и Е.В. Прямикова понятие социальной компетентности так многогранно в своем определении, что его сложно рассматривать вне определенного контекста.

В широком смысле – это человеческая коммуникация в ее социально-психологическом, историческом, юридическом, этическом и этническом аспекте. Социальная компетентность в узком смысле слова – это овладение и готовность к использованию определенного набора социальных, нравственных, этических и правовых знаний на уровне стереотипов [4].

«Если определять социальную компетентность как единицу социализации (процесса присвоения, освоения человеком социальных норм и ценностных ориентиров), то это позволяет прогнозировать более гибкое социальное поведение человека, комфортность его пребывания в обществе, говорить об эффективности исполнения им определенных социальных ролей, об успешном функционировании в социуме. Человек осваивает, принимает социальные нормы и ценностные ориентации, благодаря чему он и способен воспроизводить усвоенные способы деятельности в нестандартной ситуации...» [4].

Г.Э. Белицкая, исследуя социальную компетентность личности, указывает, что есть «условно высший» и «условно низший» уровни социальной активности индивида. В процессе воспроизведения социальных норм коммуникации, принятой в том или ином обществе, человек развивает коммуникативные качества через деятельность (репродуктивную - условно-творческую и творческую) [2].

Рассматривая феномен взросления личности, Н.В. Веселкова и Е.В. Прямикова заметили, что индивид способен взаимодействовать с социумом и развивать свою социальную компетентность не только посредством личного общения, но и в качестве умозрительного восприятия, осознания и воспроизведения накопленного опыта человечества, переданного через любые средства коммуникации [4].

В.Н. Куницына определяет социальную компетентность как «...систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая конъюнктуру; действуя по принципу «здесь и сейчас и наилучшим образом»; извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств...» [6].

Социальная компетентность заключается в способности человека эффективно решать проблемы взаимодействия с обществом на основе актуализации знаний и опыта в конкретной области жизнедеятельности. При этом регулятором социального действия выступает:

- уровень включения социальных норм в систему ценностей личности;
- способности реализации знаний и возможности внутреннего саморазвития;
- достижение поставленных целей в соответствии с нормами морали, закона, культуры;
- понимание и знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанности, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету.

Рассмотрев большое количество трудов по вопросам социальной компетенции, мы можем сделать вывод: существует большое число определений понятию социальная компетенция. В силу своей многогранности, данное понятие имеет множество аспектов, от которых в конечном итоге и зависит то или иное его определение.

Безусловно, формирование социальной компетенции студентов осуществляется в учебной деятельности, но является ли этот уровень достаточным для успешной коммуникации, вызывает сомнения.

Обычно формирование социально-коммуникативных умений носит формальный характер. Это предположение доказывают диагностические мероприятия, проводимые среди студентов. А.Э. Рамазанова заметила, что «студенты с низким уровнем сформированности социально-коммуникативных навыков не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды...» [7, с. 38].

Учащиеся со средним уровнем социально-коммуникативных навыков имеют следующие особенности: не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение. Они не теряются в новой обстановке, занимаются общественной деятельностью, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий.

Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Они быстро меняют своё решение, круг друзей постоянно меняется. Такие дети непостоянны, что отражается на культуре поведения.

Высокий уровень сформированности социально-коммуникативных навыков имеет свои особенности: студенты активно стремятся к организаторской и коммуникативной деятельности, испытывают в ней

потребность, быстро ориентируются в ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе. В важном деле или создавшейся сложной ситуации они предпочитают принимать самостоятельное решение, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами. Могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать различные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает.

Данное исследование дает возможность предположить, что необходимо постоянно искать новые методы и механизмы развития уровня коммуникации. Говоря о коммуникации, мы имеем в виду не только правила устного общения со сверстниками и взрослыми, но и правила невербальной коммуникации, что по определению, данному И.А. Зимней, является компетентностью социального взаимодействия и компетентностью общения - составляющими социальной компетенции [10].

Традиционно существуют следующие методы развития социально-коммуникативных навыков:

Экскурсия – это коллективная поездка, посещение чего-либо с образовательной или увеселительной целью. Экскурсия помогает учащемуся развить коммуникативные (либо усовершенствовать) навыки в непринужденной обстановке. Экскурсии бывают ознакомительные, тематические, профориентационные.

Встречи с журналистами - имеют огромное значение для поддержания мотивации учащихся в формировании социальной компетенции. Встречи с известными людьми - это, прежде всего, анализ истории личного успеха конкретной знаменитости. Учащиеся из первых уст узнают о том, какой путь был пройден, какие трудности встречались на пути и как их преодолевали. Безусловно, здесь срабатывает эффект «Личности». Такие встречи помогают повысить самооценку участников мероприятия и подталкивают к реальному анализу своих возможностей.

Участие в вузовских мероприятиях (конкурсах, конференциях, проектах и др.) – важный этап совершенствования социальной компетенции. На различных этапах мероприятия: подготовке, реализации, рефлексии – участники показывают долю сформированности социально-коммуникативных навыков, среди которых:

- умение работать в команде (на этапе выбора идеи мероприятия, проекта, номера для выступления и др.). Используются брейн-сторминг, технологии сотрудничества и др.;

- умение осознавать свою индивидуальность (на всех этапах), для чего используются личностно-ориентированные методы обучения;

- понимание национальной идентичности (при работе в полинациональных группах сложно осуществлять коммуникацию, если не соотносить свою деятельность с нормами поведения членов группы);

- умение быть толерантным (здесь берется не только национальный аспект, но и терпимость к различным свойствам личности: темпераменту, уровню самооценки, агрессивности, умению нестандартно/шаблонно мыслить).

Анкетирование - самый распространенный в социологии метод. Анкета представляет собой документ, содержащий в среднем от 30 до 40 вопросов, адресованных выбранному множеству респондентов. Они рассматриваются в качестве объекта исследования.

Выводы. Социальная компетенция студентов – это определенный (низкий, базовый или продвинутый) уровень развития индивида, при котором он осознает свое место в социуме, успешно с ним взаимодействует, принимает свою гражданственность, осуществляет здоровьесбережение и владеет ИКТ-технологиями на уровне студента.

Исходя из данного понятия, деятельность педагога по формированию социальной компетентности студентов может быть организована в следующих направлениях:

- определение уровня сформированности социальной компетенции (низкого \базового \ продвинутого) путем тестов, опросов, оценки проектной и/или иной деятельности учащегося;

- разработка плана перспективного развития для всех уровней сформированности социальной компетенции по направлениям: совершенствование навыков коммуникации, гражданское самосознание, здоровьесбережение, ИКТ-компетентность.

Литература:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенции выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. Москва 2006. – 55 с.

2. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. С. 42-57.

3. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма, М. - Логос, 2011. - 288 с.

4. Веселкова Н.В. Социальная компетентность взросления / [Текст] Н.В. Веселкова, Е.В. Прямыкова. - Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2005. – 143 с.

5. Гостомыслов. А.П. Детская журналистика: хозрасчётные газета и журнал в школе / Учебное пособие.- СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2006., - 352 с.

6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб: 2001. – 544 с.

7. Рамазанова А.Э. Формирование социально-коммуникативных навыков младших школьников. Диссертация к.п.н. БУ СПО ХМАО-Югры «Нижневартовский социально-гуманитарный колледж».

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

9. Хуторской А.В. Компетентный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А.В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. - 73 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).

10. Зимняя. И.А. «Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании», М. 2004, С. 42. [Электронный ресурс] \URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>

11. Учурова. С.А. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе (на примере уроков немецкого языка и обществознания). \ Электронное текстовое издание. Подготовлено кафедрой «Иностранных языков в области экономики и управления». [Электронный ресурс] \URL: <http://www.study.urfu.ru/Aid/Publication/10734/1/Ychyrova.pdf>

УДК: 378.2

адъюнкт Аксенова Елена Георгиевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург);
доцент кафедры педагогики и психологии учебно-научного комплекса исследования проблем кадрово-воспитательной работы и морально-психологического обеспечения деятельности ОВД, кандидат педагогических наук, доцент Витольник Галина Адамовна
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург)

РАЗРАБОТКА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена разработке мультимедийного сопровождения активизации познавательной деятельности обучающихся в образовательных организациях высшего образования МВД России. Включение мультимедийных технологий в образовательный процесс высших образовательных организаций системы МВД России напрямую сказывается на качественных характеристиках и эффективности образовательного процесса, посредством качественной оптимизации образовательной деятельности каждого обучающегося, при которой происходит ускоренное усвоение учебного материала, активное совершенствование и развитие личности как обучающегося, так и преподавателя.

Ключевые слова: медиаобразование, мультимедийное сопровождение, мультимедийные технологии, учебно-методический комплекс технологии обучения, профессиональные умения и навыки, образовательные организации системы МВД России.

Annotation. The article is devoted to the development of multimedia support for the activation of cognitive activity of students in educational institutions of higher education of the Ministry of internal Affairs of Russia. The inclusion of multimedia technologies in educational process of higher educational institutions of Ministry of internal Affairs of Russia directly affects the quality characteristics and efficiency of the educational process through qualitative optimization of educational activity of each student, in which there is accelerated learning, active improvement and development of the individual as a learner and a teacher.

Keyword: media education, multimedia support, multimedia technologies, educational and methodical complex of training technology, professional skills, educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia.

*«Педагог лишь до тех пор способен
на самом деле воспитывать и образовывать,
пока сам работает над собственным воспитанием»
А. Дистервег*

Введение. Любой процесс мультимедийного сопровождения необходимо построить исходя из возможностей системы электронной информационно-образовательной среды того учреждения, принятого в качестве основной базы. В данном случае - Санкт-Петербургского университета МВД России¹.

Используемый при мультимедийном сопровождении подготовленный электронный учебно-методический комплекс содержит оптимальные по соотношению познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний в области использования информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности в зависимости от специальности.

При активизации познавательной деятельности обучающихся и для формирования при этом у них информационно-технических компетенций средствами мультимедиа технологий, важно определить их место в общей «картине» всего процесса профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Используемый при мультимедиа сопровождении комплекс определяется учебно-материальной базой которая выступает, как электронный образовательный ресурс, имеющий в своём составе «функциональные блоки: информационный, содержательно-методический, контрольно-рефлексивный и коммуникативный».²

В свою очередь информационный блок выражен в определении темы и учебных вопросов.

Для понимания данной темы необходимо опираться на один из подходов к развитию профессиональных способностей курсантов, который был предложен Н. О. Миньковой в форме модели экспериментального обучения³. Предлагаемый автором подход соединяет традиционное обучение в аудиториях с использованием информационных технологий, как в процессе аудиторных занятий, так и в организации самостоятельной работы обучающихся.

В целях сбора доказательной базы был проведен ряд исследований, где широко использовались возможности сети Интернет, который по словам автора модели экспериментального обучения описывается следующими словами: «Он несет громадный потенциал образовательных услуг (электронная почта,

¹ Грачев Ю.А. О формировании электронной информационно-образовательной среды в образовательной организации высшего образования МВД России. *Россия // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* – 2018. – No 2 (78). – С. – 200-203.

² Boronenko, T.A., Palchikova, I.N., Fedotova, V.S. Preparation of bachelors and masters of pedagogical education for design of electronic educational resources / T.A. Boronenko, I.N. Palchikova, V.S. Fedotova // 5th International Scientific Conference Science and Society ISPC. – 2013. – С. 27-33.

³ Минькова Н.О. Оценка качества знаний студентов методом портфолио // *Актуальные вопросы биологии, химии и экологии: наука и образование / Сборник научных трудов. Том 5. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. - с. 67-72.*

поисковые системы, электронные конференции) и становится составной частью современного образования»⁴.

Консультирование курсантов и слушателей при этом осуществлялось как в традиционной форме, так и с помощью электронной почты, систем видео чата (viber, whatsapp, skype), различных образовательных и студенческих форумов.

В завершении изучения курса дисциплины, обучающиеся составили портфолио по изучаемой дисциплине. Сформированные в результате поисковой работы папки работ курсантов стали свидетельством того, что у них сформировалось декларативное, условное, процедурное и стратегическое знание.

Важно отметить и значимость используемой в процессе активизации познавательной деятельности обучающихся системы блочно-модульного обучения, о которой в своих исследованиях упоминает А.В. Белозерских, говоря о том, что: «Структурирование учебного материала при блочно-модульном обучении в виде модулей способствует более эффективному естественно-интеллектуальному процессу получения нового знания»⁵. Таковой вывод исследователя основывается на том основании, что сочетание двух способов представления учебной информации при блочно-модульном обучении (символического и графического) позволяет обучающимся комбинировать когнитивные модели представления знаний и обеспечивают феномен логического мышления.

Главной профессиональной задачей в процессе организации обучения в данном случае со стороны преподавателя становится не только передача знаний, но что не менее важно еще и организация самостоятельной деятельности обучающихся, посредством использования в учебном процессе мультимедиа сопровождения, а так же разработки нестандартных ситуационных задач, структурированных по сложности.

Основными целями мультимедийного сопровождения обучающихся являются: инициирование активности обучающихся, усиление их самостоятельности и побуждение к творчеству в познавательной профессиональной деятельности. По мнению А.С. Макарова: «Применение мультимедийных средств обучения вносит значимые изменения в коммуникацию между преподавателем и студентом, обеспечивая неограниченные возможности для самостоятельной деятельности обучающегося»⁶.

При проведении исследований по мультимедийному сопровождению процесса активизации познавательной профессиональной деятельности обучающихся необходимо принять во внимание важную теоретическую предпосылку исследования о том, что реализация мультимедиа технологий осуществляется за счет педагогического обеспечения, которое представляется как система необходимых условий, форм, средств (интеллектуальные инструментальные средства познания, средства программно-методического, дидактического, технологического, технического, организационного, информационного обеспечения), способов, путем их систематизации, преобразования, использования их ресурсов субъектами образовательного процесса.

При использовании электронного комплекса в качестве основы мультимедийного сопровождения необходимо провести предварительную подготовку входящих в него учебных, методических, нормативных материалов. Использование электронного Комплекса на базе мультимедиа технологий включает в себя следующие этапы, которые отражают общий алгоритм ее разработки и реализации:

- первый этап: анализ содержания учебной дисциплины, существующего программного обеспечения; выбор инструментальных средств и критериев оценки полезности мультимедиа технологий;
- второй этап: составление схемы комплекса (подбор и структуризация содержания; определение «использования мультимедиа технологий в системе занятий; выбор методик и форм, организации образовательного процесса);
- третий этап: установление средств поддержки результативного, восприятия информации (звуковое сопровождение, графика, анимация, видеoinформация, моделирование и другое);
- четвертый этап: подготовка педагогического сценария. Он включает: а) информационный блок; б) интерактивный блок; в) мотивационный блок;
- пятый этап: разработка отдельных информационных блоков Комплекса, создание дидактико-методического сопровождения;
- шестой этап: экспериментальная проверка комплекса в реальном образовательном процессе.

В целом комплекс реализуется через научно-адаптированные учебные материалы, обеспечивающие в полной мере проведение занятий, внеаудиторную самостоятельную деятельность, учебно-нормативную, методическую документацию, большое число оригинальных фото- и видеоматериалов, слайд-шоу, формирующих целостность представлений курсантов о будущей профессиональной деятельности и создающих возможность, «приложить» полученные знания к своей практике.

Структура комплекса должна полностью отражать специфику дисциплины, характеризовать материал, который необходимо усвоить выпускникам, будущим специалистам системы МВД России на уровне профессиональных компетенций.

Стержневой основой комплекса выступают обучающая и контролирующая программы, дисциплины, которые были построены в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Для создания раздела «Презентация дисциплины» необходимо использовать красочный, информативный и эффектный ролик в виде мультимедиа презентации с многогранным представлением информации, что усиливает зрительную организацию и зрительное внимание за счет автоматически появляющихся слайдов с эффектами анимации при изучении основных положений изучаемого материала дисциплины.

⁴ Минькова Н.О. Оценка качества знаний студентов методом портфолио // Актуальные вопросы биологии, химии и экологии: наука и образование/ Сборник научных трудов. Том 5. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. - с. 67-72.

⁵ Белозерских А.В. Модель блочно-модульного обучения в вузе для развития интеллектуальных способностей к профессиональной деятельности у будущих сотрудников МВД России. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, № 7 (65) 2010, 02 августа 2010. – СПб.: Изд-во ун-та им. П.Ф. Лесгафта, 2010, с. 12-17.

⁶ Макаров А.С. Технология развития креативности студентов педагогического вуза при изучении химических дисциплин Дисс. ...к.пед.н. – Самара, 2009, 215 с.

Основная часть Комплекса - раздел «Электронная версия дисциплины» включает в себя электронный блок презентационных материалов, лекции, учебник, практикум, видеоматериалы, учебно-нормативную документацию и литературу. Его отличает информационная емкость, компактность и мобильность, эмоциональная привлекательность, наглядность, интерактивность. Все это может превратить сухое изложение материала в живое, увлекательное занятие, повышая интерес к дисциплине и эффективность процесса обучения.

В отличие от традиционных учебных материалов на печатной основе, электронные обладают значительно большими дидактическими и методическими преимуществами.

В качестве важнейшего интегрирующего критерия для системного отбора учебного материала выделим методологический и методический уровни к изучению дисциплин и их разделов, покажем обучающимся межпредметные связи по вертикали и горизонтали, а также применим изложение нового материала, опираясь на уже известный. Такой подход к конструированию учебного материала обеспечит широту профессиональной подготовки, подчеркнет важность разрабатываемого курса, определит внутрипредметную значимость тем, разделов, относительно друг друга, а значит, логику и строгую последовательность изложения материала.

При создании Комплекса учитывается важность соблюдения дидактических критериев: применимости, новизны информации, доступности и пригодности выбираемых форм представления учебного материала; направленности их на инициирование активности обучающихся, усиление их самостоятельности и побуждение к творчеству. Эти критерии взаимосвязаны и регламентируют содержание учебных элементов Комплекса, обеспечивая последовательность изложения, наиболее оптимальное усвоение материала, также формирование расширенного тезауруса студентов, активизацию познавательно-профессиональной деятельности.

Важной частью Комплекса является батарея тестов, предназначенных для проверки качества знаний, которая предусматривает блок вопросов к каждой теме, позволяющий проверить, насколько усвоен материал.

Специфика работы на занятиях с использованием программно-аппаратных комплексов включает материалы профессиональной направленности. Слайды должны обеспечивать наглядность, активизировать внимание, являться хорошим дополнением к теории, особенно при самостоятельном изучении материала.

Раздел «Практикум по выполнению работ» содержит задания, инструкции, справочные данные исследования различных объектов и использования этих объектов на практике. Для выполнения практических работ необходимо разработать методические указания, содержащие цели эксперимента, средства методики проведения, эксперимента, методы обработки данных.

В раздел «Учебно-нормативная документация» введены рабочая программа, планы учебных занятий, методические разработки для выполнения заданий, и для проведения всех форм занятий, которые используются в системе подготовки обучающихся.

Одной из целей при использовании систем программно-аппаратных комплексов, является необходимость дать обучающимся набор знаний и умений в области мультимедиа технологий, для того, чтобы они могли использовать данный информационный ресурс для реализации своих творческих замыслов. Следует отметить тот факт, что работа с системами мультимедиа соединяет в себе свойства обычного учебника, справочника, задачника, лабораторного практикума и эксперта усвоенной информации, имеет ряд преимуществ перед остальными программными продуктами и обеспечивает:

- сочетание двух содержательных компонентов — обязательного (базового) и вариативного (для решения частных задач);
- оптимальную для каждого из обучающихся последовательность, скорость восприятия учебного материала, возможность самостоятельно чередовать изучаемый материал, решать и разбирать примеры и задачи как репродуктивного, так и творческого характера;
- возможность самоконтроля качества приобретенных умений и знаний, как в предметной, так и познавательной сфере;
- развитие навыков исследовательской работы, которые непосредственно-связаны с творческим аспектом познавательно-профессиональной деятельности;
- усиление профессиональной направленности дисциплины;
- применение разнообразных форм и методов обучения с использованием мультимедиа технологий;
- совершенствование организационно-педагогической деятельности преподавателя.

Мультимедийное сопровождение активизации познавательно-профессиональной деятельности обучающихся способствует привлечению внимания к освоению мультимедиа технологий; помогающих сформулировать гипотезу и решить поставленную проблему (задачу); обсудить способы выполнения задачи, разрешить проблемы; усвоить новую информацию, обратить особое внимание на главные объекты, а также поставить дополнительные вопросы, привлекая к обсуждению и к управлению познавательным процессом.

Все разделы представляемой информации взаимосвязаны, имеют оптимальное сочетание, логично дополняют друг друга и предоставляют широкие возможности обучающимся в процессе изучения дисциплины.

Содержательный аспект использования материалов в электронном виде посредством использования программно-аппаратных комплексов продемонстрировал широкие возможности в реализации компетентностного подхода, при использовании в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора- ситуаций, психологических тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной самостоятельной работой в контексте активизации познавательно-профессиональной деятельности обучающихся.

При разработке мультимедийного сопровождения активизации познавательной деятельности учитывается не только структурно-содержательный аспект разрабатываемого сопровождения, но и результативный в виде:

- контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных процессом-обучения и предусматривающих в динамике активное и самостоятельное освоение предметного содержания учебной дисциплины;
- позитивного-изменения познавательной компетентности обучающихся в области использования мультимедиа технологий, освоения основ работы с профессиональной информацией;

- совершенствования независимой оценки об уровне усвоения материалов, с использованием специального программного обеспечения.

В процессе экспериментальной работы по разработке мультимедийного сопровождения активизации познавательной деятельности обучающихся на примере мультимедийного познавательного обучения было выявлено, что дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний, развития активности, самостоятельности и творчества курсантов, выступают той-информационно-педагогической средой; которая позволяет задействовать все способы представления учебной информации в единстве со способами поддержания позитивного настроения обучающихся на познавательно-профессиональную деятельность (эмоциональная восприимчивость).

Выводы. Таким образом, при разработке мультимедийного сопровождения активизации познавательной деятельности обучающихся в виде мультимедийного процесса передачи материала электронного комплекса практически проектируется обучающая среда с ярким и наглядным представлением информации, что особенно привлекательно для курсантов и слушателей; продумывается интеграция значительных объемов информации на едином носителе; упрощается навигация благодаря применению гиперссылок и предоставлению возможности выбора индивидуальной схемы изучения материала, предусматривается становление обучающимися своей индивидуальной образовательной траектории, отражается система контрольных и корректирующих мероприятий различного уровня.

Мультимедийное сопровождение активизации познавательно-профессиональной деятельности представлено в качестве сопровождения по организации познавательно-профессиональной деятельности курсантов и слушателей с помощью многофункционального педагогического средства, интегрирующего в себе мощные образовательные ресурсы, позволяющие задействовать через компьютерные системы в режиме диалога все способы представления учебной и профессиональной информации: текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию) и обеспечивающего инициирование активности, усиление самостоятельности и побуждение обучающихся к творческой деятельности.

Также определена исходная идея проектирования мультимедийного сопровождения исследуемой деятельности, определяется как создание и разработка учебных и контрольных материалов, полностью обеспечивающих проведение занятий; учебно-нормативной, методической документации; большого числа оригинальных фото- и видеоматериалов, обеспечивающих цельность образовательного продукта и создающая систему модуля межпредметных связей. Все разделы Комплекса взаимосвязаны, имеют оптимальное сочетание, логично дополняют друг друга и предоставляют широкие возможности для использования обучающимися в процессе изучения дисциплины.

Также определены психолого-педагогические требования к мультимедийному познавательно-профессиональному комплексу как к продукту мультимедийного сопровождения: многофункциональность, интегративность, удобная форма восприятия; интерактивная наглядность; предоставление возможности оперативного контроля знаний; создание познавательно-профессиональной сферы обучения сочетанием с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся, что способствует активизации познавательно-профессиональной деятельности студентов.

Литература:

1. Белозерских А.В. Модель блочно-модульного обучения в вузе для развития интеллектуальных способностей к профессиональной деятельности у будущих сотрудников МВД России. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, № 7 (65) 2010, 02 августа 2010. – СПб.: Изд-во ун-та им. П.Ф. Лесгафта, 2010, с. 12-17.
2. Грачев Ю.А. О формировании электронной информационно-образовательной среды в образовательной организации высшего образования МВД России. России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2018. – № 2 (78). – С. – 200-203.
3. Макаров А.С. Технология развития креативности студентов педагогического вуза при изучении химических дисциплин Дисс. ...к.пед.н. – Самара, 2009, 215 с.
4. Мальцева Т.В. Оптимизация использования медийных технологий в учебном процессе образовательных организаций высшего образования МВД России // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика практика». СПбУ МВД России 2018. С – 217-219.
5. Минькова Н.О. Оценка качества знаний студентов методом портфолио // Актуальные вопросы биологии, химии и экологии: наука и образование / Сборник научных трудов. Том 5. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. - с. 67-72.
6. Муратова А.С., Муратова Л., Рабаданова Р.С. Использование различных типов медиа в обучении: создания благоприятной среды для само — и взаимообучения на межпредметном уровне // Прикладная психология и педагогика. 2017. Т. 2. №. 4. С. 16-21.

Педагогика

УДК: 371.134:371.38

кандидат педагогических наук, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГА: ОТ ЗАМЫСЛА К РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается технология проведения тренинга. Тренинг – это форма интерактивного практико-ориентированного обучения взрослых, позволяющая учитывать их право на обоснование необходимости изучения новой информации, ее интеграции в имеющийся жизненный и профессиональный опыт, а также самостоятельный выбор и принятие решений. Тренинг должен быть построен так, чтобы каждый участник нашел в нем ту среду, в которой процесс обучения будет для него наиболее комфортным и эффективным. При такой его организации станет возможным отработка умений и

навыков выполнения простых и сложных видов профессиональной деятельности, а также создания благоприятных условий для личностного и профессионального развития его участников.

Ключевые слова: технология проведения тренинга, основные этапы, модели обучения взрослых, стадии обучения, тренинговое обучение.

Annotation. The article reveals the technology of training. Training is a form of interactive practice-oriented adult education, allowing to take into account their right to justify the need to study new information, its integration into existing life and professional experience, as well as independent choice and decision-making. The training should be designed so that each participant finds in it the environment in which the learning process will be most comfortable and effective for him. With such an organization, it will be possible to develop skills and abilities to perform simple and complex types of professional activity, as well as to create favorable conditions for the personal and professional development of its participants.

Keywords: technology of training, the main stages, models of adult education, training stages, training training.

Введение. Сегодня тренинг – это одна из форм интенсивного, интерактивного практико-ориентированного обучения людей во всем мире. Представляет он собой совокупность специально подобранных и систематизированных методов воздействия на участников с целью коррекции у них взглядов, мнений, установок, паттернов поведения, а также развития личностных качеств и формирования навыков самопознания и саморазвития.

Изучением вопросов, связанных с организацией тренинга в работе со взрослой аудиторией, занимались: М.Т. Громкова [1], С.И. Змеев [2], А.С. Прутченков [6], В.Г. Пузиков [7], А.Н. Шевчук [4] и др. Исследователи отмечают прогрессивность и актуальность тренинга как формы работы, ориентированной в большей степени на самоисследование и самосовершенствование участников, которые являются основными факторами их личностного саморазвития.

Цель статьи: раскрыть технологию проведения тренинга: от замысла к реализации.

Изложение основного материала статьи. Тренинг является достаточно сложной технологической структурой, реализация которой создает условия для многоуровневой коммуникации между всеми его участниками. По определению В.Г. Пузикова, технология проведения тренинга представляет собой систему научно-обоснованных действий тренера и участников, осуществление которых с высокой степенью вероятности приведет к достижению поставленных целей обучения [8, с. 18].

Как указывает Г.И. Марсанов, тренинг ориентирован на приобретение участниками практических умений и навыков, предполагает их активную позицию, а также строится с учетом их предшествующего опыта. Эта форма позволяет учитывать право взрослых людей на самостоятельный выбор и принятие решений, их потребность в обосновании необходимости изучения новой информации и в интеграции новых знаний с имеющимся жизненным опытом, а также требование практической направленности обучения [3, с. 53].

Сидоренко Е.В. предлагает рассматривать тренинговое обучение как последовательную смену четырех стадий:

- *стадия личного опыта.* Данная стадия предполагает приобретение участником конкретного опыта или наличие предшествующего опыта;
- *стадия рефлексивного наблюдения.* Участник осмысливает и рефлексивизирует данный опыт;
- *стадия теоретического обобщения или абстрактной концептуализации* – введение новой информации в систему уже имеющихся знаний и опыта и установление между ними связей;
- *стадия активного экспериментирования.* Самостоятельное применение новых знаний на практике в разнообразных ситуациях – воображаемых, моделируемых и реальных [8].

Возникающий в процессе активного экспериментирования опыт является новым этапом обучения участников, который ориентирует их на дальнейшие перспективы развития. Следует заметить, что обучение становится наиболее эффективным именно в тех случаях, когда каждым участником все стадии проходятся полностью.

Исходя из собственного опыта проведения тренингов, считаю целесообразным использование двух моделей обучения. Каждая из моделей преследует конкретные цели тренинга и состоит из четырех этапов (см. таблицу 1):

Таблица 1

Модели тренингового обучения

<i>Модель обучения 1</i>	<i>Модель обучения 2</i>
1. Личный опыт	1. Экспериментирование
2. Рефлексивный анализ	2. Рефлексивный анализ
3. Теоретические концепции	3. Теоретические концепции
4. Экспериментирование	4. Личный опыт (приобретенный в новых условиях)

Анализируя первую модель, отметим ее традиционность для процесса тренингового обучения. Она предполагает последовательность следующих стадий:

1. Работа с опытом участников – при этом не важно является ли этот опыт, приобретенным «здесь и сейчас» или тренер вызвал воспоминание о каких-либо событиях.
2. Рефлексия (процесс анализа) – разложение опыта на элементарные составляющие, их анализ и оценка.
3. Создание новой концепции (процесс синтеза) – моделирование более успешной модели поведения в ситуации, которая рассматривалась в качестве опыта.
4. Экспериментирование – апробация вновь созданной концепции на практике, отработка способов применения полученных выводов на практике.

Рассматривая вторую модель, следует обратить внимание на то, что работа тренинговой группы начинается со стадии активного экспериментирования, где на основе имеющихся знаний, участники выполняют практические задания. В силу того, что знания являются ограниченными, чем и вызвана потребность в обучении на тренинге, у участников возникают трудности при их выполнении. Однако, это

тоже опыт, который участники анализируют и рефлексиируют. Осознав недостаточность своих знаний становится очевидным необходимость в новых более актуальных теоретических концепциях, которые гораздо в большей степени будут гарантировать успешность выполнения необходимых заданий. Результатом проделанной работы становится личный опыт, приобретенный в новых условиях.

Развивая идеи о моделях тренингового обучения, Е.В. Сидоренко выделяет четыре стиля обучения и усвоения человеком новой информации: «активист», «мыслитель», «теоретик» и «экспериментатор» [8]. Отметим, что участники тренингового процесса, предпочитающие тот или иной стиль в «чистом» виде встречаются достаточно редко, у каждого из них более или менее представлены элементы всех стилей обучения. Однако, доминирование одного из стилей определяет особенности процесса обучения конкретного участника, а также его реакцию на определенные тренинговые методы и техники, включая действия самого тренера. Следовательно, тренинг должен быть построен так, чтобы каждый участник нашел в нем ту среду, в которой процесс обучения будет для него наиболее комфортным и эффективным. Иными словами, содержание и методы тренинга должны в своей совокупности отвечать потребностям всех четырех типов обучающихся.

Как указывает Т.П. Цюман, стиль проведения и способ организации тренинга должны быть ориентированы на создание благоприятной психологической атмосферы и уважения к мнению, жизненному и профессиональному опыту каждого участника. Поэтому использование тренинга следует рассматривать в единстве взаимодействия трех его компонентов: когнитивного, эмоционального и мотивационно-поведенческого [10, с. 168].

Когнитивный компонент – это, прежде всего, наличие необходимой информации относительно определенной тематики тренинга. Эмоциональный компонент тренинга отражает переживания и чувства участников относительно информации, выполнения практических заданий, а также феноменов внутригруппового общения. Эмоциональный компонент тренинга в значительной степени влияет на следующий мотивационно-поведенческий, который определяет индивидуальную иерархию ценностей каждого участника, особенности его мотивации, поведения и выбора [5, с. 99].

В целом, технология проведения тренинга реализуется в пределах четырех тесно связанных между собой этапов:

1. Идентификация и анализ потребностей будущих участников тренинга.
2. Проектирование тренинга.
3. Непосредственное проведение тренинга.
4. Оценка эффективности тренинга.

Так, *идентификация и анализ потребностей будущих участников тренинга* – это процесс, ориентированный на поиск ответов на следующие вопросы: «какая проблематика интересует участников?», «сколько человек будут принимать участие в тренинге?», «какие приоритеты должен освещать тренинг?», «какой опыт, знания и навыки имеют потенциальные участники?», «какая у них мотивация к обучению?».

Исходя из знания специфики обучения взрослых, тренер должен учитывать потребности участников, как по объему и содержанию программы, так и по форме подачи материала. Основная информация, необходимая уже на этапе проектирования тренинга, касается характера опыта и уровня знаний, который привносит в тренинговый процесс каждый участник индивидуально. Знание тренером этих аспектов помогает ему в определении соответствующего диапазона тем и предвидении возможных трудностей [9, с. 123].

Игнорирование анализом потребностей будущих участников тренинга может привести к трудностям в обучении:

- если информация будет слишком обобщенной, участникам будет неинтересно;
- если информация излишне детализированная, участники могут растеряться и почувствовать дискомфорт;
- если начальный уровень информированности участников излишне различен, может появиться проблема конфликта в группе;
- если уровень мотивации принятия участия в тренинге излишне различен (одни участники могут быть настроены на изменения, другие – напротив, могут быть инертными), это также может быть одной из причин конфликтных отношений в группе;
- если выбранные методы обучения находятся в конфликте со стилями обучения, может появиться чувство фрустрации, злости и т.д.

Проектирование тренинга включает:

- определение целей: что конкретно должны уметь делать участники после прохождения тренинга;
- разработку эффективного сценария;
- выбор соответствующих упражнений, а также методов и техник работы;
- выбор методов оценки и закрепления эффектов обучения.

Непосредственное проведение тренинга – это наиболее видимая часть тренингового цикла. Тренинг должен быть не только эффективным, но и интересным и психологически комфортным для целевой аудитории. Для эффективного обучения решающее значение имеет последовательность тренинговых действий и объем материала, который подается. Поэтому тренинг подразумевает четкую и последовательную систему действий. В его содержании прослеживаются три части: вводная, основная, заключительная.

Вводная часть тренинга ориентирована на решение следующих задач:

- установление контакта между тренером и участниками, а также между участниками посредством упражнений на знакомство и ритуалов «приветствия», позволяющих создать атмосферу группового доверия и принятия;
- оценку уровня усвоения материала предыдущего тренинга (если имеется связь с предстоящим тренингом);
- актуализацию темы тренинга и выявление ожиданий участников;
- поддержание демократической дисциплины посредством принятия или повторения правил групповой работы.

Основная часть тренинга включает теоретический и практический блоки. Однако, это деление является условным, поскольку теоретический материал создает предпосылки для отработки практических навыков, а практический – способствует усвоению имеющихся знаний.

Заключительная часть предусматривает:

- подведение итогов обучения;
- анализ степени реализации ожиданий участников;
- получение обратной связи, а также проведение рефлексии, предполагающей обмен мнениями и чувствами участников;
- проведение ритуалов «прощания».

Е.И. Пометун важную роль в процессе тренинга отводит структурным упражнениям – техникам, которые используются для развития эффективных групповых процессов [5]. Каждое из них имеет свое место в структуре тренинга, откуда и происходит их название. Так, «Знакомство», «Сбор ожиданий», «Принятие правил групповой работы» – упражнения, которыми начинается тренинг, «Подведением итогов работы», «Обратной связью», «Ритуалами прощания» – завершается.

Заключительный этап тренинга – это оценка его эффективности. Существуют разные уровни оценки – от оценки уровня привлекательности тренинга для участников до оценки полученных ими знаний, умений и навыков. Оценка эффективности тренинга включает: определение критериев, выбор методик и соответствующего инструментария.

Тренинг считается эффективным в том случае, когда достигнута поставленная цель. Поэтому очень важно при подготовке тренинга четко формулировать цель и задачи. Исходя из поставленных задач, определяются критерии оценки эффективности:

- эмоциональное состояние участников; понравилось или нет; было интересно/скучно, сложно/просто; «сильные» и «слабые» стороны тренинга;
- повышение уровня осведомленности участников по теме тренинга;
- формирование поведенческих навыков;
- изменение поведения на более эффективное.

Выводы. В целом, тренинг – это форма интерактивного практико-ориентированного обучения взрослых, позволяющая учитывать их право на обоснование необходимости изучения новой информации, ее интеграции в имеющийся жизненный и профессиональный опыт, а также самостоятельный выбор и принятие решений. Процесс организации тренинга представляет собой технологию, которая позволяет:

- отрабатывать умения и практические навыки выполнения простых и сложных видов профессиональной деятельности;
- наглядно демонстрировать следствия принятых участниками решений;
- реализовывать возможность проверки альтернативных решений;
- создавать благоприятные условия для личностного и профессионального развития его участников.

Литература:

1. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 305 с.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: Издательский центр "Академия", 2012. – 214 с.
3. Марсанов Г.И. Социально-педагогический тренинг / Г.И. Марсанов. – М.: Когито-Центр, 2017. – 251 с.
4. Организация и методика социально-педагогического тренинга: методические рекомендации // Сост. А.Н. Шевчук. – Умань, 2014. – 47 с.
5. Пометун Е.И. Энциклопедия интерактивного обучения / Е.И. Пометун. – М.: Сфера, 20015. – 124 с.
6. Прутченков А.С. Социально-педагогический тренинг / А.С. Прутченков. – М.: Академия, 2014. – 203 с.
7. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / Пузиков В.Г. – СПб.: Речь, 2013. – 224 с.
8. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга: от замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Сидоренко и Ко, 2015. – 128 с.
9. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 305 с.
10. Цюман Т.П. Тренинг как форма подготовки педагогов к профессиональной деятельности / Цюман Т.П. // Проблемы педагогических технологий, 2014. – №12 – С. 166-171.

Педагогика

УДК 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент Архипова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант факультета психологии и дефектологии Подшивалова Маргарита Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного исследования по формированию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством интерактивных тренажеров, дан ряд методических рекомендаций для учителей-логопедов по их применению.

Ключевые слова: словарь, формирование, общее недоразвитие речи, интерактивный тренажер, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Annotation. The article presents the results of a study on the formation of a vocabulary among preschoolers with general speech underdevelopment through interactive simulators, a number of methodological recommendations for speech therapists for their use are given.

Keywords: dictionary, formation, general underdevelopment of speech, an interactive simulator, preschool children with the general underdevelopment of speech.

Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева по теме: «Разработка компетентностно-ориентированного содержания профильных дисциплин по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры»

Введение. Изучение проблемы формирования словаря дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, занимает значительное место в современной логопедии, так как данный речевой дефект затрагивает формирование всех компонентов речи.

В исследованиях Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. отмечается, что для детей с общим недоразвитием речи характерны: трудности усвоения лексических закономерностей родного языка, ограниченный словарь, неточное употребление слов, большое количество вербальных парафазий, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря и др. [6, с. 23].

Общее недоразвитие речи является широко распространенным речевым нарушением у детей дошкольного возраста. Данный термин применим к такой форме речевых нарушений, когда при сохранном слухе и интеллекте нарушается процесс формирования всех компонентов речи (фонетики, грамматики, лексики) [9].

Проблемой формирования словаря дошкольников с общим недоразвитием речи занимались Л.Н. Ефименкова, М.М. Кониная, А.М. Леушина, И.О. Соловьёва, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина и др. Они отмечали, что в работе по формированию словаря у дошкольников, следует уделять внимание обозначению словами предметов и явлений окружающей действительности, основываясь на их наглядном целостном восприятии [4; 7].

На сегодняшний день, проблема формирования словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи традиционными методами и средствами, на наш взгляд, является достаточно разработанной, однако аспекты его формирования инновационными средствами, в частности, средствами интерактивных тренажеров, нуждаются в дополнительной проработке.

Изложение основного материала статьи. В материалах статьи мы обсуждаем результаты проведенного исследования по формированию словаря дошкольников с общим недоразвитием речи посредством интерактивных тренажеров.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МДОУ «Детский сад № 78 комбинированного вида» г.о. Саранск (Россия). В ней приняли участие воспитанники подготовительной к школе группы компенсирующей направленности в возрасте 6-7 лет, имеющих логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи III уровня».

Экспериментальное исследование включало три этапа. На первом этапе диагностировался уровень сформированности словаря дошкольников с общим недоразвитием речи, на втором – разрабатывалось и апробировалось содержание экспериментальной работы по формированию словаря посредством интерактивного тренажера, на третьем – выявлена её эффективность.

Для диагностики словаря была использована методика психолого-логопедического обследования речи Г.А. Волковой [6, с. 24].

По характеру и успешности выполнения заданий констатирующего эксперимента всех дошкольников с общим недоразвитием речи условно разделили на три дифференцированные группы: высокий, средний и низкий уровень сформированности словаря.

В первую группу с высоким уровнем сформированности словаря вошел только один ребенок (11,2%). Его активный словарь имеет незначительное расхождение с нормой. Отвечая на вопросы, дошкольник не дифференцирует родовые и видовые понятия. Предметный словарь достаточно развит, но в активной речи отсутствуют понятия, характеризующие названия некоторых животных, профессий людей, частей тела. При обозначении действий, признаков предметов использует типовые, исходные названия. В предикативном словаре преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок совершает ежедневно либо часто наблюдает. Ошибки проявляются в замене слов, близких по лексическому значению; отмечаются трудности в поиске нужного по смыслу слова и актуализации пассивного словаря.

Во вторую группу со средним уровнем сформированности словаря вошло четыре дошкольника с общим недоразвитием речи (44,4%). В активном словаре детей данной группы преобладают существительные и глаголы. У них отмечается неточное употребление слов в конкретном контексте и близких по звучанию, встречаются замены названия части предмета названием целого предмета, либо наоборот. Глаголы, в том числе хорошо знакомые, дошкольники в большинстве случаев не дифференцируют по значению, чаще употребляют качественные прилагательные, которыми обозначают признаки величины, цвета, формы предметов. Относительные и притяжательные имена прилагательные используют для отражения хорошо знакомых отношений, однако также допускают ошибки и неточности их употребления, наречия используют редко. Пассивный словарь близок к норме.

В третью группу с низким уровнем сформированности словаря вошли также четыре дошкольника с общим недоразвитием речи (44,4%). В активном словаре детей этой группы преобладают существительные и глаголы, реже качественные прилагательные. Часто одно слово заменяется сходным по значению или звучанию, объяснение и обозначение слов сопровождаются жестами. Антонимы дошкольники подбирают путем добавления частицы «не» к исходному слову. Отмечаются трудности словотворчества и словообразования. Пассивный словарь ограничен, так как наблюдаются неточный по смыслу отбор слов, а также незнание частей предметов, их признаков.

Результаты констатирующего эксперимента подвели к выводу, что у дошкольников с общим недоразвитием речи лучше развит номинативный словарь, хуже атрибутивный и предикативный; количество употребляемых существительных превалирует над другими частями речи; с опорой на картинный материал количество употребляемых прилагательных возрастает; пассивный словарь превосходит активный. Это подтверждает необходимость совершенствования существующей методики формирования словаря у данной категории детей, поиска новых дополнительных нетрадиционных средств.

В настоящее время формирование словаря дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, осуществляется преимущественно традиционными средствами, что, на наш взгляд, представляется недостаточным в условиях массовой информатизации образования.

Учитывая данный факт, и то, что в дошкольном возрасте у детей ведущим видом деятельности является игра, мы посчитали целесообразным процесс формирования словаря у обозначенной категории детей осуществлять средствами электронных образовательных ресурсов – интерактивных тренажеров.

Интерактивный тренажер – это программа, предназначенная для самостоятельного изучения (или повторения) с одновременным контролем знаний по определенной теме. Существует два режима его работы: демонстрационный (или обучающий), который содержит теоретический материал и обеспечивает визуализацию полного аналитического решения конкретного задания и тренировочный (или оценочный) [1; 2; 5; 8; 10].

На этапе экспериментального обучения нами был разработан и апробирован обучающий интерактивный тренажер «Путешествие в страну Слов».

Содержание заданий данного тренажера было разработано с учетом программы воспитания и обучения дошкольников «Детство» [3] и программы коррекционно-развивающей работы в логопедической группе Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [10] и включало 8 лексических модулей, соответствующих темам: «Зима», «Спорт», «Зимующие птицы», «Дом, семья», «Мебель», «Посуда», «Продукты питания», «Профессии и инструменты». Задания тренажера были направлены на решение следующих задач: обогащение словаря (номинативного, атрибутивного и предикативного) новой лексикой; активизация словаря; устранение из речи детей вербальных парафазий и нелитературных слов.

При разработке заданий мы руководствовались следующими требованиями: формирование лексики должно быть связано с расширением кругозора ребенка; работа над лексикой должна быть неразрывна с развитием других компонентов речевой системы; словарь ребенка должен формироваться параллельно с развитием мыслительных операций; особое внимание следует обращать на взаимосвязь лексических и грамматических значений слов; при работе над лексикой необходимо уделять внимание формированию полноценных семантических полей; работа с тренажером не должна превышать 10 минут согласно нормам СанПиНа.

Тренажер включает такие компоненты, благодаря которым работа над лексикой становится интересной и доступной дошкольникам. Это такие компоненты, как: сюжетная линия, включающая путешествие по заданиям вместе с анимационным героем бельчонком Лили, который появляется на слайдах, обращаясь к ребенку, озвучивает все задания, реагирует на правильность их выполнения, поощряет похвалой, либо предлагает подумать, чтобы ответить верно, а затем перейти к следующему заданию; триггеры – эффекты анимации, срабатывающие после нажатия на объект; система гиперссылок, позволяющая переходить от задания к заданию, выходить в главное меню, а также возвращаться к предыдущим слайдам и выполнить задание повторно.

Все действия тренажера имеют звуковое оформление и музыкальное сопровождение, которое достигается путем озвучивания реплик героя с помощью компьютерной программы VoiceTooner и вставки звука с расширением файла .wav в слайд тренажера. Это позволяет сделать процесс обучения более увлекательным и познавательным для дошкольников.

Тренажер содержит задания: на установление соответствий, с выбором единственного правильного ответа, с множественным выбором. Более трудным заданиям предшествуют упражнения меньшей степени трудности, которые служат дошкольникам подготовкой к их выполнению. При выборе правильного ответа на экране появляется гиперссылка «орех», позволяющая перейти к следующему заданию, при выборе неправильного ответа, анимационный герой реагирует и дает возможность ответить правильно. Переход к следующему заданию возможен только после выбора верного ответа. По завершению модуля в рамках лексической темы можно перейти в главное меню, нажав на гиперссылку «книга», либо повторно выполнить все задания, нажав гиперссылку «стрелка».

Работа с интерактивным тренажером проводилась в два этапа, в индивидуальной и групповой формах. На первом этапе с дошкольниками были проведены вводные занятия, в ходе которых проходило знакомство с внешним видом компьютера, клавиатурой, мышью, интерфейсом тренажера, системой гиперссылок, анимационным героем. На данном этапе работа логопеда заключалась в непрерывном контроле действий дошкольников, подробном разъяснении, оказании помощи. Второй этап экспериментального обучения включал непосредственное применение интерактивного тренажера в процессе формирования словаря у дошкольников по лексическим темам. Деятельность логопеда на данном этапе сместилась в сторону оказания помощи в управлении компьютером и мышью, разбора новых лексических единиц и разъяснения детям сложных заданий.

Рассмотрим содержание некоторых лексических модулей.

Например, в модуль «Зима» включены такие задания, как: «Угадай, кто, что делает?», «Подбери картинку», «Подбери противоположное по смыслу слово», «Продолжи предложение», «Подбери родственные слова». Так, в задании «Угадай, кто, что делает?», направленном на расширение предикативного словаря, ребенку требуется подобрать к глаголам одно существительное из трех предложенных («кружится», «ложится», «тает», «блестит» – «снег»). В задании «Подбери родственные слова», направленном на уточнение и расширение словаря родственных однокоренных слов, требуется выбрать три верных ответа из четырех предложенных (к слову «лед» – «гололед», «ледовый», «ледокол», «холодный»).

Модуль «Спорт» включает задания: «Угадай, кто это?», «Назови одним словом», «Выбери зимний вид спорта», «Выбери спортивную обувь», «Снаряди спортсмена», «Подбери противоположное по смыслу слово». Например, в заданиях на соответствие («Выбери спортивную обувь» и «Снаряди спортсмена»), направленных на расширение номинативного словаря, дошкольникам необходимо в первом случае выбрать три правильных ответа, во втором – четыре, выбрав снаряжение для спортсменов (например, для «хоккеиста» – «клюшка», «шайба», «шлем», «коньки»). В задании «Подбери противоположное по смыслу слово», нацеленное на развитие атрибутивного и предикативного словаря, необходимо подобрать антонимы к глаголам, прилагательным и наречиям («побеждать – проигрывать», «сильный – слабый», «высоко – низко»).

Модуль «Дом, семья» включает задания: «Какой (какая)?», «Построй дом», «Подбери родственные слова», «Найди противоположное по смыслу слово», «Кто, кем приходится?». Так, в задании «Построй дом», направленном на актуализацию номинативного словаря, от детей требуется соотнести понятие с

соответствующим предметом («Дом» – «фундамент», «сруб», «дверь», «окно», «крыша», «труба», «крыльцо», «забор»). В задании «Какой (какая)?», направленном на расширение и уточнение словаря относительных прилагательных, дошкольникам следует подобрать к существительному только одно прилагательное из трех предложенных (например, «крыша из кирпича» – «кирпичная», «дом из бревен» – «бревенчатый», «фундамент из бетона» – «бетонный»).

Модуль «Посуда» включает задания: «Выбери посуду», «Что, для чего предназначено?», «Назови одним словом», «Найди противоположное по смыслу слово». Задание «Что, для чего предназначено?», направленное на развитие предметного словаря, требует подобрать существительное к существительному («чай» – «чайник», «масло» – «масленка», «суп» – «супница»).

Модуль «Профессии и инструменты» содержит задания: «Кто, что делает?», «Выбери нужные инструменты». Например, в задании «Кто, что делает?», направленном на активизацию предикативного словаря, необходимо подобрать глагол, характеризующий род занятий специалиста той или иной профессии, вначале из двух, потом из трех предложенных вариантов («сочиняет музыку» – «композитор», «укладывает кирпичи» – «каменщик», «шьет» – «портной», «рисует» – «художник»).

В целях более прочного закрепления новых лексем в речи детей, использовался приём «отражённой речи». В процессе выполнения заданий, дошкольники комментировали свои действия, объясняли свой выбор. По ходу выполнения данных заданий, мы устанавливали, понятен ли им смысл новых слов, если нет, то переходили к их уточнению, а затем возвращались к заданию. Отработанная лексика в дальнейшем закреплялась на фронтальных логопедических занятиях, где дети повторно выполняли все задания тренажера, а логопед – оценивал степень усвоения лексического материала.

Для эффективного применения интерактивного тренажера в процессе формирования словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи нами был разработан ряд методических рекомендаций для учителей-логопедов:

- перед началом работы за компьютером проинструктировать дошкольника правилам техники безопасности;
- объяснять ребенку правила выполнения заданий тренажера, учить пользоваться кнопками перехода и выбора ответов осмысленно и только при необходимости;
- выяснять, понятна ли инструкция к заданиям, задавая уточняющие вопросы («Ты понял задание?», «Почему ты выбрал этот ответ?» и т.д.);
- следить, чтобы длительность работы ребенка за компьютером не превышала 10 минут;
- использовать различные формы работы в среде тренажера (индивидуальную и фронтальную);
- предлагать дошкольникам задания тренажера в порядке усложнения;
- применять тренажер на разных этапах усвоения материала, а также в целях закрепления лексических единиц;
- контролировать систематичность занятий ребенка в среде интерактивного тренажера;
- увеличивать от занятия к занятию степень самостоятельности работы с интерактивным тренажером.

С помощью обучающего тренажера, мы имели возможность результативным и доступным способом предоставить дошкольникам всю необходимую информацию об изучаемой лексике, что способствовало уточнению её употребления, а также развитию и актуализации активного словаря, расширению и накоплению пассивного словаря.

С целью выявления динамики сформированности словаря и определения, насколько дошкольники овладели лексическими, грамматическими категориями речи, был проведен контрольный эксперимент. На данном этапе диагностика осуществлялась с помощью методики, которая применялась в ходе констатирующего эксперимента.

На основании проведенного исследования были выделены группа детей с высоким уровнем сформированности словаря (33,3%) и группа дошкольников со средним уровнем (77,7%). Сопоставив полученные экспериментальные данные с результатами констатирующего эксперимента, мы обнаружили, что после проведенного обучения уменьшилось количество дошкольников с общим недоразвитием речи с низким уровнем сформированности словаря на 44,4%, а количество детей с высоким уровнем – увеличилось на 33,3%.

Испытуемые, прошедшие экспериментальное обучение, правильно подбирали антонимы, прилагательные к предложенным существительным, верно называли слова-действия. Ответы детей стали более точными, развернутыми, выразительными и лаконичными. Положительная динамика произошла и в коммуникативной деятельности. У них появилась потребность в общении со сверстниками, поддержании межличностного взаимодействия в процессе подгрупповой работы с тренажером.

Выводы. Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерна ограниченность и бедность словаря, неточное употребление слов, трудности их актуализации; соотношение активного и пассивного словаря значительно отличается от подобного соотношения у нормально развивающихся детей того же возраста.

Результаты контрольного эксперимента позволили считать интерактивные тренажеры – эффективным средством формирования словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи. Их применение позволяет сочетать учебно-развивающие задачи и логопедическое воздействие, учитывать закономерности и особенности их психического и речевого развития. Итоги исследования позволили определить пути применения интерактивных тренажеров для достижения максимальной эффективности усвоения лексического материала на коррекционно-развивающих занятиях и успешного внедрения информационных технологий в работу учителя-логопеда.

Литература:

1. Архипова, С.В. Методические аспекты применения компьютерных тренажеров в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития [Электронный ресурс] / С.В. Архипова, С.Ю. Шемьрева // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», Международная науч.-практическая конф. (2018, Саранск). Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2018 г., г. Саранск (Россия): [материалы] / отв. ред. Д.В. Жуина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

2. Архипова, С.В. Применение информационно-коммуникативных технологий субъектами сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития / С.В. Архипова, С.Ю. Шемырева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА. 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – С. 18-23.
3. Бабаева, Т.И. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 528 с.
4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2008. – 255 с.
5. Векслер, В.А. Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе / В.А. Векслер, Л.Б. Рейдель // Педагогические науки. – 2016. – № 41 (1). – С. 205-211.
6. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – URL :<http://www.twirpx.com/file/427502/>
7. Деревянко, Н.П. Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.П. Деревянко, Е.А. Лапп // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 4. – С. 22-25.
8. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учебник / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2013. – 208 с.
9. Сергеева, О.С., Интерактивный тренажер как инструмент совершенствования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта / С.В. Архипова, О.С. Сергеева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 77-81.
10. Чиркина, Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи [Электронный ресурс] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2009. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=72677>.

Педагогика

УДК 378:372.8:37.035.3:004

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры «Технологическое образование» Асанова Фатма Бекировна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В современных условиях главной задачей образования является обучение креативному мышлению студентов, которое применяется при принятии решений в сложных и непредсказуемых условиях, что требует применения новых подходов и прогнозирования; ответственности за развитие профессионального знания и практик, оценки стратегического развития команды.

Ключевые слова: творческое мышление, креативное мышление, интерактивные технологии, учитель технологии, творчество, креативность, методика.

Annotation. In modern conditions, the main task of education is to teach students' creative thinking, which is applied when making decisions in difficult and unpredictable conditions, which requires the use of new approaches and forecasting; responsibility for the development of professional knowledge and practices, assessment of the strategic development of the team.

Keywords: creative thinking, creative thinking, interactive technologies, teacher of technology, creativity, creativeness, methodology.

Введение. Гуманизация и демократизация педагогического процесса ставит значительные требования к личности современного педагога, а также развитию его творческого потенциала.

Личностно-ориентированная система обучения предусматривает использование диалога как доминирующей формы общения, моделирование жизненных ситуаций, включение специально сконструированных ситуаций выбора, самоанализа, самооценки, самопознания, создания атмосферы взаимопонимания, взаимоуважения, творческого сотрудничества. Такой подход эффективно реализуется в условиях интерактивно-рефлексивного обучения.

Необходимым условием для организации такого обучения в высших учебных заведениях является высокий уровень креативности педагога, педагогическое мастерство которого достигла творческого уровня и характеризуется инициативностью и творческим подходом к организации своей профессиональной деятельности, способностью самостоятельно конструировать оригинальные педагогические приемы взаимодействия, строить свою деятельность, опираясь на рефлексивный анализ.

Развитие креативного мышления – это залог успеха и востребованности в любой сфере деятельности для специалистов разных направлений. В век стремительного развития технологий, когда не за горами массовая роботизация труда, способность креативно мыслить будет иметь успех.

Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, а все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становится очевидным, что креативные способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта и задачу их развития – одной из важнейших задач в воспитании современного человека. Ведь машинный интеллект еще не скоро научится генерировать уникальные идеи.

Изложение основного материала статьи. Для развития креативного мышления студентов технологического направления подготовки используются методы ситуативного обучения, которые наталкивают к постановке вопросов и поиску путей решения задач. Креативность создает все необходимые условия для овладения студентами своей будущей профессии, вызывает ключевой источник интеллектуальной деятельности – познавательную потребность, способствует становлению и самореализации личности, успешному овладению профессиональными знаниями и умениями. Для будущих учителей

технологии творческая деятельность является тем центром, который закладывает основу познавательной активности и лежит в основе их познавательного интереса.

Студента важно научить учиться, сформировать у него все необходимые для этого знания, умения, навыки и, что очень важно, использовать их в практической деятельности своей будущей профессии как учителя технологий.

Однако, творческие способности преподавателя играют важную роль в процессе использования интерактивных педагогических технологий — технологии, которые предусматривают стимулирование позитивной рефлексии в условиях активного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, и направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности, воспитание и личностное развитие каждого студента.

Креативный подход преподавателя к организации интерактивно-рефлексивного занятия требует от него умений подбирать, адаптировать либо разрабатывать новые интерактивные педагогические технологии и приемы взаимодействия для достижения цели занятия, быть готовым творчески их использовать, а также ориентироваться по ходу занятия в зависимости от непредвиденных ситуаций. От того, какие задания подбирает педагог, в какой последовательности их строит, как организует деятельность студентов, направленную на их выполнение, зависит достижение целей обучения, степень активности и самостоятельности студентов, уровень освоения ими учебного материала.

Возникает необходимость дальнейшего научного анализа особенностей развития креативного мышления студентов на занятиях по технологии с внедрением интерактивных технологий.

Наиболее сложным этапом развития творчески активных будущих учителей технологии и является профессионально-педагогическая подготовка в высших учебных заведениях.

Приоритетной целью современного образования становится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а полноценное формирование и развитие способностей будущих учителей технологии самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат — научить учиться. Перед образовательной системой страны стоит непростая задача: формирование и развитие мобильной самореализующейся и креативной личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. И это в свою очередь корректирует задачи и условия образовательного процесса, в основу которого положены идеи развития творческой и креативной личности.

Формирование у будущих учителей технологии умений использовать интерактивные педагогические технологии целесообразно осуществлять в процессе преподавания таких дисциплин как «Создание изделий из различных материалов», «Технологический практикум», «Кулинария», «Технология швейных изделий», «Методика работы над творческим проектом» которые направлены на практическую и творческую деятельность, разработку и выполнение изделий, развитие креативного мышления, поэтому методика должна быть направлена на развитие творческих и креативных способностей студентов.

Показателями креативно-интерактивного мастерства преподавателя является: умение подбирать оптимальные интерактивные педагогические технологии, способность адаптировать имеющиеся ИТ к конкретным педагогическим ситуациям и создавать авторские.

Умения подбирать оптимальные интерактивные педагогические технологии выявляются в способности педагога подбирать интерактивные технологии согласно уровню подготовки студентов и особенностей студенческой группы, выбору интерактивных технологий согласно теме занятия, содержания учебного материала и конкретных заданий, которые решаются на занятиях, а также в умениях предусматривать педагогические ситуации, которые могут возникнуть при выбранной методике.

Во время экспериментального исследования нами была проведена диагностика уровня сформированности креативно-интерактивного мастерства будущих учителей технологии.

Выявление умений подбирать оптимальные интерактивные технологии проводилось путем опроса, в котором были следующие вопросы:

1. От чего зависит выбор интерактивных технологий?
2. Назовите интерактивные технологии, которые целесообразно использовать на занятиях по технологии?
3. Какие негативные ситуации могут возникнуть во время проведения дискуссий?
4. Использование каких интерактивных педагогических технологий требует продолжительной подготовки преподавателю перед занятиями.

Высокий уровень осведомленности по отбору оптимальных интерактивных технологий выявили 12,4% опрошенных, средний — 18,6%, низкий — 69%.

Способность преподавателя адаптировать известные интерактивные методы к конкретным педагогическим ситуациям заключается в умении видоизменять их согласно особенностям группы, количеству студентов на занятиях, адаптировать согласно содержания, цели занятия.

Современный учитель технологии должен уметь создавать авторские интерактивные технологии, уметь подбирать самый оптимальный метод, производить новые приемы активизации рефлексии учеников, проявлять творчество и креативность на занятиях, не только где целью занятия является развитие творческого мышления, а также в процессе создания новой методики прогнозировать эффективность.

Диагностика этих умений осуществлялась при помощи анализа содержания вновь созданной интерактивной техники и эффективности ее использования. Перед студентами во время их профессиональной подготовки, заданием также является создать и продемонстрировать собственную интерактивную педагогическую технологию, предназначенную для оптимизации обучения школьников определенными знаниями, умениями и навыками. Оценки выставляются согласно следующим достижениям: обоснованность отбора оптимального вида коммуникационной технологии; использование удачных приемов стимулирования рефлексии учеников; логичность и творчество в разработке творческих проектов; практическая реализация задуманного плана. Высокий уровень был выявлен лишь у 8,8% будущих учителей технологии, средний уровень — 9,86%, низкий — 81,34%.

Диагностика показателей креативно-интерактивного мастерства будущих учителей технологии засвидетельствовала о недостаточной сформированности у большинства. Поэтому возникла необходимость подбора специального содержания, форм и методов, направленных на эффективное формирование креативно-интерактивного мастерства будущих учителей технологий.

На практических занятиях по технологии используют два противоположных подхода к организации учебного процесса:

- самостоятельное выполнение творческих заданий, проектов без руководства преподавателя, после чего выполняется защита, презентация этих работ, а также оценивание;
- аудиторная работа под руководством преподавателей с целью развития креативного мышления студентов, используя при этом различные приемы, интерактивные методы и мультимедийные средства.

Противоречие между исключительно самостоятельным способом получения знаний и усвоением их под руководством преподавателя побуждает к поиску интегративных и креативных моделей обучения, в которых бы наиболее плодотворно сочеталось аудиторное обучение с самостоятельной творческой учебной работой студентов, с целью мотивации их творческому мышлению.

Поэтому, предлагается современная технология профессионального образования - технология формирования и развития креативного мышления - профессионально-креативное обучение.

Профессионально-креативное обучение содержит две составляющие: поисково-исследовательскую деятельность и научно-исследовательскую деятельность. Для усиления творческого компонента в учебном процессе необходимо использовать методы активизации мышления и эвристической деятельности, такие как мозговой штурм, тренинг, круглый стол, метод творческих проектов, метод групповых творческих работ, метод Scamper, метод Грэхема Уоллеса, аппликации теории, ментальные карты, экспериментальный беспорядок, противоречий, критики и др. [2, с. 83-87].

Согласно учебному плану, практическая подготовка будущего учителя технологии осуществляется путем проведения практических, лабораторных и лабораторно-практических занятий. Она предусматривает расширение и углубление знаний учебных дисциплин, изучение технологических процессов, совершенствование умений и приобретения новых знаний, усвоение соответствующих профессиональных методик и правил.

Создание творческой ситуации на практических занятиях в учебно-воспитательном процессе рассматривается как одно из важнейших условий развития не только творческой личности, но также и креативной. Исследуя проблему активизации креативного мышления и закономерности творческой деятельности личности, можно предложить следующие этапы развития творчества: организация творческой деятельности, упражнения на творчество, выполнение и организация творческого проекта, перенос творчества на самостоятельное либо групповое выполнение [3, с. 45].

Систематическое применение интерактивных методов на дисциплинах технологического профиля подготовки, развивает пространственное мышление, ощущение цвета, формы, эстетического восприятия, формирует качества интеллекта человека, важные, в конечном счете для работы по созданию изделия, эскиза или модели предмета. К этим качествам относятся, прежде всего, образное представление и логическое мышление, именно они являются условием для творчества студента. В большей мере эти методы способствуют проявлению индивидуальности студента, что и создаёт особенно благоприятные условия для развития креативных способностей.

Значительная часть практических работ посвящена формированию умений использовать известные интерактивные педагогические технологии путем репродуктивного воспроизведения предложенных преподавателем.

На этапе формирования умений подбирать и адаптировать известные интерактивные технологии к конкретным педагогическим ситуациям, студенты учатся: структурировать учебный материал, выделять в нем части, которые эффективно усваиваются в интерактивно-рефлексивной деятельности; подбирать оптимальные ИТ; самостоятельно разрабатывать сценарий действия.

Будущие учителя технологии привлекаются к разработке конспектов с использованием интерактивных методик для школьников на уроках технологии. Например, на уроках изучая раздел «Кулинария», часто используют творческие проекты - «Лучший повар», «Сервировка стола», «Ждем гостей». При выполнении творческих заданий - «Мозговой штурм», «Определи свое мнение», «Карусель знаний», «Дерево решений» и др.

Как показывает опыт, выполнение этого задания сталкивается со значительными трудностями.

Анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение и изучение творческой деятельности преподавателей профессиональных учебных заведений предоставил возможность сделать вывод о создании благоприятных условий для развития творческих способностей личности в учебном процессе. При этом следует принимать во внимание следующие факторы: необходимость оптимального (количественного и качественного) состава творческих групп; необходимость опосредованного педагогического управления творческой деятельностью студентов; негативное влияние соперничества и конкуренции.

Выводы. Таким образом, исследования ученых, наши экспериментальные данные позволяют определить такие педагогические условия, способствующие формированию креативного мышления студентов: обеспечение положительной мотивации студентов к учебной или учебно-творческой деятельности; введение и активное использование интерактивных технологий и методов, позволяющие стимулировать развитие креативного мышления будущих учителей технологии; творческая атмосфера, здоровый морально-психологический климат в коллективе; привлечение студентов к активной коммуникативно-игровой деятельности.

Не маловажную роль выполняет среда, в которой креативность могла бы актуализироваться. Занятия с использованием интерактивных технологий отличаются высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью. Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и ее результаты [2, с. 218-232].

Формирование креативных способностей студентов, позволяет не только повысить уровень педагогической подготовки, но также многогранно развить личностные качества, воспитать определенные черты характера, а именно: смелость, готовность к риску, самостоятельность, инициативность, уверенность в своих силах и способностях, целеустремленность, настойчивость, умение довести начатое дело до конца, трудолюбие, эмоциональная активность [4].

Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. Андреев – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.

2. Дружинин В.М. Психология общих способностей / В.М. Дружинин. – М. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 368 с.
3. Жигірь В.І., Чернега О.А. Професійна педагогіка: Навчальний посібник / За ред. М.В.Вачевського. - К.: ТОВ «Кондор», 2011. - 336 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред.кол.: Б.І. Холод (головний редактор), О.Я. Савченко, О.І. Ляшенко, А.М. Федяєва та ін. – К.: НМЦВО, 2000. - Вип. 28 – 2004 с.
6. Самарин Ю.А. Система и динамика установления деятельности как творчества: вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся / Ю.А. Самарин. – М., 1964. – 45 с.
7. Степанюк И. В. Формирование креативного мышления на уроках // Молодой ученый. — 2015. — №16. — С. 426-428.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Ахмадова Зайнап Мухадиновна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. В статье изучена проблема формирования творческой активности студенческой молодёжи средствами проектирования социально-культурной деятельности в условиях вуза. В настоящее время, досуг является важным фактором, который влияет на процесс творческого развития личности, в том числе молодого человека. Поскольку в этой сфере молодые люди могут реализовать свою индивидуальность, в ней они становятся свободными от профессиональных и семейно-бытовых обязанностей, кроме того, в её рамках ослабляется институциональное давление на личность молодого человек, что может привести к смене ценностей и не умению правильно организовать своё свободное время.

Ключевые слова: творческая активность, студенческая молодёжь, социально-культурное проектирование, социально-культурная деятельность, саморазвитие, формирование, вуз.

Annotation. The article explores the problem of the formation of creative activity of student youth by means of designing socio-cultural activities in a university. At present, leisure is an important factor that affects the process of creative development of an individual, including a young person. Since young people can realize their individuality in this area, they become free from professional and family responsibilities in it, and in addition, institutional pressure on the young person's personality is weakened, which can lead to a change in values and the inability to organize one's own free time.

Keywords: creative activity, student youth, socio-cultural design, socio-cultural activity, self-development, formation, university.

Введение. Время радикальных перемен требует от общества социально активных студентов, мыслящих свободно и творчески. Организация социально-культурной деятельности, способствующая актуализации творческого потенциала студенческой молодежи, все чаще осознается исследователями как острая необходимость сегодняшнего дня.

Изложение основного материала статьи. Творчество исследователи рассматривают в качестве сложное интегральное качество личности, которое представляет собой диалектическое единство общего, присущего всем видам мышления и особенного, характерного лишь для творчества в качестве его специфического вида. Были предприняты попытки выделить его особенности: творчество рассматривали в разных видах деятельности, вычленили общие и специфические черты, выделяли возрастные особенности и возможность творчества с точки зрения воспитательных процессов, предпринимали попытки его алгоритмизации, однако незыблемым оставалось лишь представление об индивидуальности творческого процесса. Попытки дать научное толкование творчества делались еще во времена Аристотеля и Платона. Уже философы Древней Греции обращали внимание на неповторяемость и своеобразие творческой деятельности человека. Г. Гельмгольц, А. Эйнштейн, М. Планк и другие крупнейшие естествоиспытатели писали о своеобразии творчества, об уникальности его условий и стимуляторов. К наиболее ранним публикациям о творческой деятельности относят работы В. Кузена, М. Петри, Б. Жоли, А. Дауге, и других.

Условие для нового этапа развития психологии научного творчества возникло в ситуации научно-технической революции, существенно изменившей тип социальной стимуляции исследований деятельности в науке.

В настоящее время в науке накоплен обширный материал по проблеме творчества и формирования творческих способностей. Увеличивается число философских, педагогических, психологических работ по этому вопросу. Её активно разрабатывают ведущие мировые ученые, такие как Ф. Баррон, Г. Лозанов, А. Маслоу, Дж. Гилфорд и др. В отечественной науке проблема формирования творчески активной личности исследуется на междисциплинарном уровне и привлекает внимание крупнейших теоретиков и практиков (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарёв и др.). Разработана проблема развития творческого мышления учащихся в процессе обучения в вузе (И.С. Сумбаев, А.Т. Шумилин, А.Н. Лук и др.), рассмотрена психология творческого мышления (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, С.Д. Смирнов и др.), анализируется творчество как качество личности (Р. Мэйли, Г.А. Давыдов и др.).

Результат творческой деятельности - это создание новых ценностей, материальных и духовных. Творчество по своей сущности является культурно-историческим явлением и имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создаётся продукт, который будет отличаться новизной, оригинальностью, уникальностью. В ходе изучения данных свойств личности была выявлена важная роль воображения,

интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самой актуализации, раскрытии и расширении своих созидательных возможностей.

В нашем понимании, творчество является процессом создания человеком объективно или субъективно качественно нового с помощью специфических интеллектуальных процедур, которые невозможно представить в качестве точно описываемых и строго регулируемых действий. Мы считаем, что такое определение особенно важно именно для педагогических целей, непосредственно связанных с творчеством, редко приводящим к объективно новому для общества качеству. Творческая активность чрезвычайно сложна, она проявляется в удивительном многообразии форм человеческой деятельности. Она предполагает развитие самостоятельности студентов, их умение самостоятельно переходить от одного этапа к другому (от принятия задачи к её решению, от постановки учебной задачи к определению адекватных учебных действий, от действий реализации к действиям самоконтроля); овладение не только приёмами логики и решение различных задач привычными способами, но и способность находить наиболее рациональный путь решения нестандартных задач. В этих условиях диалектика педагогического процесса проявляется во взаимодействии деятельности педагога и идущей навстречу творчески активной деятельности учащихся, которая сопровождается нарастанием мотивации, самостоятельности, интеллектуальных, волевых усилий, эмоциональных переживаний.

Студенческая молодежь в качестве социальной группы является разновидностью группы «молодежь». Из этого следует, что для ей присущи все характеристики молодежи, но также и свои специфические черты.

Понятие «молодежь» как определение социально-демографической группы берет свое начало с конца XVIII - начала XIX вв. До этого молодых людей как особую социальную группу не признавали. Вплоть до конца XIX века проблемы молодежи рассматривались опосредованно, через призму проблем развития личности, воспитания гражданина исторически конкретного общества. Это нашло научную форму выражения в философии, педагогике, психологии эпохи Возрождения, Нового времени, Западной философии XVII - XVIII вв. Актуализация теоретических исследований молодежи, создания самостоятельных концепций возраста началась в начале XX в. и получила развитие в социологических теориях молодёжи.

Молодежь как особая социальная группа была признана по вполне объективным основам, под которыми принято понимать те основные аспекты и отношения, которые определяют функционирование, направление изменения и развития всех других сторон данного социального образования.

На сегодняшний день в кругах социологов утвердился такой взгляд на молодежь: это социально-демографическая группа, важнейшими признаками которой являются возрастные характеристики и связанные с ними особенности социального положения, а также обусловленные тем и другим социально-психологические качества, что позволяет говорить о многоуровневом анализе молодежи в качестве социального феномена.

Молодёжь характеризуется определенным возрастом. С такой характеристикой тесно связаны и другие особенности этой группы. Вторая особенность молодежи – отсутствие у значительной её части собственного социального положения, молодежь характеризуется при этом либо своим прошлым социальным статусом (социальным положением родителей), либо будущим статусом, связанным с обучением по профессии.

Социально-психологические свойства молодежи, культурные особенности, особенности воспитания также можно отметить как специфику этой группы. Основной характерной чертой является то, что молодёжь находится на стадии формирования жизненных ориентаций, позиций, интересов, поиска, овладения социальными ролями. В связи с этим молодежь признается самой активной группой населения.

Получение высшего образования и сам процесс обучения влияет на то, что нынешняя молодежь находится в более удлиненном процессе взросления, чем предыдущие поколения.

Психологические, социологические, этнографические исследования указывают на то, что время психофизиологического и эмоционального созревания вступает в противоречие с формально-ритуальным временем признания гражданской дееспособности и социальным формированием личности. Этот разрыв кардинальным образом изменяет возможности индивида распорядиться временным диапазоном своей жизни. Он может растянуть или сократить юность, вернуть ее (например, снова взявшись за обучение), увеличить период активной зрелости. Этот процесс взаимосвязан и аналогичен изменениям, обусловленным ростом средней продолжительности жизни.

В связи с этим можно отметить, что период обучения в вузе для молодого человека означает смену возрастного статуса в рамках до взрослого состояния и эту смену можно осуществить по своему выбору, можно отменить или изменить. В целом студенческий период ведет к росту свободы человека в социальном измерении и формированию творческой позиции и активности молодого человека.

Проблема творческой самореализации студенческой молодежи начала интересовать многих ученых педагогов, социологов и психологов сравнительно недавно.

Юношеский возраст – это наиболее важный этап в развитии молодого человека. Именно тогда происходят изменения социального статуса, начинается процесс осмысления своего места в жизни общества, так называемый поиск себя, стремление к самореализации - всё это играет огромное значение при вхождении во взрослую жизнь. В это время представители молодежи довольно чувствительно относятся к оценке посторонних своей внешности, поступков, действий. Наиболее ярко выражается стремление быть признанным и оцененным другими - с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами - с обожествлением кумиров. Эмоциональная неустойчивость и колебания настроения являются особенностями этого возраста. Наиболее аффективные бурные реакции возникают при попытке кого-либо из окружающих ущемить самолюбие молодого человека.

Нынешнее молодое поколение очень многолико, что, во многом обусловлено открывшимися возможностями реализации собственного потенциала. Каждый человек не только индивидуален, но и уникален по набору своих личностных качеств. Некоторые молодые люди, имея высокий коэффициент интеллекта, совершенно беспомощны в межличностном общении, разрешении конфликтных ситуаций, выработке и принятии решений. Период юности - время становления личности, её активной социализации. Проявляется индивидуальная неповторимость личности, которой может помочь только коллектив сверстников. Потребность молодёжи в общении при отсутствии подобного коллектива, приводит их в различного рода группировки, некоторые из которых можно отнести к асоциально направленным. Во многом по этой причине наблюдается рост преступности среди молодежи, бродяжничества, наркомании и других асоциальных проявлений. Именно поэтому на современном этапе развития технологий по работе с

молодежь, возрастает роль включения молодежи в общественную деятельность по месту их проживания и обучения. Это позволяет не только успешно социализироваться и адаптироваться, но и освоить необходимые навыки, которые способствуют многостороннему развитию личности [3, с. 4].

Еще одной характерной чертой развития молодежи в студенческие годы является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых могло не хватать в полной мере в детстве: целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть и контролировать собой. Повышается интерес к моральным проблемам: цели, образу жизни, долгу, любви, верности.

Остро ставшая перед наукой проблема переосмысления значения и места творчества в качестве фактора развития личности связана с обращением к нравственно-духовной сфере и поисками результативного механизма осознанной адаптации студенческой молодежи к социокультурной среде. Творческая самореализация студенческой молодежи предполагает не только способность личности к выживанию в существующих и предполагаемых обстоятельствах при условии приспособления к ним без утраты имеющегося потенциала, но и осознанность ею самоидентификации на уровне общественной пользы. Поэтому на современном этапе трансформационных изменений, которые базируются на поведении и действиях больших социальных общностей, становится очевидной необходимость изучения и систематизации разобленного многообразия положений, форм и методов самореализации юношей и девушек, которые сформировались в последние годы и находят отражение в теориях общественных наук.

Творчество – это производная реализация индивидом уникальных потенций в определенной области. Творчество является высшим уровнем самовыражения человека, в рамках которого формируются новые формы осознания себя и взаимосвязей с другими людьми. Поэтому между процессом творчества и самореализацией человека в общественно значимой деятельности существует прямая связь. Чтобы глубже рассмотреть эту связь, необходимо обратиться к определению понятия самореализации.

Ф. Бэкон высказывался о реальной роли самореализации как средстве формирования человеком собственной личности, полагая, что человеку недостаточно познать самого себя, найти такой способ, с помощью которого он сможет разумно и умело показать, и проявить себя, изменить и сформировать [1, с. 501]. Процесс развития личности неразрывно связан с самоутверждением, самопознанием, самовыражением, самоактуализацией, самореализацией, что является сверхцелью движения личности в сторону самосовершенствования.

Потребность в самореализации – одна из ведущих потребностей личности. Она является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на творческое преобразование мира. Согласно принципам, описанным С.Л. Рубинштейном, человек, осуществляя творческую деятельность, формирует свою личность, самоутверждается и самореализовывается [5, с. 432]. По Маслоу, творчество – это преодоления внутренних противоречий личности с целью полного раскрытия ее сил и способностей [4, с. 115].

Проблема самореализации человека как личности поднималась на всех этапах развития общества, сегодня она достигла наибольшей актуальности, так как обществу нужны инициативные люди самостоятельные специалисты, способные постоянно совершенствовать свою личность и деятельность. Именно они могут адекватно выполнять свои функции, отличаясь высокой восприимчивостью, социально-профессиональной любознательностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, способностью решать проблемы своей профессиональной и личностной самореализации.

Нами под понятием «творческая самореализация студенческой молодежи» понимается стремление молодого человека к выявлению и развитию собственных сил и возможностей по средствам участия в социокультурной деятельности вуза.

Специфика творческой самореализации студентов предъявляет особые требования к качествам, необходимым для личностной самореализации и раскрытия творческих способностей, которые должны включать в себя следующий комплекс личностных характеристик молодого человека: творческое мышление; инициативность; способность к обоснованному риску; уверенность в себе; адекватную самооценку; умение сотрудничать с партнерами; мотивацию достижения; высокую работоспособность.

Данные компоненты позволяют студентам быстро включаться в общественную деятельность вуза и проявить себя как активного, целеустремленного, всесторонне развитого будущего специалиста.

Сегодня студенческая молодежь стремится к массовому, организованному досугу, следует отметить, что практика подготовки и проведения молодежных культурно-досуговых мероприятий пользующихся особой популярностью у молодежи показывает, что успех в значительной мере зависит от включения в их структуры игровых блоков, стимулирующих у молодых людей стремление к состязательности, импровизации и изобретательности.

Примечательной особенностью досуговой деятельности студенческой молодежи стало ярко выраженное стремление к психологическому комфорту в общении, стремлению приобрести определенные навыки общения с людьми различного социально-психологического склада. Общение студенческой молодежи в условиях досуговой деятельности удовлетворяет, прежде всего, следующие ее потребности: в эмоциональном контакте, сопереживании; в информации; в объединении усилий для совместных действий [2, с. 113].

Вместе с тем это деятельность, которая характеризуется гуманистическим, культурологическим и развивающим характером, выполняющая развивающие, информационно-просветительские, культурно-творческие и оздоровительные функции. Особое значение в развитии личности молодежи социокультурная деятельность приобретает тогда, когда она целенаправленно проектируется.

Человеческие контакты в процессе социально-культурного проектирования особенно позитивны для взаимного влияния, поскольку они происходят в условиях досуга, в непринужденной обстановке, когда наиболее свободный характер поведения располагает к взаимопониманию.

Говоря о субъективной стороне общения в процессе проведения социально-культурных проектов, исходя из которой, может быть обусловлена оценка человека своей роли и места в социальной группе. Это напрямую связано с сопоставлением человеком своих личных качеств и оценкой своего общественного положения.

Следует отметить, что социально-культурное проектирование как форма работы с молодежью достаточно актуально. Ведь решение проблемы формирования творческой активности посредством данной деятельности является важной задачей в организации досуга данной социальной группы.

Обратимся к термину «проектирование», он происходит от латинского «projectus» — брошенный вперед. Это процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений.

Выводы. Изучение досуга молодежи как средства развития ее творческой активности обусловлена тем, что организация досуга для современной молодежи является одной из первостепенных проблем, так как в этой области реализуются многие потребности молодых людей. В настоящее время, досуг является важным фактором, который влияет на процесс творческого развития личности, в том числе молодого человека. Поскольку в этой сфере молодые люди могут реализовать свою индивидуальность, в ней они становятся свободными от профессиональных и семейно-бытовых обязанностей, кроме того, в её рамках ослабляется институциональное давление на личность молодого человека, что может привести к смене ценностей и не умению правильно организовать своё свободное время. Поэтому в современном российском обществе, в котором наблюдается нестабильность нормативно-ценностных систем, проблема досуга молодежи и развитие ее творческой активности приобретает особую остроту и требует изучения.

Литература:

1. Бэкон, Ф. История философии в кратком изложении: пер. с чеш. И.И. Богута / Ф. Бэкон. - М.: Мысль, 1995. - 592 с.
2. Гацук, С.Ю. Внеучебные формы развития творческого потенциала студентов вузов культуры: дисс. канд. пед. наук / С.Ю. Гацук. - СПб., 1999. - 177 с.
3. Камалдинова, Э.Ш. Молодые исследователи о молодежном движении: сборник научных статей / Э.Ш. Камалдинова. - М., 2003. - 192 с.
4. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. - СПб.: Питер, 2005. - 352 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2005. - 552 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат политических наук, доцент кафедры философии и социальных наук Бекиров Сервер Нариманович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье изучается проблема правовой подготовки будущих педагогов в контексте их профессионального образования в высшей школе в работе обосновывается сущность правового образования и воспитания, их основные цели и результат. В исследовании обосновывается потребность формирования правосознания будущих педагогов в условиях становления правового общества с учетом наличия феномена правового нигилизма среди населения современной России. В статье обосновывается сущность правового сознания личности, рассматриваются основные теоретические аспекты данного личностного образования и особенности его формирования у будущих педагогов в системе реализации их правового образования и воспитания.

Ключевые слова: правовое образование, правовое воспитание, правовая культура, правовое сознание, правовая подготовка педагогов, правовое общество, правовой нигилизм.

Annotation. The article studies the problem of legal training of future teachers in the context of their professional education in higher school. the article substantiates the essence of legal education and education, their main goals and results. The study substantiates the need for the formation of legal consciousness of future teachers in the conditions of the formation of a legal society, taking into account the phenomenon of legal nihilism among the population of modern Russia. The article substantiates the essence of the legal consciousness of the individual, considers the main theoretical aspects of this personal education and the features of its formation in future teachers in the system of implementation of their legal education and upbringing.

Keywords: legal education, legal education, legal culture, legal consciousness, legal training of teachers, legal society, legal nihilism.

Введение. Построение правового государства в условиях поляризации мнений и общественных движений, динамичного обновления законодательства создает условия для необходимости особого внимания к проблемам правового образования специалистов. Так, одним из аспектов всестороннего развития личности будущего специалиста в различных сферах общества является высокая правовая культура.

Потребности общества диктуют необходимость трансформации образовательной системы в направлении овладения ею правового пространства и его развития как правового инструмента и подсистемы гражданского общества.

Масштабное развитие правового государства, а также проблема правового нигилизма в современном социуме требует поиска эффективных правовых инструментов социального и гуманитарного развития общества. Важная роль в процессе применения этих инструментов отведена педагогу.

Способность педагогов понимать правила общественной жизнедеятельности и взаимодействия, требования законов, направлений правовой политики государства и способность развивать это понимание в сознании подрастающего поколения не является врожденной или самоформирующейся. Обладание высокой правовой компетентностью и способностью соответствующим образом внедрять ее в своей практической деятельности в области образования и в социуме в целом – результат системного правового образования будущих педагогов. Такие способности формируются в контексте правового образования студентов – будущих педагогов во время их обучения в высших учебных заведениях путем специальных методик, технологий и средств.

Однако данная способность формируется не только через обретение будущим специалистом системы правовых знаний и сведений об алгоритмах правомерного поведения в обществе, но и, в первую очередь, путем формирования необходимых личностных образований и качеств, составляющих правовую культуру личности. В данном контексте целесообразно говорить о необходимости реализации в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов правового воспитания, результатом которого является сформированность правовой культуры личности и ее компонентов.

Реализация правового воспитания и образования подрастающего поколения педагогом в учреждениях образования различного типа в условиях правового нигилизма общества невозможна без наличия у него сформированного на высоком уровне правового сознания как одного из ключевых компонентов правовой культуры.

Изложение основного материала статьи. Правовая подготовка будущих педагогов в высшей школе включает реализацию содержания правового образования и воспитания студентов в рамках преподавания курса правоведения и осуществления правового направления воспитательной работы.

Правовое образование будущего специалиста – это структурный компонент профессионального образования, представляющий собой процесс приобретения правовых знаний, навыков и умений, формирование уважения к праву, закону, правам и свободам человека, соответствующих правовых ориентаций и оценок, правовых поведенческих установок и мотивов правомерного поведения и тому подобное [6].

Результатом реализации правового образования будущих педагогов является формирование их правовой компетентности. Авторами А.С. Киндяшовым и Н.Р. Волковым правовая компетентность педагога определяется с позиций современного нормативно-правового регулирования. Под ней исследователи понимают готовность педагога эффективно использовать в своей профессиональной деятельности законодательные и иные нормативные правовые документы для решения соответствующих профессиональных задач [3]. Анализируя данное определение, видим, что указанные авторы видят под рассматриваемым нами термином готовность педагога к работе с нормативно-правовыми документами, однако, по нашему мнению, термин «правовая компетентность педагога» значительно шире.

В данном исследовании нам импонирует подход А.В. Коротун. Исследовательница понимает данный термин как «интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять систему правовых знаний и умений в осуществлении социально-правовой защиты детства, правового воспитания обучающихся, проявляя при этом такие профессионально значимые качества, как правовая активность, ответственность, коммуникативность и толерантность» [4, с. 54]. По нашему мнению, данное определение соответствует цели правового образования, а также семантике понятия «компетентность» с точки зрения концепции компетентностного подхода. На его основе в рамках данного исследования термин «правовая компетентность педагога» будем понимать как сложное интегративное личностное образование в целостной структуре личности педагога, включающее общеправовые и профессионально-педагогические знания, умения и профессиональные качества, необходимые для осуществления правового воспитания обучающихся и организации собственной профессиональной деятельности в пределах правового поля.

В структуре правовой компетентности, разделяя подход А.В. Коротун, определим следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный (наличие личностных, профессиональных, социально-правовых ценностей и мотивов деятельности);
- когнитивный (наличие системы знаний о правовых основах профессиональной деятельности, необходимых для ее осуществления);
- коммуникативный (наличие коммуникативных способностей);
- деятельностно-рефлексивный (наличие системы правовых умений, навыков, контроль и анализ результатов своей деятельности; наличие профессионально значимых качеств: правовой активности, ответственности, коммуникативности, толерантности) [4].

Понимая всю широту понятия правовой компетентности, включающей личностно значимые качества, все же обратимся к более детальному анализу правосознания как важной составляющей правовой культуры, которая, свою очередь является результатом правового воспитания личности. В данном исследовании термин «правовое воспитание» будем понимать как целенаправленный и систематический процесс влияния на сознание людей с целью воспитания у них соответствующего уровня правового сознания, правовой культуры и образцового правомерного поведения.

Так, одним из основных результатов и важнейшим этапом реализации правового воспитания является формирование правового сознания личности, так как без определенной мотивации и уровня осознанности правомерное поведение личности не будет стабильным, также компоненты правовой культуры не смогут быть сформированными без личностного осмысления личностью ценностей права.

Так, правосознание – важнейший элемент правовой культуры. Степень его развитости определяет уровень правовой культуры как личности, так и общества в целом. Правосознание имеет значительное влияние на организацию общественной жизни [2].

Правовое сознание классифицируется в научной литературе по ряду критериев. В частности, по субъектам, правосознание классифицируют на:

- индивидуальное (личное отношение человека к праву);
- групповое (отношение к праву групп, коллективов и т.п.);
- общественное (правосознание всего общества).

По уровню развитости выделяют:

- обыденное правосознание (отношение к праву обычного человека или специалиста, для которого право не является основным занятием);
- профессиональное правосознание (правосознание, которое сложилось в результате специальной подготовки);
- научное правосознание (присущее ученым-правоведам, специалистам в области правовой науки) [1].

Говоря о проблеме формирования правового сознания будущих педагогов, то речь идет в индивидуальном (личном), профессиональном правосознании.

Обоснование формирования правосознания будущих педагогов сводится к двум основным аргументам:

- свою профессиональную деятельность будущим педагогам предстоит реализовывать в правовом обществе;

- анализ тенденций развития современного общества позволяет говорить о феномене правового нигилизма в социуме, в частности – в молодежной среде.

Говоря о сущности понятия «правовое государство», приведем мнение исследователей Т.А. Рубанцовой и Н.А. Фоминой. По их словам, «правовым государством является результат общества, целью которого является служение интересам общества, защита прав и свобод человека. Отличием правового государства является его способность обеспечивать соблюдение законов, поддерживаемых гражданским обществом, с целью защиты прав и свобод личности, а также на создание необходимых условий для жизнедеятельности граждан и на справедливое урегулирование конфликтов и противоречий» [7, с. 23].

Для реализации профессионально-педагогических обязанностей в правовом обществе специалист должен обладать правовой компетентностью и высоким уровнем правовой культуры, ведущим компонентом и основным фактором формирования которой является правовое сознание.

Обосновав необходимость формирования правосознания по первому аргументу, обратимся к изучению феномена правового нигилизма. В современном обществе ввиду различных факторов в последние несколько десятилетий наблюдается пренебрежение законами и подзаконными актами. Необходимость и привычка обходить закон, не уважая его, практически укоренились в сознании большинства представителей отечественного социума. Результатом правового нигилизма становится распад правовой культуры населения и, как результат, снижение уровня государственного самосознания граждан.

Одной из ведущих причин развития такого явления, как правовой нигилизм, является недоверие населения к представителям власти, органов управления. По мнению обычных граждан, творцы и охранники закона в широком смысле, являются и первыми его нарушителями.

В научной литературе понятие «правовой нигилизм» трактуется как антипод правовой культуры. Следовательно, с уменьшением правовой культуры и правового сознания увеличивается правовой нигилизм. На личностном уровне правовой нигилизм выступает в двух качествах: как состояние настроений и как образ действий, линия поведения [5].

Находясь на этапе построения правового государства, сегодня многие социальные институты направляют все усилия на борьбу с данным явлением, пытаются укоренить веру населения в силу и справедливость закона. Не является исключением и система образования, одной из задач которой на сегодня является формирование правовой культуры и компетентности обучающихся образовательных организаций всех уровней. В большей степени необходимость реализации правового образования и воспитания касается системы педагогического образования. Так как в данном контексте речь идет не только о подготовке и воспитании законопослушного гражданина с высоким уровнем правового самосознания, но и специалиста, способного реализовывать направления правового воспитания и образования в дальнейшей педагогической деятельности.

Аргументировав необходимость реализации правового воспитания будущих педагогов с целью формирования их правосознания, обратимся к рассмотрению некоторых особенностей данного педагогического процесса.

Формирование профессионального правосознания представляет собой длительное, непрерывное воздействие на личность, результатом которого является расширение границ ее правовых знаний о правах и свободах, развитие правового мышления и стойкого убеждения в необходимости осуществления и защиты своих прав. Правосознание формируется в процессе правового воспитания и самовоспитания регулятивного воздействия права, а также в рамках осуществления правовой деятельности.

Выводы. Таким образом, в условиях развития правового государства и при учете наличия феномена правового нигилизма общества, в частности среди молодежи России, необходимым условием осуществления профессиональной подготовки будущих педагогов является реализация направлений правового образования и воспитания с целью формирования их правовой компетентности, правовой культуры, в особенности ее важнейшего компонента – правового сознания.

Литература:

1. Баранов П.П. Правосознание и правовое воспитание // *Общая теория права.* – Н. Новгород: АСТ Слово, 1993. – 485 с.
2. Гранат Н.Л. Правосознание и правовая культура // *Юрист.* – 1998. – № 11-12. – С. 7.
3. Киндяшова А.С., Волкова Н.Р. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога // *Современные проблемы науки и образования.* – 2017. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27117> (дата обращения: 03.12.2019).
4. Коротун А.В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: дисс. ...канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010.
5. Матузов Н.И. Правовой нигилизм и правовой идеализм: Курс лекций // *Теория государства и право* / Под ред. Н.И. Матузова, А.В. Малько. – М.: Правоведение, 1997. – 590 с.
6. Певцова Е.А. Правовое образование в России: формирование правовой культуры современного общества. Монография. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С. 26-171.
7. Рубанцова Т.А., Фомина Н.А. Проблемы построения правового государства в России // *Юридические науки: проблемы и перспективы: материалы IV Междунар. науч. конф.* (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 23-26.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОБРАЩЕНИЕ К ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Целью данной статьи является обоснование потребности в реформировании и модернизации системы исторического образования в высшей школе. В работе обосновывается становление новой парадигмы образования, что предусматривает реализацию инновационной педагогической деятельности в высшей школе, основанной на широком внедрении в учебно-воспитательный процесс инновационных педагогических технологий. В работе обосновывается потенциал технологии модульного обучения с точки зрения реализации целей инновационного обучения и путей совершенствования методической линии преподавания истории в высшей школе. В статье проанализированы основные теоретические основы технологии модульного обучения.

Ключевые слова: историческое образование, совершенствования системы исторического образования, модернизация, реформирование, методика преподавания истории в высшей школе, инновационная парадигма образования, инновационное обучение, инновационная педагогическая деятельность, инновационные педагогические технологии, технология модульного обучения, модуль.

Annotation. The purpose of this article is to substantiate the need to reform and modernize the system of historical education in higher education. The paper substantiates the formation of a new paradigm of education, which provides for the implementation of innovative pedagogical activity in higher education, based on the widespread introduction of innovative pedagogical technologies in the educational process. The paper substantiates the potential of modular learning technology in terms of implementing the goals of innovative learning and ways to improve the methodological line of teaching history in high school. The article analyzes the basic theoretical foundations of modular learning technology.

Keywords: historical education, improvement of the system of historical education, modernization, reformation, methods of teaching history in higher education, innovative paradigm of education, innovative training, innovative pedagogical activity, innovative pedagogical technologies, technology of modular training, module.

Введение. Совершенствование системы исторического образования является одной из основных составляющих модернизации отечественного высшего образования в соответствии с потребностями практики, развития современной науки, повышение политической культуры граждан. В отечественной теоретической педагогике и образовательной практике сегодня уделяется значительное внимание поиску подходов, технологий, методов, форм и средств трансформации исторического образования.

На современном этапе можно говорить о частичной модернизации и приведении в соответствие содержательных линий истории как дисциплины, но методическая сторона вопроса все еще остается недостаточно разработанной. Анализ практики высших учебных заведений позволяет констатировать тот факт, что история в большинстве случаев преподается так, как и в прошлые десятилетия, что существенно снижает уровень усвоения исторического знания будущими специалистами.

Система образования сегодня нуждается модернизации и совершенствовании. Противоречие между целями и результатами обучения стало очевидным. Так, возникает насущная потребность реформирования всей системы образования, и исторического в частности.

Современные тенденции развития педагогической науки выдвигают новые требования к методике преподавания истории в высшей школе и ставят ученых, методистов, учителей-практиков перед необходимостью переосмысления основных положений методической науки. Все вышеизложенное обосновывает потребность обращения к инновационным формам, методам и технологиям преподавания истории в высшей школе.

Инновационная деятельность в образовании основывается на осмыслении педагогического опыта, нацелена на изменение и развитие образовательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, формирования качественно иной образовательной практики путем применения инновационных педагогических технологий.

Наиболее распространенными инновационными моделями в современной высшей школе является контекстное обучение, имитационное обучение, проблемное обучение, модульное обучение, дистанционное обучение и др.

Изложение основного материала статьи. Инновационное обучение противопоставляется поддерживающему, традиционному обучению. В педагогической науке его рассматривают как реакцию системы образования на переход общества на более высокую степень своего развития, на изменение целей образования. Так, инновационное обучение ориентировано, прежде всего, на динамические изменения в окружающем мире.

«Новая парадигма состоит в том, что студент должен учиться сам, а преподаватель – осуществлять мотивационное управление его обучением, т.е. мотивировать, организовывать, консультировать, контролировать. Для решения этой задачи требуется педагогическая технология, которая бы обеспечила студенту развитие его самостоятельности, коллективизма, умений осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью» [4, с. 3].

Одним из вариантов решения данной проблемы, в частности в контексте преподавания исторических дисциплин в высшей школе, является обращение к инновационной технологии модульного обучения. Модульное обучение создает предпосылки для наиболее благоприятного комплексного решения задач, стоящих в настоящее время перед педагогической наукой и практикой.

Модульная система обучения – это совокупность тех ресурсов (учебных программ, учебных заведений), которые позволяют эффективно организовывать учебно-воспитательный процесс, построенный по модульным принципам обучения.

Модульная технология обучения – это четко контролируемая и корректируемая модель организации и хода учебно-воспитательного процесса прохождения модулей в условиях определенного дидактического цикла, которая спроектирована на достижение определенной цели [7].

В основе технологии модульного обучения понятие модуля (лат. – «modulus»), одно из значений которого – «функциональный узел». По мнению одного из основателей модульного обучения (J. Russell), модуль представляет собой пакет, охватывающий одну концептуальную единицу учебного материала [1].

Иными словами, модуль – это логически завершенная часть учебного курса, что представляет собой большой раздел, имеет систему информационно-дидактического обеспечения и завершается контрольной акцией.

Модульный подход предусматривает организацию учебно-воспитательного процесса с применением отдельных ключевых понятий и принципов модульного обучения. Сущность технологии модульного обучения (МО) состоит в том, что студент более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, которая включает:

- 1) целевую программу действий;
- 2) банк информации;
- 3) методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей [7].

Применение технологии модульного обучения в контексте преподавания исторических дисциплин в высшей школе позволяет сконцентрировать познавательную и учебно-поисковую деятельность студентов на логически-завершенных частях теоретических знаний по истории и практических умений в рамках дисциплины, каждый модуль которой содержательно связан с предыдущим и следующим.

Материал отдельно взятого модуля детализируют в виде выделения его структурных частей – учебных элементов. Изучение студентами отдельного модуля предполагает достижение конкретной цели благодаря овладению его учебными элементами в соответствии с методическими рекомендациями.

При построении содержательной линии дисциплины по принципу модульного обучения, следует понимать, что модули чаще всего совпадают с разделами учебной программы, каждый из которых является относительно самостоятельной и автономной частью учебного процесса. Каждый модуль четко контролируется, а модульно-рейтинговая оценка складывается из суммы показателей успешности за предусмотренные этим модулем виды контроля [3].

После изучения определенного модуля высчитывается рейтинг каждого студента, который по таблице соответствия переводится в другие системы оценивания, в частности в средневзвешенный балл оценки его знаний, умений и навыков [5].

М.М. Агержаноква подчеркивает, что важным моментом данной технологии является точное определение и формулировка эталона (критерия) достижения учебной цели. По словам исследовательницы, благодаря применению технологии модульного обучения появляется возможность полного усвоения содержания курса. Достижение данной цели реализуется путем применения следующего алгоритма действий:

- четко сформулированное описание учебных элементов и действий студента;
- указание требуемого управления обучением;
- входной и выходной контроль;
- проведение коррективных обучающих процедур со студентами, не достигшими полного усвоения модуля [2].

На основе анализа теоретической литературы, отметим основные принципиальные требования к реализации технологии модульного обучения в системе преподавания истории в высшей школе:

- наличие совокупности учебных документов, составляющих отдельный модуль;
- интеграция в единой дидактической цели отдельных дидактических задач;
- динамичность и гибкость, возможность изменения (замены) содержания каждого элемента и соответственно каждого модуля с учетом диагностики индивидуальных возможностей и социального заказа;
- действенность и оперативность знаний и их системы, что обеспечивает не только приобретение исторических знаний студентами, но и овладения видами деятельности и способами действий, которые студент может свободно и самостоятельно применить в практической деятельности;
- обеспечение свободного выбора студентами доступных и интересных для них методов и путей освоения содержания обучения;

- профессиональная и познавательная компетентность преподавателя требует: мастерства и собственного творческого стиля преподавателя во владении объяснительными, проблемными, исследовательскими, диагностическими методами, в создании и совершенствовании модулей и их элементов;

- паритетность преподавателя и студентов в новых условиях обучения предполагает максимальную активность студента и широкое воплощение консультативно-координирующей функции наставника-педагога [6; 8].

Исследователями А.К. Волковым и Ю.Д. Романовой были выявлены следующие преимущества модульной технологии обучения для студентов:

- будущие специалисты точно знают, что они должны усвоить, в каком объеме и что должны уметь после изучения модуля;
- студенты могут самостоятельно планировать свое время, эффективно использовать свои способности;
- учебный процесс сконцентрирован на студенте, а не на преподавателе.

Относительно преимуществ модульной технологии для преподавателя исследователи указали следующие:

- преподаватель имеет возможность концентрировать свое внимание на индивидуальных проблемах студентов;
- педагог своевременно идентифицирует проблемы в обучении;
- педагог высшей школы реализует творческую работу по стимулированию мышления студентов, активизации их внимания, мышления и памяти, активизации нужных реакций, оказании всевозможной помощи обучающимся [4].

Выводы. Таким образом, на современном этапе развития исторического образования в высшей школе, по нашему мнению, необходим поиск путей его реформирования и модернизации с целью повышения качества предметных компетенций студентов.

Эффективным вариантом решения проблем исторического образования на современном этапе является обновление методической основы преподавания истории в высшей школе со смещением ее в направлении инновационного обучения. Инновационные процессы в преподавании предусматривают обращение к современным педагогическим технологиям, применение которых в учебно-воспитательном процессе вуза позволит оптимизировать его и существенно повысить образовательные результаты.

Одной из эффективных технологий реализации профессиональной подготовки будущих специалистов в высшей школе, в частности в системе изучения истории, является технология модульного обучения. Реализация модульного подхода в сфере образования предполагает более полный учет потребностей, интересов и способностей студентов, предоставляет широкий простор для проявления их активности.

В заключении приведем высказывание исследователей А.К. Волкова и Ю.Д. Романовой: «Применение модульного обучения в высшей школе – один из вариантов инновационных технологий, реализующий личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке специалистов» [4, с. 3].

Литература:

1. Russell J.D. Modular Instruction. – Minneapolis. Minn.: Burgess Publishing Co., 1974. – 126 p.
2. Агержанокова М.М. Теоретические основы технологии модульного обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 3. – С. 143-145
3. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. – М.: Знание, 1997. – 255 с.
4. Волков А.К., Романова Ю.Д. Концепция модульного обучения в высшей школе // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – 2004. – № 2. – С. 3-10.
5. Громкова М.Т. Модульное структурирование педагогического знания. – М., 1992. – 60 с.
6. Кускова И.Б. Принципы модульного обучения // Компетентность. – 2009. – №6 (29). – С. 35-39.
7. Лаврентьев Г.В. Слагаемые технологии модульного обучения. / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьев. – 2-е изд., испр. и доп. – Барнаул: Издво АГУ, 1998. – 154 с.
8. Юцявичене П. Теоретические основы модульного обучения: Дис. док. пед. наук. – Вильнюс, 1990.

Педагогика

УДК: 373.1

старший преподаватель кафедры «Основы архитектурного проектирования» Берсенева Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (г. Пенза)

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО АРХИТЕКТОРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «профессиональная готовность», представлены различные взгляды ученых на трактовку и структуру готовности к профессиональной деятельности. Готовность к профессиональной деятельности формируется поэтапно в рамках подготовки к выполнению соответствующих обязанностей как итог ориентированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: гуманизация образования, профессиональная деятельность, готовность будущего специалиста к деятельности.

Annotation. The article reveals the essence of the concept of "professional readiness," presents various views of scientists on the interpretation and structure of readiness for professional activity. Readiness for professional activity is formed in stages within the framework of preparation for performance of corresponding duties as a result of oriented education and education.

Keywords: Humanization of education, professional activity, readiness of the future specialist for activity.

Введение. На современном этапе общественного развития перед образовательной системой стоят задачи, связанные с повышением уровня профессиональной подготовки. Ценностно-смысловой основой высшего образования выступает его социально-воспитательная функция, направленная на обучение не безразличного ремесленника, а высококвалифицированного творца с созидательными идеями, с пониманием и ощущением пути, по которому движется современное общество. Для этого представляется необходимым интенсифицировать процесс гуманизации образования, что призвано способствовать самоопределению и творческой самореализации индивида.

Анализ научной и справочной литературы продемонстрировал [5, 8, 11, 13], что чаще всего понятие готовности используется не обособленно, а в соизмерении с той или иной деятельностью (обычно профессиональной). Подобная взаимосвязь является вполне объяснимой. Прежде всего, следует учитывать, что готовность напрямую обусловлена наличием конкретных способностей (Ананьев Б.Г., Рубинштейн С.Л.), других стабильных положительных свойств (Левитов Н.Д., Узнадзе Д.Н.) и приемлемого психологического состояния (Сахаров В.Ф., Якиманская И.С.). Для успешной реализации деятельности и ее позитивным воздействием на личность упомянутые аспекты готовности играют особую роль. Также следует отметить, что готовность к профессиональной деятельности (далее – ПД) возникает постепенно в рамках подготовки к выполнению соответствующих обязанностей как итог ориентированного обучения и воспитания. Это репрезентируется в комплексе установок на повышенную трудовую активность, устойчивой направленности на осуществление полученных заданий, общей физической, интеллектуальной и эмоционально-волевой подготовленности к труду и может рассматриваться как нематериальный результат подготовки в рамках высшего или среднего профессионального образования. Исследуя готовность к ПД с опорой на теории, концепции и модели профессионального образования, авторы статьи считают разумным отталкиваться от теоретических принципов, сформулированных авторитетным советско-российским психологом и теоретиком педагогики Александром Григорьевичем Ковалёвым [1]. В его трудах базовые признаки, присущие готовности к деятельности, рассматриваются с учетом особенностей объекта и предмета определенной

специализированной сферы, индивидуальных свойств исполнителя ПД, ценности достижений работника для него самого, профессионального сообщества и всего социума. Под готовностью к деятельности исследователь понимает личностную характеристику, интегрирующую персональную и общественную ценность выбранной деятельности, позитивное отношение к ней, а также способность к ее успешному осуществлению [4].

Изложение основного материала статьи. Полвека, прошедшие со времени публикации важнейших работ А.Г. Ковалева по вопросам психологии личности и ее саморазвития, не сделали менее актуальной обозначенную ученым морально-этическую проблему выстраивания подхода к трудовой активности как социальному долгу и личному призванию. Подобная интерпретация проблемы ясно подчеркивает присутствие не только сугубо профессиональной, но и морально-психологической готовности к реализуемой ПД. Рассматриваемая в последующие десятилетия в качестве психологической готовности к конкретным профессиям, к определенным разновидностям ПД, упомянутая проблема сохраняет свою актуальность и в настоящее время. Безусловно, этому благоприятствует возникновение новых профессий, связанных с достижениями цивилизации, интенсификацией угроз техногенного и иного характера, потребностью в профилактике соответствующих рисков. Кроме того, немалую роль играет общая деградация человечества, проявляющаяся в снижении его интеллектуального уровня, ослаблении рефлексии, постепенном исчерпании адаптационных ресурсов, атрофии «тонких свойств» (чувства долга, эмпатии, эмоциональной привязанности), свидетельствующей о проблемах с высшей нервной деятельностью [15]. Также следует отметить, что социально-экономические изменения, затронувшие современное российское общество, несомненно повлияли на отношение граждан к труду и самим себе как его участникам (уменьшение количества рабочих мест, низкая заработная плата, невысокий уровень востребованности жизненно значимых профессий, навязывание рыночных ценностей и т.д.). Современные авторы уделяют повышенное внимание проблеме готовности к будущей ПД студентов, планирующих реализовать себя в области [2, 6, 10, 14]:

- 1) обеспечения физической и социальной безопасности отдельных людей и общества в целом (Курзенков Г.К., Мартынов А.И., Мощенко А. В., Рассказов Ф.Д. и др.);
- 2) комплексной поддержке различных групп населения (Вишневская Н.В., Коньшина Ю.В. и др.);
- 3) обучения, воспитания, социальной адаптации (Гоноболин Ф.Н., Дурай-Новакова К.М., Ершова С.И. и др.).

Осознавая многоплановость интерпретации понятия готовности к определенному типу деятельности в рамках той или иной профессии, рассмотрим наиболее популярную трактовку основных свойств данного явления, в структуре которого дифференцируют общую (продолжительную) и ситуативную (контекстуальную) готовность. Согласно толкованию, приведенному в Энциклопедическом словаре по психологии и педагогике, первая разновидность психологической готовности включает в себя сформированные установки, знания, навыки, компетенции и стимулы деятельности. Под ситуативной готовностью понимается грамотное использование перечисленных ресурсов для эффективного осуществления действий, необходимых в конкретный момент. В соответствии с результатами теоретического исследования, понимание основного содержания и составляющих психологической готовности связано с существованием различных позиций, лежащих в основе ее изучения, и соответствующих подходов: функционального, личностно-ориентированного и деятельностного [3].

Сторонники первого подхода (Алаторцев В.А., Пушкин В.Р. и др.) связывали профессиональный успех с наличием устойчивого психологического фундамента, умением активировать собственный интеллектуально-волевой потенциал [7]. С точки зрения представителей личностно-ориентированного подхода (Выготского Л.С., Рубинштейна С.Л., Пуни А.Ц. и др.), психологическую готовность следует рассматривать как степень подготовленности индивида к ПД, как демонстрацию индивидуальных свойств личности, которые должны принести пользу в выбранной сфере деятельности. В соответствии с деятельностным подходом (Дьяченко М.И., Деркач А.А. и др.), психологическая готовность к ПД представляет собой стабильное качество личности, выступающее итогом специальной целенаправленной подготовки, свойство, интегрирующее знания, навыки и умения [9]. Готовность к ПД продолжает вызывать повышенный интерес у педагогов и психологов. Наиболее ценный материал собран авторами, продолжающими совершенствовать теоретические разработки научной школы Виталия Александровича Сластенина, развивать его идеи, связанные с сущностью и компонентным составом педагогической деятельности, методами и формами подготовки квалифицированного специалиста, а также способами развития личности педагога. В настоящее время данные вопросы привлекают внимание таких исследователей, как Аксенов Г.И., Варданян Ю.В., Кручинина Г.А. и многих других [12].

Методологической основой проводимого нами исследования выступает толкование Сластениным В.А. профессиональной готовности, состоящей из двух компонентов: потенциальной готовности (способности осуществлять конкретную деятельность, обусловленную сформированностью определённых компетенций) и ситуативной готовности (состояния, обеспечивающего нацеленность внутренних ресурсов индивида на реализацию четко очерченных задач в конкретных условиях, нередко характеризующихся высоким уровнем непредсказуемости). Потенциальная готовность содержит комплекс достаточно устойчивых элементов, стандартно оцениваемых эмпирических характеристик (знаний, навыков, умений ПД, профессионально значимых свойств, индивидуальных мотивов, приемлемого уровня общего развития личности). Ситуативная готовность представляет собой образование, которому присущи высокая степень изменчивости, детерминированность внешними условиями, состоянием здоровья человека, сформировавшимся в коллективе эмоциональным климатом, социальной средой.

Обобщение выводов, сделанных современными учеными, указывает на многоаспектный интерес к феномену готовности к ПД, который изучается в двух основных направлениях: применительно к ПД как таковой и к ее конкретным разновидностям в контексте определенной профессии. Изучая профессиональную готовность студентов психологических специальностей, Рекешева Ф.А. и Краснова М.А. пришли к выводу, что ее выстраивание осуществляется в ходе профессиональной подготовки и репрезентируется в нацеленности студента, будущего специалиста, на реализацию ПД. Травинова Г.Н., рассуждая о готовности учащихся вуза к продуктивному контакту с детьми, посещающими дошкольные образовательные учреждения, акцентирует внимание на двух взаимосвязанных компонентах – личностном и деятельностном, основанных на сочетании профессиональных факторов и индивидуальных свойств, выступающих необходимым условием эффективной ПД. С точки зрения Сухановой И.В., готовность является «предиктом» ПД, детерминирующим потенциал индивида в рамках определенной профессии. По мнению Раковой И.В.,

готовность учителей и преподавателей к применению инновационных методов и технологий представляет собой многоаспектное состояние личности, которое базируется на ее психологических, морально-этических и профессиональных характеристиках, создающих условия для продуктивного участия педагога в образовательном процессе. Чикова И. В. трактует готовность как комплексное ментальное образование, отражающее направленность на создание образа своего профессионального «Я» через освоение необходимых знаний, умений и навыков [7].

Осуществленный анализ разнообразных концепций, связанных с осмыслением и научным толкованием понятия «готовность к ПД», привел авторов данной статьи к следующему выводу: готовность к ПД рассматривается в теоретической литературе как стабильное интегральное качество личности, репрезентирующее систему знаний и представлений будущего работника о специфике и условиях ПД, уровень развития профессиональных навыков и необходимых профессионально-важных свойств, служащих гарантией стабильно высокой мотивации к выполняемой деятельности и реализации своего потенциала в неустойчивой внешней обстановке.

Рассматривая понятия «ПД» и «готовность к ПД», отметим наличие непосредственной и ярко выраженной связи между готовностью проявить себя в той или иной профессии и осмысленным, ответственным отношением к ее сущности, социальным функциям и вытекающим из них специфическим ограничениям. Существует ряд сфер, в которых даже минимальное отступление от предписаний, зафиксированных в должностной инструкции и других официальных документах, способно привести к серьезным производственным неприятностям и даже настоящим трагедиям. Осознавая данное обстоятельство, авторы четко настраивают людей, постигающих азы и тонкости своей профессии, на восприятие ПД как функционально-операционального комплекса, совокупности действий, которые должен осуществлять специалист в рамках выбранной им профессии.

Теоретические факторы, лежащие в основе понимания структуры и составляющих готовности, рассматриваются в работах советских психологов Левитова Н.Д., Платонова К.К., Семиченко В.А., теоретиков педагогики Ковалева А.Г., Слостенина В.А. В настоящее время большинство исследователей придерживаются структуры готовности к ПД, описанной в трудах Дьяченко М.И. и Кандыбович Л.А. Она позиционируется как сочетание пяти взаимосвязанных компонентов: мотивационного, волевого, операционального, ориентационного и оценочного. В последующие десятилетия специалисты, исследующие вопросы психологической готовности к ПД представителей различных профессий, главным образом оперировали вышеперечисленными компонентами, предлагая некоторые формальные вариации.

Лунегова Е. К. интерпретирует готовность специалиста социального профиля к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья как сочетание когнитивной (интеллектуальной), мотивационно-ценностной и операционально-деятельностной составляющих. В свою очередь, Андреева Е.А., рассматривая структуру готовности студентов к новаторской деятельности, рекомендует понимать под ней единство когнитивного, мотивационного, операционального, коммуникативного и эмоционально-волевого компонентов. Также следует обратить внимание на позицию Раковой И. В., интерпретирующей готовность учителей к применению инноваций в условиях средней школы как интегральное состояние личности, которое способствует эффективному осуществлению ПД на постоянной основе. В структуру готовности автор включает четыре аспекта: когнитивный, мотивационный, личностный и творческий. Коробкова О.М. выделяет две важные составляющие подготовленности учащихся вуза к взаимодействию с педагогами и образовательной средой в целом: социально-психологическую и деятельностную. Первая состоит из пяти компонентов (когнитивно-оценочного, мотивационно-ценностного, организационно-личностного, социально-перцептивного и эмоционально-чувственного), вторая – из четырех (гностического, конструктивного, организационного и коммуникативного). Серых А.Б., исследующая вопросы готовности будущих специалистов к взаимодействию с учащимися с высоким уровнем виктимности, подчеркивает необходимость определенных качеств: толерантности, выдержки, доброжелательности, тактичности, эмпатии. По мнению ученого, психологическая готовность представляет собой сочетание значительного количества факторов: содержательно-деятельностного, мотивационного, коммуникативно-технологического, интеллектуального, оценочно-прогностического и результативно-действенного. С точки зрения Чиковой И.В., под готовностью будущего воспитателя к ПД следует понимать комплекс мотивационно-ценностной, когнитивно-смысловой, операциональной и оценочно-рефлексивной составляющих. Согласно Прокопенко И.Н., готовность учащегося вуза к профессиональной карьере сводится к трем компонентам: мотивационно-ценностному, эмоционально-волевому и оценочно-ориентационному. Педагогические предпосылки выстраивания данных составляющих включают формирование профессиональной траектории и восприятия будущей профессии как несомненной ценности, психологической стабильности и ориентированности на конкретную цель, а также осмысление учащимися ценности достижения успеха в предстоящей ПД, совершенствование способности к рефлексии.

Выводы. Заслуживает внимания подход к структуре готовности к сотрудничеству учителя с родителями младших школьников, описанный Барановой Е.В. Автор предлагает рассматривать два ключевых и взаимообусловленных аспекта готовности – интеллектуальный и мотивационный. Бондарева Т.В., анализируя взаимодействие социального работника с пожилыми людьми, принимает во внимание степень развития личностно-профессиональных свойств, требующихся для постоянных профессиональных контактов с данной возрастной группой. При этом основой выстраивания личностно-психологической готовности, по мнению исследователя, выступают когнитивно-оценочный, мотивационно-ценностный, коммуникативно-волевой и активационно-деятельностный аспекты, которые проявляются в ежедневной практике специалиста социального профиля.

Осуществленный теоретический анализ трудов по психологии и педагогике, посвященных вопросам готовности к ПД, указывает на отсутствие универсального или разделяемого большинством специалистов представления о содержании и структуре рассматриваемого феномена. Авторы статьи пришли к выводу, что при выявлении сущности готовности исследователи прежде всего учитывают особенности ПД специалиста, опираясь на те ее составляющие, которые благоприятствуют эффективной реализации конкретной деятельности или отдельно взятых функций.

Литература:

1. Milovanov K.Y., Nikitina Ekaterina Yevgenyevna, Sokolova N.L., Marina Georgiyevna Sergeeva. THE CREATIVE POTENTIAL OF MUSEUM PEDAGOGY WITHIN THE MODERN SOCIETY // *Espacios*. 2017. T. 38. № 40. P. 27.
2. Sergeeva M.G., Nikitina E.E. Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education // *SHS Web of Conferences*. 2016. T. 29. C.01064.
3. Sergeeva M.G., Flyagina V.Yu., Taranenko I.V., Krasnova E.V., Vilkova A.V. THE INTERACTION OF LABOR MARKET AND EDUCATIONAL SERVICES MARKET CONSIDERING SOCIAL PARTNERSHIP MECHANISM AND SPECIFICITY OF THE REGIONAL EDUCATIONAL POLICY. *Ponte*. 2017. T. 73. № 12. C. 2.
4. Sergey D. Neverkovich 1, Irina S. Bubnova, Nikolay N. Kosarenko, Regina G. Sakhieva, Zhanna M. Sizova, Valeria L. Zakharova, Marina G. Sergeeva. Students' Internet Addiction: Study and Prevention//*Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018. № 14(4). P. 1483-1495.
5. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
6. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2016. – 290 с.
7. Королева Г.Э., Сергеева М.Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г.Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. — Курск, 2016. — 202 с.
8. Ломакина Т.Ю., Фирсов Г.А., Сергеева М.Г., Соколова А.С., Огородникова Е.И., Щербакова Н.И., Платонова Т.И. Система поддержки карьеры различных категорий населения в контексте непрерывного развития личности: Монография. – М., ИТИП РАО, 2008. - 125 с.
9. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.
10. Орешкина А.К., Сергеева М.Г., Е.Б. Горягина. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.
11. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Том 1. С. 107-114.
12. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // *Человеческий фактор: общество и власть*. 2004. № 4 (5). С. 68-69.
13. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3-15.
14. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.
15. Сергеева М.Г. Создание и функционирование лаборатории инновационных образовательных технологий как путь совершенствования и модернизации учебного процесса // *Качество. Инновации. Образование*. 2008. № 1. С. 14-17.

Педагогика

УДК:378:379.8

кандидат педагогических наук, доцент Биттер Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент Шаховалов Николай Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный институт культуры» (г. Барнаул);

доктор географически наук, доцент Дунец Александр Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул)

РОЛЬ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ СЕРВИСА

Аннотация. В статье обозначены проблемы процесса адаптации будущих специалистов сферы сервиса к профессиональной деятельности. Представлены результаты анкетирования студентов выпускного курса по выявлению проблем, препятствующих процессу адаптации к профессиональной деятельности. В результате исследования выявлено, что необходимо разработать модели и программу взаимодействия вуза и предприятия сферы сервиса по выстраиванию взаимодействия при адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности. Одним из составляющих данной программы может выступать адаптация на этапе учебной деятельности, путем взаимодействия с предприятиями не только в период практики, но и непосредственно в процесс обучения студентов в вузе. Это позволит осуществлять формирование и корректировку профессиональной ориентаций, развивать профессиональные умения и навыки, необходимые для дальнейшего успешного формирования профессионального самосознания и адаптации к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: адаптация к профессиональной деятельности, молодые специалисты, практические аспекты профессиональной адаптации, сфера сервиса.

Annotation. The article highlights the problems of adaptation of future professionals in service to professional activities. The survey results of senior year students identifying problems of adaptation to professional activities are presented. As a result of the research, it was revealed that it is necessary to develop models and a program of

interaction between the university and the service sector enterprises for interaction when adapting a young specialist to professional activities. One of the components of such a program can be adaptation at the stage of educational activity, through interaction with enterprises not only during the practice period, but also directly during study process at university. This will allow the formation and adjustment of vocational orientations, development of professional skills and abilities necessary for the further successful formation of professional self-awareness and adaptation to professional activities.

Keywords: adaptation to professional activities, young specialists, practical aspects of professional adaptation, service area

Введение. Современная сфера сервиса предъявляет все больше требований к умениям будущего специалиста входить профессиональную деятельность. В этой связи адаптация к профессиональной деятельности является одной из главных проблемой, как для молодого специалиста, так и для предприятия. В период вхождения в профессиональную деятельность происходит практическое применение общепрофессиональных и профессиональных компетенций, освоенных за период обучения в вузе и необходимых для профессиональной адаптации.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим более подробно понятие профессиональной адаптации. В контексте нашего исследования нам близко понятие «профессиональная адаптация», предложенное В.А. Сластениным – это процесс вхождения человека в профессию и гармонизация взаимодействий его с профессиональной средой [7, с. 234].

По мнению Н.И. Комаровой, профессиональная адаптация понимается, как начальный этап деятельности выпускников университета, где детерминантой является профессиональный интерес или профессиональная направленность самообразовательной деятельности. Этот подход более продуктивен, т. к. утверждает активность самого субъекта в начальный период его профессиональной деятельности [5, С. 9-11].

Осуществление подготовки специалиста к будущей профессиональной деятельности должен осуществляться с учетом адаптационных процессов.

Процесс профессиональной адаптации специалиста включает в себя ряд основных составляющих:

1. взаимодействие личности со средой («Л-С»):
 - социальное взаимодействие (с отдельными людьми и с социальными группами),
 - социально-психологическое взаимодействие,
 - взаимодействие с материально-технической средой, с искусственной средой своего обитания,
 - взаимодействие с экологической, природной средой.
2. возникновение противоречия, конфликтной ситуации (КС) между личностью и средой;
3. возникновение потребностного состояния (ПС) личности, состояния дезадаптации;
4. появление реактивных состояний защитного характера, защитных реакций (ЗР) у человека;
5. осуществление защитного адаптационного поведения (АИ) по снижению или снятию дезадаптационного состояния;
6. снижение или снятие противоречия между личностью и средой, транение КС [4]. (рис. 1)



Рисунок 1. Последовательные составляющие процесса профессиональной адаптации [4]

Представляют интерес зарубежные методы адаптации персонала: Secondment, т.е. вторичное обучение. Содержание метода secondment сводится к тому, что работника на время отправляют в другой департамент той же компании или же вообще в другую компанию.

Buddying. Основой этого метода является поддержка и помощь, в определенной мере руководство и защита одного человека другим для достижения его результатов. Суть buddying заключается в адаптации через приятельство с коллегой [10; 11].

В рамках нашего исследования, необходимо отметить, что адаптация специалиста к профессиональной деятельности в сфере сервиса имеет ряд особенностей, связанных со спецификой данной сферы деятельности. Сфера сервиса предполагает, несохраняемость, неотрывность производства от потребления при оказании услуг и т.п. Это требует знание основ маркетинга, менеджмента в сфере сервиса, овладения навыками коммуникативного общения. Работа в сфере сервиса относится к профессиям типа «человек-человек», что требует знания основ психологии. Все выше отмеченное требует поиска способов адаптации в процессе профессиональной деятельности в сфере сервиса, с учетом специфики будущей профессии.

Для выявления проблем, препятствующих процессу адаптации к профессиональной деятельности в сфере сервиса, нами был проведен письменный опрос выпускников направления «Менеджмент», профиль «Менеджмент в сервисе и туризме» ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», направления «Туризм» ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры». В опросе приняли 100 студентов, имеющих опыт профессиональной деятельности в период прохождения производственной практики и стажировок.

На первый вопрос «Что такое процесс адаптации к профессиональной деятельности», большинство выпускников отметили, что адаптация – это процесс «вхождения» в профессиональную среду предприятия, применения теоретических знаний в практической деятельности, интеграция в деятельность предприятия. Мы видим, что студенты понимают сущность процессов профессиональной адаптации.

Следующий вопрос был направлен на выявление факторов, затрудняющих процесс адаптации к профессиональной деятельности (рис. 2).

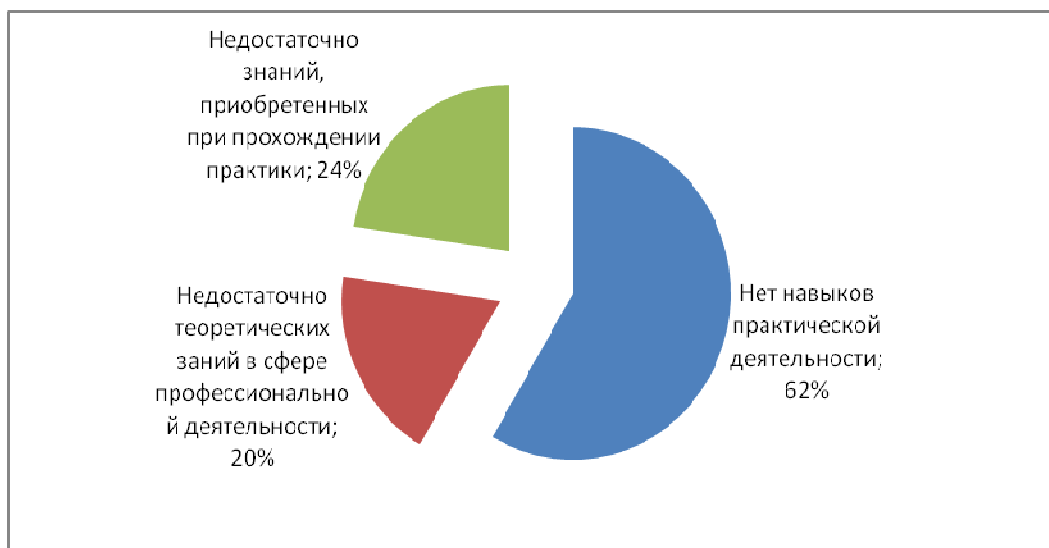


Рисунок 2. Факторы, затрудняющие процесс адаптации к профессиональной деятельности

Полученные данные, свидетельствуют о том, что успешной адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности препятствует отсутствие навыков практической деятельности. В современных образовательных стандартах отмечено, что в процессе учебной деятельности студенты должны проходить практику по приобретению профессиональных умений и навыков практической деятельности. На наш взгляд данные навыки должны в дальнейшем способствовать адаптации к профессиональной деятельности, но результаты опроса показали, что данных навыков выпускники не приобретают в должном объеме. Все это не способствует продуктивному процессу адаптации.

Существуют три этапа профессиональной адаптации: довузовский; вузовский; послевузовский.

В рамках нашего исследования мы считаем, что важным на этапе вузовского этапа профессиональной адаптации является практика студентов непосредственно на базе сервисных предприятий, а также проведение практических занятий на предприятиях сервиса (базовых кафедрах). На этом этапе профессиональной адаптации приходится сталкиваться с рядом проблем:

- непродолжительность практики, что не позволяет приобрести профессиональные навыки и войти в профессиональную деятельность;
- отсутствие заинтересованности у работников сферы сервиса в организации на своей базе практики студентов;
- отсутствие тесной связи между теоретическими курсами и программами практик.

При выстраивании тесного взаимодействия вуза, предприятия, студента в учебной деятельности поможет совместить период адаптации по вхождению в профессиональную деятельность с периодом обучения в вузе. В этой связи совместными задачами вуза и предприятия по адаптации является:

- развитие профессиональной инициативы студента при прохождении практики;
- развитие практических навыков;
- применение теоретического знания на практике;
- оценивание факторов, влияющих на умение принимать решения по построению работы студентов во время прохождения практики.

Учет данных задач и решение их в процессе прохождения практики, проведение занятий на предприятии способствует адаптации студентов к профессиональной деятельности предприятия. Профессиональная адаптация будет осуществляться в профессионально-деятельностной области профессионального взаимодействия со средой: ее содержанию, целям, средствам, технологии осуществления, режиму и интенсивности деятельности.

Далее нами было выявлено, нужен ли наставник (тьютер) от учебного заведения в период прохождения практики на предприятии с целью улучшения процесса адаптации и его роли в процессе адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности. Получены следующие результаты (рис. 3, 4).

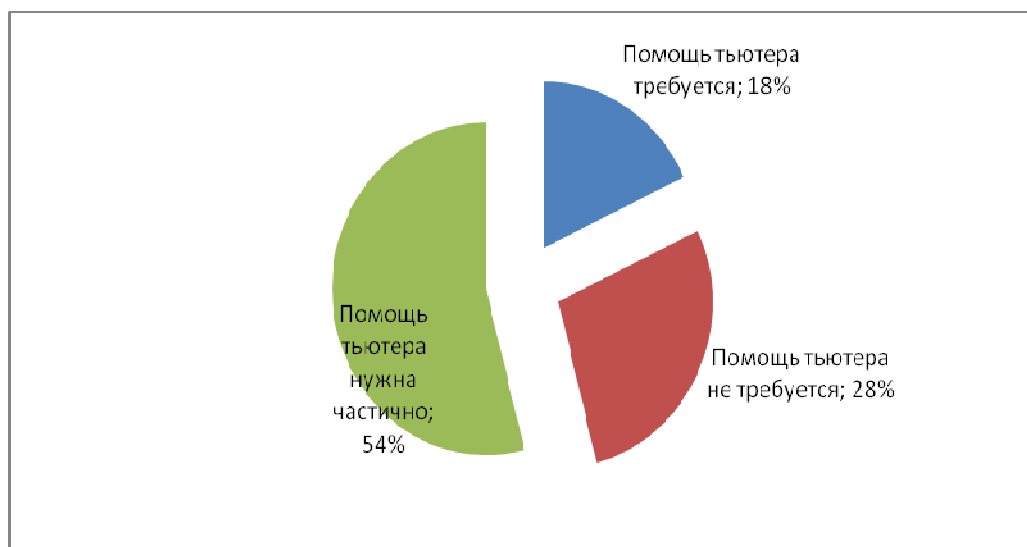


Рисунок 3. Необходимость помощи тьютера от вуза

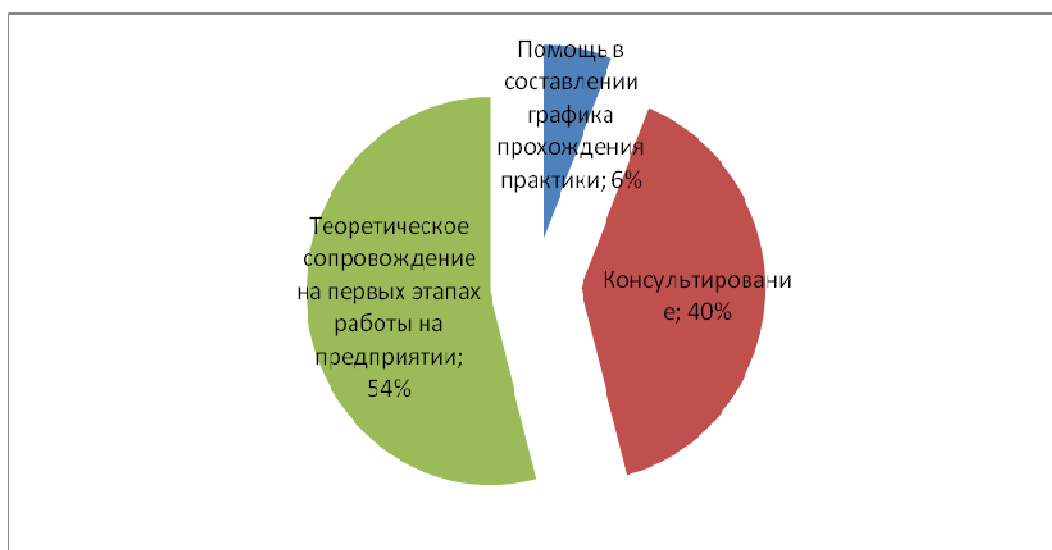


Рисунок 4. Роль тьютера от вуза в процессе адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности

Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе адаптации будущим специалистам необходима помощь наставника (тьютера) от учебного учреждения. По мнению респондентов от тьютера от учебного учреждения ожидается помощь теоретического сопровождения на первых этапах работы молодого специалиста на предприятии или консультирование. Отметим, что это указывает на необходимость использования при адаптации наставничества. К сожалению, в последнее время такой метод профессиональной адаптации, как наставничество оказался забытым. Наставниками, как правило, становились люди авторитетные, с хорошей профессиональной подготовкой, богатым жизненным опытом [6, с. 3-9].

Необходимо выстраивать профессиональное сопровождение молодого специалиста, которое предполагает как профессиональное так и личностное развитие и адаптацию как к профессии, так и социальной среде. Помощь наставника от образовательной организации целесообразно на взгляд осуществлять еще на этапе подготовки студента к производственной практике, например применение метода кейс-поток. Данный метод заключается в том, что он позволяет применить теоретические знания к решению практических задач, развивать у студентов способность к самостоятельному мышлению, аргументировано высказать свою точку зрения [2, С. 62-65]. Данные кейс-поток могут быть использованы при прохождении практики. В этом случае роль наставника в процессе профессиональной адаптации

проявляется, как открытое (двустороннее взаимодействие наставника и воспитуемого), так и как скрытое (когда наставник воздействует незаметно) [3, с. 11].

Также в процессе проведения исследования была выявлена роль наставника (тьютера) от предприятия в профессиональной адаптации молодого специалиста (рис. 5, 6)

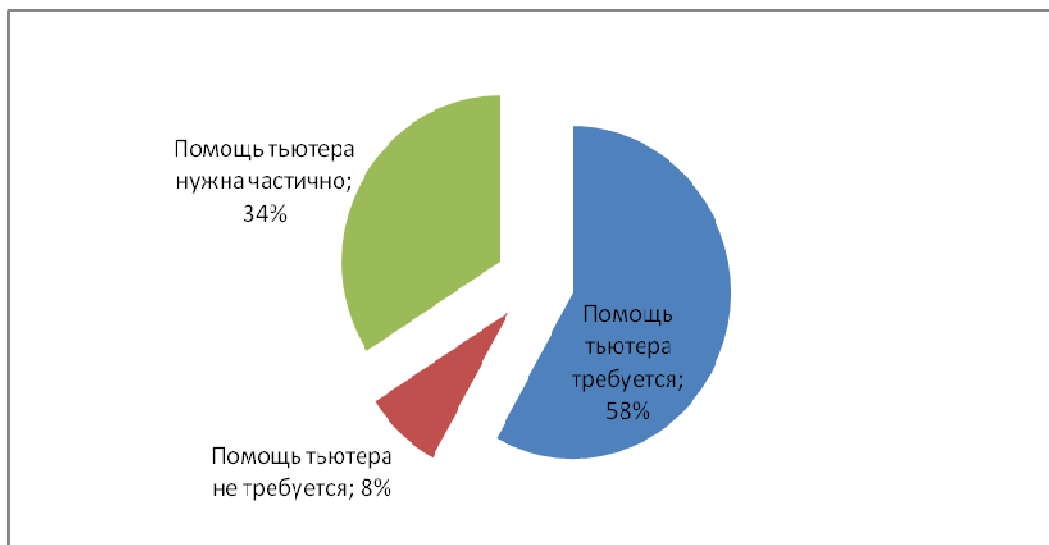


Рисунок 5. Необходимость помощи тьютера от предприятия



Рисунок 6. Роль тьютера от предприятия в процессе адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности

Полученные результаты указывают на то, что от наставника предприятия молодой специалист ожидает другого сопровождения в процессе профессиональной адаптации, чем от преподавателя вуза. Более 50% респондентов указали, что наставник от предприятия нужен.

К сожалению, в настоящее время остро стоит проблема не просто контроля, а помощи руководителей практики от предприятия и вуза. Формально у каждого студента-практиканта есть руководитель практики от вуза и от предприятия, но реально чаще всего нет ни одного руководителя, способного помочь, направить, проконтролировать действия студента.

По мнению молодых специалистов успешной адаптации в процессе вхождения в профессиональную деятельность способствует помощь наставника от предприятия в овладении навыками практической деятельности и сопровождения на первых этапах работы на предприятии. В настоящее время в г. Барнауле существует положительный опыт организации профессиональной адаптации будущих специалистов сервиса и туризма по средствам выстраивания взаимодействия работодателей и преподавателей ВУЗа. Данное взаимодействие осуществляется в рамках работы Алтайской региональной ассоциации туроператоров Алтайского края, где существует отдел по трудоустройству студентом. Этот отдел помогает студентам при вхождении в профессиональную деятельность, начиная с вузовского периода профессиональной адаптации.

В процессе профессионального наставничества от предприятия молодой специалист овладевает знаниями, способствующими развитию навыков и умений профессиональной деятельности, учится выстраивать конструктивные отношения со средой; приобретает информацию о сфере профессиональной деятельности. В результате происходит повышение профессионального уровня молодого сотрудника. При этом наставник развивает свои деловые качества, повышает свой профессиональный уровень в процессе помощи молодому специалисту. Выстраивание взаимодействия сотрудника предприятия и молодого

специалиста способствует также передаче знаний в определенной области профессиональной деятельности, формированию преемственности поколений. Помощь тьютера в процессе адаптации возможна еще на этапе прохождения производственной практики, а также «проникновения» в учебную деятельность процесса практической деятельности на предприятиях сервиса. Опытный наставник, глубоко знающий специфику тех или иных вопросов в индустрии сервиса, может помочь найти правильную подачу, передать знания как в процессе учебной деятельности, так и при прохождении разного рода практик.

Выводы. Таким образом, профессиональная адаптация связана с психологической составляющей, так как личность, адаптирующаяся к профессиональной деятельности предприятия сервиса, посредством усвоения общественных норм и ценности выбранной профессии, формирует свой социально-профессиональный статус.

Процесс профессиональной адаптации имеет прежде всего психологическую и социальную направленность, в контексте нашего исследования это приспособление к специфике работы, норм взаимоотношений на предприятии.

Большинство исследований в области профессиональной адаптации посвящено адаптации в процессе прохождения практики. На наш взгляд, профессиональная адаптация на вузовском этапе должна быть системной и начинаться еще на этапе учебной деятельности, путем взаимодействия с предприятиями. Проведенное нами исследование указывает на необходимость разработки модели и программы взаимодействия вуза и сервисной организации по профессиональной адаптации, которая бы позволила более успешно вхождению будущих специалистов в профессиональную деятельность.

Сотрудничество предприятий сервиса с вузом позволит планомерно формировать профессиональный состав коллектива. Это возможно осуществлять при условии, что период адаптации в будущую профессиональную деятельность включается в процесс обучения студентов в вузе. Все это соответствует вузовскому этапу профессиональной адаптации, а именно происходит формирование и корректировка профессиональной ориентации, развитие профессиональных умений и навыков, качеств личности необходимых для дальнейшего успешного формирования профессионального самосознания и адаптации к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Антюфеева, Е.В., Биттер Н.В., Баярсайхан М. Адаптивная подготовка специалистов к современно социально-экономической деятельности // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки Том 37, № 2. Белгород: БелГНИУ, 2018. С. 269-276 URL: <http://nv.bsu.edu.ru/nv/mag/detail.php?ID=472480> (Дата обращения 25.09.2019)
2. Биттер, Н.В. Современные образовательные технологии в подготовке специалистов сервиса и туризма // Экономика. Менеджмент. Сервис. Туризм. Культура (ЭМСТК-2017): Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Барнаул, АлтГТУ, 2017: С. 62-65.
3. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов. М., 2001.
4. Гордашников, В.А., Осин, А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. Издательство: Академия Естествознания, 2009 URL: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=2826> (Дата обращения 24.02.2019)
5. Комарова, Н.И. Самообразовательная деятельность выпускников университета в период профессиональной адаптации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2013. № 2. С. 9-11.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2003
7. Слостёнин, В.А. Каширин В.П. Психология и педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 480 с.
8. Bobrytska V.I. Value measuring of psychophysical adaptation of a teacher-beginner / V.I. Bobrytska // The Strategies of Modern Science Development: International scientific-practical conference. Science Book Publishing House, Yelm, WA, USA, 29-30 March 2013 – P. 153-158
9. Kmicinska, M., Zaniboni, S., Truxillo, D.M., Fraccaroli, F., Wang, M. Effects of rater conscientiousness on evaluations of task and contextual performance of older and younger coworkers // European Journal of Work and Organizational Psychology. 25 (5), pp. 707-721. 2016
10. Zweimüller, J. Labour market integration of young workers and policies against youth unemployment: The case of Austria // Geneva Reports on the World Economy. (February 2015), pp. 15-24. 2015

Педагогика

УДК 378:37.01

аспирант Богущ Татьяна Витовна

Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

Аннотация. В статье рассматриваются подходы в подготовке будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента: компетентностный, личностно-ориентированный, информационный, контекстный, аксиологический, системно-деятельностный, синергетический, акмеологический, междисциплинарный. Представлены сущность и основные особенности данных подходов.

Ключевые слова: подготовка, будущие учителя, начальные классы, подходы, образовательный контент.

Annotation. The article discusses approaches in future primary school teachers preparation to educational content design: competence, personality-oriented, informational, contextual, axiological, system-activity, synergistic, acmeological, interdisciplinary. The essence and main features of these approaches are presented.

Keywords: training, future teachers, primary classes, approaches, educational content.

Введение. На современном этапе развития образования подготовке учителей начальных классов отдаётся приоритетное значение, поскольку в младшем школьном возрасте закладываются основы развития

личности. Современный учитель должен быть способным к инновационной деятельности, творческому и самостоятельному мышлению, готовым к нестандартным решениям. Такие требования сегодня вызывают необходимость в пересмотрении традиционных представлений о процессе и содержании профессиональной подготовки учителя. При этом содержание фундаментальной, психолого-педагогической, научно-методической, информационной и практической подготовки учителей должна соответствовать требованиям информационного общества и переменам, которые происходят в различных социальных сферах. В содержании подготовки будущих учителей начальных классов можно отметить отсутствие ориентации на формирование проектировочного элемента профессиональной деятельности педагога в условиях информационной образовательной среды начальной школы, а именно направленность на проектирование образовательного контента.

Цель статьи – рассмотреть подходы в подготовке будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в сфере образования наблюдается процесс его информатизации. Данное явление вызывает перемены в процессуальной составляющей, которые заключаются в интеграции информационных технологий в учебный процесс, способствующих дифференциации, интенсификации обучения и, как следствие, его оптимизации и усовершенствованию. В связи с этим в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди требований к организации обучения учащихся младших классов указывается на то, что «эффективность образовательного процесса начальной школы должна обеспечиваться системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации основной образовательной программы начального общего образования (информационно-образовательная среда)» [7, с. 11]. При этом указанная среда должна обеспечивать размещение учебных материалов, предназначенных для учебной деятельности обучающихся.

Анализ литературных источников и диссертационных исследований (О.А. Ильченко, Ю.В. Караван, О.С. Соколовой, Л.М. Рождественской, Ю.И. Шахиной, Б.Г. Ярмахова) показывает, что информационно-образовательная среда состоит из двух компонентов: операциональном (инструменты, средства деятельности и коммуникации, источники информации) и содержательном (информационное наполнение). Мы считаем, что необходимо больше уделять внимание именно содержанию, так называемому «контенту». Слово «content» («содержание», «значение», «смысл») в современном мире считают информационным наполнением. В словаре Д.М. Буланина контент определяется как «содержимое, информационное наполнение сайта, издания» [5, с. 378]. В Национальном стандарте Российской Федерации установлен термин «образовательный контент», который соответствует законодательной базе и гармонизирован с международными стандартами. Под данным термином понимается «структурируемое предметное содержание, используемое в образовательном процессе» [4 с. 8]. Мы же под образовательным контентом, в свете требований ФГОС НОО, будем понимать структурируемое содержание обучения, размещенное в информационно-образовательной среде.

Поиск условий обеспечения процесса подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента вызвал необходимость применить метод моделирования. Разработанная нами модель характеризуется совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных организационных, научных, научно-методических подходов, которые являются её концептуальной составляющей.

Нами определено, что процесс подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента должен осуществляться с учетом научных подходов в познании педагогических фактов, явлений и процессов, а именно: информационный, аксиологический, личностно-ориентированный, системно-деятельностный, контекстный, синергетический, акмеологический, междисциплинарный, компетентностный. Раскроем их содержание в контексте нашего исследования.

Информационный подход представляет собой «способ абстрактного, обобщенного описания и изучения информационного аспекта функционирования и структурообразования сложных систем, информационных связей и отношений на языке теории информации» [8, с. 32]. Его основы заложили Р.Ф. Абдеев, Ю.М. Горский, А.Д. Урул, В.И. Штанько. Информационный подход в обучении мы будем рассматривать как систему изменения информации, реализующуюся поэтапно либо одновременно, с использованием информационно-коммуникационных технологий и без. Данный подход создает возможность для изучения скрытых внутренних механизмов взаимодействия преподавателя и студента в процессе информационного обмена.

Аксиологический или ценностный подход в системе современного образования является актуальным и принадлежит к проблеме мировоззренческого характера. Поэтому усиление интереса учёных к аксиологической проблематике вполне обосновано и обусловлено рядом противоречий. Мы склоняемся к мнению, согласно которому ценность пронизывает все области человеческой психики – от потребностей до идеалов, содержит реальный компонент поведения. Ценности являются своеобразным ориентиром движения личности и социума, влияют на их трансформацию, определяют будущее общества. Это связано с тем, что «присвоение» (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) личностью ценностей социума влияет на формирование системы, которая самоорганизуется, порождает психические новообразования и опирается на них во время качественно нового субъектного уровня (К.А. Абульханова-Славская, К. Роджерс).

Данный подход создает стержень современной подготовки учителя в качестве ориентации его на формирование у учащихся комплекса жизненно необходимых ценностей. В контексте нашего исследования аксиологический подход выступает основой для понимания и соблюдения безопасного использования компьютерных технологий без ущерба для здоровья самого будущего учителя и его учеников. Также данный аспект подразумевает воспитание культуры взаимодействия в социальных сетях, формирование этических норм.

Актуальным на современном этапе развития общества становится *личностно-ориентированный подход* к образованию, который опирается на труды зарубежных (Д. Дьюи, А. Маслоу, К. Роджерса) и отечественных (К.А. Абульхановой-Славской, И.А. Алексеева, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, Е.С. Полат, И.С. Якиманской и др.) учёных. Именно в их трудах были исследованы принципы построения и содержания образования, ориентированного на развитие личности учащегося.

Личностно-ориентированный подход в современной науке рассматривается как важный психолого-педагогический принцип, как методологический инструмент для организации учебно-воспитательного процесса, состоящего из совокупности исходных концептуальных представлений, целевых установок, методических и технологических средств, которые обеспечивают более глубокое целостное понимание личности обучающегося [6]. По мнению Г.А. Кузьминой, личностно-ориентированный подход основывается на учёте индивидуальных особенностей обучающихся, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы [2].

Подготовка будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента на основе применения идей личностно-ориентированного подхода подразумевает упор на интерес обучающихся, принятие ими поставленных целей образовательного процесса как личностно-значимых, вовлечение студентов в процесс освоения учебной информации как полноценного участника с учетом его индивидуальных особенностей и предпочтений.

Системно-деятельностный подход предусматривает создание процесса подготовки в целом путём построения его теории и технологии с целью выделения основных компонентов, связей и взаимоотношений между ними. Данный подход является попыткой объединения двух научных подходов: системного, который разрабатывался в исследованиях классиков отечественной науки (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.), и деятельностного (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Системный подход предусматривает принятие подготовки будущего учителя как целостную динамическую систему, исследование его личности как открытую систему для формирования готовности. Последователи системного подхода (В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев и другие) отмечают, что такой подход охватывает проблему со всех сторон её исследования и позволяет рассматривать процесс подготовки как динамическую систему со всеми её свойствами, особенностями и закономерностями.

Мы рассматриваем подготовку будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента как систему, которая состоит из упорядоченной совокупности функционально однородных, взаимосвязанных компонентов, обуславливающих специфическую среду. В её условиях у будущих учителей начальных классов возникают новые, профессионально-значимые качества для проектирования образовательного контента.

Деятельностный подход будем рассматривать рядом с системным и считаем его необходимым для рассмотрения деятельностного характера исследуемой проблемы. Идея анализа деятельности была описана Л.С. Выготским: им приведены определения инструментальных операций, целей, мотивов. Позднее сущность деятельностного подхода, особенностей его применения в решении педагогических проблем были всесторонне обоснованы в трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, В.В. Давыдова и других. Раскрытие структуры педагогической деятельности описано в трудах И.Я. Лернера, Е.И. Машбица, В.А. Сластёнина. В нашем исследовании перевод знаний и умений в отношения и поведение студентов приведёт к закреплению деятельности по проектированию образовательного контента, овладению новыми действиями, которые станут нормой поведения будущего учителя начальных классов.

В нашем исследовании учитывается *контекстный подход*, который исследовали А.А. Вербицкий и представители его научной школы (Т.Д. Дубовицкая, В.Г. Калашников, Н.Б. Лаврентьева, О.Г. Ларионова, М.Г. Макаренко, Н.В. Пророк и другие). В основе контекстного подхода лежит моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности через воссоздание реальных педагогических ситуаций [1]. Согласно этому подходу подготовка будущих педагогов отмечается максимальным приближением содержания и форм обучения к профессиональной деятельности специалиста; во время учебного процесса воспроизводят реальные связи и отношения, решают конкретные профессиональные задачи.

Контекстный подход в нашем исследовании будет заключаться в организации подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента через проекцию на условия, в которых окажется выпускник вуза. Это касается нормативной базы и учебно-методических комплексов, по которым работают современные общеобразовательные учреждения, а также ряда дисциплин, входящих в программу начального общего образования.

Синергетический подход в нашем исследовании играет немаловажную роль. Как указывают современные учёные (Ю.А. Данилов, Л.Я. Зорина, С.П. Курдюмов, С.П. Капица), синергетика – междисциплинарное направление научных исследований, целью которых является изучение природных явлений на основе самоорганизации. Актуальной становится проблема переориентации технологии обучения согласно со стимулирование навыков самоуправления, саморегулирования, самообучения и самовоспитания. Н.А. Манаков и В.В. Гуньков говорят о том, что в настоящее время является актуальным применение методов синергетики к управлению и формированию образовательной среды. Это существенно увеличивает её эффективность, делает более гибкой и универсальной [3].

В нашем исследовании с позиции синергетического подхода подготовка будущего учителя начальных классов к проектированию образовательного контента возможна за счёт активного использования как внутренних индивидуальных ресурсов, так и возможностей, обусловленных факторами внешнего влияния.

Одним из ключевых в нашем исследовании также является *акмеологический подход*, который, как определяют его А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.Ю. Панасюк, К.А. Абульханова-Славская, А.К. Маркова, направлен на совершенствование и коррекцию профессиональной деятельности, обеспечивает управление индивидуальным профессиональным развитием будущего учителя, ориентирует его на постоянное самоусовершенствование и способность к самореализации, саморегуляции и самоорганизации.

Современный учитель начальных классов должен воспринимать свою профессию как интегрированное наполнение социальных связей. Педагог должен осознавать место информационных технологий и образовательного контента в системе профессиональной деятельности знать требования, которые касаются их использования, ориентироваться в профессиональных задачах и уметь определять пути их решения вместе с активным привлечением специализированных средств.

В контексте подготовки будущего учителя начальных классов к проектированию образовательного контента акмеологический подход должен стать той основой, которая обеспечит дальнейшую рефлексию собственной профессиональной деятельности и деятельности своих коллег с дальнейшим индивидуальным проектированием самоусовершенствования и саморазвития.

Реализация *междисциплинарного подхода* также нашла отражение в нашем исследовании. Междисциплинарный контекст проблематики подготовки учителя, в основе которого положено достижение общей дидактики, психологических течений, а также методологии общих наук, в частности методологии педагогики, обуславливает необходимость отхода от твёрдых традиционных систем в педагогическом образовании учителей. Способы реализации и научные положения междисциплинарного подхода к подготовке будущих педагогов нашли отражение в исследованиях А.Г. Гейна, И.Д. Зверева, П.Г. Кулагина, В.Н. Максимовой и др. В рамках нашего исследования междисциплинарную интеграцию будем рассматривать в двух направлениях. Первое связано с взаимопроникновением различных учебным дисциплин и созданием единого образовательного потенциала путём инновационных педагогических методов и форм организации обучения. Второе обусловлено тем, что на современном этапе информационного развития общества происходит усиление интегративных и инновационных процессов в образовании и науке. Поэтому будущие учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки должны получать межнаучные знания, формировать умения и навыки на междисциплинарной основе. Всё это в значительной степени обеспечит им профессиональную мобильность, продуктивность и конкурентоспособность на рынке труда.

В современной системе высшего образования *компетентностный подход* используется с целью попытки привести в соответствие образование и потребности рынка, сгладить противоречие между учебной и профессиональной деятельностью. На сегодняшний день существует большое количество научных работ, в которых анализируется сущность компетентностного подхода, (А.М. Аронов, А.С. Белкин, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.Ф. Иванова, А.Г. Каспржак, О.Е. Лебедев). В современной действительности этот подход определяет этап теоретического поиска и эффективного использования человеческих ресурсов практически во всех областях жизни. Не является исключением и образовательный процесс. Важным моментом при переходе на уровневую систему высшего профессионального образования, которая проходит в рамках Болонского процесса, является введение компетентностного подхода к оценке качества результатов образования, положенного в основу разработки федеральных государственных образовательных стандартов.

Рассматриваемый подход в педагогике высшей школы представляет собой совокупность общих принципов определения цели и задач профессиональной подготовки, выбора содержания образования, организация образовательного процесса и оценки его результатов. Применительно к нашему исследованию он будет заключаться в:

- теоретическом обосновании цели профессиональной подготовки;
- теоретическом обосновании необходимости и объёма перемен в содержании образования;
- определении образовательной стратегии, которая включает соответствующие технологии, формы и методы обучения;
- разработку критериев и диагностического инструментария оценки результатов профессиональной подготовки.

В научной литературе содержание компетентностного подхода базируется на его системной, междисциплинарной природе, которая содержит личностный и деятельностный аспекты, подчёркивает практическую направленность образования, роль опыта, способность практически реализовывать знания и обеспечивать постоянное саморазвитие и самоусовершенствование личности, её способность к сознательной жизни в течении жизни. Указанное выше позволяет определить компетентностный подход основополагающим для описания процесса подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента и рассматривать его как постепенную переориентацию ведущей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков и созданием условий для овладения комплексом компетенций, которые определяют потенциал будущих учителей.

Выводы. Таким образом, нами определены основные научные подходы к организации образовательного процесса в вузе по подготовке будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента: компетентностный, личностно-ориентированный, информационный, контекстный, аксиологический, системно-деятельностный, синергетический, акмеологический, междисциплинарный. Ориентация на данные подходы позволит концептуально обосновать модель рассматриваемой подготовки.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. Пособие / А.А. Вербицкий. - М.: Просвещение, 1991. – 105 с.
2. Кузьмина Г.А. Личностно-ориентированный подход в обучении школьников. [Электронный ресурс]: URL: <https://nsportal.ru/vuz/-pedagogicheskienauki/library/2012/03/19/lichnostno-orientirovannyyu-podkhod-v-obuchenii>
3. Манаков, Н.А. Процесс обучения: синергетический подход / Манаков Н.А., Гуньков В.В. // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журнал, 2017. - № 3. - С. 116-124.
4. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: термины и определения. - М.: Стандартинформ, 2018. - 11 с.
5. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: В 2 т. / Сост. Т.Н. Буцева, Е.А. Левашов, Ю.Ф. Денисенко, Н.Г. Стулова, Н.А. Козулина, С.Л. Гонобоблева; Отв. ред. Т.Н. Буцева. Ин-т лингвистических исследований РАН. – СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2014. – 816 с.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 224 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России 06.10.2009, зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009, рег. № 17785. – (с изменениями на 18 мая 2015 года). [Электронный ресурс]: URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoeoprostranstvo/-nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>
8. Штанько, В.И. Информация. Мышление. Целостность: монография / В.И. Штанько. - Харьков, 1992. - 144 с.

УДК: 378.14(045)

кандидат педагогических наук, доцент Ботя Марина Валерьевна

Институт искусств и дизайна Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРАКТИК НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СКОУ VII ВИДА

Аннотация. В статье рассматривается положение о том, что использование элементов арт-терапевтических практик на уроках изобразительного искусства в СКОУ VII вида позволит сделать процесс обучения более комфортным и эффективным, и улучшит качество учебного художественного продукта. Определены методологические рамки, выделены арт-терапевтические техники, которые могут быть успешными для использования на занятиях по изобразительному искусству. Определена эффективность использования арт-терапевтических приемов на уроках изобразительного искусства для повышения качества учебного художественного продукта, определены критерии оценивания состояния развития изобразительной деятельности подростков с ЗПР.

Ключевые слова: арт-терапевтические техники, методология, эффективность, изобразительное искусство.

Annotation. In clause the regulations about volume are considered, that use of elements art - therapeutic practice at lessons of the fine arts in ECEE VII kind will allow to make process of training more comfortable and effective, and will improve quality of an educational art product. Methodological frameworks are determined, allocated art - therapeutic technical equipment which can be successful for use on employment on the fine arts. Efficiency of use of art - therapeutic receptions at lessons of the fine arts for improvement of quality of an educational art product is determined, criteria estimation conditions of development of graphic activity of teenagers with DPD are determined.

Keywords: The art - therapeutic of technical equipment, methodology, efficiency, the fine arts.

Введение. Современное образование ориентировано на вариативность, поиск более совершенных педагогических теорий и концепций. В Федеральном государственном образовательном стандарте специального (коррекционного) образования художественно-творческой деятельности выделено особое внимание: определено пространство и время в образовательном процессе, разнообразие направлений, квалифицированное педагогическое руководство. Художественно-творческую деятельность следует понимать как личностно-ориентированное взаимодействие учителя и ученика, функцией которого является обеспечение условий для творческого развития детей с ограниченными возможностями здоровья, становление их как личности. Особую важность приобретает организация взаимодействия различных педагогических систем, апробирование на практике передовых инновационных технологий, составляющих дополнение к государственной традиционной системе образования. Социальным запросам образования на инновационные гуманистически ориентированные технологии отвечает педагогическая модель арт-терапии, обладающая высоким здравоохранительным потенциалом.

Словосочетание «арт-терапия» стало впервые использоваться в 1940-х годах для обозначения тех форм клинической практики, в рамках которых психологическое «сопровождение» клиентов с эмоциональными психическими и физическими затруднениями осуществлялось в ходе их занятий изобразительным творчеством с целью их лечения и реабилитации.

Однако, несмотря на то, что арт-терапия как терапевтический метод может быть вполне адаптирована к педагогической практике, применение арт-терапевтических методов и технологий в практике преподавания изобразительного искусства в школе пока крайне редко.

Имеется противоречие между объективно существующими предпосылками к включению арт-терапевтических практик в структуру СКОУ VII вида и отсутствием эффективных программ по обучению изобразительному искусству в СКОУ VII вида.

Гипотеза исследования основана на предположении, что использование элементов арт-терапевтических практик на уроках изобразительного искусства в СКОУ VII вида позволит сделать процесс обучения более комфортным и эффективным, и улучшит качество учебного художественного продукта.

Несмотря на то, что разработаны специальные программы по изобразительному искусству для школ VII-VIII видов [7], учителя, как правило, прибегают к комплексному использованию коррекционных и общеобразовательных программ по изобразительному искусству. Самыми востребованными являются программы Б.М. Неменского [6], В.С. Кузина [4], Т.Я. Шпикаловой [8].

Изложение основного материала статьи. Опыт педагогов, применяющих элементы арт-терапии в учебном процессе, показывает, что возможность не говорить, а выражать свои переживания в виде рисунка представляется одним из важнейших преимуществ арт-терапевтического метода в работе с детьми, особенно с теми у кого имеются нарушения в психоэмоциональной сфере, т.к. применение различных техник изображения на уроках, позволяет поддерживать постоянный интерес детей, и за счет этого повысить уровень усвоения учебного материала.

Особенностью арт-терапии является то, что этот метод используется для создания положительной мотивации, помогает преодолеть страхи детей перед трудностями, создать ситуацию успеха, воспитывает чувство взаимопомощи, взаимовыручки, помогает детям развивать фантазию, развивает мелкую моторику пальцев рук, участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений.

Можно выделить следующие арт-терапевтические техники, которые могут быть успешными для использования на занятиях по изобразительному искусству:

1. Техника «граттаж». Комплексно влияет на детей, развивая воображение, моторику рук, нестандартность мышления, оказывает воздействие на всестороннее развитие. Рисуя в технике «граттаж» дети снимают внутреннее напряжение, тревожность, страхи, улучшают эмоциональный фон, развивают терпение и усидчивость.

2. Техника «мандала» (рисование в круге). Включает в себя спонтанную работу с цветом и формой внутри круга, способствует успокоению, открытию возможностей личного роста.

3. Техника «фрактальный художественный рисунок». Стимулирование и направление потока воображения ребенка в определенное русло.

4. Техника «эбру». Дает возможность для выражения самых разных чувств, хорошо снимает агрессию.
5. Техника «акварельный дудлинг». Способствует снятию мышечного напряжения, развивает абстрактное мышление, креативность.
6. Техника «пластилинография». Работа с пластилином, тестом или глиной используется для снятия мышечного напряжения.

Первой методологической рамкой нашего исследования являются принципы психологии развития (Л.С. Выготский [2], Д.Б. Эльконин [9], Г. Крайг [3]). В исследовании использовалась типология возрастов, основанная на ведущих типах деятельности и формирования компетенций с учетом особенностей возраста. Содержание занятий рассчитано на развитие различных видов деятельности учащихся, а также соответствие развития психических процессов своей возрастной группе.

Второй методологической рамкой является концепция Б.М. Неменского о том, что формирование художественной культуры учащихся является неотъемлемой частью духовной культуры [6]. Одной из главных задач программы Б.М. Неменского является развитие у учащихся способности сопереживать, осознавать свои переживания в контексте истории культуры.

Третьей рамкой являлись принципы гуманистической педагогики Ш.А. Амонашвили [1]. А именно принцип ориентирования на личность ребенка, организации и развития личностных ориентиров учащихся, творческой организации учебного процесса.

В проектировании адаптированных уроков с использованием приемов арт-терапии и рисуночных тестов следует учитывать некоторые специфические особенности формирования классов и организации обучения в СКОУ VII вида:

1. В классе присутствует максимально от 9 до 14 учащихся.
2. В виду особенностей восприятия визуальный материал следует демонстрировать в доступной и привлекающей, не рассеивающей внимание форме.
3. Наличие в классе детей разных возрастов (например, в шестом классе могут обучаться подростки от 11 до 14 лет).
4. Темы для композиций необходимо предоставлять каждому в частном порядке или предлагать выбор из конкретных вариантов. Скорость реакции и особенности восприятия у каждого ученика индивидуальны. Следует изучить и ориентироваться на характеристики каждого ребенка в классе, обратить внимание на поведение в коллективе и на уроках.
5. Продолжительность уроков в СКОУ VII вида 40 минут. Уроки изобразительного искусства проходят раз в неделю, учитывая специфику психологии детей, обучающихся в СКОУ VII вида, содержание занятий следует рассчитывать так, чтобы ребенок успевал закончить работу и увидеть результат своей творческой деятельности за один урок.
6. По мере расслабления учащиеся часто нуждаются в общении и поддержке друг друга. Чтобы в процессе общения не терялась концентрация на теме урока, следует предварительно отследить связи учащихся и использовать их в групповых и коллективных работах.

Для определения эффективности использования арт-терапевтических приемов на уроках изобразительного искусства, повышения качества учебного художественного продукта, были определены критерии оценивания состояния развития изобразительной деятельности подростков с ЗПР (балл «2» не выставлялся) (Таблица 1).

Таблица 1

Критерии оценки изобразительной деятельности

Критерии	балл	Показатели сформированности критерия
1. Композиционное решение.	5	- найдены гармоничные пропорции изображения; - наблюдается единство и взаимосвязь между деталями и изображением в целом.
	4	- размещение цветовых пятен и оттенков в целом равномерно распределено в композиции; - изображение размещено не пропорционально размеру листа: слишком близко или слишком далеко от края листа.
	3	- нет равновесия в использовании цветовых пятен; - изображение сдвинуто на листе в сторону или вниз; - пустое пространство не задействовано в композиции.
2. Передача формы предметов.	5	- форма сложная, передана точно.
	4	- форма простая, есть незначительные искажения; - объект узнаваем, выделены отдельные детали.
	3	- форма плохо читается; - искажения значительные, детали не выделены.
3. Ритм.	5	- в целом определены структурные принципы организации изобразительной плоскости посредством ритма; - выявлено изобразительное взаимодействие ритма, цвета и образного строя изображения.
	4	- найден основной структурный принцип организации изобразительной плоскости; - нет четкости в распределении ритмических акцентов; - присутствует некоторое несоответствие цветовой нагрузки ритмическому построению основных изобразительных элементов.

	3	- не использован принцип развития темы в пределах одной изобразительной плоскости по законам ритмической организации; - нет четкости в распределении ритмических акцентов, хаотическое распределение основных масс изображения, не согласованных с тематикой задания.
4. Цветовое/тональное решение.	5	- передан реальный цвет предметов, в полной мере выявлены возможности активизации цветом структурного взаимодействия масс; - цветовое решение выполнено по принципам колоризма, соответствует основной теме.
	4	- в полной мере выявлены возможности активизации цветом структурного взаимодействия масс, но имеется небольшое несоответствие в выборе тонального шага; - цветовое решение соответствует основной теме.
	3	- нарушена логика композиционного построения в поиске основных цветовых/тональных масс, слабо выражена цветовая/тональная гармония; - не расставлены акценты, цветовой/ тональный строй изображения не полностью соответствует основной теме.
5. Аккуратность.	5	- положительное впечатление от работы.
	4	- общее положительное впечатление от работы.
	3	- удовлетворительное художественное впечатление от работы.

Основная идея цикла уроков изобразительного искусства с использованием арт-терапевтических техник для подростков с ЗПР состоит в том, что изобразительная продуктивная деятельность с использованием элементов арт-терапевтических технологий является наиболее благоприятной для творческого развития способностей детей с ЗПР и обеспечения позитивной мотивации к предмету.

В соответствии с этим были определены следующие задачи:

- Развитие потребности к созданию нового, необычного продукта творческой деятельности;
- Обеспечение позитивной мотивации к предмету;
- Применение полученных знаний о средствах выразительности в собственном творчестве, улучшение качества рисунка.

Экспериментальный цикл уроков был основан на рекомендованных в программе «Изобразительное искусство и художественный труд» Б.М. Неменского темах, направлениях работы и методах подачи материала. Но с применением техник, используемых в арт-терапии.

Для цикла экспериментальных уроков были выбраны следующие темы и предложена тематика практических заданий и соответствующая арт-терапевтическая техника (Таблица 2).

Таблица 2

Цикл экспериментальных уроков

Тема урока	Тематика задания	Элемент арт-терапии
Изобразительное искусство. Семья пространственных искусств	«Подводный мир»	граттаж
Рисунок – основа изобразительного творчества	«Цветочная композиция в круге»	мандала
Линия и ее изобразительные возможности	«Осенние листья»	фрактальный художественный рисунок
Пятно как средство выражения. Композиция как ритм пятен	«Создание композиции со сложным ритмом пятен»	эбру на молоке
Цвет. Основы цветоведения	«Горный пейзаж»	акварельный дудлинг
Цвет в произведениях живописи	Выполнение композиции на тему «Дома»	пластилинография

Обработка данных эксперимента показала значительные изменения как в качестве продукта изобразительной деятельности, так и в мотивации к работе (рис. 1, 2)

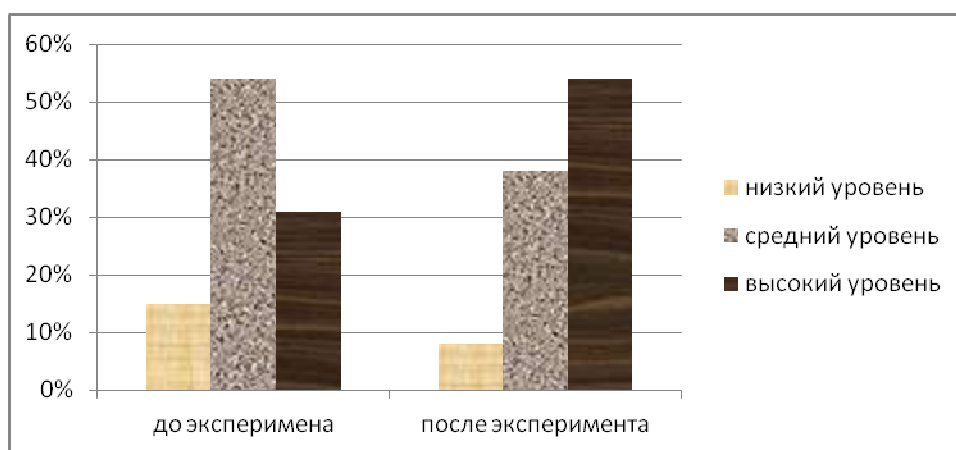


Рисунок 1. Диагностика уровня развития изобразительной деятельности подростков с ЗПР

Для определения уровня развития мотивации учебной деятельности применялась методика Т.Д. Дубовцевой (рис.2) [5].

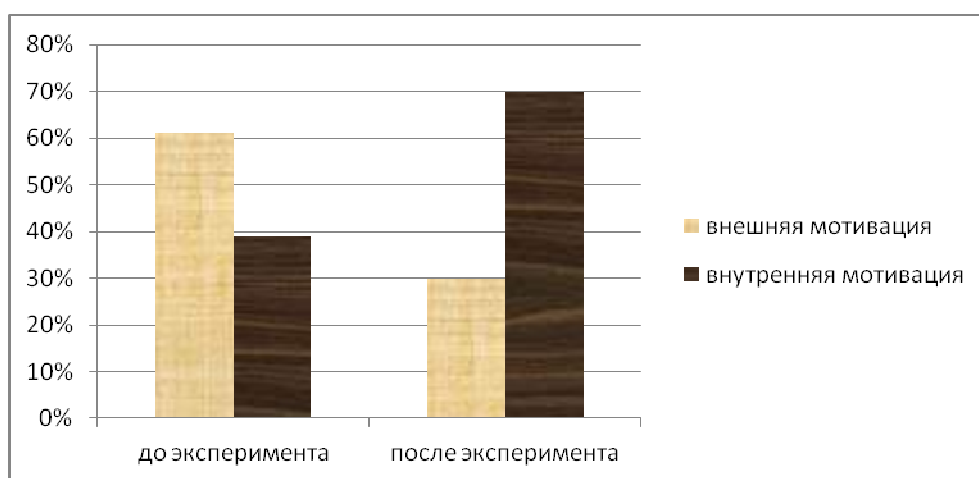


Рисунок 2. Результаты диагностики уровня развития мотивации учебной деятельности учащихся при изучении изобразительного искусства

Выводы. Таким образом, наблюдается положительная динамика уровней изобразительной деятельности подростков с ЗПР и увеличение показателей внутренней мотивации обучающихся к изучению изобразительного искусства после проведения цикла экспериментальных уроков. У детей повысился интерес к необычным техникам рисования, благодаря чему, ребята начали творчески всматриваться в окружающий мир, получили опыт эстетического восприятия, реализации творческого замысла в процессе экспериментирования с разными техниками рисования. При использовании арт-терапевтических техник рисунки получаются оригинальными, детализированными и содержательными, а вследствие этого, улучшается качество учебного рисунка. Благодаря необычным способам рисования дети увлекаются творческим процессом, с любопытством осваивают новые техники.

В заключении можно сделать вывод, что использование арт-терапевтических технологий делает обучение ярким, запоминающимся, интересным для обучающихся. Формирует эмоционально-положительное отношение к предмету, делает процесс обучения более комфортным и эффективным.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели: монография / Ш.А. Амонашвили. - М.: Просвещение, 1988. - 279 с.
2. Выготский Л.Н. Воображение и творчество в дошкольном возрасте: учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Л.Н. Выготский. СПб.: 1997. - 285 с.
3. Крайг Г. Психология развития: монография / Г. Крайг. – СПб.: 2000. - 527 с.
4. Кузин В.С. Программа для общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство [Электронный ресурс]: программа, - URL: <http://edu.likenu.com/docs/152/index-28891.html>
5. Методика диагностики направленности учебной мотивации [Электронный ресурс]: Национальная психологическая энциклопедия, - URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2002/n2/Dubovitskaja_full.shtml
6. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд.[Электронный ресурс]: программа / Б.М. Неменский – URL: <http://nsc.1september.ru/article/php?id=200203006>
7. Шевченко С.Г. Программы классов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко – М.: Дрофа, 2000. - 112 с.
8. Шпикалова Т.Я. Изобразительное искусство. Программы общеобразовательных учреждений 5-9 класс [Текст] / Т.Я. Шпикалова. - М.: Издательство «Просвещение», 2000. - 174 с.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб.пособие / Д.Б. Эльконин. – М.: 1960. - 354 с.

УДК: 37.072

кандидат педагогических наук Бузни Виктория Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат педагогических наук Осадчая Ирина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ФАКТОРА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье автором рассматривается актуальная в современных условиях проблема социально-педагогического партнерства в сфере дошкольного образования, которое является механизмом саморазвития, самоорганизации и адаптации образования к новым социально-экономическим условиям. Обозначены особенности деятельности дошкольного образовательного учреждения в условиях социального партнерства, а также основные направления в его развитии.

Ключевые слова: социально-педагогическое партнерство, дошкольная образовательная организация, семья, взаимодействие.

Annotation. In the article the author considers the urgent in modern conditions problem of social and pedagogical partnership in the field of preschool education, which is a mechanism of self-development, self-organization and adaptation of education to new social and economic conditions. The features of the activities of a preschool educational institution in the conditions of social partnership, as well as the main directions in its development are indicated.

Keywords: social and pedagogical partnership, preschool educational organization, family, interaction.

Введение. В связи с быстрыми темпами трансформации общества, высокого технического прогресса и сложной экономической ситуации населения происходит сложный процесс адаптации к новым социально-экономическим условиям, семья берет на себя главную заботу о здоровье и воспитании детей, именно здесь закладываются основы для свободного развития личности, прививаются моральные и этические ценности.

Модернизация дошкольного образования предполагает внедрение инноваций в управление дошкольной образовательной организацией (ДОО). Чтобы изменить старую систему управления, сделать ее гибкой и эффективной в новых условиях реформирования, необходимы такие нововведения, которые существенно повысят уровень качества образовательных организаций, в том числе и эффективность управленческой деятельности, тем самым способствуя развитию социального института в целом.

Изложение основного материала статьи. Социально-педагогическое партнерство – свободное открытое сотрудничество родителей и педагогов в развитии дошкольника, где один из родителей является полноправным участником в формировании единого образовательного пространства, способствующего сближению интересов семьи, дошкольных образовательных организаций и социальных институтов в организации дошкольной жизни. Необходимость найти решение проблем взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с семьей, создание условий для повышения педагогической культуры родителей диктуют и процессы демократизации в системе образования, ее изменчивости, инновационных программ. Тем не менее, в ходе развития общества безопасность семьи вызывает особую озабоченность. Трансформация общественно-политического строя, экономической перестройки, сопровождающаяся социальной дифференциацией и низкой заработной платой приводят к снижению уровня жизни для многих семей, что находит свое отражение не только на здоровье и психологическом благополучии семьи, но и приводит к дезорганизации: нестабильность браков, число разводов увеличивается, как следствие – ребенок получает негативный социальный опыт. Поэтому особое внимание должно быть уделено организации социально-педагогического партнерства в ДОО.

Основной целью социально-педагогического партнерства является объединение совместных усилий возможных участников партнерства по созданию единого образовательного пространства. Социальное партнерство (от фр. *partenaire* – участник совместных действий) – это цивилизованная форма общественных отношений, которые обеспечивают добровольное сотрудничество при соблюдении интересов всех сторон, объединение всех усилий для достижения общих целей на основе диалога и педагогического взаимодействия, и взаимовыгодного социального обмена идеями, информацией и ресурсами.

Для рассмотрения механизма социально-педагогического партнерства необходимо определить субъектов-партнеров и их объединения. На уровне города субъекты социально-педагогического партнерства представлены отделом образования, органами городского самоуправления и органами государственной власти, учреждениями образования, различными учреждениями, общественными организациями для определения и осуществления согласованной образовательной политики. Например, партнерами отдела образования становятся консультативно-совещательные структуры при органах государственной власти и местного самоуправления, в частности общественные советы, советники и консультанты от представителей общественности при должностных лицах. Такое партнерство зависит от масштаба и специфики функционирования. Если же рассматривать партнерство на уровне образовательного учреждения, то внутри него можно определить его различные уровни: первый – коллектив ДОО, партнерами которого являются воспитанники, педагоги, родители, родительский комитет (педагогическое партнерство); второй – коллектив, партнерами которого является администрация, органы самоуправления (родительского), профсоюз (педагогическое партнерство); третий – взаимодействие ДОО с социальными партнерами извне (социально-педагогическое партнерство). Таким образом, социально-педагогическое партнерство зависит от субъектов, объединенных общей целью, оно всегда имеет структуру, определенное содержание и вид взаимодействия партнеров.

На социально-педагогическом уровне значимость проблемы определяется тем фактом, что роль образования в стране – это решение социальных проблем общества. Расширение границ социальной

общности диктует новую политику в области образования. Основным принцип организации социально-педагогического партнерства – объединение различных социальных групп, которые имеют свои собственные интересы в области образования, вокруг общей цели – создание единого образовательного пространства, где будет происходить полноценное развитие ребенка. Социальное партнерство в сфере дошкольного образования – это особый тип взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с участниками образовательного процесса, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на согласование и реализацию интересов участников этого процесса [3].

Содержание социально-педагогического партнерства определяется целью и задачами образовательного учреждения, общества, отдела образования, стратегией и тактикой развития системы дошкольного образования. Главной задачей образовательного учреждения является формирование молодого поколения с высоким уровнем сформированности человеческого и гражданского достоинства, правовыми гарантиями и заслуженно предоставленными духовными и материальными благами, которое реально способно воспринять, критически оценить, а главное – внедрить и развивать идеи демократии и социального равенства [2].

Разновидность взаимодействия в процессе партнерства указывает на то, как партнеры сотрудничают, согласовывают планы и реализуют их. Эффективность сотрудничества, взаимодействия партнеров устанавливается по следующим критериям:

1) активность партнеров в определении целей (ближняя и дальняя перспектива) и планирование совместных мероприятий по их достижению;

2) ответственность за общий результат;

3) тип отношений: доверие, взаимоуважение, открытость, искренность, честность и тому подобное.

Отметим, что в процессе выстраивания социально-педагогического партнерства инициатору и его организатору нужны знания и умения для формирования и определения основ их взаимодействия. Процесс взаимодействия происходит поэтапно: этап взаимной адаптации; этап доверительных отношений; этап творческого взаимодействия от низшего до высшего уровня.

Рассмотрим их более подробно. Первый этап – это этап взаимной адаптации, во время которого происходит поиск и знакомство партнеров, определение общих интересов, изучение особенностей деятельности субъектов-партнеров. Второй этап отмечается определением цели и задач, содержания взаимодействия партнеров, возможностей каждого субъекта в сотрудничестве. При этом следует учитывать потребности и интересы каждого, создавать общие правила взаимодействия. Если рассматривать эти этапы социально-педагогического партнерства на уровне коллектива внутри ДОО, то его сущность будет заключаться в общении, взаимодействии и сотрудничестве между педагогом, воспитанниками и родителями. Педагог при этом должен быть наставником, а семья должна быть привлечена к построению воспитательной образовательной траектории развития ребенка. Воспитанники, родители и педагоги, объединенные общими целями и стремлениями, становятся добровольными и заинтересованными сообщниками, равноправными участниками образовательного процесса, ответственными за результат. Если же анализировать партнерство отдела образования, учреждения образования с социальными партнерами, то этапы адаптации, взаимодействия основываются прежде всего на взаимопонимании и принятии интересов другой стороны, при необходимости – их коррекции. Социально-педагогическое партнерство зависит от формы взаимодействия, учитывая общечеловеческие ценности и ценности национальной культуры, которая строится в форме договорных отношений.

При планировании организации социально-педагогического партнерства руководители дошкольных образовательных организаций должны использовать методы инновационных технологий. Основным методом работы в сфере образования является педагогика сотрудничества, где ребенок и взрослый, общаются и работают на равных. Там, где педагоги уделяют особое внимание созданию проблемных ситуаций, организации структурной и экспериментально-поисковой деятельности, в которой ребенок может четко выразить себя, чтобы отразить свое истинное отношение к тому или иному явлению. Широко используются игровые методы, способствующие проявлению независимости, инициативы и творческих способностей детей дошкольного возраста. Но не стоит забывать, что важным результатом работы дошкольных образовательных организаций является здоровье детей.

Успех социальной-педагогического партнерства в дошкольной образовательной организации во многом зависит от того, насколько эффективно она взаимодействует с окружающим обществом и как использует его позитивный потенциал. Дошкольная образовательная организация должна быть открытой социальной и образовательной системой, в которой происходит взаимодействие с окружающим микроокружением (обществом): различными социальными институтами (семья, дополнительные учебные заведения, клубы, библиотеки, общественные организации, органы местного самоуправления). Отношения между членами социальных и образовательных систем построены на основе совместной деятельности, которая выполняет функцию общения. Подобная организация обеспечивает необходимые условия для самореализации, воспитывает свободного гражданина и патриота своей Родины, способствует формированию определенного социального опыта воспитанника.

В дошкольной образовательной организации жизнь детей протекает в соответствии с законами целенаправленного процесса социализации, в то время как социально-культурная среда ДОО спонтанно влияет на социализацию ребенка, следовательно, невозможно предсказать последствия. Возникающие проблемы ребенка, семьи, социума заставляют учреждение образования и социальных педагогов становиться действенными защитниками интересов детей.

Семья и детский сад, выполняющие собственные особые функции, не могут заменять друг друга. Важным условием является установление преемственности доверительного делового контакта между семьей и дошкольной образовательной организацией. Таким образом, важно, чтобы организация учебно-воспитательного процесса ДОО была основана на принципах открытости, взаимопонимания и доверия. Родители – первичные социальные клиенты дошкольных образовательных организаций, поэтому взаимодействие ДОО с семьей просто невозможно без учета интересов и запросов семьи.

Система социального партнерства представляет собой ряд партнерских отношений. Анализ источников показал, что существует несколько подходов к их классификации. Партнерские отношения могут классифицироваться:

- форма: договорные, организационные;
- этапы: подготовительный, организационный, функциональный;

- уровень: макро, мезо, микро-уровень;
- типы взаимодействия: благотворительность, спонсорство, сотрудничество и инвестиции.

На сегодняшний день дошкольная образовательная организация – это единое образовательное пространство, которое является открытой формой сотрудничества, платформой социально-педагогического партнерства. Социально-педагогическое партнерство ДОО с другими заинтересованными сторонами может иметь такие формы и уровни:

- партнерство в области дошкольного образования (микросреды). Это партнерство включает в себя: педагогические консультации детских садов, дошкольных специалистов Ассоциации по актуальным вопросам помощи детям, родителям, родительского сообщества, методического объединения педагогов из различных учреждений – социальных групп, профессионального сообщества;

- сотрудники партнерства дошкольного образовательного учреждения с представителями других сфер (макросреды), а именно услуг здравоохранения, культуры, физической культуры, общественных организаций, фондов, органов управления образованием на уровне района, города, области, служб социального обеспечения семьи и детей, а также социальные услуги взаимодействия с их родителями (законными представителями);

- партнерство со спонсорами, благотворительными организациями (предприятиями, средствами массовой информации, рекламная деятельность дошкольных образовательных организаций), и другие.

Для того чтобы понять, как в полной мере использовать потенциал социального партнерства, будущие руководители дошкольных образовательных организаций должны быть осведомлены о миссии и ценностях конкретной дошкольной образовательной организации, вектором ее развития и возможностях привлечения потенциала социальных партнеров с целью их достижения. Сотрудники ДОО должны владеть методами и формами взаимодействия с социальными партнерами, чтобы предвидеть возможные результаты партнерства для развития дошкольной образовательной организации, что, в свою очередь, приведет к повышению качества образовательных услуг (ориентация положительного результата совместной деятельности – улучшение социально-личностного становления дошкольника).

Социально-педагогическое взаимодействие с каждым из партнеров осуществляется на основе следующих принципов:

- добровольности,
- равноправия сторон,
- уважения интересов друг друга,
- соблюдение законов и нормативных актов.

Афанасьев В.Г [1] предложил условия для эффективного социально-педагогического партнерства:

- установление интересов каждого из партнеров;
- согласие родителей активно участвовать в учебном процессе и понимание важности педагога и родителей в учебно-воспитательной деятельности;

- формирование совместных целей и задач деятельности (документальная поддержка);
- разработка четких правил действий в процессе совместной работы (планирование);
- компетентность специалистов;
- непрерывный анализ взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения.

Социально-педагогическое партнерство должно соответствовать следующим направлениям работы по требованию социума:

- защита жизни и улучшение здоровья каждого ребенка;
- выявление творческих способностей детей, создание условий для психологической поддержки их естественного развития;
- формирование основы личной культуры как основы преемственности между дошкольным и школьным образованием;
- формирование у детей дошкольного возраста человеческих ценностей и эмоционально-волевых качеств;
- поддержка семейного воспитания;
- реабилитация, защита и развитие детей;
- непрерывное совершенствование учебного процесса и материально-технической базы.

Грамотно организованное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами приводит к положительным результатам, при которых создаются условия:

- 1) формирования определенного социального опыта детей дошкольного возраста (развитие мышления, обогащение словарного запаса) путем устранения территориальных ограничений дошкольных образовательных организаций (экскурсии, поездки, туризм);

- 2) формирования коммуникативных навыков учащихся в различных социальных ситуациях, с людьми разного пола, возраста, национальности, с представителями различных профессий;

- 3) развития уважения к труду взрослых;

- 4) привлечения дополнительных инвестиций в финансовую базу дошкольных образовательных организаций.

Организация управления образовательным учреждением на основе социально-педагогического партнерства позволяет:

- стать открытой организацией и реагировать на социальные потребности всех клиентов;
- более эффективно бороться с проблемами реорганизации системы современного образования в целях содействия осуществлению перемен и реформ на уровне партнерских отношений;
- способствовать мотивации партнеров и повышению их заинтересованности в работе образовательной организации;
- укреплять взаимное доверие и эффективно осуществлять демократию на практике;
- управлять качеством образования.

Выводы. Осуществление эффективного партнерства требует времени, но это партнерство может повысить образовательный потенциал основных участников (родители, семьи, государственные, образовательные группы, деловые круги, средства массовой информации) с способствовать

усовершенствованию качества образования. Таким образом, социально-педагогическое партнерство – это система взаимоотношений различных социальных субъектов, которая ориентирована на совместное достижение общих интересов.

Будущие руководители-лидеры должны иметь представление о том, что все участники социально-педагогического партнерства могут быть не только справедливым, ответственными участниками образовательного процесса. Современная общественно-политическая ситуация обуславливает определенный социальный заказ образовательных организаций, которые являются одним из институтов социализации подрастающего поколения. Одной из актуальных задач является вопрос о создании условий для приобретения учащимися жизненно важных знаний, навыков и раскрытие творческих интересов детей, природного творческого потенциала. В результате, ребенок дошкольного возраста приобретает определенный социальный опыт, что в свою очередь имеет важное значение в современном обществе.

Литература:

1. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Калініна, Л.М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства. Постметодика. 2012. №3. С. 2-10.
3. Никольская, О.Д. Социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования: теоретическое обоснование / О.Д. Никольская // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2006. Ч. 1. – С. 95-98.

Педагогика

УДК: 376.5

кандидат педагогических наук, доцент Васильева Айталиня Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка кафедры социальной педагогики Егорова Зоя Никитична

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье раскрыта эффективность применения средств арт-терапии в работе с несовершеннолетними, находящимися в трудной жизненной ситуации. Определена актуальность проблемы исследования на основе анализа научной литературы с учетом реалий современной системы реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации в условиях реабилитационного центра для несовершеннолетних.

Ключевые слова: арт-терапия, изо-терапия, несовершеннолетние, реабилитация, подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Annotation. The article reveals the efficiency of art therapy use in working with minors in difficult situations. Actuality of the research problem based on the analysis of research literature considering the realities of the modern system of rehabilitation of children in difficult life situations in a rehabilitation center for minors.

Keywords: art therapy, minors, rehabilitation, teenagers in difficult life situations.

Введение. Подростковый возраст является чрезвычайно уязвимым периодом развития, когда чувствительность психики к внешним воздействиям со стороны различных институтов социализации многократно усиливается, преломляясь внутренними процессами, меняющимися представлениями о себе, становлением целостной идентичности и поиском своего места в окружающем мире. По определению Б.Р. Манделя: «Подростковый возраст – это пора достижений стремительного наращивания знаний, умений, становления нравственности и открытия «Я», обретение новой социальной позиции» [6, С. 225]. Общие черты этого возраста - переменчивость настроения и эмоциональная нестабильность, в сочетании с неблагоприятными семейно-бытовыми отношениями, отсутствием контроля за их поведением в следствии чрезмерной занятости родителей или их безразличия к жизни подростков, ошибочным воспитанием, неблагополучными связями с окружающими людьми и физиологическими качествами эти особенности могут стать эмоциональными нарушениями и может привести к тяжелым последствиям, сказывающимся на ситуации в обществе. Разнообразие проблем, с которыми сталкивается социальный педагог в своей деятельности в работе с подростками, требует использования разнообразных методов и приемов работы. Одним из таких приемов работы – это терапия искусством или арт-терапия.

Изложение основного материала статьи. Проводя теоретический анализ, мы обратились к работам отечественных и зарубежных исследователей по обозначенной теме. Проведенная работа позволила сделать вывод о том, что многие исследователи характеризуют подростковый период как один из самых критических возрастных периодов. Общие черты данного возраста - крайняя нестабильность настроения, поведения, постоянные колебания самооценки, уязвимость, неадекватная реакция. Так же отмечают, что этот период богат конфликтами и осложнениями, в сочетании с неблагоприятными семейно-бытовыми отношениями, отсутствием контроля за их поведением неблагоприятными связями с окружающими людьми эти особенности могут стать причинами эмоциональных нарушений. Если, все-таки, эти неблагоприятные моменты случились в жизни подростка ему может помочь социальный педагог, который своевременно корректирует его негативное эмоциональное состояние. Разнообразие проблем, с которыми сталкивается социальный педагог, работая с данной категорией несовершеннолетних, требует использования разнообразных методов и приемов работы [5], в том числе и психотерапевтических.

Несовершеннолетних, которые самостоятельно не в состоянии решить возникающие у них под воздействием тех или иных обстоятельств проблемы принято называть «подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации» [2, с. 28]. Также к данной категории относят и детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей. В большинстве своем именно эти категории детей становятся воспитанниками реабилитационных центров для несовершеннолетних.

Реабилитация несовершеннолетних должна строиться по программе, состоящей из взаимодополняющих модулей: экстренная социальная помощь, педагогическая поддержка, сопровождение в образовательной организации, специализированная помощь и консультирование. Также, еще одним направлением работы с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации, можно определить такое направление как психотерапия.

На современном этапе идет активное развитие психотерапии, освоение её новых форм и методов. Терапия искусством или арт-терапия одно из таких направлений, основанное на искусстве и творческой деятельности. Это направление может послужить эффективным методом работы с подростками, так как методами арт-терапии можно справиться с различными негативными состояниями, такими как негативная «Я-концепция», тревожность, страхи, агрессивность, переживание эмоционального отвержения, депрессия, конфликты, неадекватное поведение и многими другими проблемами, поэтому метод арт-терапии может быть широко использован в коррекционных целях [5].

По мнению исследователя М.В. Киселевой, «арт-терапия является междисциплинарным явлением. Она возникла на стыке искусства и науки и вобрала в себя достижения медицины, педагогики, культурологии, социологии и других дисциплин. Ее методы универсальны и могут быть адаптированы к различным задачам, начиная от решения проблем социальной и психологической дезадаптации и заканчивая развитием человеческого потенциала, повышением планки психического и духовного здоровья; они предполагают также использование клиентом различных форм изобразительной деятельности с целью выражения своего психического состояния» [3, С. 18].

Мы согласны с мнением автора А.И. Копытина, что «методика арт-терапии может быть использована для решения большого количества проблем, среди которых: невротические расстройства, травмы, кризисные состояния, потери, внутриличностные конфликты, психосоматические расстройства, постстрессовые расстройства, развитие в человеке способности к креативности и формирование целостности личности» [4, С. 203].

В своей работе «Современная клиническая арт-терапия» А.И. Копытин подчеркивает, что «проблемы самопознания, осмысления человеком самого себя, собственных способностей, собственного потенциала, решая вопросы повышения собственной значимости, самовыражения, с которыми может столкнуться человек в процессе жизнедеятельности можно решить с помощью применения арт-терапии, которая в свою очередь может способствовать принятию правильного выбора, избранию дальнейшей верной модели поведения» [4, С. 203].

Впервые, термин «арт-терапия» («терапия искусством») предложил Андриан Хилл. А. Хилл применял данный метод работая с пациентами туберкулезного санатория, свою методику работы он представил в книге «Искусство против болезней» (1945 г.). Занятия искусством, как форму психотерапии, также применяли в лечении пациентов центров психического здоровья в коррекционной работе. В дальнейшем арт-терапия получила более широкую концептуальную основу в работах К.Роджерса и А. Маслоу. На современном этапе, в отличие от первоначального своего назначения – терапия пациентов с выраженными эмоциональными нарушениями, возможности применения арт-терапии расширилось.

Анализ литературы позволил сделать следующие выводы: арт-терапия одна из эффективных форм работы по формированию у детей способности мыслить творчески, находить разнообразные способы выхода из сложившихся ситуаций, помогает легче пережить возникающие неприятные моменты.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Государственного казенного учреждения Республики Саха (Якутия) «Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» г. Якутска, экспериментом охвачено 12 подростков в возрасте 10-15 лет.

Для определения уровня тревожности подростков мы применили методику «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан, которая «позволяет выявить уровень общей, самооценочной, школьной, межличностной, «магической» тревожности. Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревоженности тех или иных ситуаций обыденной жизни» [1].

По итогам тестирования были получены следующие результаты по показателю «Общая тревожность»: 1 подросток с высоким уровнем тревожности, что составляет 8%, 2 подростка - с повышенной тревожностью (17%), 3 подростка со средним уровнем тревожности (25%) и 6 подростков с низким уровнем тревожности (50%).

По отдельным субшкалам: «Самооценочная тревожность» 33% респондентов показали низкий уровень тревожности и 67% респондентов высокий уровень тревожности; «Школьная тревожность» у 50% респондентов выявлен низкий уровень тревожности, у 33% - средний уровень, 17% - высокий уровень тревожности. «Межличностная тревожность»: 17% показали высокий уровень, 33% - повышенный, 25% средний уровень, 25% низкий уровень тревожности. «Магическая тревожность»: низкий уровень у 83% респондентов, 17% показали средний уровень тревожности. Результаты, полученные в ходе тестирования показали, что среди респондентов больше подростков с самооценочной и межличностной тревожностью.

Таким образом, изучив и проанализировав личные дела воспитанников, а также полученные результаты для нейтрализации выявленных тревожностей и улучшения эмоционального состояния воспитанников реабилитационного центра нами была разработана программа коррекционной работы с использованием методов арт-терапии, а именно изотерапии и музыкотерапии в условиях реабилитационного центра.

Данная программа ориентирована на коррекцию эмоционального состояния подростков - воспитанников реабилитационного центра, попавших в трудную жизненную ситуацию, имеющих трудности в межличностных отношениях, эмоциональной сфере, поведении. В работе с такими детьми используются различные методы и приемы, оказывающие положительное психологическое воздействие. Арт-терапия является наиболее удачной формой работы потому что позволяют наиболее полно раскрыть не только творческие возможности воспитанников, но и отвлечь от негативных переживаний.

Занятия проводили 2 раза в неделю, в течение трех месяцев. Продолжительность занятий от 20-30 минут до 1 часа. Программа состояла из 12 занятий с использованием тренингов, подвижных игр для разминки и арт-терапевтических направлений, а именно изотерапии, музыкотерапии и видеотерапии. Данная программа может быть применена как один из этапов социально-педагогической, коррекционной работы с подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию.

По итогам работы мы провели контрольный срез с целью определения эффективности разработанной программы, подтверждения выдвинутого нами предположения, что использование арт-терапевтических

направлений таких как изотерапия, музыкотерапия, а также видеотерапия положительно скажутся на эмоциональном состоянии воспитанников: снимут напряжение, переключат от негативных переживаний, создадут доброжелательную атмосферу в группе среди воспитанников и взрослых, способствуют развитию творческих способностей, а также быстрой адаптации к новым условиям проживания и успешной реабилитации. В диаграмме 1 представлены результаты по показателю «Общая тревожность», подтверждающие эффективность проведенной работы.

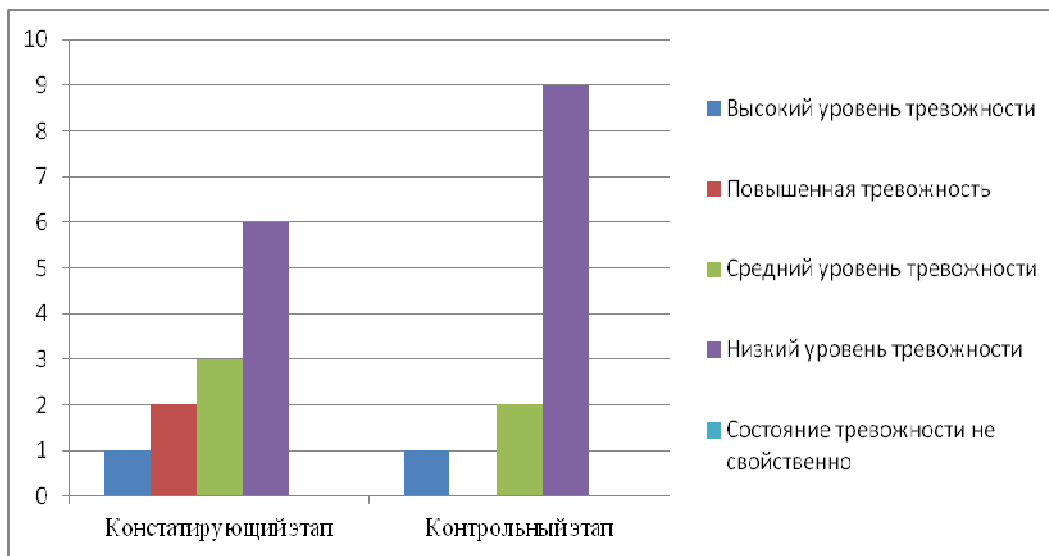


Диаграмма 1. Уровень общей тревожности

Результаты проведенной работы подтвердили возможность и эффективность применения методов арт-терапии в социально-педагогической работе и реабилитации несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию. По результатам итогового тестирования наблюдалась положительная динамика: снижение уровня тревожности по всем шкалам. Однако, результаты одного респондента показали повышение уровня тревожности. Более подробное изучение и анализ проведенной работы с подростком показал, что данное изменение связано с ухудшением его эмоционального состояния, вызванного решением о направлении его в детский дом.

Выводы. Изучив и проанализировав полученные результаты, нами были сформулированы следующий вывод: разработанная нами программа подтвердила свою эффективность в коррекции эмоционального состояния несовершеннолетних, а именно у большинства воспитанников уровень личностной тревожности снизился; эмоциональное состояние воспитанников показало положительную динамику; во взаимоотношениях со сверстниками также наблюдалась положительная динамика; во взаимоотношениях со взрослыми (педагогами центра), отмечается большая открытость, доверие. На наш взгляд, наиболее универсальным методом арт-терапии является метод изотерапии, так как способность к рисованию есть абсолютно у всех. Занятия изотерапией улучшает не только познавательную деятельность (восприятие, воображение, мышление, внимание), но и совершенствуют эмоционально-волевую сферу, а именно: способность видеть, чувствовать и понимать прекрасное.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили наше предположение о том, что эффективность социально-педагогической работы с подростками повысится при использовании методов и приемов арт-терапии.

Материалы исследования были представлены и обсуждались на XVI Всероссийской научно-практической конференции «Инновации и традиции педагогической науки-2016», Всероссийской научно-практической конференции «Социальная педагогика: интеграция теории и практики» (2016 г.).

Литература:

1. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Сост. и ред. И.Б. Дерманова. - СПб.: Речь, 2002. - 171 с.
2. Дивицына, Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. Конспект лекций. / Н.Ф. Дивицына. - Ростов на Дону, 2014. - 189 с.
3. Киселева, М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселева. - СПб.: Речь, 2007. - 336 с.
4. Копытин, А.И. Современная клиническая арт-терапия: Учебное пособие / А.И. Копытин. - М.: Когито-Центр, 2015 - 526 с.
5. Лысых, Н.В., Баркова, Е.А. Арт-терапия в работе социального педагога // Успехи современного естествознания. - 2013. - № 10. - С. 176-177; URL: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33057> (дата обращения: 02.11.2019).
6. Мандель, Б.Р. Возрастная психология: Учебное пособие / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. - 352 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ОБОСНОВАНИЕ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию сущности таких категорий, как «проектирование», «педагогическое проектирование», «проектирование образовательного процесса». В работе рассмотрены подходы современных отечественных педагогов относительно определения сущности указанных категорий. На основе анализа мнений ученых в исследовании сформулированы дефиниции указанных педагогической категории.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, сущность, теоретический аспект, педагогическая наука, научные подходы, проектирование учебно-воспитательного процесса.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the essence of such categories as "design", "pedagogical design", "design of the educational process". The paper considers the approaches of modern domestic teachers regarding the definition of the essence of these categories. Based on the analysis of the opinions of scientists in the study, the definitions of these pedagogical categories are formulated.

Keywords: design, pedagogical design, essence, theoretical aspect, pedagogical science, scientific approaches, design of educational process.

Введение. Проблема проектирования в образовательной среде в последние годы привлекает все большее внимание исследователей и практиков.

Проектирование в отечественной педагогической науке рассматривается в двух основных аспектах:

- социально-педагогическом;
- дидактическом.

Анализ тенденций развития педагогической науки на современном этапе обосновывает потребность реализации детального анализа и творческого переосмысления достижений ученых в области педагогического проектирования с целью оптимального использования образовательных инноваций в системе образования.

Несмотря на наличие фундаментальных научных разработок ученых, посвященных проблемам проектирования, на сегодня все еще остается неохваченным ряд вопросов, связанных с теоретическими и методическими аспектами внедрения педагогического проектирования образовательного процесса.

В нынешнее время назревает необходимость создания целостной модели проектирования образовательного процесса, отражающей современные подходы и инновационные тенденции в развитии образования. Решение указанных проблем требует детального изучения категорий проектирования, педагогического проектирования и проектирования образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к изучению теоретических аспектов педагогического проектирования, обозначим изученность исследуемой проблеме в отечественной педагогической науке на современном этапе.

Анализ теоретических источников позволил выявить, что в современной отечественной педагогике освещены только общие вопросы теории педагогического проектирования. В частности в работах В.П. Беспалько, В.Ф. Взятыхшева, К.Л. Ильина, Л.Д. Махмутовой, В.А. Сластенина и др.

Методические аспекты процедуры проектирования образовательного процесса представлены в трудах А.В. Барановой (проектирование учебно-методических комплексов в общетехнической подготовке студентов); С.А. Нечаева (проектирование дидактической информационной среды и методика его использование в высшем профессиональном образовании); Ю.Г. Татура (системное проектирование высшего образования) и др.

Как известно, категория «проектирование» пришла в педагогику из технической сферы знания. В этой связи для изучения сущности и природы понятия целесообразно обратиться к справочной литературе в рамках указанной сферы. Так, в словаре «Научно-технический прогресс» термин «проектирование» определяется как «тесно связанная с наукой и инженерией деятельность по созданию проекта, сформировалась в рамках деятельности по изготовлению новых изделий, машин и механизмов» [9, с. 219].

По нашему мнению, понятие «проектирование» гораздо шире, чем представлено в указанном определении, в частности в контексте педагогической литературы его семантический спектр весьма объемнее.

Мы разделяем подход Г.Е. Муравьевой, которая понимает проектирование как социокультурный феномен. Исследовательница выделила основные аспекты, формирующие многогранное представление о категории проектирования. В соответствии с ее видением проблемы, проектирование – это:

- деятельность по превращению природных явлений в искусственные предметы и процессы, которые удовлетворяют человеческие потребности;
- процесс создания представления об объекте, которого еще не существует;
- выбор способа действий, подготовительные действия;
- компонент жизнедеятельности человека, позволяющий ему рационально строить свою жизнь и выполнять разнообразные виды необходимой деятельности;
- отношение человека к действительности, в котором отражается стремление к комфортному существованию [8, с. 14].

На основе обобщения и осмысления указанных аспектов, Г.Е. Муравьева сформулировала следующее определение проектирования: «деятельность по осмысливанию будущего преобразования действительности с учетом природных и социальных законов на основе выбора и принятия решений» [8, с. 14].

Так, проектирование предполагает в идеальной форме результаты как материально-практической, так и духовной деятельности, то есть как внешнего, так и внутреннего мира человека.

Классик дидактики И.Я. Лернер подчеркивал, что основная социальная функция образования – это передача опыта, который накоплен предыдущими поколениями [6].

Сегодня в подавляющем большинстве высших учебных заведений именно эта функция положена в основу конструирования содержания образования, а также учебных программ и учебников. То есть, во внимание берется специально отобранный объем знаний, умений и навыков, который базируется на аксиоме о том, что глубина понимания пропорциональна количеству изученного материала. Такой подход является экстенсивным и не ведет к личностно-ориентированного обучения.

Сегодня педагогическая наука требует нового подхода к методике организации образовательного процесса, когда сам учебный материал на основе педагогически-взвешенного проектирование становится не только предметом усвоения, а внешней составляющей образовательной средой для учебной деятельности. Поиск путей решения данных проблем привел к тому, что из инженерно-технической сферы понятие «проектирование» было привлечено в педагогическую науку. На современном этапе произошла адаптация к условиям новой научной среды и закономерная трансформация в понятие «педагогическое проектирование».

Так, в настоящее время проектирование рассматривается как важнейшая составляющая педагогической деятельности. Этот процесс охватывает:

- образовательные системы различного уровня (федеральные, региональные, муниципальные);
- содержание образования;
- педагогические технологии;
- управление педагогическим процессом;
- планирование и контроль развития образовательных организаций и др.

Сам термин «педагогическое проектирование» ввел в отечественный научный оборот А.С. Макаренко. Эту научную категорию он предлагал использовать только для организации воспитательного процесса. В частности, автор отмечал, что «педагогическое проектирование – это необходимый начальный момент в организации воспитательного процесса. Как нельзя без проекта построить дом, так нельзя и воспитать нужных людей, не имея представления о том, какие качества должны быть присущи. Лишь через проектирование можно включить воспитательные цели в организации объективного воспитания детей» [4, с. 68].

Сегодня можно говорить о наличии различных теоретических моделей педагогического проектирования и разнообразии подходов к его изучению, результатом которого является выделение оснований формирования нового понятийного аппарата, акцентирование спектра аспектов проектирования.

Анализ теоретической литературы позволяет говорить о том, что в современной педагогике мнения ученых относительно сущности понятия «педагогическое проектирование». Так, отечественная педагогика на современном этапе своего развития рассматривает понятие «педагогическое проектирование» как:

- процесс «выращивания» новейших форм общности педагогов, учащихся и педагогической общественности, нового содержания и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления [3];
- содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях [11];
- деятельность, направленную на разработку и реализацию образовательных проектов, под которыми понимаются оформленные комплексы инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях [10];
- предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [1];
- многошаговое планирование [2].

На основе анализа указанных подходов ученых мы полагаем, что понятие «педагогическое проектирование» целесообразно рассматривать в широком и узком смысле. Соответственно, под педагогическим проектированием в широком смысле следует понимать конструирование теоретических и нормативных моделей на основе еще более общей теории. Педагогическое проектирование в узком смысле определяет создание конкретных проектов, которые непосредственно направляют практическую учебную деятельность.

Сегодня все больше в педагогической науке обосновывается потребность проектирования образовательных систем и процессов.

Проектирование образовательного процесса как педагогическая проблема решается по-разному в отечественной науке. Обобщая мнения ученых, можно выделить два наиболее известных подхода определения назначения и сущности проектирования образовательного процесса.

Первый из них связывается с развернутым перспективным планированием. Такой подход к проектированию предусматривает составление календарного плана на длительный срок или планирования системы занятий по теме, подбор задач, самостоятельных, контрольных работ, средств наглядности.

Второй подход связан с собственно проектированием образовательного процесса (а не планированием). Сущность этого подхода заключается в предварительном аксиоматическом моделировании учебного процесса в виде группы аксиом, среди которых:

- аксиома параметризации процесса образования;
- аксиома целостности и цикличности учебно-воспитательного процесса;
- аксиома технологизации информационной модели педагогического процесса [7].

Как отмечает И.А. Колесникова, педагогическое проектирование учебно-воспитательного процесса исторически обусловлено объективной необходимостью развития субъектов педагогической деятельности в конкретном учебном заведении. Исследовательница отмечает, что проектирование можно рассматривать как:

- специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки);
- форму порождения инноваций, которая характерна для технологической культуры;
- управленческую процедуру [5].

Выводы. Таким образом, в современной педагогической науке отмечен систематический и стойкий интерес к изучению теоретических и методических вопросов проектирования. Понятие «проектирование» было заимствовано педагогикой из инженерно-технической сферы и вследствие адаптации трансформировалось в термин «педагогическое проектирование». Сегодня технология проектирования достаточно широко используется в системе образования, в частности – это проектирование учебно-воспитательного процесса и образовательных систем.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие. – Екатеринбург, 1996.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
3. Болотов В.А. Педагогическое образование: есть ли шанс? // Директор школы 2012. – № 10(173). – С. 12-17.
4. Козлов И. Педагогический опыт А. Макаренко. – М.: Просвещение, 1987. – 68 с.
5. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
7. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: монография. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
8. Муравьева Г.Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г.Е. Муравьева // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14-21.
9. Научно-технический прогресс: словарь / [сост.: В.Г. Горохов, В.Ф. Халипов]. – М.: Политиздат, 1987. – 366 с.
10. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. Науч.-метод. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 112 с.
11. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ**

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы взаимодействия дошкольной образовательной организации и родителей дошкольников. В работе отражены основные теоретические основы данного взаимодействия: цель, направления, принципы, правила и условия реализации. В работе обоснована актуальность и значимость взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в условиях реализации ФГОС ДО.

Ключевые слова: родители, учреждение дошкольного образования, педагог дошкольного образования, воспитание детей, семейное воспитание, взаимодействие, сотрудничество, формы, принципы, направления, условия.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of interaction between preschool educational organization and parents of preschoolers. The paper reflects the basic theoretical foundations of this interaction: the purpose, directions, principles, rules and conditions of implementation. The paper substantiates the relevance and importance of interaction between preschool educational organization and family in the conditions of implementation of the GEF PE.

Keywords: parents, preschool education institution, preschool education teacher, children's education, family education, interaction, cooperation, forms, principles, directions, conditions.

Введение. Изучение педагогической литературы последних лет позволяет говорить о повышении интереса исследователей к роли и значению родителей в системе воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста. Повышенное внимание современной педагогики к семье объясняется объективными процессами, развивающимися в обществе, в частности: гуманизацией и демократизацией социокультурных отношений, ростом понимания приоритетности семьи в развитии, воспитании и социализации детей.

Современные психолого-педагогические и социологические исследования свидетельствуют, что современная семья нуждается в помощи специалистов на всех этапах дошкольного детства. Одно из приоритетных мест среди этих специалистов отводится педагогам, работающим в дошкольных учреждениях и имеющих постоянные контакты с родительской общественностью.

На современном этапе взаимодействие семьи и организации дошкольного образования является обязательным условием гармоничного и всестороннего развития ребенка дошкольного возраста. Эффективность построения взаимодействия педагогов дошкольного образования с семьей зависит от многих факторов и детерминант. В этой связи актуализируется потребность целенаправленного изучения теоретических основ изучаемого в данном исследовании взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Семья является важнейшей средой духовно-нравственного формирования личности ребенка, основным институтом социализации, так как выступает средой существования, развития человека от самого рождения и до смерти.

Стиль семейной социализации связан с национальной культурой, традициями. Эти обстоятельства влияют на характер воспитания детей. В этой связи актуализируется потребность объединения усилий семьи

и учреждения дошкольного образования для создания единой благоприятной развивающей среды воспитания ребенка [8].

«Семья и детские сады – два существенных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего становления ребенка необходимо их взаимодействие. Дошкольное учреждение играет актуальную роль в развитии ребёнка» [1, с. 23].

Обучение родителей методам, формам и направлениям воспитания и развития детей является сегодня не просто необходимостью, но и требованием ФГОС ДО. Среди принципов организации работы дошкольных образовательных организаций, согласно ФГОС, основным является сотрудничество с семьей. Данный принцип направлен на решение задачи «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей», «оказание помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» [10].

Исследователи Ю.М. Тонкова и Н.Н. Веретенникова определяют сотрудничество организаций дошкольного образования с родителями воспитанников как «процесс, предусматривающий равенство партнеров, уважительное отношение взаимодействующих сторон с учетом индивидуальных возможностей друг друга. Сотрудничество предусматривает не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимодоверие, взаимопознания, взаимовлияния, «открытость сердца навстречу друг другу, т. е. наличие эмпатии» [11, с. 72].

По мнению Е.П. Арнаутовой, «сотрудничество воспитателей и родителей представляет равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон, учет личных полномочий и возможностей каждого» [3, с. 34].

Целью исследуемого в данной статье взаимодействия является создание единой среды «семья – учреждение дошкольного образования», в котором все участники педагогического процесса (воспитанники, родители, педагоги) чувствуют себя комфортно, проявляют интерес друг к другу и ориентированы к достижению взаимно важных и необходимых целей [4].

О.Л. Зверева считает целью сотрудничества дошкольных учреждений образования с родителями не передачу им каких-то научных знаний о сущности и принципах воспитания и обучения, а формирование в них «педагогической компетентности» и «педагогической рефлексии», а также корректировка их педагогической позиции. Такое сотрудничество способствует лучшему пониманию родителями своего ребенка, обеспечивает надлежащую организацию общения и совместной деятельности с ним [9].

Обобщая мнения ученых и требования ФГОС ДО, укажем основные направления системы работы педагогов дошкольного образования с родителями:

1. Создание условий для конструктивного восприятия родителями предложений по развитию способностей воспитанников.
2. Информационная работа по ознакомлению родительской общественности с мерами и результатами воспитания и развития детей, а также с рекомендуемой литературой, содержащейся в уголках для родителей.
3. Аналитико-диагностическая деятельность через проведение анкетирований и тестирований по выявлению интереса и возможностей углубленной воспитательной, обучающей и развивающей деятельности.
4. Пропагандистская работа путем привлечения родителей к подготовке и проведению открытых занятий, развлечений, родительских календарей и т.п.
5. Обсуждение с родителями результативности воспитательной работы с детьми.
6. Перспективное планирование взаимодействия с родительской общественностью [2; 6; 7].

На основе данных направлений укажем ключевые этапы (компоненты) системы работы педагогов дошкольного образования с родителями воспитанников:

- I. Актуализация потребностей семьи в образовании собственного ребенка;
- II. Педагогическое просвещение родителей как заказчиков образовательных услуг;
- III. Партнерство воспитателей и родителей в деятельности дошкольной организации, основанное на базисах гуманизации отношений, приоритете общечеловеческих ценностей [7].

Построение сотрудничества педагогов дошкольного образования и родителей должно осуществляться на основе ряда принципов, а именно:

- принципа согласования действий (согласование целей и задач воспитания, позиций обеих сторон, целесообразное распределение обязанностей и осознание каждым субъектом взаимодействия функций других субъектов данного процесса, содержания их деятельности, четкое представление каждым участником сотрудничества своей роли и личного вклада в общее дело);
- принципа гуманизма (признание достоинства другого, толерантность к мнению окружающих, внимательное отношение субъектов взаимодействия сотрудничества друг к другу; умение педагога не только обучать родителей, но и самому учиться у них);
- принципа открытости (открытость педагога дошкольного образования в отношении семьи, трансформация задекларированных ценностей в ценности, объединяющие опыт всех взрослых, входящих в единую педагогическую среду; готовность воспитателя не только позитивно воспринимать родительскую инициативу, но и поощрять их к проявлению творчества);
- принципа индивидуального подхода к каждой семье (учет общей и педагогической культуры родителей, семейных традиций, состава семьи, особенностей родительских отношений и тому подобное);
- принципа целесообразности форм и методов сотрудничества семьи и учреждения дошкольного образования (отбор форм и методов с учетом культурных, социально-экономических социально-психологических условий, ценностных ориентаций родителей, возможностей дошкольного учреждения; оказание предпочтения тем из них, которые основаны на диалоговом общении, предусматривают межличностное взаимодействие и способствуют достижению взаимопонимания, сопереживания) [2; 6].

На основе изучения психолого-педагогической литературы сформулируем условия эффективной работы дошкольного учреждения с родителями. К ним отнесем следующие:

- целенаправленность;
- системность;
- плановость;
- дифференцированный подход с учетом многоаспектности и специфики каждой семьи;

- возрастная дифференциация содержания работы;
- доброжелательность, открытость.

О.С. Васильевой сформулированы основные правила построения эффективного взаимодействия педагога дошкольного образования и семьи:

1) Установление контакта с родителями (краткая, но содержательная ежедневная беседа о том, что было особенно значимо в поведении ребенка за день).

2) Педагогический такт, недопустимость невежливой или навязчивой вмешательства в жизнь семьи.

3) Доверие к воспитательному процессу в семье.

4) При работе учреждения дошкольного образования с семьей должны реализовываться мероприятия, направленные на укрепление авторитета родителей [5].

Исследователи Ю.М. Тонкова и Н.Н. Веретенникова подчеркивают, что педагог дошкольного образования, планируя ту или иную форму работы с родителями, должен руководствоваться такими требованиями, как:

- востребованность;
- оригинальность;
- интерактивность [11].

Для повышения эффективности сотрудничества учреждений дошкольного образования с семьями воспитанников, педагогам необходимо применять традиционные и инновационные формы работы. Ю.М. Тонкова и Н.Н. Веретенникова с целью организации продуктивного взаимодействия ДОО и родителей предлагают использовать следующие группы форм:

- информационно-аналитические (анкетирование, опрос и т.д.);
- наглядно-информационные (информационные стенды, родительские службы и т.д.);
- познавательные (экскурсии, беседы, нетрадиционные родительские собрания, устные журналы и прочее);
- досуговые (праздники, мероприятия, совместный досуг, акции, конкурсы, выставки) [11].

Выводы. Актуальность проблемы взаимодействия организации дошкольного образования и семьи обосновывается не только наличием в современной научной периодике многочисленных публикаций, посвященных указанной проблеме, но и отражением ее в ведущих нормативных документах, регламентирующих деятельность дошкольного образования, в частности во ФГОС ДО.

Сущность взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями заключается не только в обогащении знаний последних о способах и методах семейного воспитания, но и достижение единства воспитательного влияния на ребенка семьи и детского сада.

Эффективность взаимодействия может быть достигнута путем применения как традиционных (коллективные, групповые, индивидуальные), так и инновационных форм работы с родителями. Процесс построения и реализации эффективного взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями воспитанников должен базироваться на учете ряда принципов, правил и условий, указанных в данном исследовании.

Литература:

1. Антонова Т., Волкова Е., Мишина Н. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 6. – С. 66-70.
2. Арнаутова Е.П. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание, 2002. – № 9. – С. 52-58.
3. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. – М., 1994. – 134 с.
4. Арнаутова Е.П. Планируем работу ДОУ с семьей // Управление дошкольным образовательным учреждением – № 4. – 2002. – С. 8-12.
5. Васильева О.С. Психолого-педагогические основы взаимодействия семьи и педагога // Наука, образование и культура. – 2017. – № 1. – С. 59-61.
6. Воспитателю о работе с семьей: Пособие для воспитателя детского сада / Л.В. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова и др., Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Просвещение, 2002. – 192 с.
7. Дуброва В.П. Теоретико-методические основы взаимодействия детского сада с семьей: Учебное пособие / В.П. Дуброва. – Минск, 1997. – 120 с.
8. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М.: Сфера, 2008. – 212 с.
9. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста / О. Л. Зверева. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 256 с.
10. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013г. №1155// Дошкольное воспитание. – 2014. – №2. – С. 4-17.
11. Тонкова Ю.М. Современные форму взаимодействия ДОУ и семьи / Ю.М. Тонкова, Н.Н. Веретенникова // Проблемы и перспективы развития образования. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 71-74.

УДК 378.147:7.013

ассистент кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна Гадзина Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования профессиональной компетентности дизайнера на основе интеграции обучения будущего специалиста мастерству и становления и развития его творческой индивидуальности как неповторимого единства мировоззрения, внутреннего мира и творческих способностей.

Ключевые слова: профессиональные качества, дизайн-образование, творческое мышление, формообразование.

Annotation. The author considers the process of formation of professional competence of the designer on the basis of integration of training of the future specialist skills and formation and development of his creative individuality as a unique unity worldview, internal peace and creative abilities.

Keywords: professional quality, design education, creative thinking, formation.

Введение. Профессиональная подготовка будущих дизайнеров в высшей школе понимается в значении процесса формирования их профессиональной компетентности путем интеграции обучения студентов мастерству, становления и развития их творческой индивидуальности как неповторимого единства мировоззрения, внутреннего мира и творческих способностей.

Современные проблемы образования будущих дизайнеров являются предметом разностороннего исследования отечественных ученых. Так, исследования содержания и структуры профессиональной подготовки будущих дизайнеров рассматривают такие авторы, как О.П. Андреева, Н.Н. Волков, Н.А. Вострикова, Л.М. Лисицкий, А.Е. Максименко, А.М. Родченко, Э.Р. Хайруллина, Н.П. Харьковский, Л.М. Холмянский. Аспекты художественного проектирования в дизайне, применение технологий проектного творчества в обучении отражены в исследованиях теоретиков дизайна: Т.О. Бердника, В.Л. Глазычева, К. Кантор, Г.Б. Минервина, В.Ф. Сидоренко, В.Б. Устина, С.О. Хан-Магомедова, Д.А. Хворостова.

Особенности художественно-проектной деятельности дизайнеров и ее места в формировании личности будущего специалиста, проблема формирования художественно-творческих способностей студентов отмечены в работах С.Е. Игнатьева, В.С. Кузина, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона. Психолого-педагогические аспекты освоения студентами художественно-проектной деятельности исследуют Н.Г. Алексеев, И.Я. Герасименко, П.И. Иванов, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Орехов, В.Г. Ткаченко.

Целью статьи является рассмотрение процесса формирования профессиональной готовности дизайнеров как совокупности педагогических технологий и профессионального творчества.

Изложение основного материала статьи. Модернизация системы профессионального образования на основе внедрения современных инновационных образовательных технологий, способствующих совершенствованию подготовки будущих специалистов в области дизайна, регулируется Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (2012 г.), Конституцией Российской Федерации (2014 г.), Федеральным Законом «Об образовании» (2017 г.), «Об утверждении Федеральной программы развития образования» (2017 г.). Согласно указанным документам, у будущего дизайнера должны быть сформированы следующие составляющие профессиональной компетентности:

- навыки профессионального саморазвития;
- умение адаптироваться к стремительно изменяющимся социокультурным условиям;
- владение креативным подходом относительно решения проектных задач различного уровня сложности;
- система глубоких знаний области изобразительного искусства и дизайна;
- личностная способностью к саморазвитию и самореализации.

В качестве методической основы обеспечения процесса повышения эффективности профессиональной подготовки специалиста в области дизайна и основного фактора, обеспечивающего возможность обучения студента на дальнейших ступенях образования, на современном этапе признается Федеральный Государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 54.03.01 «Дизайн».

Ведущей целью реализации профессиональной подготовки будущих дизайнеров является на сегодня интеграция учебно-воспитательного процесса и инновационных научно-технических разработок. Сущность профессиональной подготовки будущих дизайнеров заключается в формировании профессионального мышления, адекватного современным условиям развития производства в регионе и государстве в целом.

Анализ теоретической модели подготовки дизайнера позволяет говорить о том, что специалист в области дизайна является, прежде всего, художником; профессионалом, способным к сбору необходимой информации, ее переработке и презентации в концептуальной графической или объемной конфигурации, обладающим сформированным на высоком уровне профессиональным мышлением, умением разрабатывать концептуальные модели в процессе своей деятельности; владеющий знаниями относительно сущности реализации технических процессов.

Под понятием «профессиональная подготовка будущего дизайнера» мы понимаем профессиональное художественное образование, которое требует интеграции предметного знания из ряда смежных дисциплин (инженерных, экономических, психологических, социологических). Путем синтеза интегративных знаний возможна реализация всесторонней качественной профессиональной подготовки будущих дизайнеров будет соответствовать уровню современных технологий, социальному заказу и экономическому состоянию современного отечественного социума.

Эффективность процесса подготовки будущего специалиста в системе образовательного процесса высшей школы во многом зависит от уровня осознания студентом значимости профессиональной

деятельности, наличия у него умения проектировать собственное профессионально-личностное развитие, ответственности за выбор решений профессиональных ситуаций, навыков решения проектных задач на основе имеющихся ресурсов.

На этапе обучения формообразанию происходит формирование профессионализма будущего дизайнера следующими путями:

- усвоения студентом функциональной грамотности,
- овладения профессиональной квалификацией,
- формирования проектной культуры и профессиональных компетенций.

Дизайн находится в пограничной зоне художественного творчества: представляющий собой интеграцию эстетической функциональности и инженерно-конструктивной деятельности. Формирование способности гармоничного объединения эстетического и технического лежит в основе подготовки будущих дизайнеров. Содержание модели профессионального образования должно включать в себе все указанные составляющие с учетом основных принципов, методов, задач и подходов деятельности дизайнера.

Результаты деятельности по формообразанию должны не только выполнять возложенные на них функции, но и быть привлекательными для потребителя. Сочетание указанных аспектов дает возможность проектировать такие объекты дизайнерской деятельности, которые могут удовлетворить нужды целевой аудитории.

На первом этапе работы над объектом формообразовательной деятельности происходит реализации мысленной проекции путей преобразования объекта.

Формообразование как деятельность основывается на следующих базисах:

- процессе согласования понятий;
- формировании личностных представлений;
- создании концепции как средства формирования идеальной действительности.

По мнению исследователей, концепция понимается в значении организующей составляющей проектной деятельности. Результатом практической реализации концепции становится появление проекта продукта, новой ситуации, требующей пересмотра концепции (перепроектирования).

На основе анализа теоретических источников можно прийти к выводу что формообразование представляет собой технологию преобразования окружающего мира, в результате применения которой образуется не просто иная среда, а именно такая, которая задумывалась в концепции. Таким путем осуществляется не прогнозирование будущего, а его строительство.

В ходе профессиональной подготовки будущие специалисты в области дизайна должны овладеть рядом компетенций:

- навыками абстрактного мышления;
- выразительными средствами изображения формы;
- композиционными принципами структурирования беспредметных форм как ключевых в художественной и проектной деятельности.

Формообразанию присущи общие принципы, которые учитываются на том или ином этапе проектирования, независимо от исторических трансформаций художественной формы. К ним исследователи относят:

- использование разнообразных средств изображения;
- интеграцию методов рисования и черчения.

Ведущим фактором процесса формообразования и неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки будущих дизайнеров является проектная графика. Графические приемы и выбор их использования зависит от традиций, сформировавшихся в данной области, от специфики проектируемого объекта, от конкретной задачи, которая решается в процессе проектной деятельности, а также от уровня профессионального мастерства дизайнера.

Формирование профессиональных качеств и компетенций будущего дизайнера реализуется в контексте формообразования при условии организации целенаправленного воспитательного и обучающего педагогического воздействия, способствующего необходимому стабильному поведению специалиста в профессионально-творческой деятельности. Формообразование является уникальным и самостоятельным процессом в социокультурном и интеллектуальном отношениях. Данный процесс направлен на создание реальных объектов (и эффектов) с определенными функциональными, технико-экономическими, экологическими и потребительскими качествами.

Создание продукта формообразования следует за постановкой задачи по введению тематически заданного объекта в одну из существующих систем художественного мышления. В данном контексте мышление выступает как источник средств художественного проектирования, а система выразительности обретает черты проектной. Система выразительных средств согласуется с художественной моделью мира, неразрывной с избранной системой мышления.

Обобщая изложенное, заключим, что в широком смысле результатом вузовского обучения будущих специалистов в области дизайна заключается в освоении студентами методов творческого поиска, которые позволяют находить оптимальное решение проектной ситуации.

Образовательный процесс подготовки будущих дизайнеров в условиях высшей школы является системой специфического взаимодействия преподавателя и студентов, в котором обучающиеся занимают активную позицию творческого сотрудничества. В процессе субъект-субъектного образования происходит профессионально-личностное становление будущего дизайнера, формируются индивидуальные черты творчества, навыки саморазвития и самооценки.

Дисциплина «Формообразование» в структуре учебного плана профессиональной подготовки будущих дизайнеров является важной среди профессионально направленных предметов и изучается одной из первых. В рамках этой дисциплины студентами осваиваются основы композиции.

Уровень подготовленности абитуриентов относительно знаний, умений и навыков проектной деятельности достаточно низкий, что отражается на отсутствии первокурсниками понимания поставленных проектных задач и способов их решения. В этой связи в рамках дисциплины должны применяться учебные упражнения и проекты, способствующие свободному овладению студентами методами композиционной организации плоскости листа, развитию у них способностей к творческим и креативным поискам решений поставленных задач проектной деятельности.

Активизация познавательной деятельности обучающихся в сфере формообразования способствует не только видению перспектив профессионального труда, но и формированию нового отношения к окружающей среде, развивающего потребность в ее художественном преобразовании согласно требованиям современности. От дизайнера зависит оригинальность результата, нестандартность решения, прорывная новизна.

Таким образом, готовность будущих дизайнеров к формообразованию формируется в условиях определенной организации образовательного процесса ВУЗа.

Выводы. Как показывает практика, профессиональное образование будущих дизайнеров в высшей школе сводится к одностороннему, узкоспециальному изучению предмета учебного плана без учета междисциплинарной интеграции эстетической деятельности. Будущий специалист в области дизайна должен быть не только художником-проектировщиком, но и искусствоведом, психологом, социологом, полиграфистом, менеджером.

Компетентный специалист в области дизайна понимается нами в значении субъекта проектной культуры, способного к творческому использованию системы интегративных знаний, умений, навыков и компетенций. Такому специалисту присущи: чувство профессионального долга и ответственности в вопросах решения общественно значимых задач, способность к непрерывному профессиональному самообразованию. Компетентный дизайнер должен обладать готовностью квалифицированно и независимо решать профессиональные задания в ситуациях разного характера сложности с опорой на научно-методическую и эстетическую деятельность, опыт и талант; видеть и самостоятельно формулировать проблемы, выбирая оптимальные средства и способы их решения; самостоятельно строить и корректировать собственную профессиональную деятельность, проявляя способность к конструктивному и эффективному взаимодействию с профессиональной средой. И осуществлять рефлексию для дальнейшего профессионального, творческого и личностного роста.

Таким образом, в настоящее время возникает потребность в инновационной направленности процесса высшего художественного профессионального образования, его ориентации на активное формирование теоретической, практической и творческой готовности будущих специалистов дизайна в освоении профессиональных качеств.

Литература:

1. Арефьева О.В. Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров в процессе обучения компьютерной графике // Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 - Магнитогорск - 2017 - С. 10
2. Асесоров А.И. Формирование профессиональной культуры студента – дизайнера // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 5 – с. 156-158
3. Бундина, Ю.М. Формирование профессиональной компетенции студента-дизайнера как аксиологическая проблема / Ю.М. Бундина // Вестник ОГУ. – 2014. — N 6. – С. 92-97.
4. Смятских А.Л., Туркина Т.М. Формирование профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа. - М.: НОУ ИСОМ, 2015. - 34 с.
5. Уильямс Робин. Недизайнерская книга о дизайне: Основы дизайна и типографии для новичка. - СПб.: ИД«ВЕСЬ», 2018. - 128 с., ил.
6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. - М., 2016. - 234 с.

Педагогика

УДК 004.94+69+378.147

кандидат физико-математических наук, и.о. заведующего кафедрой «Строительные технологии и конструкции» Галлиев Ильдар Мурзагитович
Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут);
кандидат технических наук, доцент кафедры «Строительные технологии и конструкции» Самакалев Степан Сергеевич
Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут)

КЕЙС-МЕТОД НА ОСНОВЕ BIM В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРА-СТРОИТЕЛЯ

Аннотация. Развитие компетентностного подхода в российской системе образования требует введения в образовательный процесс интерактивных методов обучения. Одним из наиболее эффективных интерактивных методов является кейс-метод, однако его применение в настоящее время при подготовке специалистов строительных направлений крайне ограничено. Введение в учебные образовательные программы BIM технологий снимает указанные ограничения и позволяет создавать кейсы на основе BIM, позволяющие значительно повысить эффективность обучения.

Ключевые слова: кейс-метод, информационное моделирование зданий, качество образования, компетентностный подход.

Annotation. The development of a competency-based approach in the Russian education system requires an educational process of interactive teaching methods. One of the most effective interactive methods is the use of the case method. The introduction of BIM technologies into educational programs allows us to create the basis for BIM-based training, which allows us to significantly increase the effectiveness of training.

Keywords: case-study, building information modeling, education quality, training.

Введение. В настоящее время развитие российской системы образования требует у выпускников российских вузов профессиональных и ключевых компетенций – базовых знаний, общих (универсальных) умений, личностных качеств, которые позволяют достигать положительных результатов в профессиональной деятельности [3]. Это позволяет отечественному образованию интегрироваться в мировое образовательное пространство, и должно привести к сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций выпускников вузов разных стран.

Ключевые компетенции, приобретенные во время обучения в вузе, для человека в дальнейшем являются необходимыми в течение всей жизни не только в профессиональной деятельности, но и для успешной самореализации и повышении эффективности взаимодействия с окружающим миром.

Введение в систему образования компетентного подхода меняет не только содержание преподаваемых дисциплин, но требует изменить и методы, и формы организации обучения, при этом на первый план выходят личностно-ориентированные развивающие технологии [4]. Требования внедрения в образование новых методов и технологий обучения для формирования необходимых компетенций содержатся также и в Федеральных образовательных стандартах по подготовке и реализации образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Так как ключевые компетенции формируются только в результате собственного опыта, инновации в образовании означают активное внедрение в первую очередь интерактивных методов обучения [5].

Интерактивные методы обучения включают в себя пассивную часть – обучаемый воспринимает новую информацию, и активную часть – обучаемый самостоятельно выполняет творческие работы, индивидуальные задания, при этом происходит непрерывное взаимодействие обучаемого и обучающего, студент чувствует свою успешность, интеллектуальный рост, повышение профессиональной состоятельности, что значительно увеличивает эффективность обучения [2].

Изложение основного материала статьи. Одним из признанных интерактивных методов обучения является кейс-метод (Case-study), который можно трактовать как сложную систему, объединяющую различные методы и методики обучения: моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, метод описания, метод деловых игр [3]. Данный метод основывается на описании некоторой практической ситуации (кейса), содержащей в явном или неявном виде проблему, которую и предлагается решить обучающемуся (поэтому метод часто называют методом конкретных ситуаций). При работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск новой информации из различных областей знания, ее анализ, осмысление, при этом у них активируется уже имеющийся комплекс знаний. Характерной чертой метода является то, что поставленная проблема не имеет однозначного решения [8], и возможно получение нескольких решений, которые затем можно сравнить по различным параметрам.

Несомненными достоинствами метода являются [6]:

1) Метод позволяет студенту применить к реальной ситуации, имеющиеся теоретические знания и понять связь между реальным миром и теоретической моделью.

2) Выполнение кейса повышает эффективность усвоения знаний и способствует накоплению практической информации, которая в реальной ситуации может оказаться более полезной, чем теоретические знания.

3) При работе над кейсом развиваются как аналитические, так и творческие навыки, при работе над кейсом в группе (что бывает чаще) развиваются коммуникативные навыки.

4) За счет ориентации на практические проблемы, кейс-метод дает возможность студенту понять, как теоретические знания можно применить на практике.

5) Часто кейсы предлагаются кандидатам при приеме на работу, и таким образом у кандидата, имеющего навыки решения кейсов, шансы на движение по карьерной лестнице резко возрастают.

В связи с внедрением метода в преподавание как социальных, так и естественно-научных дисциплин, в том числе технических выделяется два вида кейсов: 1) проблемные кейсы – предназначенные для обучения преодолению типичных профессиональных трудностей; 2) проектные кейсы – предназначенные для разработки решений и подходов, которые позволяют найти средства управления сложившейся ситуацией, найти варианты действий в ситуациях, не имеющих общепринятых решений.

Характерные черты кейс-метода в его классической форме следующие:

1) Студентам предлагается некоторая реальная практическая ситуация, в которой необходимо выявить и сформулировать проблему, а также предложить методы ее решения.

2) Поиск решения осуществляется в группах, причем участники групп используют как уже имеющиеся у них теоретические знания, так и самостоятельно приобретают новые знания, необходимые для разрешения выявленной проблемы.

3) Найденные в разных группах решения сравниваются, анализируются, выявляются их достоинства и недостатки, выделяется в каком-то смысле оптимальное решение.

В последнее время в нашей стране предложены методики написания структур кейсов и кейсов в целом [1], при этом типовая структура кейса состоит из трех частей: 1) описания конкретной ситуации; 2) информации, необходимой для анализа кейса; 3) заданий к кейсу.

Несмотря на все достоинства кейс-метода в образовании, нужно признать, что при реализации образовательных программ по строительным направлениям подготовки, его применение крайне ограничено. Активное внедрение кейс-метода в обучение строительным специальностям, по нашему мнению, сдерживается большим объемом работы, которую необходимо провести преподавателям при разработке кейса по конкретной тематике с учетом преподаваемой дисциплины.

На наш взгляд преодоление этого препятствия возможно с введением в образование BIM – информационного моделирования зданий и сооружений. BIM представляет собой информационную, с высокой степенью визуализации, модель здания или сооружения (базу данных), содержащую исчерпывающую информацию для его возведения и эксплуатации на всех этапах жизненного цикла.

В настоящее время Минстроем России разработана дорожная карта поэтапного внедрения технологий информационного моделирования, разработан проект «Цифровое строительство».

Широко признано, что использование BIM повышает эффективность выполнения строительных проектов, упрощает методы совместной работы над проектом, повышает качество строительства и сокращает сроки строительства. Выпускники с навыками совместного проектирования и опытом BIM пользуются большим спросом для разработки инновационных проектов. Чтобы удовлетворить потребности рынка и предоставить студентам возможность освоения BIM технологий в Сургутском государственном университете используется поэтапный переход к внедрению BIM в учебные программы для студентов, обучающихся по направлению «Промышленное и гражданское строительство». На настоящий момент актуальной является разработка таких учебных программ, в которых BIM будет являться неотъемлемым и ведущим средством обучения, ориентированным на интеграцию предмета изучения разных дисциплин и выявления их взаимосвязи.

Подчеркивая все достоинства ВІМ, выделим следующий аспект – ВІМ, как образовательная среда охватывает различные учебные дисциплины и сферы строительного производства – проектирование зданий и сооружений, производство строительных конструкций и материалов, организацию и планирование строительства. Это дает возможность создания кейсов на основе ВІМ при преподавании строительных дисциплин и приобретении студентами ключевых профессиональных компетенций. Кроме того, применению ВІМ в качестве основы для использования кейс-метода в строительстве, способствует то, что данные в ВІМ хранятся и структурируются таким образом, что специалисты разной направленности при обращении к базе данных могут отследить взаимосвязи между различными решениями, принимаемыми при проектировании [7]. Например, с легкостью можно выявить связь между выбором и назначением типоразмеров строительных конструкций и выбором материалов для них с определенными свойствами, а также назначением технологии строительного производства и решением экономических вопросов строительства.

При использовании кейс-метода на основе ВІМ естественным образом выполняются все требования, предъявляемые к обучающему кейсу. Так при создании кейса может быть предложена информационная модель строительного реального объекта, в которую преподавателем внесены изменения, которые приводят к необходимости отыскания обучающимися новых решений, касающихся различных областей проектирования здания или сооружения. Например, может быть предложена модель реального объекта и изменены климатические условия его строительства и дальнейшей эксплуатации, могут быть изменены грунтовые условия, функциональное назначение объекта, используемые материалы, основные размеры и т.п. Такие изменения в исходных данных существенным образом (в зависимости от конкретных изменений) отразятся на конструктиве строящегося объекта, вопросах связанных с технологией его возведения, вопросах экономики. При этом вносимые изменения не являются лишь теоретическими, а вполне отражают ситуацию, с которой сталкивается инженер-строитель в реальных условиях строящегося объекта.

Кейс-метод предполагает, что поставленная в кейсе проблема не имеет однозначного решения. Это требование естественным образом удовлетворяется при создании кейса на основе ВІМ, так как проектирование само по себе носит вариативный характер, и как правило при реальном проектировании создается несколько вариантов одного и того же здания или сооружения. Третий характерный признак кейс-метода – выработка решения в группах, при непосредственном обмене обучающимися знаниями и навыками, в дискуссиях, при использовании ВІМ технологий также легко реализуется.

Для повышения эффективности обучения создание кейса на основе ВІМ должно реализовать стратегию обучения «сверху-вниз» - когда обучающимся предоставляется существующая модель здания или сооружения, на которую наложены определенные ограничения, вследствие чего не достигаются указанные в техническом задании эксплуатационные характеристики возводимого объекта. Для достижения заданных характеристик, опираясь на имеющиеся теоретические знания и самостоятельно приобретаемая необходимые знания, обучающиеся вносят в данную информационную модель изменения. При реализации кейса обучающиеся разбиваются на группы по 4-6 человек, решение поставленной задачи и создание, по сути, нового проекта может продолжаться достаточно продолжительное время – в течение нескольких месяцев, в зависимости от трудоемкости.

Например, возможно задание кейса в следующем виде – обучающимся (или нескольким группам) предлагается полная информационная модель здания, при этом известны: размеры здания в осях, грунтовые условия, климатические условия, высота здания (этажность), конструктивное исполнение несущих и ограждающих конструкций, функциональное назначение здания. После чего обучающимся предлагается изменить один или несколько параметров и найти наилучшие решения для строительства здания и его последующей эксплуатации. Объем вносимых изменений должен быть определен преподавателем и носить ограниченный характер, так как изменения даже одного параметра может привести к существенной переработке всего проекта и недопустимо для целей обучения увеличить трудоемкость его выполнения. Поставленная перед обучающимися таким образом задача отразится на самых разных этапах строительства, и возможно, (в зависимости от ее постановки) приведет к изменению несущих и ограждающих конструкций, изменит технологию возведения, увеличит или сократит сроки строительства, в целом изменит технико-экономические показатели проекта.

После выработки всех решений и завершения проектирования каждая группа студентов проводит публичную защиту принятых конструкторских, технологических, экономических решений, указывает на достоинства и недостатки своего проекта, проводит сравнение по технико-экономическим показателям полученного проекта с исходным проектом и с проектами других групп.

Выводы. Для выполнения кейса при этом предполагается, что студенты уже имеют необходимые теоретические знания и навыки работы с ВІМ и могут эффективно использовать инструменты ВІМ. В связи с этим требованием кейсы на основе ВІМ студентам на начальных этапах обучения профессии могут быть предложены в урезанном виде – когда поставленные задачи должны быть достаточно узкими, соответствовать перечню изучаемых дисциплин и иметь достаточно небольшую трудоемкость – быть выполнимыми для студентов на текущем этапе обучения. Учитывая это отметим, что на основе ВІМ технологий возможно создание как проектных, так и проблемных кейсов, при этом трудоемкость выполнения последних будет значительно ниже, поэтому именно такие кейсы наиболее целесообразно применять на начальных этапах обучения.

В результате введения в программу обучения кейсов на основе ВІМ повысится эффективность обучения, обучающиеся в сжатые сроки приобретут необходимые ключевые и профессиональные компетенции, познакомятся со спецификой решения реальных задач.

Литература:

1. Алиева Л.В. CASY-STADY как технология организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.spbstu.ru/conference/2012/hit_2012_proceeding_v4.pdf.
2. Современные технологии обучения. Методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / Под ред. Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой и Л.И. Косовой. — СПб.: Изд-во «Полиграф-С», 2002.
3. Двудичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование (МГТУ им. Н.Э. Баумана) (электронный журнал). 2011. Вып. 4. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (дата обращения 12.11.2011)

4. Двulichанская Н.Н., Тупикин Е.И. Теория и практика непрерывной общеобразовательной естественно-научной подготовки в системе «колледж – вуз» (на примере химии): монография. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010, 254 с.
5. Иоффе А.Н. Активная методика – залог успеха / Гражданское образование. Материал международного проекта. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000, 382 с.
6. Лежнина Н.Л. Кейс-метод в обучении [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://ito.edu.ru/2009/MaryuE1/II/II-0-21.html> (дата обращения 20.11.2019)
7. Спрыжков А.М., Приворотский Д.С., Приворотская Е.В. Междисциплинарная интеграция bim и ipd в высшем профессиональном образовании // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. т. 17, №1(2). С. 348-351.
8. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода / Ю. Сурмин [и др.]. Киев: Центр инноваций и развития, 2002, 286 с.

Педагогика

УДК: 378.147.34

кандидат педагогических наук,

доцент Гиниятуллина Диана Равиловна

Казанский национальный исследовательский

технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань)

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНКЕТИРОВАНИЯ)

Аннотация. Выявление степени усвоения учебных дисциплин, используя тесты, задания, вопросы, портфолио и другие задания – определяют лишь одну из сторон процесса обратной связи. Обратная связь между студентами и преподавателем с использованием анкетирования и ведения «дневника группы» на самом занятии и после занятия, содействует взаимодействию между студентами и преподавателем, помогает осуществить диалог с учащимися, а также способствует саморазвитию всесторонне развитой личности студента в целом, содействует гуманизации всего процесса образования в технократическом веке.

Ключевые слова: обратная связь, анкетирование, дневник группы, педагогическое общение, самовоспитание, саморазвитие, педагогика, гуманизация образования, студент.

Annotation. Early feedback is a very important component of interpersonal communication between the teacher and students, the interaction in the classroom. Tests and different tasks on the discipline are aimed at revealing only the level of students' acquisition of knowledge on academic disciplines. And feedback between the teacher and students with the use of questionnaire, "Diary of the Group" allows the interaction between the students and the teacher. The appropriate feedback between the teacher and students allows a better understanding of the needs of the students, affords a pleasant dialogue with the other members of the group and helps the student to feel himself appraised and stimulates their personal growth, self-education and self-discipline.

Keywords: feedback, diary of the group, questionnaire, pedagogics, student, self-education, self-discipline, motivation

Введение. Обучение в вузе – постоянное взаимодействие между преподавателем и обучающимися, и установление комфортного психологического контакта преподавателя с аудиторией, бесспорно, является залогом успешности занятия. Диалог между преподавателем и студентами и устойчивая обратная связь являются ключевыми компонентами (самыми важными) эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами, их сотрудничества. Данное высказывание подтверждают, как российские исследователи, так и зарубежные [12-13].

Изложение основного материала статьи. Вспомним диалог героев из фильма «Приключения Шурика», который является прекрасной иллюстрацией к теме нашей статьи:

«Профессор, можно билет? – Пожалуйста. – А можно еще билет? - Прошу. – Еще? – Берите. – Теперь себе... (Профессор берет, а затем резко кладет обратно) - То есть, что значит «себе»?».

Согласно исследованиям, есть различные стили руководства преподавателей со студентами [6, 12-13]. Столяренко Л.Д. выделяет шесть основных стилей руководства преподавателем обучающихся:

- авторитарный (или властный, другое название: директивный) стиль руководства допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной деятельности, при этом решение принимает только преподаватель;
- демократический стиль (коллегиальный) предполагает учет преподавателем мнений студентов, педагог помогает студентам выразить свою точку зрения, ведет диалог со студентами, он стремится понять их (здесь: коллегиальность принятия решений);
- игнорирующий (другие названия: попустительский, конформный стиль): преподаватель практически устраняется от руководства студентами;
- попустительский стиль: преподаватель устраняется от руководства группой студентов, иногда и идет на поводу их желаний;
- непоследовательный стиль (алогичный) – педагог реализовывает любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации взаимоотношений преподавателя со студентами (временами появляются конфликтные ситуации).

Известный психолог В.А. Кан-Калик выделял такие стили педагогического общения – общение на основе высоких профессиональных установок педагога, общение на базе дружеского расположения (на наш взгляд, общение-дружба, присутствует увлечённость общим делом, увлечённость совместным творческим поиском), общение-дистанция (общение подразумевает определённую дистанцию между студентом и

педагогом, которая прослеживается во всех сферах педагогического взаимодействия), общение-устрашение (негативная форма общения) и общение-заигрывание (ложный и дешевый авторитет) [6].

Мы согласны с точкой зрения исследователей Л.В. Николаевой и Р.В. Саввиновой [5] в том, что профессионально важными качествами педагогического общения являются следующие:

1. коммуникативные качества педагога;
2. понимание состояния ученика (физическое, психическое, физиологическое состояние);
3. учет возрастных и личностных особенностей студента;
4. способность к эмпатии;
5. гибкость, оперативно-творческое мышление;
6. педагогическая компетентность;
7. умение поддерживать обратную связь в общении;
8. умение управлять собой, своим психическим состоянием.

В педагогической науке обратная связь определяется как «продукт анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый преподавателем от себя и от партнеров по совместной деятельности» [4].

Исследователями также отмечается [1-3, 7, 11-13], что обратная связь позволяет преподавателю организовывать учебные занятия с учётом личностных особенностей студентов, с учетом гуманизации и демократизации образования в целом. Для успешной творческой самореализации личности несомненную роль играет то, какие отношения складываются у учащихся с педагогами, находит ли поддержку даже самое малое начинание ученика и самая странная его идея.

Здесь отметим: наблюдается личностно-ориентированный подход в педагогике, в преподавании дисциплин, что есть благо для диалога между студентом и преподавателем).

«Обратная связь» позволяет развить следующие качества личности - гибкость, уникальность и оригинальность мышления, чувство ответственности, готовность к активности, самодисциплина, самооценивание, проявление инициативы для достижения собственного прогресса. Всестороннего развития личности позволяет достичь обратная связь: направляет ход формирования и развития умений и навыков для самообразовательной и профессиональной деятельности, самосовершенствования студентов. И именно наличие устойчивого контакта со студентами определяет профессиональный уровень преподавателя, действительный авторитет преподавателя.

Обратная связь подразумевает процесс сообщения и получения отзыва о конкретных ситуациях, дискуссионных вопросах, которые ведут к определённому результату – достижению цели на занятии.

Понятие «обратной связи» в обучении, прежде всего, связывают с необходимостью контроля успеваемости учащихся, контроля, как с позиции тактики и стратегии дальнейших действий преподавателя. Выполнение определенных заданий студентами, направленное на выявление степени усвоения учебных дисциплин и готовности применять полученные знания в практических целях – одна из сторон «обратной связи».

На наш взгляд, задача обратной связи – помочь учиться наслаждаться своей работой и работой преподавателя, дать возможность детям выразить своё мнение, оценить свою работу (и, возможно, работу своих друзей).

Один из методов обратной связи – запись и просмотр видеозаписи своего урока (10 минутная запись или запись всего занятия обычно помогает адекватно оценить сильные и слабые стороны урока). В рамках данной статьи нам не представляется возможным рассмотреть этот вид «обратной связи».

Для поддержания регулярной обратной связи со студентами на занятиях по иностранному языку мы разработали анкету, в которой студенты должны ответить на следующие вопросы (опираясь на исследование М.М. Зиновкиной..... и):

1. Нужен ли вам план занятия и помогает ли он вам?
2. Что привлекает ваше внимание во время занятия?
3. Что особенно запомнилось? Почему?
4. Достаточно ли и в полном объеме представлено наглядное пособие на занятиях?
5. Что осталось непонятным?
6. Необходимы ли Вам дополнительные наглядные примеры для понимания новой темы?
7. Каковы предложения по улучшению организации и ведения занятия?
8. Какова оценка занятия по 10-ти балльной шкале, по 6 балльной шкале?
9. Необходимы ли перерывы во время занятия (достаточно ли 1-2 коротких перерыва по 3 минуты)?

Почему вам необходимы перерывы во время занятия?

10. Необходимо ли пользоваться смартфонами во время занятия, либо они вас отвлекают?
11. Отвлекают ли Вас другие студенты, используя на занятиях смартфон, почему?
12. Помогает ли Вам дружеское расположение преподавателя или наоборот отвлекает от темы занятия

(каким образом помогают на занятии молчание, вопрос, поощрение, критика преподавателя ваших действий)?

13. Каким образом преподаватель создаёт тёплый социально-эмоциональный контакт со студентами?
14. Достаточно ли установлен визуальный контакт с аудиторией?
15. Назовите сильные и слабые стороны личности педагога?
16. Понимаете ли вы эмоциональный фон и принимаете ли активное проявление эмоций преподавателя?

На наш взгляд, подобные вопросы позволяют выявить затруднения в обучении иностранного языка у студентов, на что следует преподавателю обратить внимание и какой материал следует еще раз повторить.

В начале активирования преподаватель благодарит аудиторию, слушателей курса.

Отметим, что в конце анкетирования целесообразно задать следующие вопросы:

1. Как часто Вы посещаете занятия данного преподавателя?
2. Чаще ли вы посещали-ходили на занятия предыдущего преподавателя по данному предмету?
3. Сколько занятий за семестр Вы посетили?

Среди предложений по улучшению организации занятия и тех заданий, которые студенты хотели бы выполнять, часто встречаются пожелания смотреть фильмы на иностранном языке с иностранными субтитрами (иногда мультфильмы, в зависимости от возраста студента), пересказывать текст, рассказывать стихотворения, отрывки из произведений классической зарубежной литературы и т.д. Студент хочет играть и

играть, и снова играть, и в 18 лет, и в 35 лет, и сам студент магистр охотно откликается на предложение поиграть в игру, выпустить стенгазету (праздничные или развивающие), выучить и спеть песню на занятии. Мотивацию легче всего создать с помощью наглядных ТСО, наглядных средств обучения, -видео-, -аудио-техники... Поэтому, далее следовало ожидать следующее. Больше всех пожеланий – просмотр фильмов на иностранном языке, и, еще студентам нравится подготовка презентаций с возможностью показа видеозаписи (современные студенты уже с легкостью освоили и данный вид презентаций), создание викторины в форме вопросов и ответов в конце презентации (например, для успешной презентации с элементами викторины студенты могут начать с: «Пожалуйста, будьте внимательны при просмотре нашей презентации, так как в конце презентации мы зададим вам вопросы по нашей презентации»).

Ведение дневника на занятии имеет ряд преимуществ и особенностей. Отметим, что записи в нем студенты делают как на занятии, так и в свободное время (в том числе и во время перемены, внеклассного мероприятия). Это может происходить как дома, так и в любом другом месте, благо смартфоны и планшеты в помощь студенту и преподавателю. Во многих библиотеках есть компьютеры. Студенты могут записать некоторые мысли в письменной форме в «Заметках» смартфона (или, скорее всего, в совершенно новом формате – формате аудиозаписи или видеозаписи), а позже либо прислать преподавателю, либо частично или полностью переписать в дневник группы.

На наш взгляд, социально-экономические преобразования российского общества, тенденции демократизации и глобализации образования, современная образовательно-педагогическая ситуация предполагают активное освоение новейших информационных технологий. Здесь мы подразумеваем использование смартфонов в рамках занятия.

В дневнике группы студенты задают вопросы, прорабатывают индивидуальные вопросы, записывают реакцию на задания и события в своей группе. Студенты могут и должны обратиться к «дневнику группы» по несколько раз в течение месяца, в день занятия, как правило, и после самого занятия. Это является крайне желательным.

Свои комментарии преподаватель делает на полях или на отдельной странице (используя смартфон, планшет при необходимости). Так, как удобнее всем участникам обучения. Здесь присутствует и элемент воспитания студентов, так формируются: ответственность, дисциплинированность, развитие мышления студента, анализирует студент и свое поведение, и поведение своего преподавателя. На наш взгляд, невероятное редактирование письменных работ, когда студенты пишут о своих переживаниях – подобная деятельность педагога и студентов является нежелательной. Либо группа встречается один раз в неделю, либо дважды в неделю, либо раз в месяц, на усмотрение самого преподавателя и студентов. Педагог может выбрать единичные отклики из дневника группы, написать их анонимно, выработать подобную систему взаимоотношений со студентами. Анонимность анкеты позволит студентам быть честными в отношении того, что они думают о занятиях и о преподавателе. Педагог может озвучить отклики, отзывы студента (при желании студента выразить свою личность подобным способом, и помочь остальным при составлении отзыва). В том числе, преподаватель может предоставить отклики, как тезисы и попросить студентов написать свои развернутые ответы на данные отклики. Далее обсудить (и учесть на занятиях) данные ответы в группе, возможно, лишь некоторые ответы. Возможно представить отзывы в виде игры – шляпа или почтовый ящик (студенты бросают листки с ответами в шляпу или ящик). Определенные отзывы «Дневника» возможно оформить в виде стенгазеты, кроссворда, пазла? Здесь используем и сам иностранный язык (если уровень владения языком позволяет это осуществить).

Представим следующую таблицу в качестве примера:

Образец первой фразы	Пример использования
I like: (мне нравится)	I like the lesson because... Мне понравилось занятие, так как... А еще мне понравилось то, как преподаватель использовал шляпу... для опроса...
I really liked... (мне действительно понравилось то, ...)	Мне действительно понравилась стенгазета – фантастика. Я нашел песню, и мы успели спеть песню на английском языке и преподаватель похвалил меня – вот бы он почаще так делал бы.
I enjoy... (мне нравится...)	Мне нравится смотреть видеозаписи на уроках: в виде диалогов.
I prefer doing... (я предпочитаю...)	I prefer reading... and drawing Предпочитаю чтение на занятиях... и рисование
I hope... (я надеюсь...)	
The best part of our lessons... (Лучшей частью нашего занятия...)	

Здесь прорабатывается 2 момента – усвоение грамматики, лексики изучаемого языка (вокабуляр) и обратная связь.

Мы рекомендуем преподавателям вести подобный дневник со своими студентами. Возможно и ведение блокнота, в качестве альтернативы.

Менее формальный способ получить письменную «обратную связь» – раздать студентам листок и попросить их записать, какие элементы занятия наиболее полезны для их обучения, какие элементы помогут дополнительно понять материал урока. Последний метод может использоваться 2 или 3 раза в течение семестра, а также может использоваться для оценки конкретного занятия.

Выводы. Таким образом, мы считаем, что «обратная связь» между студентами и преподавателем (с использованием анкетирования и ведения «дневника группы») позволяет выявить и учесть в учебном процессе слабые места, «пробелы» в обучении иностранного языка у студентов, позволяет разнообразить методы преподавания иностранному языку, способствует диалогу и сотрудничеству, так называемому синергизму между студентами и преподавателем, представляет прекрасную базу для общения с другими студентами, а также позволяет студенту ощутить себя оцененным на занятии, определить уровень понимания

материала занятия, помогает раскрытию личностного потенциала студента, способствует самосовершенствованию личности в целом.

Литература:

1. Волкова, Е.В. Иностранные языки: формирование вторичной языковой личности / Е.В. Волкова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – №10-11. – С. 54-62.
2. Волкова, Е.В. Инновационные решения в преподавании иностранного языка по направлению «Управление персоналом» / Е.В. Волкова // Российская экономика в условиях современного кризиса: проблемы и пути выхода – 2016. – С. 391-392.
3. Касаткин С.Ф. Техника обратной связи в аудитории // Новые знания. - 2002. - № 4. - С. 31-35.
4. Клец, Т.Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения / Т.Е. Клец // Труды Псковского политехнического института. – 2011. - №15. - Том 1. - С. 82-87
5. Николаева, Л.В. Взаимодействие преподавателя и студента как условие эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов / Л.В. Николаева, Р.В. Саввинова // Современные наукоемкие технологии. - 2015. – № 12 (часть 2) – С. 351-354
6. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко. Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – С. 238-247.
7. Хусаинова, Г.Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров / Г.Р. Хусаинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52-7. – С. 473-479.
8. Хусаинова, Г.Р. Состав и способы оценки развития компонентов профессионально-значимых творческих способностей у будущих менеджеров / Г.Р. Хусаинова, Ф.Т. Галева // Современные наукоемкие технологии. – Москва: Изд-во «Академия Естествознания». – 2016. – Т.2, № 5. – С. 394-398.
9. Хусаинова Г.Р. Об организации работы над проблемными задачами / Г.Р. Хусаинова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. - Т. 73, № 6. - С. 331-333.
10. Хусаинова Г.Р. Формирование навыков командного сотрудничества при изучении иностранного языка у будущих инженеров / Г.Р. Хусаинова // Управление устойчивым развитием. – 2018. – №5 (18). – С. 94-98.
11. Хусаинова, Г.Р. Проблемы методического обеспечения развития творческих способностей будущих специалистов в вузах / Г.Р. Хусаинова // IX Никулинские чтения: «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества»: сборник статей. – Омск: изд-во НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия» - 2015. – С. 273-276.
12. Cooper, J.L. Student involvement in Learning: Cooperative Learning and College instruction. / J.L. Cooper, R. Muech // Journal on Excellence in College. - 1990. – P. 68-76.
13. Ferguson-Patrick, K., Jolliffe, W. Cooperative Learning for Intercultural Classrooms: Case Studies for Inclusive Pedagogy. – Jolliffe: Routledge, 2018. – 170 p.

Педагогика

УДК: 377.1

кандидат педагогических наук, доцент Глебова Галина Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск);

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

студентка магистратуры Карлина Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ И УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Одной из особенностей актуализированных ФГОС ВО, вступивших в силу в 2017 году, является ориентация требований к профессиональной компетенции выпускников высшей школы на профессиональные стандарты соответствующие направлению подготовки студентов и, как следствие, на требования рынка труда. Становится очевидным повышение значимости формирования и развития культуры проектной деятельности всех субъектов образовательного процесса. В статье рассматривается проблема преемственности и непрерывности в формировании проектной культуры обучающихся в общеобразовательных учреждениях и высшей школе. Обращается внимание на нормативно-правовую базу формирования компетенций в области проектной деятельности на всех уровнях образования. Представлены результаты пилотного исследования уровня готовности учителей к организации проектной деятельности учащихся общеобразовательных школ, самооценки учащихся старших классов, уровня сформированности у них проектной культуры как базовой основы для оптимизации процесса перехода к формату проектного обучения в высших учебных заведениях. В соответствии с результатами исследования обозначены подходы к совершенствованию системы подготовки учителей к этому виду деятельности.

Ключевые слова: проектное обучение, проектная культура, готовность к организации проектной деятельности, общеобразовательная школа, преемственный процесс формирования культуры проектной деятельности.

Annotation. One of the features of the actualized GEF HE that came into force in 2017 is focusing of the requirements to professional competence of graduates on professional standards that are corresponded to the training program and consequently, on the employment market requirements. Increasing significance of building and developing project work culture of all the subjects in educational process is getting obvious. The article reveals the problem of continuity in the process of forming the project culture of comprehensive school and university students. It pays attention to the regulatory basis of building competences in project work area at all educational levels. There are the results of the pilot research of teachers' readiness to organize project work in comprehensive school, self-esteem of high school students, the level of formation their project culture as a basis for optimizing the transition to

the format of project education in higher education institutions. The ways of improving the teachers' training system to this form of work are also presented according to the results of the research.

Keywords: project-based education, project culture, readiness to organize project work, the continuous process of forming the project work culture, comprehensive school.

Введение. На этапе перехода России к постиндустриальному информационному обществу одной из тенденций развития образовательных организаций становится ориентация на организационную модель, обеспечивающую внедрение проектного формата обучения, предполагающего приобретение обучающимися на всех этапах формального образования проектных навыков и компетенций.

Так, системно-деятельностный подход, являющийся методологической основой стандартов нового поколения, уже в начальной школе предполагает проектирование универсальных учебных действий, обеспечивающих пропедевтику проектной деятельности младших школьников. В соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования оценка метапредметных результатов девятиклассников происходит с учетом их работы над индивидуальным проектом в рамках одного предмета или на межпредметной основе. Успешная защита индивидуального проекта является условием допуска учащегося к государственной итоговой аттестации (ОГЭ-9). Выпускник общеобразовательной школы согласно требованиям ФГОС среднего общего образования должен быть мотивированным на инновационную деятельность, быть способным осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность. Актуализированный Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), отличающийся ориентацией на требования профессиональных стандартов к соответствующим (профессиональным) компетенциям выпускников вузов, отражает и требования рынка труда, предопределивших необходимость оптимизации организационной составляющей образовательного процесса в вузах и перехода на формат проектного обучения студентов [13].

Внедрение проектного обучения в высшей школе и механизмов, обеспечивающих интеграцию формата проектного обучения в образовательный процесс на основе систематизации существующего опыта являлось предметом обсуждения представителей ведущих российских университетов, институтов инновационного развития Фонда "Сколково" и Агенства стратегических инициатив в рамках Школы наставников проектного обучения в Инновационном центре "Сколково".

Обоснования актуальности, особенности, проблемы и условия проектного формата обучения, формирования и развития проектной культуры обучающихся достаточно широко представлены в трудах зарубежных и отечественных исследователей.

Методологические аспекты исследования феномена педагогического проектирования нашли отражение в работах А.П. Тряпицкой, Е.С. Заир-Бека, М.П. Горчаковой-Сибирской, И.А. Колесниковой, В.И. Слободчикова. На инновационную направленность проектной деятельности обращают внимание О.Г. Прикот, И.Ю. Старчикова, Г.Б. Мошенок и др. [11]. Практики внедрения проектного обучения в университетах являлись предметом рассмотрения в исследованиях Д.А. Трищенко, С.Г. Шулежковой, А.М. Максимовой и др. [12]. Вопросам организации проектной и исследовательской деятельности учителей и обучающихся, влияния проектной и учебно-исследовательской деятельности на достижения метапредметных результатов школьников, формирование у них познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий посвящены работы Э.Р. Хамагалева, Т.В. Антоновой и др., Г.Ф. Глебовой, И.А. Колесниковой и др. [3; 5; 7; 8; 14] Зарубежный опыт реализации проектного обучения студентов представлен в работах А.П. Казуна, Л.С. Пастухова и др. [9; 10]. На актуальность проблемы специальной подготовки преподавателей как к собственной проектной деятельности, начиная с проектирования программы преподаваемой дисциплины, так и к обучению проектной деятельности студентов обращает внимание немецкий исследователь Р. Дреер [8].

Однако не получила должного освещения проблема обеспечения преемственности в организации проектно-исследовательской деятельности на различных уровнях образования. Вместе с тем выводы ряда исследователей, многолетний опыт авторов статьи в проектировании исследовательской и проектной деятельности учащихся и педагогов общеобразовательной школы показывает, что одной из существенных проблем внедрения проектного формата обучения в вузах является низкий уровень готовности к соответствующим видам деятельности студентов-вчерашних выпускников общеобразовательных школ, нередко отражающий поверхностное знание учителями теоретических основ педагогического проектирования и недостаточный уровень компетентности в организации проектной деятельности учащихся.

Цель статьи: актуализация проблемы организации непрерывного и преемственного процесса проектного обучения в общеобразовательной школе и вузе.

Изложение основного материала статьи. Выявление проблем и условий, оптимизирующих процесс перехода к формату проектного обучения студентов вуза, являлось задачей проведенного нами и представляемого в статье исследования. Актуальность решения данной задачи, с нашей точки зрения, предопределяется:

- доминированием проектного типа культуры на современном этапе развития общества, характеризующегося интенсивными изменениями;
- направленностью Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения на реализацию развивающего потенциала среднего общего образования, достигаемого путем формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и достигаемого путем сознательного и активного присвоения учащимися социального опыта;
- многоцелевой и многофункциональной направленностью проектной деятельности, высокой степенью возможности ее интеграции в целостный образовательный процесс;
- необходимостью обеспечения непрерывности обучения на всех этапах образования и декларативностью преемственности в организации образовательного процесса общеобразовательной школы и вуза.

Исследование предполагало получение ответов на следующие вопросы:

1. Чем обусловлен переход на формат проектного обучения вузов?
2. Готовы ли выпускники школ к проектному обучению в высшей школе?
3. В чем заключаются проблемы и условия, обеспечивающие преемственность в процессе формирования культуры проектной деятельности?

Далее мы представляем итоги первого этапа нашей работы: результаты пилотного исследования, предполагавшего выявление проблем, связанных с готовностью учителей общеобразовательных школ к организации проектной деятельности обучающихся. Исследование проходило на базе общеобразовательных школ г. Смоленска, Смоленской, Московской и Ленинградской областей в 2018-2019 г. Критерии выбора общеобразовательных учреждений для проведения исследования предусматривали различия:

- в географическом расположении школ (Центральный и Северо-Западный округ РФ);
- в образовательных программах, реализуемых государственными и муниципальными бюджетными общеобразовательными учреждениями;
- мест расположения школ (город - областной или муниципальный центр; поселение, удаленное от этих центров);

Метод исследования - экспертный опрос. Форма опроса - анонимное анкетирование, включающее 27 вопросов: прямых, косвенных, закрытых, полузакрытых и открытых.

В анкетировании приняло участие 240 респондентов-учителей (34 мужчины и 206 женщин в возрасте от 23 до 66 лет) и 160 учащихся старших классов вышеобозначенных общеобразовательных учреждений. Отбор участников проводился с применением стратегии многоступенчатой гнездовой выборки. Отметим, что значимых различий в содержании ответов представителей различных социально-территориальных и социально-демографических групп выявлено не было.

Анализ ответов на первый блок вопросов, предусматривающих определение отношения учителей к организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, а также знания ими нормативной базы, регламентирующей требования к организации этого вида деятельности и к ее содержанию показал:

1. Значительная часть респондентов (65,7%) считает организацию проектной деятельности учащихся эффективным средством достижения метапредметных результатов, оценивает ее как значимую и необходимую составляющую своей работы; систематически принимает участие в обсуждении проблем и путей ее оптимизации. Однако 28,6% педагогов проводят эту работу эпизодически, а 5,7% осуществляет ее только под давлением администрации.

2. Более одной трети респондентов (37,7%) в качестве главного источника информации о требованиях и критериях оценки к проектной деятельности называют ФГОС. Почти четверть (22,6%) - курсы повышения квалификации. Совещания, проводимые администрацией школы и сведения, полученные от коллег в качестве источников информации - 26,4% и 13,2% учителей соответственно.

3. Подавляющее большинство респондентов (70,7%) отметили, что при оценке результатов учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся они опираются на требования соответствующего ФГОС к метапредметным результатам обучения. 24,4% опрошенных оценивают эту работу на основании соответствующих положений и школьных локальных актов, регулирующих эту деятельность, а 4,9% учителей опираются на собственный педагогический опыт в данной деятельности.

Второй блок вопросов предназначался для определения уровня теоретической и методической подготовки к организации роли и меры участия учителей в учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся на разных ее этапах.

Почти половина (47%) учителей-участников исследования испытывают затруднения при организации работы обучающихся над проектом. Большинству из них (64,7%) требуется значительное время для самоподготовки, актуализации своих знаний для осуществления руководства этой работой. Лишь одна треть (29,4%) не испытывают проблем при планировании своей работы в этом направлении, а 61% респондентов требуется значительное время для определения структуры учебного исследования, прогнозирования метапредметных результатов, достигаемых учащимися в ходе работы над проектом, организации взаимодействия с обучающимися в совместной деятельности. 34% респондентов называют самыми сложными для себя определение и формулирование понятийного аппарата, 48% - концептуальной идеи проекта, 28% учителей считают нужным, но редко учитывают психолого-педагогические особенности, уровень обученности по предмету, потенциальных возможностей и познавательные интересы учащихся.

В ходе организации учебно-исследовательской и проектной деятельности 44,7% педагогов опираются на знания по теории исследовательской и проектной деятельности, полученные в ходе обсуждения проблемы на методических объединениях. А вот методические рекомендации, полученные на курсах повышения квалификации, использует лишь 8,5% из числа опрошенных. Очевидно, что результаты ответов свидетельствуют о недостаточной теоретической подготовке учителей в рассматриваемом направлении деятельности. Вместе с тем, две трети (62,8%) педагогов связывают трудности в организации проектной деятельности прежде всего с недостатком времени.

На этапе подготовки учащихся к презентации проекта абсолютное большинство учителей (89,4%) проявляют более чем активную позицию. 52,9% из них, как правило, а 26,5% часто принимают непосредственное участие в работе над текстом заключения индивидуального проекта ученика. Причем только для 3% опрошенных эта работа является сложной. Подготовку текста заключения и написание текста выступления учащегося на защите проекта одна треть респондентов-учителей считают своей функцией.

На вопросы о продолжительности работы над индивидуальным проектом 77,2 % педагогов выбрали ответ "от 3 до 6 месяцев" (3-4 месяца - 42,9% и 5-6 месяцев - 34,3%). Варианты ответов "1 месяц" и "от нескольких дней до нескольких недель" выбраны не были. Консультации для обучающихся, работающих над индивидуальным проектом 82,9 % учителей осуществляют регулярно.

Важно что, собственную систему развития интереса и мотивации учащихся к проектно-исследовательской работе имеют только 17% учителей. Более половины (57,1%) проводят эту работу не регулярно ("время от времени"), 20% - в преддверии (за 1-2 месяца) до школьной научно-практической конференции, а 5,9% - крайне редко.

В контексте проблемы, рассматриваемой в статье необходимо отметить, что две трети (75,3%) учителей, принявших участие в анкетировании, не проводят стартовую и итоговую диагностику уровня готовности обучающихся к проектной деятельности, мониторинг ее влияния на уровень развития универсальных учебных действий и соответствующих компетенций. Причем каждый второй понимает необходимость такой работы.

Обратим внимание на самооценку учащимися выпускного класса уровня сформированности у них культуры проектной деятельности. При работе над индивидуальным проектом они чаще всего сталкиваются

со следующими проблемами: выбор предметной области и темы для создания индивидуального проекта. Каждый четвёртый (40 из 160) одиннадцатиклассник считает, что учителя должны предложить им возможные темы исследований/проектов.

Только каждый второй (80 из 160) пытается самостоятельно сформулировать компоненты понятийного аппарата. 15,7% (24 из 160) выпускников школ не удается самостоятельно справиться с этой работой. Лишь 55 из всех опрошенных учащихся (34,3%) формулируют компоненты понятийного аппарата своей работы самостоятельно.

Отсутствие навыков планирования своей деятельности в рамках работы над индивидуальным проектом отмечают 94 респондента (58,9%). Менее половины учащихся (41,2%), из проводивших самооценку своей деятельности пытаются самостоятельно определять задачи и планировать свою работу над проектом. Несформированность навыка подготовки текста устного выступления на защите индивидуального проекта отмечают 68 (42,4%) старшеклассников.

Выводы. Таким образом, выводы ряда исследователей, проведенный нами анализ результатов специального исследования, наблюдения за деятельностью педагогов показывает, что одной из существенных проблем обеспечения преемственности в процессе формирования проектной культуры обучающихся, внедрения проектного формата обучения в вузах может являться недостаточный уровень готовности к соответствующим видам деятельности студентов-вчерашних выпускников школ и уровень готовности учителей к организации этого вида деятельности учащихся.

Предлагаемая нами, частично апробированная, модель формирования готовности учителя к организации проектной деятельности учащихся учитывает результаты приведенного выше исследования, предполагает технологический подход на основе модели, разработанной в инженерном проектировании и базируется на трехкомпонентной системе формирования готовности педагогов к проектированию собственной исследовательской деятельности, представленной ранее. Как показывает наш опыт, феноменология инженерной деятельности, как деятельности проектной, в которой проектировочная модель наиболее разработана, позволяет с наибольшим эффектом использовать ее в любой другой сфере проектной деятельности, в том числе в образовательной (педагогическом проектировании).

Основными признаками мотивационного компонента системы формирования готовности учителей к организации проектной деятельности обучающихся являются: понимание учителем приоритета проектной деятельности в достижении метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы; установка на приобретение компетенций связанных с организацией проектной деятельности; самоидентификация учителя и обучающегося как проектировщика собственного профессионального и личностного развития; приоритетная ориентация учителя на технологический подход к проектированию обучения. Теоретический компонент системы формирования готовности предполагает концептуальные знания о проектировании (замысел, цель, основные этапы, направления и общий алгоритм проектирования, прогнозирование; программирование и планирование своей деятельности; систему знаний об особенностях организации, содержании, методах, формах и особенностях проектирования в условиях образовательной среды конкретной школы; знанием о содержании, формах и методах мониторинга и контроля за осуществлением проектной деятельности. Признаком практического компонента является сформированность следующих компетенций: способность управлять проектом и работой команды проекта (концептуализировать, программировать, планировать и прогнозировать результаты своей работы по организации проектной деятельности; определять и реализовывать оптимальные методы, формы, средства обеспечения создания и реализации проекта; осуществлять мониторинг и контроль проектной деятельности, проводить оценку её результатов; корректировать на основе рефлексии свои действия, уточнять концепцию, перепрограммировать и корректировать свою деятельность, разрабатывать новые планы реализации проекта в целом. Отметим, что апробация модели показала целесообразность и эффективность ее реализации в условиях внутриорганизационного, персонифицированного повышения квалификации учителей, предполагающего возможность учитывать особенности образовательной среды конкретной школы, уровень мотивации и подготовки, особенности организационной культуры общеобразовательной организации.

Наш опыт показал, что подготовка учителя к организации проектной, как и любой другой инновационной деятельности, наиболее эффективна, если осуществляется в условиях взаимодействия общеобразовательной и высшей школ. Такое взаимодействие мы рассматриваем и как перспективное направление социального партнерства в образовательной сфере и как одну из составляющих миссии высшей школы.

Литература:

1. Бессонова Е.В., Кириллова И.К., Тарабарина Ю.А. Использование мультимедиа - технологий в обучении иностранному языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. 62-1. С. 51-55.
2. Бобкова С.Н., Бобков Г.С. Метод проектов в преподавании естественнонаучных дисциплин в учреждениях дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. 62-2. С. 34-38.
3. Виноградов В.Н., Глебова Г.Ф., Прикот О.Г. Инновационный менеджмент школы: учебное пособие. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2012. 472 с.
4. Глебова Г.Ф. Классический университет и общеобразовательная школа в открытой системе непрерывного образования: актуальные проблемы взаимодействия // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. 2014. №1 (5)
5. Глебова Г.Ф. Преемственность дошкольного, начального и среднего (полного) образования: проблемы и опыт проектирования // Непрерывное образование: XXI век. 2016. №3 (15).
6. Глебова Г.Ф. Проектирование обучения по индивидуальным планам в условиях общеобразовательной школы // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 3 (23).
7. Донина И.А. Использование дистанционных технологий в профессиональной подготовке современных руководителей // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 6. С. 34-35.
8. Донина И.А., Иванова Т.Д. Информационно-профессиональная среда как средство формирования управленческой компетентности будущих бакалавров сервиса // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. С. 204.

8. Дреер Р. Применение принципов проектного образования в программах бакалавриата // Высшее образование в России. 2013. №2. С. 46-49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/primenenie-printsipov-proektnogo-obrazovaniya-v-programmah-bakalavriata>
9. Иванова С.В., Пастухова Л.С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе // Образование и наука. 2018. №20(6). С. 29-49.
10. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. №20(2). С. 32-59.
11. Старчикова И.Ю., Шакурова Е.С., Мощенко Г.Б. Проектная деятельность как инновационная составляющая в гуманитарном блоке образовательного процесса технического вуза // Перспективы науки и образования. 2018. №4(34). С. 52-57.
12. Трищенко Д.А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // Образование и наука. 2018. № 22(4). С. 132-152.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (2018). URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117>
14. Хаматгалиев Э.Р. Развитие проектной культуры учащихся основной школы в урочной и внеурочной деятельности: к постановке проблемы исследования // Перспективы науки и образования. 2018. №2(32). С. 134-138.

Педагогика

УДК 316.64

аспирант кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Глузман Ян Александрович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ВЫСШЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США, ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ГЕРМАНИИ

Аннотация. Рассматриваются результаты анализа деятельности ведущих высших учебных заведений США, Великобритании и Германии в отношении обучения лиц с инвалидностью. Раскрываются критерии сравнения систем высшего инклюзивного образования в зарубежных странах.

Ключевые слова: инклюзия, студенты с инвалидностью, высшее образование в зарубежных странах.

Annotation. The results of the analysis of the leading higher education institutions of the USA, Great Britain and Germany in relation to the education of persons with disabilities are considered. The article reveals the criteria for comparing the systems of higher inclusive education in foreign countries.

Keywords: inclusion, students with disabilities, higher education in foreign countries.

Введение. Актуальность статьи обусловлена увеличением количества обучающихся с инвалидностью в системе высшего образования и необходимостью организации доступной образовательной среды. Анализ особенностей высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в США, Великобритании и Германии дает возможность выделить лучшие инклюзивные практики и транслировать их в отечественных вузах.

Решение проблем обеспечения образовательной и социальной доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья представлено в трудах отечественных (Богинская Ю.В. [1], Глузман А.В. [2], Кобрина Л.М. [3], Мельник Ю.В. [4], Мещерякова Н.Н. [5], Панюкова С.В. [4], Роготнева Е.Н. [5], Сайтгалиева Г.Г. [4], Серебрянникова О.А. [4], Югай С.В. [6]) и зарубежных ученых (Chiwandire D. [9], Houghton A.-M. и Langley J. [16], Moríña A. [13], Pollard E. [16], Vincent L. [9], Williams M. и Zozimo J. [16]).

Целью статьи является рассмотрение ключевых аспектов в организации доступности инклюзивной образовательной среды в зарубежных высших учебных заведениях для студентов, имеющих особые образовательные потребности.

Основными критериями для сравнения систем высшего инклюзивного образования в США и европейских государств выбраны следующие:

- виды и группы инвалидности;
- количество студентов-инвалидов в вузе;
- платность или бесплатность образовательных услуг;
- наличие центров или служб поддержки и сопровождения студентов-инвалидов в университетах и колледжах (Богинская Ю.В. [1]).

Так, анализ практического опыта и лучших инклюзивных практик показал, что основой качественного и доступного высшего образования для лиц с инвалидностью является наличие в государстве и образовательной организации законодательной базы и нормативных документов. В США законы, регламентирующие образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, появились в последние 25 лет. Три основных федеральных закона защищают права людей с ограниченными возможностями: Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Section 504 of the Rehabilitation Act (Section 504) и Americans with Disabilities Act (ADA). Так, IDEA является законом, который предусматривает специальное образование, Раздел 504 защищает права обучающихся с инвалидностью, ADA обеспечивает свободу от дискриминации в сфере труда. Кроме того, Сенатом США 14.06.2001 года был принят и Президентом США Джоржем Бушем 08.01.2002 года был подписан акт, в котором определялась образовательная политика о том, что «ни один ребенок не останется вне закона («No Child Left Behind Act» - NCLB). Выполнение этого закона было направлено на создание условий для освоения всеми обучающимися страны образовательных стандартов.

Особое внимание уделялось детям с физическими нарушениями, чьи показатели должны были соответствовать академическому уровню.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая вопросы инклюзии в системе высшего образования США необходимо подчеркнуть, что во всех американских университетах и колледжах созданы возможные и необходимые специальные условия для обучения и социализации студентов с особыми потребностями. Такие изменения произошли как в государственных университетах, так и в частных.

Для анализа нами были отобраны ведущие вузы США по критерию наибольшего количества обучаемых студентов с ограниченными возможностями здоровья. Так, например, в Миннесотском университете (University of Minnesota)⁷ обучается 51 721 студент, среди которых 2 870 (5,54%) учащихся с инвалидностью. В Тьюлейн университете (Tulane University) насчитывается 13 581 бакалавров, магистров и аспирантов, среди которых 1 378 студентов-инвалидов (10,14%) [10]. В Государственном университете Хьюстон (University of Houston) получают высшее образование 42 704 студента, из них - 3 532 (8,27%) студента с проблемами в физическом развитии [8]. В небольшом частном Университете Северной Каролины в Ашевиле (University of North Carolina Asheville) учится 4 274 студента, занятия которого посещают 256 (6%) студентов-инвалидов [14]. Таким образом, в системе высшего образования США один из самых высоких показателей в мире соотношения количества студентов-инвалидов. По оценкам Национального центра статистики образования Министерства образования США⁸ в 2015-2016 учебном году в высших учебных заведениях обучалось 3,8 миллиона студентов с инвалидностью. Это около 19,4% от всех студентов. В том же году обучалось около 423 000 аспирантов с ограниченными возможностями здоровья (11,9% от всех аспирантов). Согласно результатам исследований National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2), из выпускников средних школ имеющих инвалидность, при поступлении в университет только 28% указали, что они имеют инвалидность [15]. Кроме того, 63% обучающихся, признанных инвалидами в средней школе, не считали себя инвалидами к моменту поступления в свое высшее учебное заведение, и поэтому не обращались за дополнительной поддержкой или услугами. Еще 9% учащихся с инвалидностью решили не сообщать о своей инвалидности в своем университете.

В США выделяется пять видов инвалидности: нарушения зрения, нарушения слуха, нарушения опорно-двигательного аппарата, психические расстройства и трудности в обучении. Американским высшим учебным заведениям выгодно иметь студентов с инвалидностью, т.к. государством выделяются определенные средства на сопровождение обучающихся данной категории. Студенты с инвалидностью и особыми потребностями могут направлять свои заявки в различные образовательные и социальные организации для получения стипендий и грантов.

Одним из важнейших критериев уровня развития системы высшего инклюзивного образования является наличие университетских сервисных центров поддержки обучающихся с инвалидностью. Так, наиболее известными центрами являются Консультационный центр по обслуживанию инвалидов в Государственном университете Хьюстон, Управление предоставления услуг инвалидам в Тьюлейн университете, Центр оказания поддержки инвалидам в Университете Миннесоты, Управление обслуживания инвалидов в Университете Северной Каролины в Ашевиле.

В Великобритании создана общенациональная система поддержки детей и молодых людей с отклонениями в физическом развитии. В соответствии с «Законом о равенстве»⁹ (2010 г.) незаконным для каждого учебного заведения, в том числе частного, является различие обучающихся по признаку инвалидности. Статистические данные показывают, что 94 120 студентов с ограниченными возможностями здоровья поступило в университеты Англии в 2017/2018, что на 6000 больше, чем в предыдущем учебном году и на 26 000 чел. больше в сравнении с 2013/2014 учебным годом. В каждом британском университете есть офис и ответственный по работе с инвалидами специалист, который проконсультирует о специальных и дополнительных услугах. Студенты с ограниченными физическими возможностями могут связаться с ним для решения различных проблем.

Одним из востребованных университетов Великобритании в области инклюзивного образования является Королевский университет Белфаста (Queen's University Belfast), в котором обучается 24 955 бакалавров, магистров и аспирантов, из них около 1 290 (5,16 %) студентов-инвалидов. В Открытом университете (Open University), в котором обучается около 200 000 студентов, дистанционно получают высшее образование более 8 700 (4,35%) студентов-инвалидов. В Эдинбургском университете (University of Edinburgh) приобретают специальности 33 610 студентов из них 2 100 (6,24 %) студентов имеют проблемы с отклонениями в физическом развитии [11].

Как описывает Богинская Ю.В., «...в Великобритании согласно Руководству по обеспечению студентов – инвалидов высшим образованием выделяется шесть групп студентов с инвалидностью: с дислексией; со скрытыми заболеваниями (диабет, эпилепсия, астма); с психическими расстройствами; с нарушениями слуха; с нарушениями зрения; с нарушениями опорно-двигательного аппарата».

Система финансовой поддержки студентов с функциональными нарушениями в Великобритании сходна с американской: «...государство выдает студентам правительственные гранты, кредиты или другие выплаты Советам по вопросам образования и профессиональной подготовки для организации соответствующей поддержки студентов с инвалидностью» [12]. Стипендии для студентов-инвалидов в Великобритании регулируются и обеспечиваются как государственными органами или неправительственными организациями, так и университетами. В настоящее время существует большое количество стипендий, доступных для студентов с особыми потребностями. Обязательным условием является представление публичных отчетов о расходовании средств вузами.

Студенты с инвалидностью заочной формы обучения и аспиранты в британском университете получают «студенческие пособия, которые делятся на три группы:

- 1) пособия на специальное оборудование – компьютер, сканер,

⁷ Disability Resource Center of the University of Minnesota Электронный ресурс - Режим доступа: <https://disability.umn.edu/>

⁸ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2015-16 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:16). https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_311.10.asp?current=yes

⁹ UK Equality Act (2010) Электронный ресурс - Режим доступа: <http://www.csie.org.uk/inclusion/equality-act-2010.shtml>

http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=ru&langpair=en%7Cru&u=http://www.dyslexic.com/software&url=translate.google.com.ua&usq=ALkJrhjSO4LgoEFLMnajT313cAGYiHRU6gспециализированное программное обеспечение, цифровой диктофон, электронный словарь, Оксфордский словарь, карманный органайзер, цветные закладки, страхование и конечно, постоянная поддержка оборудования, в соответствии с индивидуальными потребностями;

2) немедицинские вспомогательные пособия – дополнительные занятия, упражнения, но не основной курс дисциплины;

3) основное студенческое пособие – копирование, запись ленты для лекций, цветная бумага, дополнительные книги» [1].

Работая с правительственными фондами, все университеты Великобритании предоставляют так называемую надбавку (дополнительную выплату) – совместную стипендию и кредит для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, стипендия студентов с инвалидностью в Англии покрывает расходы на поездки во время учебы по стране.

Как уже отмечалось, во всех университетах функционируют сервисные службы поддержки студентов-инвалидов. Так, в Королевском университете Белфаста функционирует Центр поддержки инвалидов. Служба по работе с инвалидами много лет работает в Эдинбургском университете. Сервисная служба для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья создана в Открытом университете в Йоркшире.

В последние годы немецкие университеты исследовали потребности студентов с инвалидностью и стали их учитывать в процессе организации учебной работы. Согласно статистическим данным во всех вузах Германии обучалось около 6 % студентов с ограниченными возможностями здоровья [7]. Так, например, в университете Вупперталь (Bergische Universität Wuppertal) обучается около 20 957 студентов из которых 585 (2,79 %) студенты-инвалиды. В Техническом университете Дортмунда¹⁰ (TU Dortmund) получают высшее образование около 34 600 студентов из них – 2 270 (6,56 %) студенты с ограниченными возможностями. В Гейдельбергском университете (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) 29 689 бакалавров, магистрантов и аспирантов, из них 2 365 (8 %) студента с инвалидностью. В Дюссельдорфском университете (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf) обучается 17 002 студента из которых 1 876 (11%) обучающихся имеющих свидетельство о физических недостатках.

Университет TU Dortmund играет ведущую роль в Германии в области инклюзии. Обеспечением доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в университете занимаются почти 40 лет. В 1977 году была создана первая консультативная служба для студентов с ограниченными возможностями или хроническими заболеваниями в TU Dortmund. В 2001 году экспериментальное исследование «Университет для всех» привело к созданию центра DoBuS.

Важно отметить, что Германия разделена на 16 независимых федеральных земель, которые, в свою очередь, имеют 16 различных норм для установления официального диагноза по инвалидности и 16 различных правил о том, какие услуги могут быть предложены для студентов с инвалидностью в разных регионах. Несмотря на выше обозначенные сложности, можно выделить четыре вида инвалидности: психические расстройства, ограниченные физические возможности, соматические заболевания, объединение нескольких видов заболеваний. Согласно статистике, из всех студентов с ограниченными возможностями здоровья 53% имеют психические расстройства, 22% – хронические соматические заболевания, 5% – нарушения опорно-двигательной системы, 5% студентов имеют дислексию, 4% – нарушения слуха, 4% – нарушения зрения, 7% имеют другие пролонгирующие состояния/нарушения (например, опухолевые заболевания, состояния аутистического спектра и др.).

«В Германии создана сеть центров или служб поддержки и сопровождения студентов с особыми потребностями в университетах и колледжах. Так, в Университете Вупперталь работает Служба по делам инвалидов и хронически больных студентов. Известна в стране Служба по делам инвалидов и хронически больных студентов в Гейдельбергском университете. В Берлинском техническом университете много лет функционирует Служба для студентов с ограниченными возможностями и хроническими заболеваниями. В Техническом университете Дортмунда функционирует Дортмунд-центр исследования инвалидности (DoBuS), который является научным, методическим и образовательным учреждением, известным по всей стране» [1]. DoBuS является уникальным в Федеративной Республике Германии учреждением, мероприятия которого профессионально курируют специалисты Факультета реабилитационных наук. Центр специализируется на создании равных возможностей для лиц с инвалидностью и хронически больных студентов. DoBuS стремится поддерживать и другие университеты, помогая рекомендациями по обеспечению безбарьерности университета и доступности обучения.

Для всех студентов университетов, колледжей и высших школ независимо от их статуса страна обеспечивает лиц с ограниченными возможностями здоровья студенческими кредитами. Как показал анализ существующей практики две трети студентов несут дополнительные расходы, связанные с нарушениями. Дополнительные расходы возникают на лекарства (46%), медицинское лечение (23%), психологические и другие виды терапии (18%), на связанные с нарушением дополнительные потребности в повседневной жизни 15% (например, питание и гигиена), а также на командировочные расходы 10%.

Дополнительные расходы на образовательные потребности (например, на учебу и помощь в связи, мобильность или технические средства) несет относительно небольшая группа студентов (3%), из них студенты с нарушениями зрения (25%), слуха (19%) и опорно-двигательного аппарата (14%). Только 3% студентов, имеющих дополнительные расходы, получают выплаты по социальному обеспечению.

Согласимся с еще одним критерием анализа системы высшего инклюзивного образования, предлагаемым Богинской Ю.В. и Глузманом А.В. – «обеспечением мобильности студентов с инвалидностью в ходе программ международных обменов». Так, в Великобритании и Германии наиболее крупной Программой обмена студентами с инвалидностью является Эразмус+ (Erasmus+), позволяющая студентам различных нозологий выезжать в зарубежные вузы.

По результатам программ обмена студентами средних и высших учебных заведений в Евросоюзе в 2010 году только 213 студентов сообщили об инвалидности. В ответ на эти низкие показатели Erasmus Student

¹⁰ Zentrum für Hochschulbildung Bereich Behinderung und Studium (DoBuS) der Technische Universität Dortmund Электронный ресурс - Режим доступа: <http://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/dobus/de/home/>

Network (ESN), общеевропейская студенческая организация в 2010 году запустила проект ExchangeAbility для расширения участия студентов-инвалидов в программах мобильности.

Еще одна организация Mobility International USA (MIUSA) начала проводить программы международного обмена, направленные на укрепление лидерских способностей людей с ограниченными возможностями в 1981 году, и к 2015 году более 2000 выпускников-инвалидов приняли участие в ее программах.

По всем международным программам выплачивается стипендия, покрывающая расходы на обучение и все обязательные университетские взносы; проживание и питание; транспортные расходы в рамках программы; медицинскую страховку; учебные материалы; расходы, связанные с летней программой и ежегодной конференцией; специализированную помощь студентам с ограниченными возможностями здоровья. Международные офисы и сервисные службы регулируют и эти вопросы, подбирая доступные для обмена доступные университеты с учетом нозологий.

Таким образом, анализ обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в высших учебных заведениях позволяет сделать заключения обобщающего характера. Анализ количественного состава студентов с ограниченными возможностями в вузах показал, что в США, Великобритании и Германии имеется наибольшее процентное соотношение количества студентов с инвалидностью (более 5%) к общему количеству студентов.

Характеристика образовательных уровней, доступных для студентов с инвалидностью подтвердила одинаковую ситуацию в США, Великобритании и Германии. Нормативно-правовая база указанных стран ориентирована на обеспечение доступности всех уровней образования. Подписав и ратифицировав Конвенцию ООН «О правах инвалидов» (13 декабря 2006 года), государства должны обеспечить доступность и безбарьерность высшего образования. В данной Конвенции, согласно статье об образовании, все уровни образования доступны для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Прием в вузы в США и европейских государствах осуществляется по видам и типам. Положительным моментом при приеме лиц с инвалидностью на обучение в вузы развитых стран является отсутствие любых ограничений в нозологиях и предлагаемых специальностях, любых обстоятельств, барьеров и трудностей для лиц с ограниченными возможностями, так как законодательно закреплен запрет дискриминации в отношении лиц с инвалидностью.

В США, Великобритании и Германии существуют различные классификации инвалидности. Анализ инклюзивных практик показал, что во всех перечисленных государствах в университеты и колледжи принимаются лица с различными группами, видами инвалидности и нозологиями, независимо от того, есть ли специалисты по работе с данной категорией студентов. Доступные условия для таких студентов создаются по запросу и имеют заявительный характер. В случае если студенту с ограниченными возможностями здоровья будут необходимы дополнительные услуги, он предоставляет медицинские документы, подтверждающие инвалидность (справку, заключение или удостоверение, сертификат инвалида).

«Анализ наличия подразделений, обеспечивающих получение качественного высшего образования инвалидами в вузах США, Великобритании и Германии позволяет говорить о том, что каждое высшее учебное заведение зарубежных стран имеет свою службу или центр поддержки студентов с инвалидностью» [1]. Важно отметить, что сервисные центры поддержки в некоторых странах стали не только учебно-реабилитационными подразделениями, но и научно-исследовательскими.

Выводы. Одной из важных характеристик системы высшего образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья является: «наличие ответственного (координатора) по делам инвалидов на каждом факультете, институте, департаменте вуза. Такие специалисты есть в каждом университете и колледже США и европейских государств. Кроме того, в вузах США и Великобритании обязательным условием успешного обучения инвалидов является наличие должности омбудсмена – специалиста, проверяющего соблюдение и реализацию всех прав студентов с инвалидностью. Особый интерес вызывают специалисты, сопровождающие студентов с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательном процессе. Анализ показал, что во всех зарубежных высших учебных заведениях, обучающихся лиц с инвалидностью, присутствуют такие сотрудники как: тьюторы (репетиторы), коучи (академические тренеры)».

Образование для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья не бесплатное и регулируется нормативно-правовой базой зарубежных стран. Для компенсации финансовых затрат выплачиваются пособия, стипендии, предоставляются льготы, гранты, стипендии, оформляются кредиты для оплаты образовательных и дополнительных услуг. Финансируются эти затраты организациями, фондами, службами, территориальными органами и университетами.

Литература:

1. Богинская Ю.В. Современное состояние высшего образования студентов с инвалидностью в вузах Европы и США // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 4. – С. 5.
2. Глузман А.В., Богинская Ю.В. Законодательное обеспечение доступности высшего профессионального образования инвалидов в европейских странах // Педагогика. – 2014. – № 8. – С. 99-108.
3. Кобрин Л.М. Практика повышения доступности и качества высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ в Ленинградской области // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 6 (87). – С. 178-182.
4. Мельник Ю.В., Панюкова С.В., Сайтгалиева Г.Г., Серебрянникова О.А. Международный опыт вузов по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 88-97.
5. Мещерякова Н.Н., Роготнева Е.Н. Опыт организации обучения студентов-инвалидов в высших образовательных учреждениях Российской Федерации // Социодинамика. – 2017. – № 9. – С. 46-57.
6. Югай С.В. Пути повышения доступности высшего образования для инвалидов Российской Федерации // Теории и проблемы политических исследований. – 2018. – Т. 7. – № 2А. – С. 146-151.
7. Biewer G., Buchner T., Shevlin M., Smyth F., Šiška J., Káňová Š., Ferreira M., Toboso-Martine M., Díaz S.R. Pathways to inclusion in European higher education systems. – 2015. – Volume 9. – Issue 4, (October-December). – pp. 278-289
8. Center for Students with DisABILITIES of the University of Houston Электронный ресурс - Режим доступа: <http://www.uh.edu/csd/>

9. Chiwandire, D., Vincent L. Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities // African journal of disability. – 2019. – №8. – 336 p.
10. Goldman Center for Student Accessibility of the Tulane University Электронный ресурс - Режим доступа: <https://accessibility.tulane.edu/>
11. Healey T., Pretorius A., Bell D. Disability in Higher Education: Project Report (2011). Электронный ресурс - Режим доступа: https://www.uct.ac.za/usr/disability/reports/annual_report_10_11.pdf
12. McGregor K., Langenfeld N., Van Horne S., Oleson J., Anson M., Jacobson W. The University Experiences of Students with Learning Disabilities. Learn Disable Res Pract. – 2016. – May №31 (2). – pp. 90-102.
13. Moriña A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities // European Journal of Special Needs Education. – 2016. Volume 32. – Issue 1: Postsecondary Educational Opportunities for Students with Special Education Needs. – pp. 3-17
14. Office of Academic Accessibility of the University of North Carolina at Asheville Электронный ресурс - Режим доступа: <https://oaa.unca.edu/>
15. Students with Disabilities at Maryland Colleges and Universities. – Baltimore – February 2019 Электронный ресурс – Режим доступа: <https://mhcc.maryland.gov/publications/Documents/Research/AnnualReports/2019ReportonStudentswithDisabilities.pdf>
16. Williams M., Pollard E., Langley J., Houghton A.-M., Zozimo J. Models of support for students with disabilities: Report to HEFCE UK Institute for Employment Studies. – 2017. – 134 p.

Педагогика

УДК 378.2:159.9

**доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой
методик начального и дошкольного образования Глужман Неля Анатольевна**
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ХАРАКТЕРИСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлена сущностная характеристика понятия «индивидуальный стиль профессиональной деятельности будущего воспитателя». Охарактеризованы индивидуальные стили профессиональной деятельности современного педагога. Установлены четыре индивидуальных стиля профессиональной деятельности воспитателя. Предложены рекомендации по их применению. Установлено, что одной из важных характеристик личности педагога является темперамент.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, индивидуальный стиль профессиональной деятельности воспитателя, эмоционально-познавательный стиль, эмоционально-методический стиль, креативно-рефлексивный стиль, креативно-индивидуальный стиль.

Annotation. The article provided the essential characteristics of the concept of «individual style of professional activity of the future teacher». Characterized by the individual styles of the professional activity of the modern teacher. There are four individual styles of professional work educator. Recommendations on how to use them. It has been established that one of the important characteristics of a teacher is a person's temperament.

Keywords: Personal style, personal style of educator's professional work, emotional and cognitive style, emotional and methodical style, creative and reflective style, creative individual style.

Введение. Модернизация российского общества, как убеждает практика, во многом зависит от образовательного уровня молодого поколения, обладающего глубокими знаниями и способного конкурировать на рынке труда в условиях строгого профессионального отбора. Невозможно не согласиться с тем, что этот уровень является значимым показателем, влияющим на состояние высшего образования и ее интеграцию в мировое образовательное пространство. Молодые люди в процессе педагогического образования должны становиться специалистами высокого качества, способные проявить творческую активность в приобретении и осознании профессиональных компетенций, которые помогают их профессиональному росту как личности. Такая подготовка должна быть нацелена на формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих педагогов, в частности воспитателей детей дошкольного возраста.

Как отмечала И.В. Долгополова, по своей сути и структуре индивидуальный стиль – это индивидуальность педагога, проявляющаяся в его стиле профессиональной деятельности [2]. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности в российской и зарубежной психолого-педагогической науке представлена несколькими направлениями исследований, в частности: теоретико-методологические основы индивидуального стиля деятельности (Л.Н. Макарова, О.А. Слепичева, А.В. Торхова и др.), профессиональное становление педагога и проявление индивидуальности в педагогической деятельности (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.Я. Никонова и др.), педагогическая организация процесса профессионального развития педагога (С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.А. Петренко и др.).

Анализ образовательной практики показывает, что данная проблема все еще недостаточно изучена и требует дальнейшего исследования, поскольку имеет более широкий и глубокий смысл, а само понятие индивидуального стиля – четкого определения с учетом специфики профессиональной деятельности воспитателя детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрение вопроса формирования индивидуального стиля будущего воспитателя детей дошкольного возраста прежде всего требует четкого обоснования его сущности.

Анализ научной литературы дает основания для уточнения исследуемого понятия с учетом специфики педагогической деятельности воспитателя детей дошкольного возраста. Итак, под индивидуальным стилем профессиональной деятельности будущего воспитателя детей дошкольного возраста мы понимаем совокупность профессионально-педагогических компетенций, индивидуальных свойств, психолого-

педагогических способностей, обуславливающих индивидуальное своеобразие применения им методов и приемов в процессе профессиональной подготовки и учебно-воспитательной деятельности в соответствии со специальностью [1].

Обобщение научно-теоретических достижений по изучению индивидуального стиля профессиональной деятельности современного педагога позволили выделить индивидуальные стили профессиональной деятельности, в том числе будущих учителей музыки: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, мыслительно-методический, мыслительно-импровизационный [4] и индивидуальные стили профессиональной деятельности учителей гуманитарных дисциплин: стихийно-адаптивный, имитационно-ролевой, ситуативно-модификационный, системно-моделирующий, инновационно-познавательный и индивидуально-творческий [3; 5].

Обобщающий анализ сущности и особенностей различных стилей дал возможность выделить такие стили профессиональной деятельности воспитателя:

- 1) эмоционально-познавательный;
- 2) эмоционально-методический;
- 3) креативно-рефлексивный;
- 4) креативно-индивидуальный.

Поэтому, охарактеризуем индивидуальные стили профессиональной деятельности воспитателя:

1. Эмоционально-познавательный стиль.

Наличие мотивационной направленности, характеризуется мотивационно-целевой готовностью, которая предусматривает устойчивую педагогическую направленность интересов и потребностей, а, следовательно, желание воспитателя работать в избранной сфере деятельности, интерес к тесному сотрудничеству с детьми.

Когнитивные способности. Педагог характеризуется высоким уровнем познавательной активности, стремлением дать детям более интересный учебный материал, но при этом основной программный материал остается недостаточно усвоенным.

Способность к рефлексии и саморазвитию. Воспитатель на достаточном уровне владеет умениями собственной самооценки, умеет корректировать свой стиль профессиональной деятельности в зависимости от поставленных задач и конкретных условий.

Креативные умения: низкий уровень креативности, но способность строить педагогический процесс интересно.

Общая характеристика: стиль характеризуется выраженным мотивационно-личностным компонентом профессиональной деятельности, является совокупностью социальных установок, ценностных ориентаций, интересов, которые образуют целевую направленность личности. Также данный стиль предполагает достаточно высокий уровень психолого-педагогических компетенций и достаточный уровень познавательной активности воспитателя.

Однако, уровень креативности в построении образовательной деятельности низкий. Воспитатель с данным стилем достаточно импульсивный и гибкий.

2. Эмоционально-методический стиль.

Мотивационная направленность предполагает устойчивую мотивацию к педагогическому труду, однако уровень сложности профессиональных условий негативно влияют на настроение воспитателя в процессе образовательной деятельности и в целом на желание работать в выбранной сфере.

Когнитивные способности. Воспитатель методично целесообразно и системно планирует образовательный процесс; педагог нацелен и на результаты, и на процесс обучения и воспитания. Структура занятия строится методически верно, работа нацелена на закрепление, повторение и ознакомления с новыми темами в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) и программами обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Способность к рефлексии и саморазвитию. Для этого стиля характерны высокая оперативность педагога, преимущество интуитивности над рефлексивностью.

Креативные умения. Воспитатель не проявляет должного творчества в образовательной деятельности. Занятия построены строго по структуре, их содержание носит исключительно научный характер.

Общая характеристика. Данный стиль характеризуется выраженным когнитивным компонентом профессиональной деятельности, характеризуется совокупностью научно-профессиональных знаний: гибкостью, критичностью, аналитичностью. Воспитатель имеет достаточно повышенную чувствительность, характеризующуюся высокой личностной тревожностью во время образовательной деятельности. Однако, уникальной особенностью этого стиля является чувствительность, проницательность.

3. Креативно-рефлексивный стиль.

Мотивационная направленность предполагает наличие мотивации к образовательной деятельности, гуманистическое отношение к детям, способность к эмпатии.

Когнитивные способности. Воспитатель достаточно содержательно организует образовательный процесс, однако в обучении больше занимается развитием творческих умений детей, чем их всесторонним развитием. Воспитатель постоянно занимается самообразованием.

Способность к рефлексии и саморазвитию характеризуется наличием высокого уровня рефлексивных способностей, проявляющихся в способности к сочувствию и сопереживанию ребенку, в умении педагога понимать его эмоциональное состояние.

Креативные умения. Воспитатель на высоком уровне реализует творческие способности, достаточно умело использует творческий подход в образовательной деятельности. Воспитатель характеризуется повышенной интуитивностью, иногда ему свойственны демонстративность и самопрезентация.

Общая характеристика. Данный стиль характеризуется выраженным рефлексивно-коррекционным компонентом, который обеспечивает осознание будущим воспитателем себя как субъекта профессиональной деятельности; самооценку и самокоррекцию собственного индивидуального стиля.

Воспитатель обладает способностью к сочувствию и сопереживанию дошкольнику, достаточным уровнем креативности, но ему присущ низкий уровень содержательности в представлении учебного материала.

4. Креативно индивидуальный стиль.

Мотивационная направленность характеризуется высоким уровнем стремления работать в выбранной сфере, интересом к сотрудничеству с детьми.

Когнитивные способности. Воспитатель строит образовательный процесс на творчестве, а не на основе методичности. На занятиях программный материал часто остается недостаточно усвоенным.

Способность к рефлексии и саморазвитию. Воспитатель особое внимание уделяет индивидуальной работе с детьми, находится в постоянном поиске новых идей, занимается самообразованием.

Креативные умения. Воспитатель обладает высоким уровнем творческих способностей, в своей работе использует инновационные разработки по дошкольному образованию, а также способностью к творческому преобразованию действительности с целью развития креативности у детей.

Общая характеристика. Данный стиль характеризуется выраженным креативным компонентом, характеризующемуся способностью педагога к саморазвитию, оригинальности, неповторимости способов и приемов педагогической деятельности и творчества в процессе образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Для воспитателя характерен высокий творческий потенциал, который он постоянно реализует с учетом потенциальных возможностей дошкольников. Воспитатель значительное место в образовании детей уделяет индивидуальной работе, однако меньше внимания обращает на методичность.

В зависимости от выявленных особенностей различных стилей и склонностей педагогов к определенным стилям профессиональной деятельности нами предлагаются следующие рекомендации по их формированию и реализации:

1. Эмоционально-познавательный стиль.

Ваш индивидуальный стиль характеризуется устойчивой мотивацией взаимодействия с детьми, вы владеете навыками самокоррекции стиля, есть высокий уровень познавательной активности. Детям подается интересный материал, однако они усваивают его системно (недостаточные закрепления и повторения учебного материала, контроль знаний детей).

В образовательной деятельности вы не проявляете креативности, но благодаря вашей высокой познавательной активности детям интересно учиться. В результате у детей имеется устойчивый интерес к учебе, высокая познавательная активность, которые недостаточно сочетаются с прочными знаниями и недостаточно сформированными умениями и навыками.

Для преодоления указанных недостатков рекомендуем больше времени уделить закреплению знаний детей, периодически используя дидактические игры, речевые логические задачи и т.п. Совершайте систематический контроль знаний детей, старайтесь не переходить к изучению новой темы, если нет уверенности в усвоении предыдущей всеми детьми.

Уделяйте большое внимание индивидуальной работе, особенно проводите ее с теми детьми, которые имеют плохую память, более медлительны в усвоении нового материала, застенчивы, неуверенны, с низким уровнем самооценки. Во время закрепления учебного материала в процессе бесед, дидактических игр и т.д. добивайтесь действительно правильного ответа, никогда не исправляйте ошибки сразу, помогайте ребенку наводящими вопросами, благодаря которым он сформулирует правильный ответ.

Всегда давайте подробную и объективную оценку каждому ответу. Повышайте требовательность. Старайтесь подробно планировать каждое занятие, выполнять намеченный план и анализировать свою деятельность во время занятий.

2. Эмоционально-методический стиль.

Ваш индивидуальный стиль имеет значительное количество преимуществ: высокий уровень знаний, умений и навыков, контактность, интуитивность, оперативность, чувствительность, пронизательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно и эмоционально подать учебный материал, активизировать дошкольников, возбуждать в них интерес к особенностям темы занятия, использовать различные формы, методы и приемы обучения. Этот стиль характеризуется устойчивой мотивацией к педагогическому взаимодействию с детьми.

В результате у детей формируются прочные знания, сочетающиеся со сложившимися предметными умениями и навыками. Однако, ваш стиль имеет некоторые недостатки: несколько завышенная самооценка, повышенная чувствительность, вызывает вашу лишнюю зависимость от ситуации во время занятий, настроения и знаний детей. Ваши занятия построены не слишком творчески, характеризуются формальностью.

Рекомендуем вам настойчивее проявлять креативность во время занятий, подбирать интересный материал для детей, но, как и раньше, на основе научного подхода. Во время занятий давать детям возможность в полной мере выражать свои мысли путем уточнений, дополнений, подсказок добивайтесь, чтобы дошкольник сформулировал верный ответ.

Старайтесь значительно чаще применять поощрения удачных ответов, менее резко оценивайте неудачные ответы, поддерживайте детей, поскольку от их эмоционального состояния зависят и результаты обучения. Собственные формулировки предлагайте лишь тогда, когда это действительно необходимо. По возможности старайтесь проявлять больше сдержанности.

4. Креативно индивидуальный стиль.

Ваш индивидуальный стиль профессиональной деятельности характеризуется высокой креативностью, оригинальностью и строго индивидуальной работой с детьми. Недостатком является то, что программный материал остается недостаточно усвоенным детьми, а во время коллективной формы работы у вас возникают проблемы с дисциплиной.

Под вашим руководством у детей формируется высокий уровень творчества, но несколько низкий уровень программных знаний, умений и навыков. Дисциплина во время занятий требует более строгих форм и методов воздействия. Часто занятия характеризуются неблагоприятным психологическим климатом.

Рекомендуем вам расширить свой арсенал методических приемов работы, использовать или модифицировать различные формы и методы во время коллективных форм проведения занятий.

Выводы. Таким образом, в формировании индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих воспитателей доминантным компонентом является креативный, так как только креативность позволяет реализовывать личностные потенциальные возможности в педагогической среде. Также мы считаем, что одной из важных характеристик личности педагога является темперамент, который рассматривается нами как индивидуальный стиль профессиональной деятельности воспитателя, а, следовательно, должен быть учтен в формировании индивидуальных стилей профессиональной деятельности педагогов дошкольного воспитания.

Литература:

1. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Подготовка будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста: современные стратегии / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова: монография / – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. – 248 с.
2. Долгополова И.В. Стиль деятельности и особенности индивидуальности педагогов, работающих на разных ступенях школьного обучения / И.В. Долгополова // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 11–6.
3. Романов В.А. Выбор модели, отражающей деятельность педагога и его подготовку в вузе / В.А. Романов: сборник: Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 93-99.
4. Субботина И.В. Становление индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя музыки в педагогической практике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. / И.В. Субботина – Вологда, 2007. – 176 с.
5. Торхова А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. / А.В. Торхова – Минск, 2006. – 286 с.

Педагогика

УДК 796.011.2

кандидат педагогических наук, доцент Гоголев Николай Ефимович

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук Божедонова Анна Петровна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

старший преподаватель Бубякина Евгения Валентиновна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЭТНОСПОРТА И ТРАДИЦИОННЫХ ИГР НАРОДОВ АРКТИКИ В АСПЕКТЕ МНОГОУРОВНЕВОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования двигательной компетенции на разных уровнях образования. В работе актуализируется необходимость формирования двигательной компетенции у детей дошкольного возраста, школьников и студентов на основе видов этноспорта и традиционных игр народов Арктики. В статье намечены основные пути, виды этноспорта и традиционных игр народов Арктики для ДОО, СОШ и ВУЗа.

Ключевые слова: уровни образования, компетенция, двигательная компетенция, физическое воспитание, этноспорт, традиционные игры.

Annotation. The article is devoted to the study of the formation of motor competence at different levels of education. The article actualizes the necessity of formation of motor competence in preschool children, schoolchildren and students on the basis of ethnic sports and traditional games of the peoples of the Arctic. The article outlines the main ways, types of ethnic sport and traditional games of the peoples of the Arctic for preschool educational organizations, secondary school and university.

Keywords: levels of education, competence, motor competence, physical education, ethnic sport, traditional games.

Введение. В статье 10 второй главы Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» указано, что в Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования: 1) дошкольное образование; 2) начальное общее образование; 3) основное общее образование; 4) среднее общее образование, а также такие уровни профессионального образования как: 1) среднее профессиональное образование; 2) высшее образование - бакалавриат; 3) высшее образование - специалитет, магистратура; 4) высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации [5].

Таким образом, структура системы образования в РФ характеризуется многоуровневостью, что подразумевает непрерывность и преемственность передачи системы знаний, умений, навыков, ценностей общества, опыта деятельности предыдущих поколений и определенный объем компетенций в плане интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, которые удовлетворяют его образовательные потребности и интересы.

В таком аспекте проблема формирования двигательной компетенции детей и молодежи приобретает большую актуальность.

Задачи физического могут быть достигнуты через призму реализации компетентного подхода в области физической культуры, который способствовал бы формированию ключевых компетенций обучающихся.

Большую роль в физическом развитии человека играют условия жизнедеятельности. В этом плане экстремальные условия проживания народов севера Якутии выступают важнейшим фактором, оказывающим влияние на состояние здоровья человека (природосообразность алгоритма хода мыслей и правильных движений). Как показывает практика, в последнее время состояние здоровья детей дошкольного возраста, выпускников школ севера нашей республики вызывает серьезную тревогу. Многие из них относятся к группе часто болеющих детей (ЧБД), а при поступлении в ВУЗ посещают специальные медицинские группы (СМГ). Необходимо разработка новой технологии физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи на основе видов этноспорта и традиционных игр народов Арктики.

Изложение основного материала статьи. Термины «компетенция», «компетентность» трактуются по-разному. Исследователями (А.И. Субетто, О.И. Туманова и др.) даны разнообразные трактовки этих понятий.

Компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей) о предметах, процессах, необходимых для выполнения продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Двигательные компетенции - это сформированные теоретические знания и практические умения реализации индивидуальной двигательной потребности студентов через различные формы и средства физической культуры, как необходимой биологической сущности человеческого организма, что в свою очередь способствует поддержанию и укреплению здоровья студенческой молодежи, продуктивному учебному труду в процессе профессионального становления в ВУЗе [3].

Изучив определения, данные разными исследователями, мы определяем двигательную компетенцию как «таба хамсаньы». У народов Арктики есть свое понимание «таба хамсаньы». Главное правило формирования двигательной компетенции связано с культурой движения (например, движение с правой, левой стороны. У народов Арктики было свое представление о культуре движения. В старину взрослые обращали внимание на то, кто как двигается. Считалось, что надо правильно двигаться с правой стороны (со стороны солнца). При этом все движения имели свои этапы. Учитывались скорость, амплитуда, повторяемость движений в зависимости от природных условий, целей. Движение считалось главным залогом здоровья. В принципе, высокий уровень развития двигательной компетенции обеспечивал долголетие в суровых условиях жизнедеятельности в Арктике.

Формирование двигательных компетенций по уровням образования имеют свои специфические стороны. И они могут подразделяться на: общие, универсальные и профессиональные. Для того, чтобы двигательные компетенции были грамотно сформированы на всех уровнях образования необходимо: знать названия и правила соревнований, игр; знать время года и условия их проведения; знать и готовить (заменить) применяемые атрибуты; готовить заранее одежду согласно климатическим условиям; знать технику выполнения отдельных двигательных действий; научиться выполнять технику выполнения отдельных двигательных действий; овладеть техникой выполнения двигательных действий («таба хамсаньы ньымата»); передавать свои знания и умения другим. «Таба» - правильно, «хамсаньы» - движение, «ньыма» - способ, прием, метод, техника (букв. перевод).

Таким образом, на наш взгляд, двигательные компетенции – это совокупность ЗУН в сфере физического воспитания, проявляющаяся в двух основных аспектах: теоретических знаниях (знания о технике), практических умениях исполнения двигательного действия (владение техникой).

Рассмотрим вкратце виды этноспорта и традиционных подвижных игр народов Арктики. Как утверждает А.В. Кыласов виды этноспорта и традиционные игры народов Арктики выступают телесным и духовным выражением адаптации народов севера к природной и культурной среде. Знание и умение применять средовые традиции физического развития имеет огромное значение и выступит основой формирования двигательной компетентности детей и молодежи. Овладение такими знаниями и умениями предусматривает наличие двух обязательных компонентов: теоретические знания о видах этноспорта, традиционных играх, технике; владение техникой исполнения двигательного действия по видам этноспорта, традиционным играм народов Арктики.

А.В. Кыласов определяет этноспорт как форму традиционных игр и состязаний, специфичной телесной моторикой, которая служит механизмом воспроизводства идентичности этнокультурной общности. Этноспорт выступает как важная часть культурного наследия народов мира и форма этнокультурной самоидентификации, к нему относятся традиционные игры и этнокультурные виды физической активности, связанные с национальными укладами и обычаями [1].

При этом программа проведения традиционных игр складывается в соответствии с традиционным календарем.

Соревнования могут быть двух типов [2, С. 43]:

1) без выявления победителя (т.н. игры ради удовольствия), которые исторически называются «исконные забавы»;

2) с выявлением победителя, названные А.В. Кыласовым «этноспорт».

По второму типу соревнований можно выделить такие виды этноспорта и традиционных игр как: бег по снегу, бег на лыжах, бег на вороньих лапках, прыжки в длину и через препятствия, стрельба из лука, метанье копья, аркана, топора, ножа, поднятие разных тяжестей, перетягивание каната, гонки на лодках, на оленях, на собачьей упряжке, заплывы, ныряние, борьба, многоборье, мас-рестлинг.

Развитие двигательной компетенции на основе этноспорта и традиционных игр народов Арктики у студентов и школьников может иметь три блока: физическое воспитание на парах и уроках по физической культуре, этноспорт и активный досуг. У детей дошкольного возраста - физическое воспитание на физкультурных занятиях и традиционные игры во время свободной игровой деятельности.

Например, дети дошкольного возраста в течение дня могут играть четыре раза: до завтрака (5-40 минут), между завтраком и занятиями (5-7 мин), на открытом воздухе (1ч – 1чвс. 30 мин), после дневного сна (20-40 мин). Включение традиционных игр и основ видов этноспорта в данные режимные моменты улучшит процесс формирования их двигательной компетенции.

На наш взгляд физическое воспитание дошкольников, школьников и студентов будет более успешным, если сформировать у них двигательную компетенцию на основе видов этноспорта и традиционных игр народов Арктики при соблюдении следующих организационно-методических условий: информировать о необходимости формирования двигательной компетенции, как необходимого условия безопасности здоровья и эффективного учебного труда; формировать представление о технике проведения видов этноспорта и национальных подвижных игр; развить практические умения исполнения двигательного действия в ходе традиционных игр народов Арктики.

Выводы. Сегодня нет единой трактовки понятия «двигательная компетенция». Рассмотрев разные определения, мы пришли к выводу, что, что двигательные компетенции («таба хамсаньы») – это совокупность ЗУН в сфере физического воспитания, проявляющаяся в двух основных аспектах: теоретических знаниях (знания о видах спорта, традиционных играх, технике игры), практических умениях исполнения двигательного действия (владение техникой). Такая компетенция должна вырабатываться согласно принципу природообразности, с учетом традиционного календаря народов Арктики, соблюдением философии культуры движения, определенных правил проведения тех или иных видов этноспорта и традиционных народных подвижных игр.

Изучение вопросов формирования двигательных компетенций на основе этноспорта и традиционных игр народов Арктики в аспекте многоуровневости образования связано с определенной актуальной проблемой.

Как показывает практика, в последнее время состояние здоровья выпускников дошкольных учреждений, школ севера нашей республики вызывает серьезную тревогу. Необходима разработка новой технологии физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи на основе этноспорта.

Можно выделить следующие виды этноспорта: бег, прыжки, стрельба метание, поднятие тяжестей, перетягивание каната, гонки, борьба, многоборье, мас-рестлинг.

Данные виды этноспорта и традиционных игр народов Арктики можно ввести во время занятий физической культурой, досуга. Необходимо разработать преемственную программу использования педагогического и оздоровительного потенциала видов этноспорта и традиционных игр народов Арктики. Так как они по технике своего выполнения наиболее подходят для формирования двигательной компетенции детей и молодежи, а также генетически близки им.

Для обеспечения преемственной работы по выделенной проблеме необходимо определить компоненты двигательной компетенции детей дошкольного возраста, школьников и студентов, принципы и условия включения видов этноспорта и подвижных игр народов Арктики, разработать единую программу по уровням образования.

Литература:

1. Кыласов, А.В. Игровые традиции народов - культурная основа российского спорта / А.В. Кыласов, Е. Истягина-Елисеева. - М., 2012. - 52 с.
2. Кыласов, А.В. Традиционные игры и этноспорт: общая классификация / А.В. Кыласов // Теория и практика физической культуры. – 2014. №8 (25). – С. 43.
3. Федорова, М.Ю. Двигательная компетентность как неотъемлемая часть профессиональной готовности учителя физической культуры / М.Ю. Федорова, Е.И. Овчинникова, В.К. Геберт // Вестник бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – 2014. - №13. - С. 173-177.
4. Цепляева, А.И. Физическое развитие детей дошкольного возраста / А.И. Цепляева // Вестник НСО ГОУ ПК. - vestniknsougoupkno5/izdania/2-vyupusk.
5. zakon-ob-obrazovanii.ru

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО

Горбунова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье изучается феномен педагогического прогнозирования как методологии. В работе определены основные научные подходы к определению сущности прогнозирования как метода, на основе которых сформулирована дефиниция прогнозирования. В исследовании изучены и обобщены подходы ученых к пониманию сущности педагогического прогнозирования. В работе рассмотрены основные теоретические аспекты педагогического прогнозирования.

Ключевые слова: прогноз, прогнозирование, прогностика, педагогическое прогнозирование, предвидение, метод, принципы, исследование, структура.

Annotation. The article studies the phenomenon of pedagogical forecasting as a methodology. The paper defines the main scientific approaches to the definition of the essence of forecasting as a method, on the basis of which the definition of forecasting is formulated. In the study, the approaches of scientists to understanding the essence of pedagogical forecasting are studied and generalized. The paper considers the main theoretical aspects of pedagogical forecasting.

Keywords: forecast, forecasting, prognostics, pedagogical forecasting, foresight, method, principles, research, structure.

Введение. Интенсивное развитие общества обуславливает постоянные изменения во всех сферах жизнедеятельности человека. В таких условиях особую общественную значимость приобретает способность специалистов сферы образования правильно определять наиболее вероятное течение развития основных педагогических процессов и явлений, а также самих субъектов учебно-воспитательного взаимодействия.

«Современная педагогическая наука решает комплекс новых задач, обеспечивающих инновационное развитие образования. Проектировать новые технологии, совершенствовать содержание образования, ставить новые цели и задачи обучения невозможно без ответа на вопрос о том, какой тип работника будет востребован в будущем. Без научных прогнозов, относящихся к сфере образования, невозможно управлять развитием будущего» [5, с. 21].

В таких условиях педагогическое прогнозирование становится важной профессиональной функцией современного педагога, а способность к ее реализации является одним из основных показателей его профессионализма.

В последнее десятилетие педагогическое прогнозирование активно внедряется в психологию труда, инженерную психологию для прогнозирования профессиональной пригодности специалистов, прогноза психологических качеств. Появляются работы по адаптации преподавателей к выбранной системе работы. Однако в этих исследованиях, где прогнозирование рассматривается как функция, ученые раскрывают вопросы внешнего прогнозирования. Внутреннее прогнозирование в деятельности педагога обосновывается, но не ставится целью изучение прогнозирования как профессиональной функции педагога, прогнозирование не соотносится с саморазвитием и профессионально-личностным ростом.

Изложение основного материала статьи. Прогнозирование как метод является предметом познания такой научной отрасли как прогнозика.

По словам М.Г. Катичевой, «в настоящее время предпринимаются попытки определения прогнозники как научной дисциплины, изучающей закономерности процесса разработки прогнозов в различных отраслях общественной практики и научных знаний» [5, с. 23].

Б.С. Гершунский определяет предметом прогнозники как «общие принципы построения методов прогнозирования развития объектов любой природы и закономерности разработки прогнозов»; «понятийный аппарат прогнозники успешно развивается по мере расширения и углубления прогнозических исследований в разных областях» [1, с. 88].

Во многих исследованиях понятия «предсказание» (предвидение) и «прогнозирование» считаются синонимами, поэтому чаще эти понятия отождествляют друг с другом. Предвидение, а в некоторых исследованиях прогнозирование, рассматривается как свойство мозга отражать явления, как форма конструктивной деятельности мозга, которая направлена на создание картины эмпирического явления, которое невозможно наблюдать.

Рассмотрим основные подходы отечественных ученых, определяющих сущность понятий «предсказание» и «прогнозирование».

По мнению ученых В.И. Грищенко, Л.Г. Демидовой, А.Н. Петрова, предвидение – это особая познавательная деятельность, целью и результатом которой является знание (как понятийное, концептуальное, так и наглядно-образное), которое будет иметь место в будущем [4].

По мнению Б.С. Гершунского, прогнозирование выступает категорией предсказания, которая имеет различные формы конкретизации:

- простое предсказание или предчувствие;
- сложное предсказание или угадывание;
- специально организованное научное исследование перспектив развития любого явления [3].

Согласно определению Б.С. Гершунского, прогнозирование – «это специально организованное системное, междисциплинарное исследование, проводимое непрерывно в режиме постоянно действующего мониторинга. Междисциплинарное – потому, что и сами объекты прогнозирования сложны и многоаспектны, будь то частные вопросы формирования целей и содержания обучения на том или ином уровне, вопросы воспитания, или, допустим, вопросы управления учебными заведениями. Непрерывное – потому, что изменения в сфере образования и в социальной среде происходят непрерывно, а, следовательно, и проследить их необходимо систематически» [1, с. 30].

Л.А. Регуш определяет прогнозирование как процесс целенаправленного, сознательного познания будущего, развитие которого в структуре личности обеспечивает ей возможность экстраполировать себя в свое будущее [7].

Согласно определению И.П. Подласого, прогнозирование представляет собой систематизированное исследование будущих результатов, оценка конечных последствий с помощью научных методов и на основе научных теорий [9].

На основе данных определений видим, что в отечественной психолого-педагогической науке на современном этапе прогнозирование понимается в различных значениях, а именно:

- как познавательная прогнозическая деятельность человека;
- как процесс исследования;
- как аспект или этап познавательной деятельности субъекта, его свойства (способность прогнозирования);
- как состояние (прогнозирование в настоящий момент);
- как вид умственной деятельности;
- как инструмент приспособления субъекта к миру.

Рассмотрев несколько подходов ученых относительно сущности терминов «прогнозирование» и «предсказание», заключим, что, по нашему мнению, не следует отождествлять данные понятия. Предсказание следует считать более общим понятием по отношению к прогнозированию. Последнее же будем рассматривать в значении категории предсказания и понимать его как процесс получения опережающей информации, предполагающий использование тех или иных прогнозических методов и процедур, как вид познавательной деятельности человека, направленный на формирование прогнозов развития объектов.

В данном исследовании предметом нашего научного познания является феномен педагогического прогнозирования. Для объективного определения его сущности обратимся к изучению ряда дефиниций данного термина, сформулированных отечественными учеными.

Б.С. Гершунским педагогическое прогнозирование рассматривается как принципы, закономерности и методы прогнозирования, применяемые к специфическим объектам, которые изучает педагогика. Педагогическое прогнозирование ученый трактует также как процесс получения опережающей информации об объектах педагогических исследований с целью оптимизации содержания, средств и методов воспитательной деятельности [3].

Т.А. Стефановская определяет понятие «педагогическое прогнозирование» в трех аспектах, как:

- предсказание будущих изменений в образовании;
- определение путей совершенствования личности;
- проектирование развития педагогического процесса [8].

Педагогический прогноз, по мнению В.И. Чепелева и И.П. Подласого, является истинно научным суждением о будущем развитии педагогической системы за любой промежуток времени. Педагогические прогнозы, по словам ученых, имеют направленность на определение возможности достижения того или иного «заданного» состояния педагогической системы в целом или отдельных ее компонентов [9].

На основе рассмотренных дефиниций определим сущность педагогического прогнозирования следующими аспектами:

- как предвидение будущих изменений в развитии, образовании, формировании личности;
- как определение путей совершенствования личности;
- как проектирование хода развития педагогического процесса.

Говоря о сущности изучаемого в данном исследовании феномена, важно подчеркнуть, что прогнозирование в рамках педагогической сферы отличается от аналогичной процедуры во многих других

отраслях профессиональной деятельности. Основное отличие заключается в том, что педагог должен не просто правильно прогнозировать, что будет происходить с «объектом» его деятельности, но и обеспечить оптимальное педагогическое влияние на его дальнейшее развитие. Ведь педагог взаимодействует с уникальной индивидуальностью, которая характеризуется определенными индивидуальными потребностями, интересами и качествами и находится в состоянии интенсивного личностного становления.

В этой связи от педагога требуется уметь определить перспективные планы изменений не только в знаниях и умениях обучающихся, но и в сформированности их персональных свойств, а главное – на основе этих прогнозов обеспечить оптимальное педагогическое влияние на субъекты взаимодействия.

Рассмотрев сущность феномена педагогического прогнозирования, обратимся к изучению его основных теоретических аспектов.

В структуре педагогического прогнозирования А.Ф. Присяжная выделяет следующие компоненты, которые одновременно являются и этапами его реализации, а именно:

- допрогнозная ориентация;
- прогнозная диагностика;
- прогнозная проспекция;
- верификация;
- коррекция [6, с. 57-59].

Педагогическое прогнозирование базируется на ряде основных (общенаучных) и специфических принципах. К основным принципам педагогического прогнозирования относятся следующие:

- принцип объективности;
- принцип истинности;
- принцип детерминизма;
- принцип развития;
- принцип историзма;
- принцип единства теории и практики.

К специфическим принципам педагогического прогнозирования относятся:

- принцип понятийно-терминологического единства и точности;
- принцип целостного изучения объекта педагогического прогнозирования;
- принцип системного, комплексного подхода к прогностическому исследованию всех компонентов учебно-воспитательной системы;
- принцип непрерывности педагогического прогнозирования;
- принцип вариативности прогнозирования;
- принцип коллективности разработки прогностических рекомендаций и принятия соответствующих решений;
- принцип изучения и теоретического осмысления накопленного педагогического опыта [2].

К основным методам прогнозирования относят экспертные оценки, экстраполяцию, моделирование, нормативное прогнозирование и применение аналогий. В системе педагогического прогнозирования Б.С. Гершунский выделяет следующие группы прогностических методов:

- общенаучные (наблюдение, эксперимент, анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, мозговой штурм, мысленный эксперимент, исторический и логический методы, творческое воображение и интуиция);
- методы экстраполяции (графические экстраполяции, математические экстраполяции, экспертные (эвристические и интуитивные экстраполяции); методы экспертных оценок (метод комиссии, метод коллективной генерации идей, метод Дельфи);
- методы моделирования (построение одной модели, построение набора моделей объекта исследования);
- социологические (метод корреляционного анализа);
- психологические методы (тесты, метод обобщения независимых характеристик, рейтинг, метод парного сравнения, метод самооценки);
- кибернетические (методы оптимального управления) [1, с. 111-135].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что педагогическое прогнозирование представляет собой предвидение будущих изменений в образовании, определение путей совершенствования личности, проектирование развития педагогического процесса. В современных условиях способность педагога к прогнозированию является необходимой составляющей его профессионализма. Эффективность реализации изучаемой методологии может быть достигнута, по нашему мнению, при условии знания педагогом-исследователем его структуры и этапов, учета общенаучных и специфических принципов прогностики, использования методов педагогического прогнозирования.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория. Методология. Практика. – М.: Флинта, 2003. – 768 с.
2. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев: «Вища школа», 1986. – 200 с.
3. Гершунский Б.С. Прогнозирование в сфере образования: Теория и практика. – М., 1994. – 240 с.
4. Грищенко В.И., Демидова Л.Г., Петров А.Н. Теоретические основы прогнозирования и планирования. – Спб., 1995. – 234 с.
5. Катичева М.Г. Методы прогностики в системе теоретических педагогических знаний // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010. – № 8 (4). – С. 21-25.
6. Присяжная А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. – Челябинск: РГБ, 2007. – 380 с.
7. Регул Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – М.: Речь, 2003. – 352 с.
8. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.
9. Чепелев В.И., Подласый И.П. Некоторые методологические вопросы педагогической прогностики. – М., 1984.

УДК 378:371.134:371.314.6

доктор педагогических наук, профессор Гордниенко Татьяна Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Безусова Татьяна Алексеевна

Пермский государственный научный исследовательский университет (г. Пермь)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС 3++

Аннотация. В статье рассмотрены особенности нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС 3++) бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Проанализированы изменения в структуре и содержании ФГОС 3++. Описаны новые требования к качеству подготовки выпускников в условиях прохождения практик. Уделено внимание организации групповой проектной работы как отдельного вида практики. Описаны технологические особенности групповой работы над проектами. Приводится пример методического сопровождения в образовательной организации высшего образования.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, образовательные стандарты групповая работа, проектная работа.

Annotation. The article considers the peculiarities of the new Federal State Educational Standard 3++ bachelor's degree in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education. Changes in the structure and content of Federal State Educational Standard 3++ were analysed. New requirements to the quality of training of graduates in the conditions of passing practices are described. Attention is paid to the organization of group project work as a separate practice. Technological peculiarities of group work on projects are described. An example of methodological support in the educational organization of higher education is given.

Keywords: federal state educational standard, educational standards, group work, design work.

Введение. Приказом от 22 февраля 2018 г №121 был утверждён Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС) бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (ФГОС 3++). Этот стандарт пришел на смену ФГОС высшего образования (ФГОС ВО), утвержденного 4 декабря 2015 года. Последний в свою очередь сменил ФГОС высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в связи с переходом на многоуровневую подготовку выпускников высших учебных заведений. 2019-2020 учебный год образовательные организации высшего образования (ООВО) начали образовательный процесс, который регламентируется ФГОС 3++. В требованиях ФГОС 3++ увеличивается количество зачетных единиц, отводимых на практику. Усиливается роль командной работы обучающихся. Для будущих учителей становится необходимым навык организации совместной работы обучающихся. Возникают проблемы;

- какие ключевые отличия стандартов двух последних поколений;

- какие моменты нужно учитывать при проектировании учебно-методического сопровождения дисциплин;

- каким содержанием наполнить блок «Практики» из учебных планов по педагогическому образованию для удовлетворения требований федеральных образовательных стандартов последнего поколения по повышению значения командной работы.

Сравнительный анализ ФГОС ВПО и ФГОС ВО представлен в статьях Васильевой Д.И., Власова А.Г., Ночевкиной Т.А., Гребенюкова В.И., Клентак Л.С. и др. В этих работах проведен анализ изменений в структуре и содержании основных образовательных программ по отдельным направлениям подготовки. Изменения в условиях реализации программы подготовки обучающихся в соответствии с ФГОС 3++ и изменение требований к качеству подготовки выпускников рассмотрены в статьях Пахомова С.В., Барсукова С.В., Завьяловой Г.Е., Панибратенко М.В., Реут Л.А. и др. Особенности организации технологии группового проектного обучения в образовательных организациях высшего образования рассмотрены в работе Бокова Л.А., Катаева М.Ю., Поздеевой А.Ф.

Изложение основного материала статьи. Проведем сопоставление стандартов по следующим параметрам: объем программы, срок обучения по программе, виды (задачи профессиональной деятельности, требования к результатам освоения, ссылки на профессиональные стандарты, типы практик, предметная составляющая (см. табл.1)

**Материал по сопоставлению ФГОС 3+ И ФГОС 3++
Педагогическое образование (уровень бакалавриата)**

	ФГОС 3+	ФГОС 3++
Объем программы	240 зачетных единиц (з.е.)	240 з.е.
Срок получения образования.	Объем программы бакалавриата за один учебный год, составляет в очной форме обучения - 60 з.е.; в очно-заочной или заочной формах обучения - не более 75 з.е.; по индивидуальному плану вне зависимости от формы обучения - не более 75 з.е.	Объем программы бакалавриата, реализуемый за один учебный год, составляет не более 70 з.е. вне зависимости от формы обучения, а при ускоренном обучении - не более 80 з.е.
Виды профессиональной деятельности (ФГОС 3+) и Типы профессиональной деятельности (ФГОС 3++).	Педагогическая; проектная; исследовательская; культурно-просветительская.	Педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; сопровождения.
Требования к результатам освоения.	Общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.	Универсальные, общепрофессиональные компетенции. Профессиональные компетенции во ФГОС 3++ не сформированы, они формируются разработчиками образовательных программ с учётом требований профессиональных стандартов и требований работодателей.
Ссылка на профессиональные стандарты.	Нет.	"Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", Профессиональный стандарт "Педагог дополнительного образования детей и взрослых", Профессиональный стандарт "Педагог профессионального образования, профессионального образования и дополнительного профессионального образования".
Типы практик.	Типы учебной практики: практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Типы производственной практики: практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности; педагогическая практика. Преддипломная практика.	Типы учебной практики: ознакомительная практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы). Типы производственной практики: педагогическая практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; научно-исследовательская работа.
Предметная составляющая.	Отсутствует.	Отсутствует.

Следует заметить, что во ФГОС 3++ на практику отводится большая часть времени, нежели во ФГОС 3+. Увеличившееся количество часов на практики и изменение содержания части компетенций, ставят перед научно - педагогическим работником задачу поиска новых видов практик.

Появившиеся во ФГОС 3++ компетенции: УК-3 «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» и ОПК-3 «Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов» [4] можно формировать введя в блок «Практики» групповую проектную работу. Остановимся на содержании такой практики. Для примера приведем пример рабочей программы, составленной по профилю «Дошкольное образование».

В групповой проектной работе успешно реализуется компетентности подход, предусматривающий новую роль студента в учебном процессе. В его основе — работа с информацией, моделирование, рефлексия и участие в разработке реальных проектов непосредственно в процессе обучения. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к принятию решений в реальных жизненных ситуациях. На групповую проектную работу отводится 3 з.е. Такая практика может иметь как учебный, так и производственный вид.

Цель групповой проектной работы – практическое закрепление знаний и навыков проектной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности на примере разработки

исследовательского проекта, ориентированного на дальнейшее его использование в образовательной практике.

Задачи групповой проектной работы: предоставление бакалаврам уникальной возможности участвовать в выполнении реальных практических проектов и научно-исследовательской работе по созданию новых педагогических технологий, методик, материалов, программ.

В проектной-групповой работе можно выделить три этапа: организационный, работа над проектом, презентационный.

На организационном этапе обучающиеся делятся на группы, каждая группа состоит не более семи человек. Организационный этап предполагает изучение понятий «групповая работа», «проектная работа». Для этого обучающимся предлагается изучить содержание определённых источников литературы (например, [1] [2] [3]). После чего обучающиеся составляют конспект «Групповая работа обучающихся как форма проектной деятельности». Задание может выполняться как в группе, так и индивидуально. Конспект может носить форму структурно-логической схемы.

Далее осуществляется выбор темы проекта в соответствии со следующими рекомендациями:

- наличие социально или лично значимой проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска решения;
- теоретическая, практическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- возможность внедрить результаты проекта в образовательный процесс.

Темы проектных разработок студенческих групп носят разнообразную направленность: от разработки комплекса занятий в виде непосредственной образовательной деятельности (НОД) до проектирования образовательных программ. Примерами тем проектов могут быть: «Моя педагогическая инициатива в дошкольном образовании», «Социализация детей из малообеспеченных семей в ДОУ», «Формирование навыков групповой работы обучающихся детского сада», «Проектирование и реализация эффективных образовательных технологий».

В группах каждый обучающийся выполняет одну или несколько ролей [2]: руководитель проекта; ответственный за сбор теоретического материала; ответственный за обработку экспериментальных данных; ответственный за содержательную часть проекта; ответственный за подбор и разработку диагностического материала; ответственный за создание презентации к проекту; ответственный за подбор и поиск информационных источников и др. Формируются матрицы ответственности, с помощью которых устанавливаются степени ответственности каждого участника проектной команды за выполнение отдельных этапов и задач проекта (см. табл. 2).

Для всех студентов – участников проектных групп формируются технические задания (индивидуальные планы работы), которые учреждаются руководителем проекта. После определения темы участники проектных групп определяют вид проекта. При выборе вида проекта следует руководствоваться доминирующим в проекте типом деятельности обучающихся: исследовательский (прообраз научного исследования), творческий (стенд, буклет, газета, творческий номер), информационный (сбор, обобщение, структурирование информации), практико-ориентированный (получение значимого практического результата).

Целью проектной групповой работы является глубокое изучение теоретического материала по проблеме исследования и применение полученных выводов заключений в практической деятельности. Показателями хорошей теоретической проработанности проекта можно считать количество актуальных источников информации, обязательное привлечение литературы на иностранном языке, работу с научными электронными библиотеками, умение резюмировать содержание научных статей, структурировать содержание. Показателями практической эффективности проекта можно считать подготовку научных публикаций, заявку на участие проекта в конкурсе, апробацию материалов групповой работы на международных и всероссийских научно-практических конференциях.

Таблица 2

Матрица ответственности в групповом проекте

Процесс	Ответственный							
	Руководитель группы	Ф.И.О. участника группы	Ф.И.О. участника группы	Ф.И.О. участника группы	Ф.И.О. участника группы	Ф.И.О. участника группы	Ф.И.О. участника группы	Ф.И.О. участника группы
Выбор темы проекта	С					О		
Разработка методологических характеристик (актуальность, объект, предмет, гипотеза, цель, задачи, методы)	С				С	О		
Подбор информационных ресурсов по теме проекта	С	О	С	С	С	С	С	С
Подготовка теоретической части проекта	С			О	С	С		
Подготовка практической части проекта	С		О	С		С	С	С
Планирование экспериментальной части	О		С	С		С	С	
Подбор диагностического материала	С	С	С		С			О
Материально-техническое снабжение	О							С
Подготовка отчета по групповому проекту	О	С				С	С	
Подготовка рецензии к проекту другой группы	С	О			С		С	

О – лицо, ответственное за выполнение работы; С – соответственный при выполнении работы

Работа над проектом осуществляется в соответствии с этапами [3]:

- постановка цели, то есть конкретизация гипотезы в определенной задаче;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- планирование хода эксперимента;
- проведение эксперимента, сбор данных;
- анализ полученных результатов;
- выводы, сделанные на основе результатов исследования.

Подготовленные проектной группой презентации по итогам проекта должны быть доступны для свободного обсуждения и комментариев, а также получения отзыва. За неделю до итоговой конференции руководитель практики называет проектным группам группу, которая будет готовить рецензию на их проект. На итоговой конференции с отчетными докладами о собственном вкладе в выполнение проекта выступают все участники проектных групп. Руководители проектов представляют отзывы о выполнении индивидуальных задач каждым участником. Руководитель по практике выставляет студентам баллы за защиту этапа проектов. При оценивании группового проекта можно учитывать показатели: актуальность рассмотренных проблем и анализ требований заинтересованных сторон; адекватность выбранного методологического инструментария; равномерное распределение ответственности среди участников проекта; возможность применения результатов работы группы в практике; глубина проработки материала, обоснованность полученных выводов; качество подготовленной отчетной документации; умение корректно и аргументированно отстаивать свою позицию.

Групповая проектная работа введена во все учебные планы по направлению «Педагогическое образование» в Соликамском государственном педагогическом институте филиале Пермского государственного научного исследовательского университета (СГПИ филиал ПГНИУ) с 2019-20 учебного года. Групповая проектная работа организуется со студентами третьего курса по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» и относится к обязательному разделу учебного плана. Практика проводится в 10 и 11 триместрах (тр.) в профильной организации или СГПИ филиале ПГНИУ. Практика способствует совершенствованию комплекса профессиональных умений в процессе самостоятельной деятельности в соответствии с основными видами профессиональной деятельности. В групповой проектной работе успешно реализуется компетентностный подход, предусматривающий новую роль студента в учебном процессе. В его основе — работа с информацией, моделирование, рефлексия и участие в разработке реальных проектов непосредственно в процессе обучения. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к принятию решений в реальных жизненных ситуациях.

Предшествующие дисциплины по учебному плану: Информационные технологии в образовании (5 тр.), Социальная психология (5 тр.), Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования (6 тр.), Основы проектной деятельности (8тр.), Теория и технологии развития речи детей (8тр.), Теория и технологии экологического образования детей (8 тр.).

Входной контроль нацелен на актуализацию содержания и выявление образовательных результатов по перечисленным выше дисциплинам. На входном контроле студенты также заполняют таблицу по самооценке компетенций, закрепленных за практикой, ставят задачи для самосовершенствования.

Требования к уровню освоения курса: обучающийся знает психологию групп, психологию лидерства, психологию управления, методы влияния и управления командой. Обучающийся умеет определять совокупность взаимосвязанных задач, обеспечивающих достижение поставленной цели, исходя из действующих нормативно-правовых норм; определять ресурсное обеспечение для достижения поставленной цели; умеет работать в команде, проявляет лидерские качества и умения; мобилизовать членов команды, брать на себя ответственность за достижение коллективных целей. Обучающийся владеет приемами оценивания вероятностных рисков и ограничений в решении поставленных задач, приемами прогнозирования поставленных задач, методами влияния и управления командой.

К индикаторам, отвечающие за формирование компетенций (УК-3 и ОПК-2 из [4]) представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели формирования компетенций в групповой проектной работе

Индикатор компетенции	Показатели высокого уровня форсированности индикатора компетенции
Разрешает противоречия и конфликты, возникающие в ходе командной работы, корректирует работу команды и перераспределяет роли с учетом интересов сторон (УК-3).	Знает: - условия эффективного речевого взаимодействия; - особенности речевого взаимодействия в группе. умеет: - выделять общую точку зрения в обсуждении; - корректно и аргументировано отстаивать свою точку зрения в обсуждении; - уметь выдвинуть контраргументы; - устранять в рамках обсуждения разрывы в коммуникации. владеть: - приемами гармонизации диалога в ходе группового обсуждения.
Решает задачи, предусмотренные конкретной ролью в командной работе (УК-3).	Знает разновидности коммуникативных ролей в групповом общении, свойства и разновидности диалога-обсуждения. Умеет: организовать взаимодействие в группе (определять общие цели, распределять роли и др.); договариваться о правилах и вопросах для

	обсуждения в соответствии с поставленной перед группой задачей. Владет ценностями и нормами речевого поведения в процессе группового общения (культурой группового общения).
Участвует в разработке основных и дополнительных образовательных программ (ОПК-2).	Знает нормативно-правовые и научно-методические источники, необходимые для планирования дополнительных образовательных программ; структуру и содержание образовательных программ; умеет анализировать источники, необходимые для планирования адаптивных основных и дополнительных образовательных программ, производить отбор информационно-коммуникационных технологий, необходимых для реализации основных и дополнительных образовательных программ; владеет технологиями разработки основных и дополнительных образовательных программ.

Проведение групповой проектной работы со студентами третьего курса только планируется.

Выводы. Введение ФГОС 3++ повлечет за собой поиск новых методических и технологических идей к организации образовательного процесса. Основное содержание, которое должно быть учтено разработчиками основных образовательных программ, определено вступлением в законную силу Профессиональных стандартов. Особые изменения претерпевают практики, их место и значение значительно увеличивается. Появляются технологические практики и групповая проектная работа. Технологическая практика должна дополнять содержание основной дисциплин профессиональной области может быть расщеплена на несколько триместров. Групповая проектная работа, является производной проектной групповой технологии, ориентирована на командную работу и лидерство.

Литература:

1. Козлов, В.В. Групповая работа. Стратегия и методы исследования: методическое пособие / В.В. Козлов. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 70 с. — ISBN 2227-8397. — Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/18324.html> (дата обращения: 09.10.2019).
2. Зиангирова, Л.Ф. Развитие познавательной активности старшеклассников в процессе проектной деятельности: монография / Л.Ф. Зиангирова. — Саратов: Вузовское образование, 2015. — 163 с. — ISBN 2227-8397. — Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/31944.html> (дата обращения: 25.09.2019).
3. Михалкина, Е.В. Организация проектной деятельности: учебное пособие / Е.В. Михалкина, А.Ю. Никитаева, Н.А. Косолапова. — Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. — 146 с. — ISBN 978-5-9275-1988-0. — Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/78685.html> (дата обращения: 25.09.2019).
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. ФГОС 3++ // Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (Дата обращения: 30.10.2019)
5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. ФГОС ВО // Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (Дата обращения: 30.10.2019)

Педагогика

УДК: 78.072.2

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

преподаватель Орлова Юлия Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассмотрена роль учителя музыки в современной образовательной школе. Охарактеризованы компетенции учителя музыки как организатора звукового, музыкально-информационного и интеграционного пространства современной школы, проанализированы инновационные подходы к проведению современных уроков музыки, осмысливаются здоровьесберегающие аспекты в вокально-хоровой работе как эффективный метод социально-психологической адаптации подрастающего поколения в окружающем мире.

Ключевые слова: учитель музыки, образовательный процесс, современная школа, звуковое пространство, здоровьесбережение.

Annotation. The article considers the role of a music teacher in a modern educational school. Competences of a music teacher as an organizer of the sound, music-information and integration space of a modern school are characterized, innovative approaches to conducting modern music lessons are analyzed, health-saving aspects in vocal-choral work are considered as an effective method of social and psychological adaptation of the younger generation in the outside world.

Keywords: music teacher, educational process, modern school, sound space, health care.

Введение. Одним из важных направлений современной школы является воспитание нравственности и общечеловеческих ценностей у подрастающего поколения, что выдвигает приоритетность гуманитарных

предметов как средства воспитания духовных качеств школьников. Особое значение в современных условиях приобретает профессия учителя музыки, престиж которой остается по-прежнему низким, в связи, с чем многие образовательные организации испытывают нехватку учителей музыки. Как показывает статистика, в среднем по России, в том числе и в республике Крым, примерно 10-15% средних образовательных школ, преимущественно в сельской местности, испытывают дефицит учителей музыки.

Однако роль учителя музыки в современной школе имеет основополагающее значение, поскольку в условиях неустойчивой социальной и идеологической обстановки именно педагог-музыкант является ведущим «проводником» вечных тем человеческого бытия, запечатленных в художественных образах и помогающих подрастающему поколению осмысливать общечеловеческие ценности сквозь призму нравственно-эстетических критериев добра, красоты и истины [1, с. 84].

Цель и задачи статьи – выявить и обосновать приоритетное значение роли учителя музыки для формирования и развития общечеловеческих духовных ценностей у подрастающего поколения, создания благоприятного звукового пространства современной школы, воспитания нравственно и физически здоровой личности, в том числе, путем внедрения здоровьесберегающих технологий.

Изложение основного материала статьи. Динамично развивающееся современное образовательное пространство ставит перед учителем музыки очень высокие профессиональные требования. Единственный специалист, имеющий высшее музыкальное образование, учитель музыки, по сути, является главным координатором звукового пространства современной школы: это наполнение музыки перемен, физкультурминут, спортивных соревнований, торжественных линеек; организация музыкального сопровождения школьных праздников, балов, дискотек, фестивалей, конкурсов; помощь в проведении интегрированных мероприятий с музыкальным сопровождением и т.д. Учитель музыки налаживает работу кружков и студий дополнительного образования, которому в свете реализации национального проекта «Образование» отведено одно из приоритетных значений. Вся эта многомерная музыкально-организационная работа требует от современного учителя музыки неистощимой инициативности, высокой креативности, незаурядных способностей и высокого уровня сформированных профессиональных компетенций.

Звуковое пространство активно проникает в жизнь современного человека, поэтому нынешний школьник живет и обучается в условиях стремительного, «подлинно фантастического развития информационно-компьютерных технологий» [3]. Информационные технологии являются замечательным дидактическим средством, позволяющим делать урок музыки не только более увлекательным, запоминающимся, наглядным, но и позволяет воспитывать личность в соответствии с требованиями современной жизни: внедрять интегративные технологии, слушать музыку в качественной записи, просматривать видеофрагменты произведений в концертной или театральной постановке, иметь доступ к большому объему информации, связанному со смежными образовательными областями – искусством (архитектура, скульптура, живопись, народные промыслы), литературой, историей.

Учитель музыки современной школы призван научить детей адекватно ориентироваться в огромной современной электронной среде, сформировать у школьников способность «читать», перерабатывать, анализировать и критически осмысливать получаемую звуковую информацию. Учитывая, что интерес нынешних школьников к компьютерным технологиям и их информированность в сфере активно обновляющейся электронной культуры стремительно возрастает, современный учитель музыки должен демонстрировать не только высокий уровень сиюминутной компьютерной грамотности, соответствующий запросам и потребностям учеников, но и иметь навыки «пережающего» профессионального владения всем арсеналом музыкально-технических новшеств. Следовательно, быть профессионально мобильным, систематически повышать свою информационно-коммуникационную компетентность.

Одной из задач современного школьного образования является воспитание компетентной творческой личности, обладающей универсальным способом мышления, способной синтезировать истину, добро и красоту. Художественно-эстетическое образование является посредником между общественно значимыми культурными ценностями и личностными ценностями человека, обеспечивает формирование общекультурных, художественно-познавательных, художественно-коммуникативных навыков, что в свете обновленных ФГОС, обозначено как неотъемлемая часть духовной культуры подрастающего поколения. Урок музыки – это особенный урок, сутью его является воплощение вечных тем искусства сквозь призму нравственно-эстетических ценностей, постоянное соприкосновение с эстетическими категориями возвышенного и низменного.

В современной школе произошло переориентирование методических требований к работе учителя: раньше учитель больше пользовался репродуктивными методами работы с учащимися, теперь же на первый план вышли методы эвристические, нацеливающие на самостоятельный поиск и обработку информации. Современных школьников уже не устраивает роль пассивных слушателей на уроке: они ждут такого знакомства с новым материалом, где могли бы воплотиться их активность, деятельный характер мышления, тяга к самостоятельности.

Для воспитания современного мыслящего человека современный учитель музыки применяет интересные нестандартные формы урока, развивающие музыкальную наблюдательность, интеллектуальную активность, обостряющие воображение, восприятие, усиливающие внимательность, сосредоточенность. Это может быть урок-передача, урок-салон, урок-исследование, урок-путешествие, урок-игра, урок-встреча, урок-соревнование, урок-дискуссия, урок-музыкальная викторина, и др., но во всех, как считает В. Лаптева, используются звучания, «благоприятные для развития ребенка, способствующие сохранению его физического и психического здоровья» [5].

В современном школьном образовании активно набирает силу проектная форма обучения: она позволяет ориентироваться на личность ученика, помогает выявлять творческие способности, значительно расширяет сферу интересов ребенка, общую эрудицию, формирует способность к самостоятельной и продуктивной учебной деятельности. Проектная деятельность на уроке музыки преследует самые широкие образовательные цели, помогает добиваться высокой результативности в зависимости от вида и характера конечного результата этой деятельности.

Проектная деятельность на уроке музыки может включать не только классические информационно-исследовательские проекты (например, биография композитора, рассказ о музыкальном инструменте или конкретном музыкальном произведении и т.д.). Творческая суть урока музыки открывает для современного учителя музыки массу возможностей для творческой фантазии. Это могут быть ролевые игры

(театрализованные инсценировки песен, разыгрывание по ролям фрагментов биографий композиторов, проведение дебатов), творческие проекты (спектакли, музыкально-хореографические постановки, фестивали), стенгазеты, пресс-релизы, тематические формы уроков (о дружбе, природе, старшем поколении и т.д.). Мероприятия предполагают исполнение песен, подбор иллюстраций, рисунков, видеоматериалов, использование рассказов, привлечение музыкального фольклорного материала и т.д.). Проектная работа – это работа на личный результат, развитие творческой фантазии обучающихся.

Проектная работа в современной школе осуществляется в различных видах детской деятельности (чтение, продуктивная, игровая, трудовая, коммуникативная, поисково-исследовательская, музыкальная и др.), что способствует активной интеграции различных образовательных областей. Преподаватели многих дисциплин в современной школе используют музыку в своей преподавательской деятельности при проведении открытых уроков, внеклассных мероприятий типа литературно-музыкальных встреч или викторин по разным сценариям, для сопровождения презентаций и т.д. В настоящее время востребованными стали: чтение стихов под музыку при проведении конкурсов чтецов, просмотр разнообразных иллюстраций и репродукций под музыку, исполнение песен на уроках иностранного языка, слушание музыки на уроке истории, разучивание песен для конкретных тематических мероприятий. И на всех этапах использования звукового сопровождения учитель музыки приглашается в качестве главного консультанта и профессионального советчика.

В современной школе интенсивно внедряются интегрированные формы обучения, где музыка выступает одним из основополагающих элементов связи различных областей знаний. Прежде всего, музыка задействуется в «смежных» областях знаний – чтении, литературе, истории, мировой художественной культуре, но иногда «привлекается» и для уроков естественно-научной направленности. На сайте (<https://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--p1ai/>) издательского дома «Первое сентября» в рубрике «Открытый урок» опубликованы разработки уроков и методических мероприятий различной направленности с участием музыки. Приведем некоторые из них:

- бинарный урок по литературе «Пьеса Мольера “Мещанин во дворянстве“. О комическом в музыке и в жизни», цель урока – определить способы и методы создания комического в драматургии, обогатить ее образами музыки, дать представление о создании юмора средствами музыки, познакомить учащихся с музыкальными произведениями эпохи Просвещения;

- интегрированный урок по литературе «На фоне Пушкина», цель урока – раскрыть поэтическое содержание произведений поэта средствами музыки в разные стилистические эпохи (М. Глинка, Г. Свиридов, Б. Окуджава);

- интегрированный урок по истории «Александр Невский», цель урока – роль выдающейся личности для русской политической и общественной жизни (с привлечением фрагментов одноименного фильма с музыкой С. Прокофьева);

- интегрированный урок в 3 классе «Изучение животного мира болот с использованием английской лексики и возможностей музыкальной деятельности», цель урока – рассмотреть явления действительности с точки зрения биологии, лингвистики и музыки;

- интегрированный урок по географии, истории, музыки «Славное море – священный Байкал», цель урока – изучить природные, географические, ландшафтные особенности крупнейшего озера России, отношение народа к уникальному природному объекту (создание песен, ставших народными);

- творческая гостиная «Цветы садов, учеты полей», цель мероприятия – формирование экологического мировоззрения школьников через произведения литературы, музыки, хореографии, изобразительного искусства, популяризация занятий внеурочной деятельности по эстетическому воспитанию;

- музыкально-экологический классный час «Путешествие в весенний лес», цель мероприятия – воспитание экологического сознания посредством разных видов музыкальной деятельности.

Во всех этих мероприятиях учитель музыки активно задействуется как специалист-методист, творчески мыслящий учитель, способный предложить коллегам множество интересных и нестандартных идей в применении межпредметных связей, варьировании форм работы, оригинальной подаче учебного материала, нестандартных методов работы с обучающимися. Креативность мышления учителя музыки в современной школе помогает создавать благоприятный комплекс педагогических условий, логически организованных и направленных на достижение образовательных, воспитательных и просветительских целей.

Собственно, сам предмет «Музыка» нацелен на действенное эмоциональное воспитание школьников, формирование эстетических чувств и культурных потребностей. Воспитание оптимистичности восприятия жизни вырабатывается именно через механизм произвольного управления детьми своими эмоциями, что, по мнению П. Елисевой, воспитывает в детях «умение управлять своими эмоциями в соответствии с условиями ситуации», причает «их руководствоваться в своих действиях и поступках принципом адекватности и, таким образом, способствует их социальной зрелости» [2, с. 51].

Помимо своего богатого образовательного и воспитательного потенциала, уроки музыки имеют и огромное терапевтическое влияние на современных школьников. Оперирование настроениями, эмоциями, мыслями, работой ума и сердца, положительное влияние на нравственное здоровье детей – придают урокам музыки уникальные возможности самого разнообразного претворения здоровьесберегающих педагогических идей. В последнее время сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения рассматривается главным критерием детского благополучия, одним из принципов гуманистического обновления российской школы. Поскольку ребенок большую часть активного времени проводит в школе, то именно она, по мнению И. Кузнецовой, «сегодня должна стать и может стать важнейшим звеном в формировании и укреплении здоровья учащихся» [4, с. 7].

Ведущей формой работы на уроке музыки является хоровое пение, одно из самых любимых занятий школьников. Являясь коллективной, но разнообразной формой музицирования (запевала и хор, пение цепочкой, канон, прием «эхо», соревнование, музыкальное приветствие, игра и т.д.), пение способствует раскрепощению детей, предоставляет возможность в живой и непосредственной форме творчески само выражаться, активно развивать творческие способности. Вокально-хоровая работа со школьниками представляет собой многогранный процесс, включающий работу над овладением певческими навыками, активное развитие умственных действий (наблюдение, сравнение, анализ, узнавание, дифференциацию, обобщение и т.д.), воспитание непосредственного эмоционального отклика со всеми его градациями,

обусловливающими, по словам Г. Стуловой, «эстетическое отношение к познаваемому, исполняемому и процессу учения в целом» [6, с. 135].

Отечественная хоровая педагогика в ходе многовековой истории и обширной практики сформировала и накопила базисные теоретические установки работы с детскими голосами, ориентированные на здоровьесберегающую модель обучения, основной целью которого является бережное отношение к детскому голосу. Голосовая мышца детей представляет собой очень нежный и сложный орган, пребывающий до 12-летнего возраста в состоянии постоянного развития и изменения, и требующий тщательного бережного отношения. Гигиена детского голоса исключает грубое форсированное пение, концентрирует внимание на развитии грудного и фальцетного регистров, распевании с примарных звуков, использовании несложного песенного репертуара, основанного на декламационном стиле, мягкой атаке, правильной координации певческого дыхания.

Вокально-хоровая работа со школьниками возможна и как целенаправленное устранение речевых дефектов (неправильность произношения отдельных звуков, их сочетаний, излишняя жесткость, чеканность, расплывчатость, вялость речи и т.д.), а также как способ координации различных психологических расстройств. В хоровом обучении современных школьников также активно применяются специальные приемы арт-терапии, включающие дыхательную и артикуляционную гимнастику, логоритмику, ритмотерапию, фольклорную арттерапию. На уроках музыки возможно и инструментальное музицирование на свирели как способ переключения части задач развития музыкального слуха с интонационной работы на интонационное музицирование.

Выводы. Таким образом, современный учитель музыки – это высококвалифицированный специалист, идущий в ногу со временем, в личности которого гармонично сочетаются понимание приоритетных задач современной образовательной сферы, глубокое осознание воспитательной и здоровьесберегающей специфики воздействия музыки. Современный учитель музыки – это мобильный профессионал, умеющий активно реагировать на изменения в музыкальных вкусах, пристрастиях и интересах детей и подростков, осваивать современный опыт, преобразовывать и пополнять его. В условиях современной общеобразовательной школы учитель музыки становится руководителем разнообразной координационной работы по организации звукового пространства образовательного учреждения, активно взаимодействует со всем педагогическим коллективом, превращается в музыканта-методиста, оказывающего действенную консультативную помощь своим коллегам по привнесению музыки в жизнь школьников.

В рамках своей образовательной программы современный учитель музыки демонстрирует обучающимся значимость звукового материала, предоставляет возможность слышать его по-настоящему, выполняет великую и полезную роль в формировании и развитии современно мыслящего человека, что особенно ценно в эпоху использования новых технологий и творческого решения проблем.

Литература:

1. Гордиенко Т.П., Орлова Ю.А. Историкографический анализ развития проблем здоровьесберегающих технологий в отечественной педагогической теории и практике // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 1. – С. 83-86.
2. Елисеева П.А. Воспитание эмоциональной культуры младших школьников в процессе музыкально-исполнительской деятельности при индивидуальном обучении игре на музыкальном инструменте: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / П.А. Елисеева. – Екатеринбург, 2005. – 219 с.
3. Космовская М.Л. Реформы образования и музыкальное воспитание // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – №2 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformy-obrazovaniya-i-muzykalnoe-vospitanie> (дата обращения: 11.06.2019).
4. Кузнецова И.В. Психолого-педагогические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях: дисс. ...д-ра псих. наук: 19.00.07 / И.В. Кузнецова. – М., 2003. – 415 с.
5. Лаптева В.А. Роль и функции учителя музыки в организации звукового пространства современной общеобразовательной школы // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. – 2016. – №1 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-funktsii-uchitelya-muzyki-v-organizatsii-zvukovogo-prostranstva-sovremennoy-obscheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 05.06.2019).
6. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г.П. Стулова. – М.: Прометей, 1992. – 270 с.

Педагогика

УДК: 378.02

кандидат педагогических наук, доцент Горобец Даниил Валентинович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИДЕИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию идеи взаимосвязи педагогической теории и практики в трудах классиков педагогики. В работе представлен ретроспективный анализ сущности данных понятий с позиций педагогики, философии, психологии. В ходе анализа автор выявляет причинно-следственные связи между педагогической теорией и практикой, проводит исторические параллели, определяет значимость педагогического наследия для современной подготовки педагогических кадров в университетском холдинге.

Ключевые слова: педагогическая теория, педагогическая практика, педагогическое наследие, единство науки и практики.

Annotation. The article is devoted to the study of the idea of the relationship of pedagogical theory and practice in the writings of the classics of pedagogy. The paper presents a retrospective analysis of the essence of these concepts from the perspective of pedagogy, philosophy, psychology. In the course of the analysis, the author identifies causal relationships between pedagogical theory and practice, draws historical parallels, determines the significance of pedagogical heritage for the modern training of teachers in a university holding.

Keywords: pedagogical theory, pedagogical practice, pedagogical heritage, the unity of science and practice.

Введение. В соответствии с требованиями инновационного развития российского общества образование является стратегическим ресурсом социально-экономического и культурного подъема Республики Крым. В связи с этим разработка, апробация и внедрение современных моделей взаимодействия учебных заведений в рамках образовательного холдинга федерального вуза приобретает особое значение. Концептуальные положения по реформированию российской системы образования обоснованы в таких государственных нормативных документах как Законе об образовании РФ, Концепции федеральной Целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, реализация которых выступает «цементирующей основой для скрепления уровней и видов образования в единое целостное здание современного конкурентного образования...» [4]. С целью обеспечения единства науки и практики в процессе подготовки будущих учителей, в этом контексте определяющей является задача организации взаимодействия высшего и среднего профессионального педагогического образования в рамках университетского холдинга. В поисках решения данной задачи актуальным является изучение и творческое использование историко-педагогического наследия.

Изложение основного материала статьи. Анализ работ С. Архангельского, Н. Гончарова, М. Скаткина, М. Соколовского, М. Терехина и других ученых свидетельствует о том, что педагогическая теория зачастую не успевает следить за инновационными изменениями, происходящими в системе профессионального образования и, наоборот, модернизация системы образования не всегда учитывает наследие педагогической мысли. Опыт прошлых поколений является источником разработки теоретических и практических достижений, источником развития и совершенствования взаимодействия высшего и среднего профессионального педагогического образования. Благодаря достижениям выдающихся педагогов прошлых лет можно определить новые пути совершенствования теории и практики подготовки педагога нового поколения. В процессе обучения студентов в высших педагогических учебных заведениях и педагогических колледжах прослеживается значительная разница между теоретическими знаниями и их практическим использованием в общеобразовательной школе. То есть нарушается единство теории и практики, что не позволяет эффективно использовать достижения психологической, педагогической, философской науки в учебно-воспитательном процессе.

Однако, большинство ученых рассматривают теорию и практику как единое целое одного процесса или его продолжение, так как «практика без теории невозможна». Следует отметить, что проблема взаимосвязи теории и практики была в центре внимания ученых и педагогов прошлых лет. В ретроспективном плане особый интерес представляет педагогическое наследие Я. Коменского, И. Песталоцци, К. Ушинского, С. Миропольского. Так, в педагогическом труде «Великая дидактика» Я. Коменский подчеркивал значение практической цели обучения, утверждая, что приобретенные теоретические знания нужно уметь применять на практике. Обобщив и систематизировав теорию и практику европейского обучения и воспитания, Я. Коменский уделил значительное внимание проблеме теоретического познания предметов и явлений, а также применение теоретических и практических действий в жизни. Жизненный опыт он обосновал и обобщил в таких принципах обучения как систематичность, последовательность, закреплённость, наглядность усвоения учебного материала. Подчеркнем, что Я. Коменский делал акцент на обязательном сочетании теории и практики, указывая, например, на том, что употребление инструментов лучше показывать на деле, чем на словах, то есть лучше обучать этому примерами, нежели правилами. Он неоднократно утверждал, что учебный материал необходимо усваивать через практику – «...на практике и для пользы» [3, с. 134].

Таким образом, анализ наследия Я. Коменского дает возможность утверждать, что практика является не только сферой применения теории, она всегда является ее продолжением, без чего дальнейший процесс обучения и воспитания становится невозможным. Практическое воплощение философско-педагогических идей Я. Коменского нашло свое продолжение не только в современной школе, но и в организации образовательного процесса среднего и высшего профессионального образования. Выдающийся швейцарский педагог И. Песталоцци посвятил свою жизнь вопросам теории элементарного образования, раскрыв в своих работах теорию и практику умственного, физического и нравственного развития ребенка, которое начинается с самого простого и движется к сложному. Общеизвестно, что И. Песталоцци является основателем теории начального обучения и трудового воспитания детей бедняков. Его труд «Лингард и Гертруда» раскрывает не только проблему трудового обучения на уровне теории, но и показывает практическое соединение обучения с трудом. Практическое применение знаний, полученных в процессе наблюдения, по убеждению И. Песталоцци, обеспечивало высокую степень прикладного использования, нежели теоретическое изучение материала [3]. Педагогическое наследие И. Песталоцци остается актуальным в современных условиях, оно призывает нас к постоянному совершенствованию образовательного процесса в сфере подготовки педагогических кадров.

Заслуживают внимания труды известного педагога К. Ушинского, в которых рассматривается проблема единства теории и практики. В своей первой педагогической статье «О пользе педагогической литературы» К. Ушинский подчеркивал, что между педагогической практикой и педагогической теорией существует значительное несоответствие, а эти два понятия должны быть тождественными.

Великий педагог утверждал, что между теоретиками и практиками постоянно возникали споры о том, что теория не может отказаться от действительности, а факт не может отказаться от мысли. В этих спорах четко было видно, что не было такого педагога-практика, который не имел бы своей теории воспитания, и не было такого теоретика, который не оперировал бы фактами [9, с. 17]. К. Ушинский отмечал, что нет для всех народов единой системы воспитания ни в теории, ни в практике, потому что у каждого народа существует своя система воспитания.

В контексте данной проблемы К. Ушинский обосновал вопросы взаимоотношения педагогической теории и практики. Указывая на ограниченность тогдашней педагогики, он осуждал бессмысленное педагогическое обучение кабинетной теории и узкого практицизма. Именно К. Ушинский впервые ввел педагогическую практику для семинаристов с целью практической подготовки учителей. Таким образом, педагог указывал на закономерную прочную связь теории и практики в педагогике. Особый интерес в рамках рассматриваемой проблемы представляют взгляды выдающегося педагога второй половины XIX века С. Миропольского, который считал целесообразным строить процесс обучения и воспитания на основе

взаимосвязи теории и практики, что являлось прогрессивным в тогдашней педагогике. В своих работах ученый подчеркивал: «Практика без теории невозможна ... отдельно взятая, она оказывается неспособной и нуждается в помощи теории, но было бы ошибочным предположение, что теория составляет все. Взятая отдельно от практики, она оказывается бессильной и неспособной, как и одна практика» [6, с. 20]. Теория готовит педагога к практической деятельности и улучшает его опыт. Благодаря знаниям теории учитель приобретает способность понимать педагогические явления, обобщать, связывать различные приемы педагогической деятельности с целями воспитания и обучения.

Заслуга С. Миропольского перед педагогической наукой заключается в разработке целостной системы взаимосвязи теории и практики, которая отражает гуманный подход к процессу всестороннего развития личности и пропагандирует использовать в педагогическом процессе только те приемы обучения, которые прошли апробацию на практике. В контексте исследуемой проблемы отражение идеи взаимосвязи теории и практики нашло в трудах Н. Крупской, которая настаивала рассматривать вопрос о единстве педагогической теории и практики, при этом обязательно избегая утилитарного подхода к теории, рассматривая ее как сегодняшнюю актуальность.

Как известно, Н. Крупская готовила «фронт просвещения». Она осуждала тех учителей, которые не могли соединить теорию с практикой, игнорировали теорию, оставляя в работе только практику. Н. Крупская утверждала, что теория влияет на практику, углубляет ее, а практика, с другой стороны, обогащает теорию. В связи с этим нельзя отрывать теорию от практики, которые между собой диалектически взаимосвязаны.

Дальнейшее развитие взглядов Н. Крупской на роль теории и практики в подготовке будущих специалистов поддержали выдающиеся деятели образования П. Блонский, С. Шацкий, А. Макаренко, В. Сухомлинский и другие, которые считали, что теория вытекает из практики. Так, один из первых теоретиков, который совмещал практическую деятельность с теоретической работой в области педагогики и психологии был П. Блонский. Ученый постоянно подчеркивал необходимость соотношения теоретических знаний и педагогического искусства в процессе воспитания. Мы согласны с утверждением П. Блонского о том, что для практической воспитательной деятельности одинаково необходимы умения, которые вырабатываются личным опытом, талант, который совершенствуется в процессе воспитательной практики и теоретические знания, которые формируются в результате постижения сути развития и воспитания человека и передаются в виде идей [1].

Идея связи теории с практикой нашла свое отражение в педагогическом наследии С. Шацкого. Анализ авторской концепции позволяет сделать вывод, что ученый считал, что его теоретическая подготовка вначале его деятельности была слабой, поэтому теория занимает первое место, а практика – второе.

Ярким примером сочетания теории и практики была деятельность А. Макаренко. Анализируя тенденции развития методики воспитания, педагог пришел к выводу, что практика невозможна без теории, а практика невозможна без теории, между теорией и практикой существует тесная взаимосвязь, без которой невозможно развитие школы. В «Педагогической поэме», исследуя теорию и практику воспитания в коллективе, А. Макаренко использовал собственный опыт работы в колонии как педагога-новатора [5]. Благодаря педагогическому наследию А. Макаренко в теорию воспитания и в практику работы школы вошли такие идеи воспитания как формирование общественного мнения, сочетание уважения с требовательностью, развитие личности в коллективе и через коллектив. Данные идеи и на современном этапе развития педагогической науки и практики носят актуальный характер.

Безусловно, значительный вклад в разработку проблемы взаимодействия теории и практики сделал В. Сухомлинский. В своих работах педагог освещает особенности и развития духовной жизни школьников в коллективе. В. Сухомлинский в своей педагогической деятельности опирался на оригинальное сочетание методов и приемов воспитания на основе применения достижений науки и практики. В связи с этим он писал, что творческий труд учителя заключается в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции, когда сделанное ученым открытие оживает в человеческих взаимоотношениях, когда сложная задача, стоящая перед учителем может быть решена многими способами [8].

В. Сухомлинский постоянно размышлял над основной задачей, которая стояла перед школой – о сочетании учебной и воспитательной цели. Именно благодаря правильному определению учебно-воспитательных целей у детей формировалась всесторонне развитая личность, совершенствовались полученные знания и умения, формировалось ценностное отношение к окружающей действительности. Несмотря на то, что эти проблемы в педагогической науке были на тот момент достаточно изучены, В. Сухомлинский продуцировал новые идеи их решения. Он глубоко проанализировал прогрессивные, гуманистические идеи прошлого и на их основе разработал свою теоретическую концепцию, воплощая ее в практику школы, используя индивидуальный подход в воспитании ребенка.

Таким образом, педагогическое наследие В. Сухомлинского представляло собой определенную систему, наличие научных школ и активную просветительскую деятельность. Данное направление педагогических исследований имеет не только эффективность, но и перспективность в решении актуальных проблем современной образовательной теории и практики.

Поддерживая и развивая идеи В. Сухомлинского, большой вклад в развитие единства теории и практики внес Ю. Бабанский. Он в своей концепции оптимизации учебного процесса подчеркнул возможность решения вопросов системы обучения и воспитания школьников. Ученый неоднократно подчеркивал, что под влиянием практики возникает каждая научная теория оптимизации педагогического процесса.

Таким образом, педагоги прошлого справедливо утверждали, что основным принципом обучения и воспитания является взаимосвязь теории и практики. Именно этот принцип на современном этапе подготовки педагогических кадров является гарантом крепких знаний и практических умений. Вопросы взаимодействия теории и практики рассматривались не только в педагогической, но и философской науке. Анализ трудов И. Андреева, С. Архангельского, Г. Арефьева, Е. Ильенкова и других философов позволяет сделать вывод, что источником познания мира является окружающая среда, то есть идеальное неразрывно связано с материальным.

Так, Е. Ильенков и М. Мостепаненко, рассматривая принцип единства теории и практики, отмечали, что данный принцип обусловлен особенностями отношений человека с миром и границами жизнедеятельности. Отсюда следует, что мировоззренческое значение диалектики не ограничивается ее функцией быть наукой только о теоретическом овладении мира, но и наукой о практическом овладении человеком этого мира [7].

В философской науке доказано, что теория и практика успешно развивалась в неразрывной связи и взаимодействии, но практическая деятельность людей требовала нового видения теоретических положений на основе новых разработок. Научная теория считалась доказанной в том случае, если ее истинность подтверждалась логическими доказательствами, ранее обоснованными и проверенными на практике. Теория и практика обучения, как утверждал С. Архангельский, это единственный, неразрывный принцип в системе приобретения знаний и умений. Ученый заложил теоретические основы решения проблем обновления высшего образования, основательно проанализировал учебный процесс в вузе. По утверждению философов практика может вступать в противоречие с теориями, взглядами. В таких случаях пересматривается практика, а не теория. Поэтому теория включает в себя познание материалистической диалектики как одной из главных звеньев, а практика состоит из материальной и общественно-политической деятельности, направленной на изменение внешнего мира и общественной жизни.

Таким образом, анализ философской литературы показывает, что теория и практика является центром, где проверяется истинность человеческих идей. Проблема взаимосвязи теории и практики рассматривалась и в русле психологической науки в контексте взаимодействия субъекта и объекта учебно-воспитательного процесса. Так, в отечественной психологической науке разработана теория психического развития путем усвоения личностью социального опыта через процесс обучения и воспитания. Л. Выготский, разрабатывая данную концепцию, пришел к выводу, что, несмотря на сложные взаимоотношения между обучением и развитием, обучение должно всегда идти впереди развития. Исходя из этого, социальные и культурные факторы являются основой формирования психического здоровья, основой теории обучения и воспитания [2].

Данную концепцию поддерживали М. Ярошевский, Г. Костюк, Н. Тальзина, А. Леонтьев и другие подчеркивая, что теория возникает на основе практики и является результатом обобщения практического опыта деятельности людей. Они определили особую роль практики в процессе познания, как критерия истинности теоретических положений. Практика на основе теории решает определенные задачи: чем сложнее практические задачи, тем актуальнее потребность в теории.

Кроме того, психологами доказано, что эффективное решение научно-практических задач возможно только на основе развитой теории, практическая деятельность может быть удачной только тогда, когда в нее будут входить теоретические компоненты.

Данная проблематика нашла свое продолжение и в современных научных исследованиях, раскрытие сути которых не является предметом данной статьи. Однако, мы можем отметить, что в педагогической науке остается потребность в исследовании этого вопроса.

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что взаимодействие участников образовательного процесса в педагогических учебных заведениях высшего и среднего профессионального образования в соотношении теоретической и практической подготовки постоянно нуждается в усовершенствовании. Было время, когда практика опережала теорию и педагогическую науку. Однако, как указывают современные ученые, решить практическую задачу – значит скорректировать научные знания и результаты научного исследования, которые могут составлять основу практической деятельности педагога. В связи с этим, развитие и углубление теоретических знаний является важным звеном для повышения научного уровня и влияния на образовательную практику. Теория – это система знаний, которую постоянно пополняет, систематизирует, обобщает, совершенствует педагог-практик, при этом ищет новые пути получения знаний. Ретроспективный анализ и переосмысление идей о взаимосвязи теории и практики педагогов-классиков позволяют наметить ведущие векторы для дальнейших теоретических разработок педагогической науки и практического совершенствования образовательного процесса при подготовке будущих учителей в вузе.

Литература:

1. Блонский П.П. Психология и педагогика. Избранные труды / П.П. Блонский. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 164 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. 671 с.
3. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы // Правительство РФ. – М.: 2014. – 124 с.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: Издательство АСТ, 2018. – 736 с.
6. Миропольский С.И. Теория и практика в воспитании [Текст] / С.И. Миропольский. // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1871. - №157. – С. 1-29.
7. Мостепаненко М.В. Философия и методы научного познания / М.В. Мостепаненко. – Л.: Лениздат, 1972. – 263 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2018. – 320 с.
9. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 книгах. Книга 2. / К.Д. Ушинский. – М.: Издательство Дрофа, 2005. – 656 с.

УДК: 378.2

адъюнкт кафедры педагогики и психологии Гуз Ольга Михайловна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД И НАРОДНЫХ ДРУЖИННИКОВ В СИСТЕМЕ МВД РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена сравнительному описанию процесса практико-ориентированного обучения сотрудников ОВД и народных дружин, позволяющему слушателям, за определенно-короткий период ознакомиться с ситуациями практической направленности и приобрести в соответствии с этим профессионально значимые умения, знания и навыки.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, методы личностно-ориентированного обучения, профессиональная деятельность, профессиональное обучение, образовательный процесс.

Annotation. The article is devoted to the comparative description of the process of practice-oriented training of police officers and people's squads, which allows students to get acquainted with the situations of practical orientation in a short period of time and acquire professionally significant skills, knowledge and skills in accordance with this.

Keywords: practice-oriented training, methods of personal-oriented training, professional activity, professional training, educational process.

Введение. За последнее десятилетие теория и практика педагогики и психологии стала обращать внимание на методику компетентного подхода в обучении. В особенности такой подход становится актуальным при практико-ориентированной направленности образования. По мнению некоторых педагогов-исследователей, таких как П. Образцов, Т. Дмитренко, внедрение в процесс обучения технологий практико-ориентированной направленности, способствуют формированию профессиональной самоидентификации у обучающихся и позволяет развивать и совершенствовать у них профессионально-значимые личностные качества и приобретать профессионально-ориентированные знания, умения и навыки.

Изложение основного материала статьи. Методы практико-ориентированное обучение в своей основе полагаются на сопряжение образовательного процесса с практической деятельностью. Тематика такого подхода позволяет создавать для учащихся условия реальной практической профессиональной деятельности, при которых приобретаемые профессионально значимые знания умения и навыки формируют настоящего специалиста-профессионала.¹¹

Обучение практико-ориентированного формата направленно на диалектическое единство теории и практики, так как образовательная деятельность будущего специалиста не может существовать без практического подкрепления. Сущность практико-ориентированного обучения основывается на единстве общих и профессиональных компетенций.

Принципиально-значимыми основами процесса практико-ориентированного обучения должны быть:

во-первых, мотивационные начала при обеспечении учебно-образовательного процесса;

во-вторых, неразрывная связь теории с практикой в процессе обучения;

в-третьих, креативность мышления учащихся сказывающаяся на уровне их сознательности и активности в процессе познания.

Выше перечисленное нельзя ни в коей мере не соотносить с системой образования в Министерстве внутренних дел Российской Федерации, так как именно в ней одно из ведущих мест отводится тематике непрерывного практико-ориентированного обучения.¹² В своих исследованиях посвященных технологиям практико-ориентированного обучения в образовательных организациях системы МВД России, Е.И. Мещерякова говорит о том, что: «Это последовательность целенаправленных педагогических процедур, операций и приемов, в совокупности составляющих целостную дидактическую систему, реализация которой обеспечивает формирование профессионально-значимых качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих высокий уровень готовности обучающихся к осуществлению практической правоприменительной деятельности».¹³

Модернизация системы высшего и дополнительного ведомственного профессионального образования предполагает прежде всего достижение необходимого для успешной профессиональной деятельности уровня профессиональной компетентности своих специалистов.¹⁴

В настоящее время перед системой профессионального образования МВД России поставлены задачи по обеспечению профессиональной и социальной мобильности, реадaptации и ресоциализации, а также по процессу формирования компетентностной составляющей будущего специалиста-профессионала органов внутренних дел, в динамично развивающейся профессиональной среде. Исходя из проблематики решаемых задач, процесс образования и воспитания в настоящее время, невозможно свести только в содержательной составляющей учебных предметов. Значит в самой структуре всех видов профессионального образования как

¹¹ Борисенков В.Г. Руководство партийными советскими органами народных дружин. М.: Юридическая литература, 2007

¹² Викторов Б.А. Милиция и общественность в охране общественного порядка. М.: Знание, 2005

¹³ Зайцев И.А., Репьев А.Г. О некоторых проблемах совершенствования законодательства в сфере участия граждан в охране общественного порядка // Административное право и процесс. 2015. № 3. С. 42-45

¹⁴ Пищелко А. В. Формирование профессиональных компетенций сотрудников ОВД в учебном процессе образовательных организаций системы МВД России // Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 31 октября 2019 года / под общ. ред. канд. психол. наук, доц. А.С. Душкина, д-ра пед. наук, проф., засл. раб. высш. шк. РФ Н.Ф. Гейжан; сост.: З.В. Васильева, А.Н. Александрова, Д.Б. Гарец. — Электрон. дан. (3,36 Мб). — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2019. С. 305-310

высшего, так и дополнительного, необходимо определить цели, исходя из потребностей общества, т.н. социального заказа и потребностей самой личности слушателя.¹⁵

После определения целей профессионального обучения, переобучения (профессиональной переподготовки или повышения квалификации), становится возможным определить и содержание обучения, в котором эти цели могут быть реализованы. При этом необходимо ориентироваться на личностно-профессиональный опыт слушателей.

Содержание образования делится на инвариантную и вариативную части, причем вариативная часть включает в себя самостоятельную, проектную и исследовательскую деятельность слушателей. Оно презентуется слушателям не в качестве структурных единиц системы знаний (законы, закономерности, правила, факты, научные понятия), а в виде определенных профессиональных практик, профессиональных ситуаций, проблем и способов их решения.

Таким образом, смена «образовательной парадигмы» в системе профессионального образования неизбежно влечет за собой необходимость гуманистического насыщения содержания обучения, его организации, научного и учебно-методического обеспечения учебного процесса. Такая потребность прослеживается в двухстороннем направлении, а именно:

- в направлении переориентации профессионального образования в сторону гуманитарного направления в содержание которого входят культурологическая, социально-гуманитарная, психолого-педагогическая составляющие, которые порой гипертрофировано подменяют собой специализированную направленность обучения;

- и в использовании эффективных педагогических технологий, имеющих целью превращения всего содержания учебно-профессиональной деятельности слушателя в компоненты его профессиональной деятельности.¹⁶

В данном случае практико-ориентированный процесс обучения для обучающихся превращается в достаточно сложный, но интересный, вариативно-разносторонний процесс в котором педагогический работник становится непосредственным автором определенного им проекта, в процессе реализации которого, у будущих специалистов системы МВД России формируются, а затем и совершенствуются профессионально-значимые личностные качества необходимые в правоприменительной практике.¹⁷

В данном контексте нами был проанализирован пример подготовки сотрудников ОВД и народных дружинников в образовательных организациях дополнительного образования системы МВД России, в которых особенностью обучения являются достаточно непродолжительные сроки обучения, при которых слушателям необходимо предоставить максимально возможный объем практико-ориентированных знаний, на основе которых у них будут формироваться и совершенствоваться умения и навыки правоприменительной и правоохранной деятельности.

Особенность контингентов учащихся для формирования народных дружин, по сравнению с сотрудниками ОВД, заключается в том, что большинство слушателей, проходящих обучение, не работали в правоохранительной сфере, тем более в сфере системы МВД России, которая имеет свои специфические особенности как в практической деятельности, так и в системе своего ведомственного образования. Именно поэтому лица сознательно пришедшие для получения специфического дополнительного образования, имеющего своей целью формирования личности правоохранителя, нацелены на получение помимо правовых знаний еще и на практические умения и навыки применения знаний права.

Вот как раз в данном случае, практико-ориентированное обучение способствует в достаточно значимой мере формированию всей совокупности содержательных компонентов процесса обучения и воспитания, а именно:

- учебных дисциплин;
- учебной и производственных практик;
- внеаудиторной самостоятельной работы слушателей.

Что бы добиться от слушателей высоких показателей их уровня знаний, необходимо просто их заинтересовать, за счет личностно-ориентированного подхода к профессиональной подготовке, в результате чего сформировать активную позитивную мотивацию к восприятию учебного материала и вызвать стойкое желание к дальнейшему процессу профессионального самосовершенствования.

Наиболее актуальной в условиях модернизации образования является реализация личностно-ориентированного взаимодействия и сотрудничества, формирования у обучающегося собственной профессиональной позиции и профессиональных установок. Личностно-ориентированный подход при практико-ориентированном обучении слушателя, является основой развития собственной профессиональной рефлексии.¹⁸

¹⁵ Пищелко А.В. Формирование профессиональных компетенций сотрудников ОВД в учебном процессе образовательных организаций системы МВД России // Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 31 октября 2019 года / под общ. ред. канд. психол. наук, доц. А.С. Душкина, д-ра пед. наук, проф., засл. раб. высш. шк. РФ Н.Ф. Гейжан; сост.: З.В. Васильева, А.Н. Александрова, Д.Б. Гарец. — Электрон. дан. (3,36 Мб). — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2019. С. 305-310

¹⁶ Пищелко А.В. Формирование профессиональных компетенций сотрудников ОВД в учебном процессе образовательных организаций системы МВД России // Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 31 октября 2019 года / под общ. ред. канд. психол. наук, доц. А.С. Душкина, д-ра пед. наук, проф., засл. раб. высш. шк. РФ Н. Ф. Гейжан; сост.: З.В. Васильева, А.Н. Александрова, Д. Б. Гарец. — Электрон. дан. (3,36 Мб). — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2019. С. 305-310

¹⁷ Зайцев И.А., Репьев А.Г. О некоторых проблемах совершенствования законодательства в сфере участия граждан в охране общественного порядка // Административное право и процесс. 2015. № 3. С. 42-45

¹⁸ Пищелко А.В. Формирование профессиональных компетенций сотрудников ОВД в учебном процессе образовательных организаций системы МВД России // Педагогика и психология в деятельности сотрудников

Практико-ориентированный в сочетании с личностно-ориентированными подходами в обучении позволяют значимо оживлять тематику всех видов занятий, так как предполагает проблемно-игровое взаимодействие с учащимися, на основе обращения к реальным практическим жизненным профессионально значимым ситуациям и явлениям. В данном случае слушатели становятся участниками определенного эксперимента, что всегда вызывает живой интерес к познанию и его результатам.

Значит технологии практико-ориентированного обучения при личностно-ориентированном подходе, способствуют развитию мотивационных начал у учащегося за счет неповторимости, наглядности и разнообразия методов обучения.

В свою очередь для педагога практико-ориентированные технологии дают возможность постоянно совершенствовать свой творческий и практический потенциал и более эффективно внедрять в практику преподавания свой постоянно совершенствующийся опыт. При этом также появляются возможности в изучении опыта других преподавателей теоретиков и практиков.

В условиях активного использования в образовательном процессе практико-ориентированных методов обучения, подготовка дидактических материалов (рабочие программы, методические разработки, методические рекомендации и др.), связанных с профессиональным обучением, переподготовкой или дополнительным образованием, начинает ориентироваться на оптимизацию самого обучения за счет увеличения объема практико-ориентированных знаний посредством внедрения элементов деловых и ролевых игр.

В настоящее время, исходя из анализа методических материалов для работы со слушателями обучающихся по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации, мы обратили внимание на том факт, что практически все учебно-тематические планы в своей содержательной основе направлены на практико-ориентированное обучение которое в процентном эквиваленте составляет 80-90% от всего курса обучения, то есть большая часть учебного времени отводится под практические занятия. При этом профессорско-преподавательский состав в своей педагогической деятельности использует различные активные и интерактивные методы работы с учащимися, что носит характер всевозможных игровых ситуаций, различных занятий выездного плана, междисциплинарных учебно-тактические занятия, круглых столов и других видов занятий.

Обучение практико-ориентированной формации необходимо также обеспечивать и созданием особых форм (мест) профессиональной занятости слушателей, для максимально эффективного решения различных учебных задач практической направленности в процессе получения профильного образования.

Для этого образовательные организации системы МВД России последнее время активно вовлечены в процесс сознания на своих учебных базах различных практико-ориентированных полигонов, автоматизированных рабочих мест учащихся. Так же приобретаются современные специальные технические средства, которые используются в практической деятельности специалистами органов внутренних дел, создаются практико-ориентированные площадки, на основе которых каждый учащийся обеспечивается персонализированным рабочим местом, на котором слушатель получает большую возможность для эффективного решения учебных практико-ориентированных задач, и вся совокупность профессиональных процессов, функций и результатов данной учебной деятельности, присущей данному рабочему месту описывается на бумажном носителе в форме положения об этом месте».¹⁹

Кроме того, очень важно подчеркнуть, что в отличие от организаций высшего образования МВД России, переподготовка сотрудников ОВД и сотрудников для народных дружин не предполагает длительного изучения различных теоретических и практических дисциплин поэтому, нам следует сослаться на мнение Т.А. Фатеева, на работы которого ссылаются исследователи, и который говорит о том, что процесс обучения, строящийся в практико-ориентированной плоскости, в сравнении с академической моделью обучения, в основе которой лежит направленность на углубленное понимание предметной области или самого предмета, на их научную разработку, на подготовку исследователей в той или иной сфере, сориентирован главным образом на овладение практическими знаниями, навыками и умениями, необходимыми непосредственно для трудовой деятельности в той или иной сфере».²⁰

Исходя из вышесказанного, метод профессионально направленного обучения слушателей в образовательных организациях системы МВД России в основном ориентирован на практические занятия в процессе которых состав педагогических работников в своей образовательно-воспитательной деятельности в сравнительном аспекте в соотношении с системой учебных занятий в институтах высшего профессионального образования, практикует занятия с использованием методов проблемного обучения, на основе анализа и моделирования различных ситуаций практической направленности.

Методики моделирования ситуаций могут в своем содержании использовать как методы игровой направленности, так и не игровой. В первом случае можно использовать различные игры, во втором случае выполняется аналитическая работ направленная на решение и обсуждение конкретно предложенной ситуации и поиска путей решения по ней или работа с документацией.

Особенности характеризующие такой метод, в основополагающих началах опираются на комплексный подход в обучении, который подразделяется на два этапа для решения определенных, практико-ориентированных ситуаций. В рамках первоначального этапа ведется работа со слушателями в плане проигрывания ситуаций практико-ориентированной направленности, а на втором этапе проводится работа,

правоохранительных органов: интеграция теории и практики [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 31 октября 2019 года / под общ. ред. канд. психол. наук, доц. А.С. Душкина, д-ра пед. наук, проф., засл. раб. высш. шк. РФ Н.Ф. Гейжан; сост.: З.В. Васильева, А.Н. Александрова, Д.Б. Гарец. — Электрон. дан. (3,36 Мб). — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2019. С. 305-310

¹⁹ Лупов Д.В., Титушкина Е.Ю. Уголовно-правовая охрана жизни и здоровья лиц, выполняющих общественные обязанности в сфере охраны общественного порядка // Российский следователь. 2009. № 15. С. 8

²⁰ Новиков М.В. Особенности реализации охранительной функции права в деятельности пенитенциарной системы // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2013. № 4.

направленная на оформление результатов игры, путем составления необходимых служебных и процессуальных документов.

Как раз благодаря практике неоднократного совершения слушателями одинаковых практико-ориентированных действий связанных с тактикой проверки документов у граждан или представления гражданам с целью выяснения служебно-важной информации, или с целью совершения дальнейших действий административно или уголовно-процессуального характера и дальнейшее оформление различных нормативных документов в связи с совершением действий служебного характера (рапорт, протокол и т.п.), способствует процессу эффективного совершенствования практических процессуально правовых знаний, умений и навыков, а также позволяет постоянно активизировать познавательную деятельность слушателей.²¹

Как итог, весь процесс обучения в конечном счете сводится к итоговому мониторингу уровня приобретенных знаний, умений и навыков у слушателей. Комплексным междисциплинарным экзаменом для слушателей, обучающихся по программе профессионального обучения и итоговым экзаменом для слушателей, получающих дополнительное профессиональное образование.²²

Важнейшей основой практико-ориентированного обучения, является педагогическая деятельность, направленная на организацию самостоятельного обучения и совершенствование слушателей, акцент в которой, должен быть перенесен с закрепления пройденного материала на самостоятельное изучение нормативных правовых актов и рекомендованной литературы.

В процессе осуществления таковой деятельности у слушателей развиваются навыки самостоятельности, творческого мышления, анализа и систематизации изученного материала.

Исходя из анализа нормативной документации, регламентирующей подготовку слушателей для народных дружин, мы обратили внимание на то, что в программу их подготовки включены следующие направления образовательно-воспитательной деятельности:

- изучение нормативных актов (4 часа);
- отработка приемов самообороны (4 часа);
- выработка психологической устойчивости (2 часа);
- развитие наблюдательности, бдительности, памяти и мышления (4 часа).²³

По результатам обучения, в случае успешного освоения материала, по результатам сдачи зачетов, слушателям выдаются соответствующие свидетельства о прохождении подготовки.

Выводы. Исходя из общего анализа характеристик подготовки сотрудников ОВД и народных дружинников, мы пришли к выводу о том, что система подготовки народных дружинников не является достаточно актуальной на сегодняшний день. Курсы, которые являются обязательными для прохождения, не позволяют в полном объеме предвосхитить всевозможные ситуации, которые ждут народных дружинников при патрулировании и совместной работе с сотрудниками органов МВД России.

Литература:

1. Борисенков В.Г. Руководство партийными советскими органами народных дружин. М.: Юридическая литература, 2007
2. Викторов Б.А. Милиция и общественность в охране общественного порядка. М.: Знание, 2005
3. Зайцев И.А., Репьев А.Г. О некоторых проблемах совершенствования законодательства в сфере участия граждан в охране общественного порядка // Административное право и процесс. 2015. № 3. С. 42-45
4. Лупов Д.В., Титушкина Е.Ю. Уголовно-правовая охрана жизни и здоровья лиц, выполняющих общественные обязанности в сфере охраны общественного порядка // Российский следователь. 2009. № 15. С. 8
5. Новиков М.В. Особенности реализации охранительной функции права в деятельности пенитенциарной системы // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2013. № 4.
6. Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 31 октября 2019 года / под общ. ред. канд. психол. наук, доц. А.С. Душкина, д-ра пед. наук, проф., засл. раб. высш. шк. РФ Н.Ф. Гейжан; сост.: З.В. Васильева, А.Н. Александрова, Д.Б. Гарец. — Электрон. дан. (3,36 Мб). — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2019. С. 305-310
7. Приказ МВД России от 18 августа 2014 г. N 696 «Вопросы подготовки народных дружинников к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, и по оказанию первой помощи».
8. Щербаков О.Н. Отдельные аспекты участия граждан в охране общественного порядка // Административное и муниципальное право. 2016. № 5. С. 382.
9. Яблоков Н.П. Народные дружины на страже общественного порядка. М.: Госюриздат, 2003

²¹ Щербаков О.Н. Отдельные аспекты участия граждан в охране общественного порядка // Административное и муниципальное право. 2016. № 5. С. 382.

²² Щербаков О.Н. Отдельные аспекты участия граждан в охране общественного порядка // Административное и муниципальное право. 2016. № 5. С. 382.

²³ Приказ МВД России от 18 августа 2014 г. N 696 «Вопросы подготовки народных дружинников к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, и по оказанию первой помощи».

УДК 371.14:371.8

кандидат педагогических наук, доцент Давкуш Наталья Валериевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается содержание подготовки обучающихся к работе в летних лагерях. Проведя педагогическое исследование, автор статьи раскрывает особенности готовности обучающихся к педагогической деятельности в летних оздоровительных лагерях, структура которой опирается на такие компоненты как: личностные качества; профессиональная направленность; знания и умения, как уровень мастерства в использовании приобретенных знаний. Обобщив результаты исследования, были выделены критерии и показатели готовности обучающихся к работе в летних оздоровительных лагерях. Также, определены уровни готовности обучающихся: элементарный (низкий), репродуктивный (удовлетворительный), продуктивный (достаточный) и творческий (оптимальный). Обобщены результаты педагогического исследования и сделаны выводы.

Ключевые слова: критерии, уровни, качество подготовки будущих педагогов, вожатская деятельность, оздоровительные детские лагеря.

Annotation. The article discusses the content of training students for work in summer camps. After conducting a pedagogical study, the author of the article reveals the peculiarities of students' readiness for pedagogical activity in summer recreation camps, the structure of which relies on such components as: personal qualities; professional orientation; knowledge and skills, as the level of skill in the use of acquired knowledge. Summarizing the results of the study, the criteria and indicators of students' readiness for work in summer recreation camps were highlighted. Also, the levels of readiness of students are determined: elementary (low), reproductive (satisfactory), productive (sufficient) and creative (optimal). The results of pedagogical research are summarized and conclusions are made.

Keywords: criteria, levels, quality of training of future teachers, leaders activities, health camps for children.

Введение. Сеть летних детских оздоровительных учреждений, основная задача которых заключается в восстановлении физических и умственных сил ребенка, удовлетворении его познавательно-развивающих и эмоционально-волевых потребностей, сегодня в России активно расширяется и совершенствуется. Для работы в таких учреждениях необходимо привлекать педагогов с достаточно высоким уровнем подготовки, который соответствует новым образовательным стандартам и критериям современности. Это должны быть специалисты со сложившимися личностными качествами, активные, способные реализовывать творческий потенциал, применять инновационные технологии и методы работы с детьми, создавать условия для развития их интересов и способностей.

Однако, как показывает практика, в вузах, в которых осуществляется подготовка по укрупненной группе 44.00.00 Образование и педагогические науки, больше внимания уделяется подготовке обучающихся к преподаванию учебных дисциплин, нежели к проведению с детьми воспитательных мероприятий. Поэтому, достаточно часто мы можем наблюдать низкий уровень организации досуга детей в летних оздоровительных лагерях, отсутствие координации различных видов детской деятельности. Нередко в эти учреждения механически переносятся школьные формы воспитательной работы и не учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей, специфика летнего досуга. Встречаются факты формального отношения к выполнению функциональных обязанностей со стороны педагогических работников.

Все вышесказанное указывает на то, что вопрос подготовки специалистов вузов к работе в детских оздоровительных лагерях достаточно актуален и требует существенного усовершенствования.

Проблема подготовки специалистов, способных на высоком уровне организовывать и управлять досуговой деятельностью детей, привлекает внимание многих ученых. Так, содержательный компонент подготовки вожатых к работе в летних оздоровительных лагерях исследовали: Т.Н. Владимирова, К.В. Дрозд, Г.Г. Кругликова, Н.Ю. Лесконог, Г.Р. Линкер, Е.Н. Матюхина, С.З. Могилевская, А.А. Сажина, С.Ю. Смирнова и др. [1; 2].

Среди ученых, которые исследовали проблему формирования готовности будущих учителей к оздоровительной работе с детьми в летних лагерях, отметим С.В. Гертнер и Н.Е. Четвергов. А.М. Калугина изучала формирование профессиональной индивидуальности будущего педагога-воспитателя (на примере работы в детском загородном санаторно-оздоровительном центре) [2]. В исследованиях многих ученых сосредоточено внимание на личностно ориентированной подготовке обучающихся педагогического вуза к работе в детских оздоровительных лагерях.

В то же время теоретический анализ научных работ показывает, что до сих пор остались недостаточно обоснованными функции деятельности вожатого, содержание, формы и методы подготовки обучающихся к работе в летних оздоровительных лагерях, также требует решения проблема использования значительных потенциальных возможностей внеаудиторной общественно-педагогической деятельности, обеспечение постоянного мониторинга и определение объективных критериев для оценки уровня готовности обучающихся к осуществлению вожатской деятельности.

Цель статьи – изучить проблему оценивания уровня готовности будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря, обосновать критерии и уровни готовности будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Подготовка обучающихся к работе в летних оздоровительных лагерях является важной составляющей в общей профессиональной подготовке педагога в целом, результатом которой является положительное отношение к профессии, осознание мотивов и потребностей обучающихся к работе в детских лагерях, наличие профессионально важных качеств личности, ее социальной зрелости, чувство ответственности за свою деятельность, а также соответствующие знания, умения и навыки.

Изучение и анализ отечественного и зарубежного опыта подготовки обучающихся к организации летнего отдыха школьников позволяют утверждать, что наряду с теоретической подготовкой, решающую роль играет практическая деятельность вожатого.

Теоретическая подготовка обучающихся к профессиональной деятельности осуществляется в течение всего обучения в вузе, особенно, в процессе изучения дисциплин профессиональной направленности. Практическая же подготовка к вожатской деятельности осуществляется только в процессе прохождения инструктивно-методических сборов и внешкольной практики [3].

Значительно улучшает подготовку обучающихся оценивание самостоятельных учебно-исследовательских задач, которые выполняются в виде отчетов, методических разработок и рекомендаций для внедрения в летних оздоровительных лагерях, проведение опроса детей (родителей, администрации лагеря) по поводу качества идеального вожатого, реализация индивидуальных проектов [4].

Мониторинг качества знаний у обучающихся, которые будут проходить практику в качестве вожатых побуждает их учиться самостоятельно, целенаправленно. Необходимо осуществлять регулярный контроль за подготовкой, а не только по результатам прохождения практики [4]. Это позволит существенно влиять на организацию, планирование, координирование, регулирование и обеспечение готовности. Наблюдения за достижениями обучающихся, организация рефлексии и взаимоконтроля обеспечивают качество мониторинга уровней готовности. На правильное оформление отчетной документации положительно влияют разработанные план характеристики и критерии оценки работы практикантов руководителями оздоровительных учреждений; план отчета обучающегося-практиканта о работе в оздоровительном лагере; схема для ежедневного психолого-педагогического анализа проведенной работы. Весомым фактором влияния на эффективность подготовки к работе в лагере является ориентированность обучающихся на тестовый контроль знаний и коллективную защиту внешкольной практики.

Как свидетельствуют результаты проведенного исследования, содержанием подготовки обучающихся к работе в летних лагерях является:

- ознакомление с условиями быта, правилами внутреннего распорядка, традициями оздоровительного учреждения, планирование работы детского коллектива, формирование органов самоуправления;
- изучение специфики проявлений возрастных и индивидуальных особенностей детей, состояния их здоровья, условий жизни и воспитания;
- организация самообслуживания, коллективно-творческой деятельности по всем направлениям воспитания (умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического, экологического) обеспечение активного отдыха детей, соблюдение режима проведения санитарно-оздоровительной и индивидуальной воспитательной работы с ними.

На наш взгляд, необходимо проводить мониторинг качества подготовки обучающихся к осуществлению вожатской деятельности до начала летней педагогической практики, чтобы определить уровень готовности практиканта. Это позволит своевременно оказать психолого-педагогическую и методическую помощь обучающимся, у которых данный уровень готовности будет репродуктивным.

Готовность к педагогической деятельности в летних оздоровительных лагерях – это целостная характеристика личности. Ее структура основывается на учете следующих компонентов:

- 1) личностные качества воспитателя (психологические и профессионально важные);
- 2) профессиональная направленность (совокупность мотивов педагогической деятельности; интерес к ней, ценностные ориентации);
- 3) знания, необходимые для работы в летних оздоровительных лагерях;
- 4) умение как уровень мастерства в использовании приобретенных знаний.

Исходя из содержания деятельности вожатых, определены следующие основные критерии и показатели готовности обучающихся к работе в летних оздоровительных лагерях:

- личностный (профессиональные и личностные качества: любовь к детям, ответственность, требовательность, чувство юмора, волевые качества, артистизм; психофизиологические качества: способность обладать высоким темпом выполнения работы, мгновенно решать поставленные задачи, быстро переключаться с одного вида деятельности на другой и привыкать к новой обстановке, способность к саморегуляции);
- мотивационный (интерес к профессии, потребность в общении с детьми, стремление к профессиональному самоопределению, самореализации и самосовершенствованию);
- когнитивный (психолого-педагогические, методические, специальные знания);
- деятельностный (гностические, проективные, конструктивные, коммуникативные, организаторские, диагностические умения).

Готовность обучающихся к работе с детьми во время летних каникул целесообразно рассматривать на четырех уровнях: элементарном (низком), репродуктивном (удовлетворительном), продуктивном (достаточном) и творческом (оптимальном).

Элементарный уровень характеризуется недостаточной сформированности личностных качеств обучающихся, отсутствием стремления к самосовершенствованию, осознанию мотивационно-ценностных ориентаций; проявлением безразличного отношения к педагогической деятельности и игнорированием практики. Обучающиеся имеют поверхностные или у них совершенно отсутствуют знания об организации летнего отдыха детей, об эффективных способах и приемах педагогического взаимодействия, предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, а также не стремятся их расширять и углублять. У них не сформированы гностические, проективные, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения.

У обучающихся с репродуктивным уровнем готовности к работе в летних оздоровительных лагерях недостаточно сформированы личностные качества, необходимые для организации досуга детей в условиях летних каникул, и нет необходимости в самосовершенствовании. Наблюдается отсутствие ответственного отношения к учебе и активного интереса к работе с детьми. Ценностное отношение к себе, к детям, к этическим нормам, к практике у таких обучающихся сформировано фрагментарно. Они имеют поверхностные, неглубокие базовые знания, обладают отдельными гностическими, проективными, конструктивными, организаторскими и коммуникативными умениями, могут их применять в типичных ситуациях, однако не умеют самостоятельно определять адекватные способы и приемы взаимодействия в условиях реальной профессиональной деятельности. Представители данного уровня в основном

репродуцируют элементы имеющихся методических разработок, при этом не могут четко прогнозировать возможные результаты воспитательной работы.

Обучающиеся продуктивного уровня проявляют достаточно сформированные личностные и профессионально важные качества. У них наблюдается неустойчивое стремление к самосовершенствованию, нечеткое осознание мотивационно-ценностных ориентаций; интерес к педагогической деятельности. Будущие педагоги имеют необходимые знания, но не всегда стремятся к их расширению и углублению. Они могут методически грамотно проводить воспитательные мероприятия, однако знания и умения эффективно применяют по образцу или в подобной ситуации, испытывают трудности в процессе выбора целесообразных способов и приемов педагогического взаимодействия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Творческий уровень готовности характеризуется наличием психологической настроенности на труд, необходимых личностных качеств, умения сочетать личное и общественное, способностью к самоанализу и саморегуляции, стремлением к совершенствованию умений и навыков; четко осознанной структурой профессионально-ценностных ориентаций, ведущее место в которой занимает ориентация на эффективность профессиональной деятельности; сложившейся положительной мотивацией к воспитательной работе в лагере; наличием разносторонних, полных, крепких, глубоко осознанных знаний и стремлению к их расширению и углублению; развитыми конструктивными, гностическими, проективными, организаторскими и коммуникативными умениями, адекватно применяются в меняющихся ситуациях педагогической деятельности.

Выводы. Проведя исследование по результатам летней педагогической практики в 2018 году, нами было выявлено, что большая часть обучающихся неуверены в собственных силах из-за отсутствия у них опыта воспитательной деятельности; недостаточно сформированы необходимые личностные качества; отсутствует четкое понимание целесообразности внешкольной практики; слабая мотивация к ее прохождению. Кроме того, выяснилось, что у некоторых обучающихся личностные и профессиональные мотивы преобладают над социальными и познавательными, а внешние – над внутренними; они недостаточно знакомы с возрастными особенностями детей и спецификой воспитательной работы в оздоровительных лагерях; не умеют преодолевать трудности, возникающие в связи с созданием конфликтных ситуаций с детьми, коллегами и администрацией, применять полученные знания.

Также было установлено, что приобретенные обучающимися знания, в основном, не имели применения, а повторялись лишь частично; учебная деятельность больше направлена на формирование знаний, а возможностей для развития организаторских способностей у них значительно меньше. Весомыми причинами являются отсутствие четкого контроля за будущими педагогами на инструктивно-методическом сборе и недостатки современного состояния оценки их работы в лагере.

Поэтому, на наш взгляд, необходимо усиление контекстного характера содержательной стороны процесса подготовки обучающихся к вожатской деятельности, внедрение контент-анализа отчетов о прохождении летней практики своих предшественников, анализа педагогических ситуаций, которые случались в оздоровительном учреждении, выяснение, какими именно способностями должен обладать вожатый.

Также необходимо отдельно рассматривать вопросы связанные с психологической готовностью обучающихся и иметь четкое представление об особенностях работы в лагере. Для этого необходимо привлечение обучающихся к анализу видеозаписей, фотографий, отчетной документации, ознакомление с отзывами старших кураторов и их воспитанников.

Литература:

1. Владимирова Т.Н. Методические рекомендации по разработке образовательного модуля «Вожатская деятельность» / Т.Н. Владимирова. – М.: МПГУ, 2017. – 241 с.
2. Веденеева О.А., Савва Л.И., Сайгушев Н.Я., Тураев Р.Р. Методика работы вожатого в детском оздоровительно-образовательном комплексе [Электронный ресурс]: учебное пособие. – СПб: Научное издание, 2018. – 175 с. URL: <http://publishing.intelgr.com/archive/childrens-health-and-education-complex.pdf>
3. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2019. – 314 с.
4. Давкуш Н.В. Оценивание качества профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях Российской Федерации / Н.В. Давкуш // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 141-144.

УДК:378.147-054.6

старший преподаватель Джур Елена Владимировна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил "Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина" в г. Сызрани (г. Сызрань);

старший преподаватель Сычева Галина Петровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил "Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина" в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Куликова Татьяна Даниловна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил "Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина" в г. Сызрани (г. Сызрань)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. При профессионально ориентированном обучении иностранному языку развитие навыков чтения, письма, аудирования и говорения носит профессионально ориентированный характер, а язык специальности становится ведущим аспектом обучения. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных умений студентов-нефилологов в таких видах речевой деятельности как говорение и письмо в условиях профессионально ориентированного обучения.

Ключевые слова: профессиональное общение, коммуникативно-деятельностный подход, речевая деятельность, говорение, диалогическая речь, монологическая речь, письмо, речевая ситуация.

Annotation. With professionally oriented foreign language instruction, the development of reading, writing, auditing and speaking skills is professionally oriented, and the language of the specialty becomes a leading aspect of learning. The article is devoted to the problem of formation of communicative skills of students in such types of speech activities as speaking and writing in conditions of professionally oriented training.

Keywords: professional communication, communicative and activity approach, speech activity, speaking, dialogical speech, monological speech, letter, speech situation.

Введение. Язык, как любой другой механизм, можно изучать с двух позиций: как он устроен и действует, и как им практически пользоваться. Несмотря на естественную связь – это разные подходы. Основной целью изучения русского языка в иностранной аудитории является практическое его усвоение как орудия общения и выражения мысли, которое достигается последовательно коммуникативной организацией учебного процесса, то есть предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их.

Коммуникативность подчиняет себе все стороны обучения, соотношение знаний с умениями и навыками, выбор приемов обучения, способ преподнесения материала, содержание общеобразовательных и воспитательных задач, при этом обучение понимается как развитие практических навыков владения русским языком в различных коммуникативных целях, в процессе которого одновременно усиливается мотивация иностранной аудитории, их интерес к предмету «русский язык».

В настоящее время в вузах Российской Федерации обучается большое количество иностранных студентов, для которых русский язык выступает не только в качестве объекта изучения, но также является средством изучения специальных дисциплин и средством профессионального общения. Следовательно, выпускник вуза должен иметь такой уровень коммуникативной компетенции на русском языке, который позволил бы ему пользоваться русским языком как вторичным средством общения.

Это предполагает формирование таких умений речевой деятельности на русском языке, которые после окончания курса обучения дают возможность:

- вести коммуникацию на русском языке в наиболее типичных ситуациях повседневного и профессионального общения в объеме, предусмотренном программой;
- использовать литературу по специальности на русском языке для получения профессионально значимой информации;
- самостоятельно работать с учебной, научной и справочно-информационной литературой на русском языке с целью повышения профессионального уровня.

Изложение основного материала статьи. Основной задачей преподавания русского языка иностранцам является развитие речи. Под развитием речи в практике обучения иностранцев русскому языку понимается система работы над созданием навыков активного владения языком в коммуникативных целях. Система обучения складывается как из конкретного языкового материала, взятого для изучения, так и из определенных учебно-организационных форм, принятых в практике работы. Речевая деятельность человека проявляется в двух ее разновидностях: речь устная и речь письменная. Обе они имеют особенности, определяющиеся лингвистическими различиями, характерными, с одной стороны, для устной речи и, с другой – для речи, фиксированной на письме. Развитие речи в этих двух ее разновидностях не может вестись в одинаковых плоскостях, с использованием одних и тех же приемов обучения. В связи с этим в методике преподавания русского языка как иностранного различают обучение продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму. Рассмотрим обучение каждому из этих видов подробнее.

Говорение. В русле коммуникативно-деятельностного подхода говорение определяется как вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Существует две формы проявления говорения в речи в связи с целевым направлением: 1) монологическая речь (в устном или письменном оформлении), имеющая своей целью сообщение; 2) диалогическая речь, являющаяся в основном такой формой речи, которая наиболее ярко выражает функцию речи как средства непосредственного общения.

Эти две формы имеют принципиальные различия. Так, необходимость передать определенную сумму сведений требует от говорящего или пишущего оформления своего сообщения в соответствии с общими логическими закономерностями в построении речи. Такое сообщение оформляется в виде более или менее законченного высказывания. В этом случае преобладает обычно монологическая речь в ее устном или

письменном оформлении. А непосредственный живой обмен мыслями, выражающийся в диалогической форме речи, протекает обычно в условиях, когда большую роль играют окружающая обстановка и общие предпосылки для ведения разговора. Оформление речи тесно связано с ситуативной обусловленностью самой формы общения (играют роль интонация, мимика, жесты). Умелое использование ситуаций, способствующих проявлению речевых контактов, значительно повышает эффективность работы по развитию навыков говорения. При этом большое значение имеет учет зрительных, звуковых и моторных ощущений, в разной степени проявляющихся у учащихся при овладении языком в зависимости от их индивидуальных особенностей.

В связи с вышеуказанными особенностями в методике русского языка как иностранного различают обучение монологической и диалогической речи. Так, например, при обучении монологической речи большую роль играет умение составлять развернутое логическое высказывание, поэтому на начальном этапе работы с текстом профессиональной направленности приветствуется использование заучивания и пересказа учебного текста, а на последующих – самостоятельная подготовка сообщений. Заучивание коротких прозаических текстов или отрывков в определенной мере полезно (в особенности, если дается образец звучания в аудиозаписи), так как оно способствует выработке темпа речи, запоминанию лексики, необходимых конструкций и интонации, т.е. способствует созданию навыков свободного владения языком. Однако такое заучивание не должно становиться самоцелью, его следует рассматривать лишь как средство для дальнейшего развития речи. Вслед за дословной передачей текста учащийся должен получить задание пересказать текст, близкий по теме предыдущему, и использовать при этом в определенной мере материал, заученный ранее, так как ценность имеют такие формы пересказа, в которых присутствуют элементы творческого использования учебного материала.

При обучении диалогической речи важны умения вести диалоги. В связи с этим сначала приветствуется заучивание готовых диалогов, а потом используются подстановочные, вопросно-ответные упражнения. Часто для работы над вопросами и ответами берется текст. На разных этапах обучения перед учащимися ставятся различные задачи, и работа над текстом ведется в разных формах. На раннем этапе для ответа учащийся берет вначале готовые предложения из текста, затем часть предложений или словосочетания, отобранные преподавателем для работы заранее. Давая задание ответить на тот или иной вопрос, используя готовое словосочетание из текста, преподаватель ставит при этом цель – научить иностранцев сознательно относиться к тексту и понимать его. Такая работа является подготовительной к этапу, когда ответы учащихся должны полностью строиться самостоятельно с обобщением фактов, данных в том или ином тексте. Вопросы преподавателя в этом случае не содержат в себе элементов ответа, ответ требуется найти в самом тексте. На еще более поздней ступени обучения вопросы должны требовать от учащихся умения самостоятельно обобщить в ответе прочитанное или прослушанное. В таких ответах должны уже содержаться элементы сообщений. Учащийся должен научиться правильно задавать вопросы другим, но это умение развивается постепенно с использованием вначале вопросов от преподавателя к учащемуся, затем от учащегося к преподавателю. Вслед за этим вводятся в практику задания самим учащимся ставить друг другу вопросы, причем последовательно отрабатываются задания сначала поставить вопрос к данному предложению, затем поставить вопрос к абзацу, к отрывку и, наконец, к содержанию всей статьи или текста.

Для развития умений и навыков говорения чрезвычайно большое значение имеет создание истинно речевых ситуаций, которые определяются потребностью учащихся общаться с окружающими в быту, а также потребностями, связанными со специальностью.

Подготовка к ведению разговоров по проблемам специальности должна вестись путем включения в учебный процесс ситуаций, близких реальной обстановке в вузе. В занятия могут включаться задания учащимся составить план сообщения по какому-либо научному вопросу; сделать сообщение, подготовленное для семинара, написать тезисы этого сообщения.

Можно проводить небольшие учебные дискуссии на тему, интересную и доступную для всех членов группы. Преподаватель, продумывая план работы с конкретной группой, заранее намечает те речевые ситуации, которые необходимо будет использовать, и предварительно отбирает и отрабатывает необходимый лексико-грамматический материал для того, чтобы работа по развитию речи проходила наиболее эффективно.

Письмо, как и говорение, относится к продуктивным видам речевой деятельности. Это значит, что человек сам творит высказывание, сам выбирает необходимую лексику, синтаксические конструкции, модальность, стиль изложения. Можно быстро научиться говорить на иностранном языке, но умение писать, т.е. излагать свои мысли на иностранном языке, – это результат долгого и кропотливого труда. По мнению Л.С. Выготского, письменная речь «есть алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности» [1, с. 223].

В монографии Департамента по языковой политике «Общеввропейские компетенции владения языком: изучение, обучение, оценка» (Страсбург. Совет Европы) сформулированы требования, необходимые для формирования функциональной компетенции учащихся при порождении письменной речи. Второму сертификационному уровню владения русским языком соответствуют следующие умения: учащийся при порождении письменного текста может писать четкие тексты, подробно освещающие интересующие его вопросы, синтезируя и оценивая информацию и аргументы, поступающие из нескольких источников.

Преподаватель развивает творческие возможности учащегося, а учащийся в моменты письменного творчества может:

- составить ясные, подробные описания реальных или выдуманных событий, оформляя мысли в единый, связный текст и следуя принятым условностям избранного жанра;
- ясно и подробно описывать разнообразные интересующие его вопросы;
- написать отзыв о фильме, книге, пьесе [3, с. 63-64].

Специалисты выделяют следующие профессионально значимые умения в области письма:

1. Тезисное изложение текста-источника, конспектирование, аннотирование.
2. Составление документов.
3. Написание статей, докладов.
4. Переписка по электронной почте.
5. Двусторонний письменный перевод.

Уметь писать на иностранном языке – это значит овладеть техническими, языковыми, речевыми и коммуникативными умениями письменной речи.

Конечно, сначала нужно приобрести технические умения, то есть графические, пунктуационные, орфографические. Эти умения учащиеся приобретают на вводном фонетико-грамматическом разговорном курсе и совершенствуют в течение всего времени обучения, овладевая при этом и языковыми умениями: изучают грамматические структуры, словообразование, лексику. Они анализируют слова и формы слов, заучивают написание, пишут словарные и фразовые диктанты.

Речевые умения – это умения пользоваться речевыми моделями, типичными для письменных видов текста. Учащиеся изучают лексико-грамматические конструкции, заменяют их синонимичными, многократно используют при создании вторичных текстов.

Коммуникативные умения – умения соотносить цель письма с отбором фраз. Слушатели самостоятельно излагают мысли в различных типах и жанрах текстов.

К умению излагать свои мысли готовят специальные диктанты: свободные, восстановительные, по аналогии, творческие.

При свободном диктанте учащиеся слушают предложение или часть текста, затем пишут его своими словами. Восстановительный диктант предполагает первичное слушание текста, работу с ключевыми словами и воссоздание текста по ключевым словам. В практических методиках дается следующая рекомендация по проведению диктанта по аналогии: преподаватель диктует текст по предложениям, а учащийся пишет самостоятельное предложение, сходное с продиктованным по композиции и грамматической структуре, но отличающееся по содержанию. Другой вариант: преподаватель диктует весь текст, а учащийся, записав этот текст, составляет затем новый, используя свои знания, воспоминания, наблюдения. При творческом диктанте преподаватель читает начало текста, а слушатели пишут предложения, которые могут быть окончанием текста.

Творческой письменной работой, направленной на развитие связной речи и активизацию навыков и умений, является сочинение. Обычно сочинение является заключительным этапом работы с текстом. Например, прочитав текст о семье, учащиеся пишут сочинение о себе и своей семье. Сочинения бывают по заданной теме, с опорой на ключевые слова и лексико-грамматические конструкции, по предложенному плану, по аналогии.

Большое значение для развития письменной речи имеют следующие творческие задания:

1. Напишите объявление.
2. Исправьте заявление.
3. Составьте «лексическую решетку»: подберите к данному слову 4 существительных, 4 прилагательных, 4 глагола, 4 наречия.
4. Ответьте на письмо.
5. Напишите записку.
6. Напишите поздравительную открытку.
7. Составьте обзор новостей.
8. Напишите рассказ по картинкам.
9. После просмотра фильма или презентации напишите письмо другу с рассказом о своих впечатлениях.

Тексты письменной речи существуют в стандартных типах, видах и жанрах. Когда носитель языка принимает за создание письменного текста, он прогнозирует построение текста. Следовательно, обучая письму, необходимо показать, как пишутся клишированные части текста.

Важную роль в работе по составлению научных текстов играют речевые опоры и наглядность, например, на занятии по теме «Аэродинамика и динамика полёта» учащийся сможет написать словарную статью об аэродинамической трубе, используя рисунок, лексико-грамматические конструкции и словосочетания:

Лексико-грамматические конструкции	Словосочетания и выражения
Что – это что	техническое устройство
Что предназначено для чего	моделирование воздействия среды на движущиеся в ней тела
Что базируется на чем	Применение труб в аэродинамике; принцип обратимости движений и теория подобия физических явлений.

На занятиях по научному стилю речи работа с текстом завершается составлением плана данного текста, что предвещает выход в речь.

Предлагаем следующие виды работы по составлению плана текста.

1. Разделите текст «Вертолет и его свойства» на смысловые части. Составьте план в трех формах: вопросной, тезисной и назывной.

Вопросный план	Тезисный план	Назывной план
1. Какими свойствами обладает вертолет?	1. Вертолет обладает свойствами совершать вертикальный взлет и посадку, неподвижно висеть в воздухе, перемещаться в любом направлении за счет сил, возникающих при вращении несущего винта.	1. Вертолет и его свойства.
2. Для чего стали использоваться вертолеты? Почему?	2. Вертолеты стали успешно использоваться для выполнения различных задач благодаря способности вертикально взлетать и садиться на ограниченных по размерам необорудованных площадках, маневренности.	2. Выполнение вертолетами различных задач благодаря своим свойствам.
3. Какие вертолеты различают?	3. Различают одновинтовые и двухвинтовые вертолеты: одновинтовые вертолеты имеют рулевой винт на хвостовой балке, двухвинтовые вертолеты строятся по нескольким схемам.	3. Одновинтовые и двухвинтовые вертолеты.

2. Опираясь на три формы плана, закончите предложения.

1 вариант	2 вариант	3 вариант
1. В начале текста говорится о том, какими ...	1. В начале текста говорится о том, что вертолет обладает свойствами...	1. В начале текста говорится о...
2. Далее объясняется, для чего и благодаря чему...	2. Далее объясняется, что благодаря...	2. Далее объясняется, что вертолеты стали использоваться для...
3. В заключение говорится о том, какие...	3. В заключение говорится о том, что...	3. В заключение говорится о ...

3. Сформулируйте тему и идею данного текста. Чему он посвящен, какие проблемы в нем рассматриваются. Вам поможет составленный план.

4. Закончите данные предложения:

- 1) В тексте говорится (о чем?)...
- 2) Цель автора текста – рассказать/объяснить/убедить ...
- 3) Текст адресован (кому?)...

5. Вам нужно выступить на семинаре с выступлением на тему «Как используются вертолеты в моей стране». Напишите план выступления. Напишите тезисы.

Выводы. В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного признается, что изучение русского языка обучаемыми нефилологических вузов подчиняется, прежде всего, задачам приобретения специальности, так как профессиональная мотивация является ведущей в практической деятельности обучаемых. В подтверждение можно привести слова О.Д. Митрофановой: «Чтобы развить /или сохранить/ интерес, надо, видимо, учить студента и специалиста-нефилолога тому, что связано с реальными условиями их личностного, профессионального общения... Учет будущей или настоящей специальности в процессе обучения – сильный стимул повышения мотивационной активности» [2, с. 48]. Следовательно, практическая цель обучения является ведущей. Эта цель осуществляется путем формирования у иностранных учащихся необходимых языковых и речевых умений, обеспечивая им в конечном счете овладение специальностью и общение в условиях русской языковой среды.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт. – 1999. – 352 с.
2. Митрофанова О., Бонев М., Сотак М. Соотношение целей, языкового материала и методов в обучении русскому языку студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 5. – С. 47-52.
3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Электронный ресурс]. – Департамент по языковой политике, Страсбург. Совет Европы (французская и английская версии) – 2001; МГЛУ (русская версия) – 2003, 2005. – Режим доступа: <https://studopedia.net> - [Дата обращения 31.10.2018].

УДК 371

преподаватель, аспирант **Донченко Елена Александровна**
 ГБПОУ АО «Архангельский педагогический колледж» (г. Архангельск),
 ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
 Федеральный университет имени М.В. Ломоносова» г. Архангельск)

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Аннотация. Цель настоящей статьи заключается в представлении опыта исследования, реализуемого в 2017 по 2019 гг. на базе ГБПОУ АО «Архангельский педагогический колледж», по подготовке будущих воспитателей детей дошкольного возраста к использованию технологий развития речи. Методы: в ходе исследования нами были использованы системный и деятельностный научные подходы. В результате были изучены и отобраны: компоненты готовности будущих воспитателей к использованию технологий развития речи, охарактеризованы особенности подготовки будущих воспитателей в Архангельском педагогическом колледже, систематизирован опыт по подготовке студентов к использованию технологий развития речи. В ходе педагогического исследования было проведено анкетирование обучающихся Архангельского педагогического колледжа, использующих технологии развития речи детей дошкольного возраста и подтвердивший их эффективность. В результате анкетирования выявлены типичные ошибки обучающихся и выделены направления дальнейшей подготовки будущих воспитателей к использованию технологий развития речи. Изучение опыта подготовки будущих воспитателей показало, что в профессиональном образовании востребованы эффективные методы обучения воспитателей дошкольных организаций, направленные на формирование готовности к использованию технологий развития речи. Профессиональная подготовка к использованию технологий развития речи – это комплексный процесс присвоения будущими воспитателями детей дошкольного возраста знаний, умений и навыков, а также опыта педагогической деятельности, обеспечивающих возможность успешной работы.

Ключевые слова: профессиональная готовность; подготовка будущих воспитателей; технологии; технологии развития речи; компоненты готовности; типичные ошибки.

Annotation. The Purpose of this article is to present the experience of the research carried out in 2017 to 2019 on the basis of the Arkhangelsk pedagogical College ON the preparation of future teachers of preschool children for the use of speech development technologies. Methods: in the course of the study, we used systematic and activity-based scientific approaches. The result was researched and selected components of readiness of future teachers to use technology speech development, is characterized by peculiarities of training future teachers in Arkhangelsk pedagogical College, systematized experience preparing students to use technology speech development. In the course of the pedagogical research, a survey was conducted of students of the Arkhangelsk pedagogical College using technologies of speech development of preschool children and confirmed their effectiveness. As a result of the survey, typical mistakes of students were identified and the directions of further training of future educators to the use of speech development technologies were highlighted. The study of the experience of training future teachers showed that in professional education there is a demand for effective methods of training teachers of preschool organizations aimed at the formation of readiness for the use of speech development technologies. Professional training for the use of speech development technologies is a complex process of assignment by future teachers of preschool children of knowledge, skills and experience of pedagogical activity, providing an opportunity for successful work.

Keywords: professional readiness; training of future teachers; technologies; technologies of speech development; components of readiness; typical mistakes.

Введение. В условиях обновления нормативной базы проблема обеспечения системы дошкольного образования профессиональными педагогами, способными к эффективному решению образовательных задач, становится ещё более актуальной. Современные нормативные документы изменяют требования к профессиональным компетентностям педагогов дошкольных образовательных организаций, что влечет за собой изменения как в системе дошкольного, так и в системе среднего профессионального образования.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» описаны требования к профессиональным компетентностям педагогов дошкольных образовательных организаций. Педагог дошкольной организации должен знать виды и приемы современных педагогических технологий, «разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения» детей [3]. Таким образом, особую актуальность приобретает проблема профессиональной подготовки педагога дошкольного образования к применению технологий. Использование технологий позволяет проектировать систему обучения детей в соответствии с их индивидуальными особенностями, что соответствует личностно-ориентированному подходу в дошкольном образовании.

Изложение основного материала статьи. Научные исследования последних лет показывают рост количества детей дошкольного возраста, имеющих индивидуальные особенности речевого развития (Е.А. Бочарова, Т.В. Нестерова, Т.Р. Тенкачева, I.G. Chernaya). Детям дошкольного возраста должна быть гарантирована помощь квалифицированного педагога. Помощь должна заключаться в ранней диагностике нарушений, подборе методов и приемов развития речи, практических форм работы с детьми. Для этого нужны высококвалифицированные воспитатели детей дошкольного возраста, готовые к использованию педагогических технологий развития речи.

Большое количество работ, посвящены использованию различных технологий развития речи в работе с дошкольниками: развития общения (С.В. Проняева, 1999; Ю.В. Микляева, 2003; Л.В. Скитская, 2014), обогащения лексического запаса (С.Е. Анфисова, 2012), развития диалогической и монологической речи (А.Ф. Якупова, 2008; О.А. Бизикова, 2007, Л.А. Пашковская, 2002; Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко, 2004; С.В. Лелюх, 2010; Е.Н. Судакова, 2007), развития речевого творчества (Э.П. Короткова, 1982; Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко, 2004; Ж.И. Журавлева, 2011; Л.В. Омельченко, 2008; С.В. Алабужева, 2003); приобщения дошкольников к художественной литературе (И.Э. Куликовская, Р.М. Чумичева, 2002; С.В. Игнатова, 2013);

подготовки детей к обучению грамоте (Л.Е. Журова, 1985; Н.А. Зайцев, 1989); воспитания у детей звуковой культуры речи (Е.А. Борисова, 2010) и подтверждают, что технологии являются эффективным средством речевого развития детей в дошкольных образовательных организациях.

Но проблема профессиональной подготовки воспитателей детей дошкольного возраста к использованию технологий развития речи специально не исследовалась. Анализ научных исследований и практического опыта педагогов показывает, что разработаны вопросы: подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования (В.Н. Макарова, 2011); подготовки студентов вузов к использованию педагогических технологий в профессиональной педагогической деятельности (А.В. Платонова, 2008), формирования у педагогов готовности к реализации современных технологий дошкольного образования в системе высшего образования (О.Ф. Рудой, 2012); формирования технологической компетентности воспитателей детского сада (Н.Ю. Каракозова, 2015).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существует большое количество публикаций (М.И. Дьяченко, Н.Ю. Каракозова, Ю.А. Кулагина, А.А. Майер, В.Н. Макарова, Л.В. Нефёдова, В.С. Пчелина, А.В. Платонова, О.Ф. Рудой, И.Ф. Слепцова, И.Ю. Степанова), которые касаются исследования проблемы формирования и развития готовности к педагогической деятельности.

Л.В. Нефёдова считает, что готовность – это сложное интегративное образование, затрагивающее психику и ведущее к психическим изменениям личности, а также качество личности, приобретаемое в ходе профессиональной подготовки [2, с. 35-38].

А.А. Майер «профессиональную готовность» определяет, как профессионально важное качество личности. При этом готовность включает следующие компоненты:

- мотивационную готовность, т.е. психологическую готовность педагога к профессиональной деятельности;
- теоретическую готовность педагога, т.е. владение педагогом определенной совокупностью знаний о целях, задачах, содержании образования детей;
- технологическую готовность, т.е. совокупность умений, позволяющих педагогу проектировать образовательный процесс: формулировать цель, отбирать содержание, а также средства, методы и приемы, направленные на его реализацию;
- результативную готовность, т.е. способность к самоанализу собственной профессиональной деятельности/ При этом достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства – показатель высокого уровня профессиональной готовности педагога [1, с. 56-57].

Профессиональную готовность педагога дошкольной образовательной организации к применению технологий развития речи можно определить, как качество личности, являющееся результатом профессионального образования и структурным компонентом профессиональной деятельности воспитателя.

В соответствии с этим возникает необходимость пересмотра методов и форм работы с обучающимися в условиях колледжа, актуализируется потребность в освоении технологий, направленных на речевое развитие дошкольника.

И.Ф. Слепцова, занимавшаяся разработкой содержания, форм и методов формирования готовности будущих воспитателей, отмечает, что профессиональную готовность обеспечивает практикоориентированная направленность подготовки [5, с. 22].

Анализом формирования готовности педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования занимался Рудой О.Ф., по его мнению в структуру готовности педагогов входят: мотивационная (преобладание мотивов направленных на профессиональную деятельность), когнитивная (наличие педагогических знаний) и технологическая (способность оптимально решать педагогические задачи и профессионально реализовывать основные виды деятельности с применением современных технологий дошкольного образования) готовность [4, с. 46-47].

Профессиональная готовность будущих воспитателей к использованию технологий развития речи обеспечивается за счет обучения студентов использованию технологий развития речи при взаимодействии с детьми в процессе педагогической практики, на основе использования разработанных методических рекомендаций, отражающих этапы реализации технологий развития речи, и включающие в себя диагностику, цель и задачи, методы и приемы речевого развития детей, что создает условия для развития у студентов мотивации к самостоятельному использованию технологий развития речи в образовательном процессе ДОО.

Следовательно, компонентами профессиональной готовности будущих воспитателей к использованию технологий развития речи являются:

- мотивационно-личностный – определяет наличие у будущего воспитателя детей дошкольного возраста мотивов и потребностей в овладении современными педагогическими технологиями для успешной организации профессиональной деятельности;
- когнитивный – определяет наличие у будущего воспитателя детей дошкольного возраста стремления к саморазвитию, самосовершенствованию в профессиональной сфере и расширению имеющихся знаний, включающих: знания в области педагогических технологий; знания в области диагностики индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста; в области технологий развития речи, их видах и структуре;
- деятельностный – определяет наличие у будущего воспитателя детей дошкольного возраста умений: проектировать систему обучения детей в соответствии с их индивидуальными особенностями и разрабатывать методические материалы на основе знаний о технологиях развития речи; создавать благоприятную образовательную среду и организовывать коммуникативную деятельность детей на всех этапах реализации используемой технологии развития речи; осуществлять анализ собственной деятельности и анализ эффективности использования технологии развития речи.

В 2017 по 2019 гг. на базе ГБПОУ АО «Архангельский педагогический колледж» проводилась исследовательская работа по подготовке студентов (специальности 44.02.01 «Дошкольное образование») к использованию технологий развития речи. Обучение студентов осуществлялось в рамках МДК 03.02. «Теория и методика развития речи детей». В программу модуля в темы, касающиеся направлений речевого развития детей были включены под темы, включающие изучение технологий. Изучению технологий речевого развития было выделено 36 часов программы.

В эксперименте приняли участие 25 студентов очного и 57 заочного отделения.

На теоретических занятиях рассматривались авторские технологии развития речи, включая цель, задачи и этапы реализации. Практические занятия, имеющие проективный характер, представляли наибольшую ценность. Студенты создавали конспекты занятий в соответствии с определенной технологией развития речи по каждому из направлений «Речевого развития».

При проектировании занятия студенты самостоятельно формулировали цель, задачи, отбирали содержание мероприятий, в соответствии с этапом. На итоговом занятии студенты имели возможность представить проект мероприятия для детей дошкольного возраста и проанализировать его на соответствие авторской технологии развития речи.

Для анализа им были предложены следующие критерии:

- диагностичность постановки цели;
- соответствие цели и задач теме занятия и возрасту детей;
- наличие приемов привлечения внимания, мотивация детей;
- соблюдение структуры занятия;
- система методов и приемов (соблюдение алгоритма реализации технологии);
- деятельность детей (система упражнений, способствующих накоплению детьми речевых умений);
- наличие приемов активизации, детей на речевые высказывания;
- оценка результата речевой деятельности.

Во время прохождения производственной практики будущие специалисты имели возможность провести мероприятия с использованием технологий развития речи и проанализировать собственную профессиональную деятельность.

С целью определения трудностей при проектировании занятий для детей дошкольного возраста без использования и с использованием технологий развития речи было проведено анкетирование, в котором приняли участие студенты очной и заочной форм обучения. Результаты представлены в таблице 1 (табл. № 1).

Таблица 1

Анализ трудностей студентов при проектировании занятий

	Трудности выделенные студентами	Проектирование мероприятия без использования технологии	Проектирование с использованием технологии развития речи
1.	Формулирование цели и задач	62%	62%
2.	Соблюдение структуры занятия	53%	48%
3.	Подбор методов и приемов работы с детьми	56%	31%
4.	Использование приемов активизации детей на речевые высказывания	53%	34%
5.	Формирование у детей речевых умений в ходе занятия	56%	38%
6.	Определение критериев оценки речевых высказываний детей	34%	20%
7.	Осуществление оценки результатов речевой деятельности	34%	20%

Результаты анкетирования показали, что процесс проектирования занятий по развитию речи считают сложным 78% студентов. Основные трудности, названные студентами отмечены в таблице 1.

Студенты отметили, что при использовании технологий развития речи соблюдать структуру занятия, подбирать методы и приемы работы с детьми, и формировать у детей речевые умения в ходе занятия становиться проще, т.к. технология помогает выстроить систему действий педагога по реализации педагогического процесса, определить последовательность методов и приемов обучения, учесть индивидуальные особенности детей.

В результате анализа типичных ошибок при проектировании и проведении студентами мероприятий с детьми были выявлены наиболее часто встречающиеся ошибки в использовании технологий развития речи.

Первая группа ошибок относится к ошибкам выбора технологии. Студент выбирает технологию, не руководствуясь индивидуальными особенностями развития детей.

Вторая группа ошибок касалась структуры и последовательности этапов реализации технологии – нарушалась структура занятия, а также последовательность использования методов и приемов.

Следующая группа ошибок — это ошибки организации коммуникативной деятельности детей. Студенты правильно выстраивали последовательность методов и приемов, но, к сожалению, не смогли активизировать речь детей, в результате у детей не сформированы речевые умения.

Четвертая группа ошибок относится к организации условий необходимых для реализации методов и приемов. Студент готовит материалы к занятию, но подбирает материалы не соответствующие технологии, либо упускает часть материалов.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что процесс проектирования мероприятий с детьми с использованием технологий развития речи вызывает трудности и в проектах мероприятий присутствует много ошибок.

Опыт работы со студентами и анализ работ позволил выделить направления подготовки будущих воспитателей к использованию технологий развития речи детей дошкольного возраста:

- формирование мотивов и потребностей в овладении современными педагогическими технологиями для успешной организации профессиональной деятельности;
- расширение знаний в области педагогических технологий развития речи, их видах и структуре;
- формирование умений проектировать систему обучения детей в соответствии с их индивидуальными особенностями и разрабатывать методические материалы на основе знаний о технологиях развития речи;

- создавать благоприятную образовательную среду и организовывать коммуникативную деятельность детей на всех этапах реализации используемой технологии развития речи;
- осуществлять анализ эффективности использования технологии развития речи.

Литература:

1. Майер, А.А. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования [Текст]: дис. ... канд.пед. наук: 13.00.08 / А.А. Майер. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 220 с., С. 56-57.
2. Нефёдова Л.В. Проблемы проектирования и внедрения новых технологий обучения в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогика. - 2005. - №6(5). - С. 35-38.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» - [Электронный ресурс]. - <http://www.rg.ru>.
4. Рудой, Олег Федорович. Формирование у педагогов готовности к реализации современных технологий дошкольного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Рудой Олег Федорович; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2012. - 265 с., С. 46-47.
5. Слепцова, Ирина Федоровна. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Моск. гуманитар. ун-т. - Москва, 2007. - 22 с. <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-budushchikh-vospitatelei-k-vzaimodeistviyu-s-detmi-doshkolnogo-vozra#ixzz5cWPGZGBT>

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат технических наук, доцент **Емченко Елена Анатольевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

Аннотация. В статье описано использование интерактивных методов обучения начертательной геометрии как средство активизации различных видов познавательной деятельности студентов. При этом следует иметь в виду, что наличие различий в отдельных методах, которые имеют важное значение для понимания, организации и активизации различных видов познавательной деятельности, не означает, что в реальном процессе обучения эти методы отделены друг от друга. На самом деле методы обучения реализуются в сочетании и одновременном использовании.

Ключевые слова: пояснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, проблемное изложение материала, эвристическая беседа, исследовательский метод, метод мозгового штурма.

Annotation. The article describes the use of interactive methods of teaching descriptive geometry as a means of activating various types of cognitive activity of students. It should be borne in mind that the presence of differences in individual methods that are important for the understanding, organization and activation of different types of cognitive activity, does not mean that in the real learning process, these methods are separated from each other. In fact, training methods are implemented in combination and simultaneous use.

Keywords: explanatory-illustrative method, the reproductive method, problem presentation of the material, heuristic conversation, the research method, the method of brainstorming.

Введение. Главным направлением в преподавании начертательной геометрии является развитие пространственного мышления, которое послужит надежной базой для изучения последующих дисциплин по программам специалитета или бакалавриата. В условиях современного развития информационных технологий, рекламных средств, поголовного использования сети Интернет, социальных сетей, современный студент ориентирован на результат, заточен на визуальное, наглядное восприятие информации в лаконичном виде. Поэтому особое значение приобретают вопросы формирования новых жизненных стратегий, компетентности, конкурентоспособности, усиление гибкости и мобильности социального поведения молодого человека. Пространственное мышление и критичность восприятия формируется и развивается во время проработки графической информации, решения задач дисциплины, решения проблем, оценки ситуации, выбора рациональных способов деятельности. На занятиях по начертательной геометрии важным является овладение теоретическим материалом и его применение при решении практических задач, что невозможно без специальных приемов обучения под которыми чаще всего понимают составную часть или отдельную сторону методов обучения. Методика преподавания следует из того, что является целью обучения, опирается на методы активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Различные аспекты проблемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по начертательной геометрии, применение исследовательских методов во все времена обучения разрабатываются многими специалистами, среди которых Н.М. Кушнаренко, Н.Б. Литвинова [1], А.А. Балаев [2], С.В. Бобрышов, М.В. Смагина [3], Т.С. Панина [4] и многие другие. Но в практике высшей школы использование таких методов не стало распространенным. Студенты перегружены новыми программами, которые построены на знаниевой парадигме. Выход федеральных стандартов высшего образования третьего поколения заставляет задумываться о компетентностном подходе к обучению, которого сейчас требует информационное общество.

Изложение основного материала статьи. Важная цель процесса обучения начертательной геометрии – развить пространственное мышление, которым изначально обладает всего несколько процентов населения, добиться глубокого и прочного усвоения студентами теоретических знаний, на основе которых можно сформировать навыки и умения решать прикладные задачи дисциплины, и в итоге достичь глубокого осознания студентами мировоззренческих и морально-этических идей. Хорошим подспорьем в данном

вопросе являются интерактивные методы обучения, которые играют ведущую роль в активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. Общий смысл требования активной учебно-познавательной деятельности студентов заключается в том, что эти требования имеет два аспекта: внутренний (психолого-педагогический) и внешний (организационный).

Внутренний аспект активной учебной деятельности заключается в том, что она определяется такими компонентами, как интерес к обучению, инициативность в учебной работе, познавательная самостоятельность, напряжения умственных и интеллектуальных способностей для решения поставленной познавательной задачи. Развитие этих компонентов и составляет необходимое условие организации активной учебно-познавательной деятельности студентов.

Внешний аспект активной учебной деятельности студентов заключается в том, что к этой деятельности необходимо привлечь каждого студента и всей аудитории вообще.

Таким образом, обучение начертательной геометрии обеспечивает дальнейшее образование только при условии его формирующего влияния на личность, что в свою очередь невозможно без организации и активизации учебно-познавательной деятельности с помощью современных методов и приемов обучения.

В педагогике существует различная классификация методов обучения в зависимости от выбора основания классификации, а именно: по источнику получения знаний (словесные, наглядные, практические), по способам организации учебной деятельности (методы получения новых знаний, методы формирования умений и навыков и применения знаний на практике, методы проверки и оценки знаний, умений и навыков) по характеру учебно-познавательной деятельности:

а) объяснительно-иллюстративный (рассказы, лекция, объяснение, работа с учебником и др.);

б) репродуктивный (воспроизведение знаний и способов действий, деятельность по алгоритму, программе);

в) проблемное изложение;

г) частично-поисковый метод или эвристическая беседа;

д) исследовательский метод.

Последние три метода используют во время проблемного обучения как дидактической системы.

Проиллюстрируем применение методов обучения начертательной геометрии по характеру учебно-познавательной деятельности студентов.

Пояснительно – иллюстративный метод. Этот метод используют при введении основных понятий начертательной геометрии, изучая определения и способы решения различных классов задач.

Например, при изучении темы «Проецирование прямой» преподаватель приводит примеры взаимосвязи между 3D моделью и комплексным чертежом одного и того же геометрического объекта и формулирует определение геометрического объекта с позиции его расположения в пространстве и изображения на комплексном чертеже. Рассматриваются все положения прямой относительно плоскостей проекций, тем самым упоминается учебный материал, который был изучен в предыдущих темах «Методы проецирования» и «Проецирование точки», что является фундаментом для изучения следующей темы «Проецирование плоскости».

Репродуктивный метод. Используется для закрепления на занятиях нового материала, проверки домашнего задания (студенты воспроизводят решения задач, формулировки основных понятий, определений, правил и т.д.). На занятиях, где формируются умения и навыки решения примеров, задач, применение репродуктивного метода проявляется в деятельности студентов при решении упражнений и задач по образцу, который дан преподавателем или приведены в учебнике, в деятельности по определенному алгоритму. При этом деятельность по образцу должна проводиться не по указке «делайте то, что делаю я», а по совету «делайте так, как делаю я».

Недостатком двух названных методов является то, что они мало способствуют развитию продуктивного мышления, познавательной активности и самостоятельности студентов. Вместе с тем недооценка репродуктивной деятельности приводит к тому, что у студентов не обеспечивается фонд действительных знаний, который является необходимым условием для возможности организации самостоятельной познавательной деятельности, развития творческого мышления и продуктивной деятельности.

Следующие три метода проблемного обучения направлены на устранение указанных выше недостатков.

Проблемное изложение. Проблемное изложение как метод обучения начертательной геометрии состоит в том, что, объясняя учебный материал, преподаватель сам выдвигает проблемы и, конечно, как правило, сам их решает. Однако постановка проблемы усиливает внимание студентов, активизирует процесс восприятия и осознания того, что объясняет преподаватель. Например, рассматривая решение задачи по теме «Преобразование комплексного чертежа», преподаватель выдвигает проблему на каждом этапе решения и сам приводит нужные обоснования, поскольку структура решения не дает возможности организовать коллективное решение самими студентами.

Частично-поисковый метод или эвристическая беседа. Частично-поисковый метод (его иногда называют эвристической беседой) заключается в том, что преподаватель заранее готовит систему вопросов, отвечая на которые студенты самостоятельно формулируют определения, основные понятия, находят способ решения задачи.

Исследовательский метод. Исследовательский метод предполагает самостоятельный поиск решения поставленной задачи. Причем может оказаться необходимым, чтобы проблему сформулировал сам студент или ее формулирует преподаватель, но решают студенты самостоятельно. Приведем пример.

Во время изучения темы «Преобразование комплексного чертежа», а именно способ замены плоскостей проекций, перед студентами ставится проблема – найти натуральную величину отсека плоскости, заданного треугольником ABC, опираясь на опыт, который студенты уже имеют при решении идентичной задачи методом плоско-параллельного перемещения. Коллективное обсуждение в конце занятия найденных способов решения поставленной задачи максимально активизирует внимание и тех студентов, которые сами не смогли найти оптимальное решение.

Кроме вышеизложенного существуют специфические методы обучения. Рассмотрим некоторые из них.

Метод целесообразных задач предложил в конце XIX в. С.И. Шохор-Троцкий. Принадлежит он фактически к методам проблемного обучения. Обучение начертательной геометрии в соответствии с этим методом осуществляется с помощью задач. Решением задач начинается изучение какой-либо темы, что,

естественно, обеспечивает мотивацию изучения теоретического материала. Изучая теоретический материал темы, студенты преимущественно решают задачи, осознавая необходимость теоретических знаний.

Практика показывает, что значение метода целесообразных задач нельзя преувеличивать и следовать ему формально. Во-первых, изучение не каждой темы целесообразно начинать с решения задач, во-вторых, нельзя недооценивать роль теоретических знаний, освоение которых должно предшествовать решению задач.

Абстрактно-дедуктивный и конкретно-индуктивный методы обучения. В обучении начертательной геометрии широкое распространение получили абстрактно-дедуктивный и конкретно-индуктивный методы обучения.

Суть абстрактно-дедуктивного метода обучения состоит в том, что при изучении нового материала преподаватель сразу сам сообщает определения вводимых понятий, а затем приводит конкретные примеры объектов, иллюстрирующих изучаемые понятия. Формулируются основные понятия и определения, и только после этого рассматриваются конкретные примеры применения нового теоретического материала.

Конкретно-индуктивный метод обучения противоположный абстрактно-дедуктивному методу. Использование этого метода в обучении предполагает, что объяснение нового материала начинается с рассмотрения примеров. Используя примеры, студенты имеют возможность выделить существенные признаки понятия, которое вводится. Это помогает самостоятельно или с помощью преподавателя сформулировать определение понятия. 3Д модель и комплексный чертеж позволит студентам выявить свойства изображенного геометрического объекта и самостоятельно или с помощью преподавателя сформулировать определение.

Метод мозгового штурма. Основная задача при использовании данного метода – сбор как можно большего количества идей в результате освобождения участников обсуждения от инерции мышления и стереотипов. Основные правила мозгового штурма заключаются в следующем.

1. Начинается «штурм» с разминки – быстрого поиска ответов на вопросы тренировочного характера. Потом еще раз уточняется поставленная задача, напоминаются правила обсуждения, а затем начинается «основной штурм».

2. Задачу последовательно решают две группы, в каждой из которых от 4 до 15 человек. Первая группа выдвигает различные идеи – это группа «генераторов идей». Желательно, чтобы в нее входили люди с богатой фантазией. Задача штурмуется от 10 до 15 минут. Вторая группа – «эксперты», – после окончания штурма оценивает выдвинутые идеи. В ее составе лучше работают люди с аналитическим складом ума. Условие задачи перед ее штурмом формулируется лишь в общих чертах, однако формулировка задачи должно быть четкой. Для «штурма» предлагаются вопросы, требующие нетрадиционного решения.

3. Основная задача группы «генераторов» – выдать за отведенное время как можно больше идей (в частности возможно фантастических, явно ошибочных, шуточных).

4. При генерировании идей запрещается любая критика, причем не только явная, но и скрытая – в виде улыбок, средствами мимики, жестов и др. Должна быть создана доброжелательная атмосфера.

5. Экспертизу и отбор идей после окончания процесса генерации необходимо проводить очень тщательно. Следует рассмотреть внимательно все идеи, даже те, которые кажутся несерьезными, абсурдными. Полученные идеи систематизируются по общим принципам и подходам. Далее рассматриваются различные препятствия по реализации отобранных идей. Оцениваются сделанные критические замечания. Окончательно отбираются только те идеи, которые не отвергнуты критическими замечаниями и контр идеями.

6. Процессом решения задачи управляет руководитель, который должен пытаться обеспечить соблюдение всех условий и правил. Если генерация идей проходит лишь в рациональном направлении, руководителю следует самому предложить какую-то фантастическую идею или объявить пятиминутку для выдвижения только непрактичных идей.

7. В случае, когда задача не решена в ходе «штурма», можно повторить процедуру (но лучше это сделать с другим коллективом). Если снова «штурм» выполняется тем самым коллективом, задачу нужно поставить по-другому или шире. Тогда участники будут воспринимать проблему как новую, что способствует появлению других подходов к ее решению. Для более интенсивной генерации идей в ходе «штурма» применяются определенные приемы, которые давно известны изобретателям. Это, например, «инверсия» (сделай наоборот), «аналогия» (сделай так, как было сделано для решения другой задачи), «фантазия» (сделай нечто фантастическое).

Среди многочисленных разновидностей мозгового штурма наиболее простым с точки зрения его организации является индивидуальный «штурм» (когда один человек сначала генерирует идеи, а затем оценивает их).

Вопрос об авторстве при «мозговом штурме» решается двумя путями: следует или признавать всех участников авторами на равных правах, или считать авторами лиц, сделавших «окончательный шаг» в формировании новой идеи и решения.

Выводы. При рассмотрении вопроса активизации учебно-познавательной деятельности на занятиях начертательной геометрии, выбора интерактивных методов обучения, следует иметь в виду, что наличие различий в отдельных методах, которые имеют важное значение для понимания, организации и активизации различных видов познавательной деятельности, не означает, что в реальном процессе обучения эти методы отделены друг от друга. На самом деле методы обучения реализуются в сочетании и одновременном использовании. Кроме того, само разделение методов на продуктивные и репродуктивные достаточно относительное, поскольку любое проявление творческой деятельности невозможно без репродуктивной деятельности.

Литература:

1. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении инженерной графики / Н.М. Кушнаренко, Н.Б. Литвинова // Научно-методический и информационный журнал «Стандарты и мониторинг в образовании». – М.: «Русский журнал», 2010. – № 1. – С. 52-55.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М.: Профиздат, 1986.
3. Бобрышов С.В., Смагина М.В. Методы активизации процесса обучения: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 256 с.
4. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения. Учебное пособие. – Москва: «Академия», 2008. – 176 с.

УДК 37.022 : 378.147

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедры валеологии
и безопасности жизнедеятельности Ефимова Валентина Михайловна

Таврическая академия (структурное подразделение)

ФГАУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат биологических наук, доцент кафедры валеологии

и безопасности жизнедеятельности Макаричева Анна Алексеевна

Таврическая академия (структурное подразделение)

ФГАУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ОБРАЗОВАНИИ В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены теоретическое обоснование, содержание и методика проведения практического занятия «Безопасность как базовый фактор устойчивого развития общества» в курсе «Безопасность жизнедеятельности», описаны содержание и основные этапы занятия, проблемные вопросы для обсуждения, особенности проведения расчетно-графической работы, итогового анализа и обсуждения полученных результатов.

Ключевые слова: обучающиеся, дисциплина «Безопасность жизнедеятельности», методика, устойчивое развитие, компетенции в сфере безопасности.

Annotation. The paper presents theoretical grounds, contents and methodology of a practical class on “Life safety as a basic factor for sustainable development of a society” in the course of “Life safety”. It describes the contents and the main stages of the class, points for discussion, features of calculation and graphic work, final analysis and discussion of the results.

Keywords: students, “Life safety”, methodology, sustainable development, life safety competences.

Введение. В связи с развитием новых технологий и реализацией масштабных проектов в стране одной из наиболее востребованных компетенций специалистов становится способность к решению профессиональных задач на основе принципов устойчивого развития. Обзор лучших практик по образованию для устойчивого развития свидетельствует о недостаточном использовании потенциала дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» как инструмента формирования практических навыков профессиональной деятельности, направленных на обеспечение устойчивого развития [1, 5]. В определенной степени это обусловлено рядом сложившихся противоречий в системе формирования компетенций в сфере безопасности, в частности, недостаточной разработанностью современных методик обучения, основанных на личностно-ориентированных и деятельностных подходах к формированию компетенций.

Целью работы стали теоретическое обоснование и анализ методической разработки практического занятия по теме «Безопасность как базовый фактор устойчивого развития общества» в курсе «Безопасность жизнедеятельности».

Изложение основного материала статьи. Непредсказуемый масштаб воздействия новых технологий и производств на развитие человечества, рост числа техносферных аварий и катастроф, природных катаклизмов актуализируют поиск новых подходов к обеспечению устойчивого развития производств, регионов и планеты в целом [9]. Всемирная организация здравоохранения прямо определяет охрану труда и промышленную безопасность (*occupational health and safety*) в качестве основного элемента и центра устойчивого развития [10]. По нашему мнению, компетенции специалиста в области охраны труда и безопасности являются составной частью компетентности в сфере обеспечения устойчивого развития.

Образование в целях устойчивого развития признано наиболее существенным инструментом для решения глобальных проблем, стоящих перед человечеством на современном этапе цивилизационного развития [8]. Формирование компетенций в сфере устойчивого развития активно обсуждается педагогической общественностью с конца XX столетия [6, 7]. Ряд образовательных проектов и программ, участниками которых были авторы, успешно реализованы в Крыму с учителями и учащимися средних школ [2]. С 2010 года вопросы устойчивого развития рассматриваются в курсе «Безопасность жизнедеятельности» для всех обучающихся бакалавриата нашего университета. Однако простое обсуждение проблемы в лекционном изложении не позволяло сформировать ценностное отношение к целям устойчивого развития и личную мотивацию обеспечения профессиональной деятельности на принципах устойчивого развития. Поскольку в логике компетентностного подхода способность к решению профессиональных задач на основе принципов устойчивого развития формируется через деятельностные формы обучения – практические работы, тренинги, решение расчетно-графических и ситуационных задач, в 2012 году было разработано и внедрено практическое занятие по теме «Безопасность как базовый фактор устойчивого развития общества» [4]. Содержание занятия постоянно дополнялось, поскольку в этот период прошли важные международные мероприятия по проблемам образования в целях устойчивого развития [3], адаптировалось к потребностям и интересам аудитории, и к настоящему времени апробировано на нескольких поколениях обучающихся. Основной концептуальной идеей нашей разработки стало представление о том, что только осознание студентами своего личного вклада в решение глобальных проблем – экологических, социальных, экономических – позволит будущим специалистам решать профессиональные задачи на основе принципов устойчивого развития и обеспечения безопасности.

Цель описываемого занятия – сформировать способность к решению профессиональных задач на основе принципов устойчивого развития как системообразующего фактора обеспечения безопасности. В структуре компетенции – способности к решению профессиональных задач на основе принципов устойчивого развития – мы выделили когнитивную, конативную и личностную составляющие. На наш взгляд, сформированность способности к решению профессиональных задач на основе принципов устойчивого развития определяется знанием основных понятий и положений концепции устойчивого развития; практическими умениями в организации жизнедеятельности, при которых использование ресурсов, направление инвестиций, научно-техническое развитие, внедрение инноваций, совершенствование персонала согласованы друг с другом и направлены на повышение не только настоящего, но и будущего потенциала предприятия; личностными

характеристиками, среди которых определяющими являются чувство личной ответственности за сохранение качества окружающей среды и ценностное отношение к здоровью и безопасности.

Для проведения практического занятия мы используем мультимедийный проектор, компьютер с доступом к сети Интернет, медиаресурсы по теме. Преимущества данного оборудования определяются его доступностью, возможностями гибкой организации занятия и адаптации к содержанию будущей профессиональной деятельности в соответствии с направлением подготовки.

Продолжительность практического занятия по теме «Безопасность как базовый фактор устойчивого развития общества» составляет 1,5 академических часа. В проведении занятия мы выделяем четыре основных этапа: вводно-теоретический, аналитический, расчётно-практический, заключительный.

На вводно-теоретическом этапе осуществляется актуализация знаний по проблеме, уточнение основных положений и понятий концепции устойчивого развития, интеграция мотивационных установок студентов в контекст осваиваемой проблемы. Хотя теоретический материал по теме студенты осваивают в рамках самостоятельной работы при подготовке к практическому занятию, проблемная постановка вопросов позволяет активизировать обсуждение и найти личностные смыслы в изучении темы. Системообразующим вектором обсуждения выступает проблема обеспечения базовой потребности человека в безопасности и невозможности обеспечения безопасности вне контекста устойчивого развития на современном этапе развития общества. Актуализация опорных знаний студентов происходит при обсуждении сущности понятий: безопасность, устойчивое развитие, концепция устойчивого развития. В процессе обсуждения вводим понятие индекса человеческого развития (ИЧР) как объективного показателя устойчивого развития государства. Обращаем внимание студентов на то, что ИЧР является интегральным показателем трех основных компонентов: долголетия, уровня образования и экономического уровня жизни. Все эти показатели измеряются и рассчитываются ежегодно в рамках Программы развития Организации Объединённых Наций (ПРООН) и публикуются в специальной серии докладов Организации Объединённых Наций (ООН) о развитии человека.

На аналитическом этапе организуется работа с информационными ресурсами и проводится сравнительный анализ показателей индексов человеческого развития отдельных стран. Задания данного этапа способствуют развитию умений и навыков самостоятельной работы по поиску и анализу информационных ресурсов в сети Интернет. Студенты получают задание зайти на сайт ПРООН в раздел «Доклады о человеческом развитии» (Режим доступа: <http://hdr.undp.org/>), найти и скачать актуальный доклад «Индексы и индикаторы человеческого развития: Обновленные статистические данные 2018» (URL: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_ru.pdf) и изучить таблицу 1 «Индекс человеческого развития и его компоненты».

Задания этого этапа занятия способствуют развитию аналитического и логического мышления, а также навыков систематизации и обобщения знаний информации из разных областей знаний. Студентам необходимо проанализировать список стран с разными уровнями индекса человеческого развития, выявить страну-лидера по уровню ИЧР и самые отстающие страны, сравнить величины интегральных индексов этих стран и их компонентов, сделать соответствующие выводы. Даже без дополнительных указаний студенты находят показатели Российской Федерации, отмечают её место среди стран с очень высоким уровнем индекса человеческого развития. Анализ таблицы 2 «Тенденции в области ИЧР» в Докладе, в которой отражены показатели индекса человеческого развития стран мира на протяжении 1990-2017 гг., позволяет отметить тот факт, что с 2000 года показатели ИЧР России динамично и устойчиво возрастают.

Данные сравнительного анализа показателей России и стран, занимающих первое (Норвегия) и последнее (Нигер) места в рейтинге ИЧР, занести в таблицу.

Страна	Место в рейтинге 2017 г	ИЧР	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)	Средняя продолжительность обучения (в годах)	Ожидаемая продолжительность обучения (в годах)	Валовый национальный доход на душу населения (в дол. США по ППС)
Норвегия	1	0.953	82.3	12.6	17.9	68 012
Россия	49	0.816	71.2	12.0	15.5	24 233
Нигер	189	0.354	60.4	2.0	5.4	906

Необходимо уточнить, что в Докладе 2018 года представлены данные за 2017 год, поскольку, как и многие другие показатели, требующие международного сопоставления, индекс человеческого развития публикуется по датам не менее чем через год после их публикации национальными статистическими службами.

На расчётно-практическом этапе студенты знакомятся с методикой вычисления ИЧР и его отдельных компонентов. С математической точки зрения ИЧР является средним арифметическим из индекса ожидаемой продолжительности жизни (I п.ж.), индекса образования (I обр.) и индекса дохода (I дох.)

Индекс человеческого развития колеблется в пределах интервала от 0 до 1. Для перевода любого показателя X в индекс, значение которого заключено между 0 и 1, используется следующая формула

$$I = \frac{X - X_{\min}}{X_{\max} - X_{\min}}$$

где X, X_{min}, X_{max} - соответственно фактическое (текущее), минимальное, и максимальное значение показателя.

Ожидаемая (при рождении) продолжительность жизни – это величина, показывающая сколько в среднем проживёт группа людей, родившихся в одном году, если смертность в каждой возрастной группе останется на неизменном уровне.

$$\text{Индекс ожидаемой продолжительности жизни (I}_{п.ж.}\text{)} = \frac{\text{ожидаемая продолжительность} - 20}{85 - 20}$$

Индекс ожидаемой продолжительности жизни призван характеризовать такую сторону устойчивого развития, как состояние здоровья населения, выражающийся через долгую и здоровую жизнь и отражающий качество системы здравоохранения государства.

Индекс уровня образования показывает возможность получения знаний населением. Этот параметр определяет, на каком уровне находится развитие той или иной страны, оказывающее прямое влияние на качество жизни.

Для расчёта индекса образования нужно вычислить два промежуточных индекса: индекс средней продолжительности обучения и индекс ожидаемой продолжительности обучения. Ожидаемая продолжительность обучения – это некоторое количество времени, нужное человеку для получения конкретного уровня образования. Средняя продолжительность обучения берётся из среднестатистического показателя населения с законченным образованием.

$$\text{Индекс образования (I}_{обр.}\text{)} = \frac{\text{I}_{\text{ср. продолжит. обучения}} + \text{I}_{\text{ож. продолжит. обучения}}}{2}$$

$$\text{I}_{\text{ср. продолжит. обучения}} = \frac{\text{Средняя продолжительность обучения}}{15}$$

$$\text{I}_{\text{ож. продолжит. обучения}} = \frac{\text{Ожидаемая продолжительность обучения}}{18}$$

Расчёт индекса дохода несколько сложнее. Доходы в ИЧР выступают в качестве заменителя всех тех аспектов развития человеческого потенциала, которые не охватываются понятиями долгой и здоровой жизни и образования. Индекс дохода предназначен для выражения способности населения поддерживать достойный уровень жизни.

$$\text{I}_{\text{дох.}} = \frac{\ln(x) - \ln(100)}{\ln(75000) - \ln(100)}$$

где \ln – натуральный логарифм

x – величина ВНД на душу населения по ППС в долларах США

Индекс дохода рассчитывается, исходя из показателя валового национального дохода (ВНД) на душу населения. Особенности индекса доходов связаны с существованием слишком значительных расхождений по уровню доходов населения разных стран мира. Начиная с определённого уровня, базовые потребности оказываются удовлетворёнными (питание, одежда, жильё, здоровье, образование). Однако человек может использовать доходы не с позитивным эффектом для собственного развития, а с негативным – для приобретения алкоголя, наркотиков и т.п. (понятие ниспадающей ценности высоких доходов). Поэтому при расчётах ИЧР используется логарифмическое нормирование, что позволяет откорректировать влияние сверхвысоких доходов в развитых странах мира. Максимальное и минимальное значения приняты соответственно за 75000 и 100 долларов на год на человека по паритету покупательной способности (ППС).

Расчёт индекса человеческого развития предваряется обсуждением роли каждого компонента ИЧР с позиций обеспечения устойчивого развития государства.

ИЧР рассчитывается как среднее арифметическое индексов: продолжительности жизни ($I_{п.ж.}$), индекса образования ($I_{обр.}$) и индекса дохода ($I_{дох.}$)

$$\text{ИЧР} = \frac{\text{I}_{п.ж.} + \text{I}_{обр.} + \text{I}_{дох.}}{3}$$

Методику вычисления ИЧР можно проиллюстрировать на двух примерах – России и Канады (данные за 2017 год). Обе страны входят в список стран с очень высоким ИЧР, сходны по площади и географическому положению, но различаются и по ожидаемой продолжительности жизни, и по продолжительности обучения, и по показателю дохода на душу населения.

Статистические данные для двух стран

Страна	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)	Средняя продолжительность обучения (в годах)	Ожидаемая продолжительность обучения (в годах)	Валовой национальный доход на душу населения (в дол. США по ППС)
Россия	71.2	12.0	15.5	24 233
Канада	82.5	13.3	16.4	43 433

Студенты получают задание заполнить в тетради таблицу со статистическими данными, необходимыми для расчёта ИЧР (данные взять из табл. 1. Доклада), и произвести необходимые вычисления в соответствии с изложенной методикой. Результаты расчёта компонентов индекса человеческого развития и показателя ИЧР для двух стран занести в таблицу.

Результаты расчётов ИЧР для двух стран

Страна	Индекс продолжительности жизни	Индекс образования	Индекс дохода	ИЧР
Россия	0.788	0.831	0.83	0.816
Канада	0.962	0.899	0.918	0.926

Для закрепления полученных навыков студенты выполняют ещё одно задание (по вариантам), оформляют результаты расчётов в виде таблицы по предложенному образцу, делают соответствующие выводы. При ограничении времени занятия данные задания могут выполняться в режиме самостоятельной работы.

Задание 1. Вычислите ИЧР Российской Федерации в 2030 году при гипотетическом условии, что ожидаемая продолжительность жизни в России составит 80 лет, а остальные показатели сохранятся на уровне 2017 года.

Задание 2. Вычислите ИЧР Норвегии при гипотетическом условии, что валовой национальный доход на душу населения будет равен доходу жителя Нигера, а остальные показатели останутся прежними.

Выполнение заданий третьего этапа способствует формированию у обучающихся системного мышления и способности выбирать оптимальные способы решения профессиональных задач с учетом принципов устойчивого развития; позволяет обосновать необходимость устойчивого развития человечества для обеспечения безопасности личности, общества, государства.

На заключительном этапе занятия может быть организовано обсуждение по контрольным вопросам (рекомендуем при работе с группами с невысоким уровнем междисциплинарной подготовки), мини-диспут по проблемным вопросам, устные выступления-эссе. Формулировки вопросов не предполагают однозначных ответов, что позволяет инициировать дискуссии в различных форматах. Примеры вопросов и заданий заключительного этапа занятия: обоснуйте связь безопасности жизнедеятельности человека и устойчивого развития; объясните, почему Индекс человеческого развития принят как показатель измерения развития общества; докажите, что показатели ИЧР связаны с состоянием безопасности жизнедеятельности в государстве. Особое внимание вызывает вопрос о личном вкладе в изменение показателей ИЧР, который формулируется следующим образом: поясните, как вы лично можете повлиять на будущие показатели ИЧР. Анализ такого обсуждения позволяет выявить уровень овладения понятийным аппаратом по проблеме, умений аргументированно вести дискуссию, системно анализировать профессиональные аспекты задач устойчивого развития. Обращает внимание тот факт, что студенты оперируют понятиями «углеродный след», «глобализация», выстраивают логическую цепочку следствий от неразумного использования невозобновляемых ресурсов.

При подведении итогов практического занятия преподаватель подводит студентов к осознанию простой истины: от того, насколько ответственно каждый гражданин государства относится к своему здоровью, образованию, обеспечивает безопасные условия жизни и трудовой деятельности для себя и своих близких, зависит не только его личное благосостояние и безопасность, но и успешное устойчивое развитие всей страны и цивилизации.

Выводы. Таким образом, потенциал дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в формировании навыков профессиональной деятельности, направленных на обеспечение устойчивого развития, может быть реализован благодаря разработанной методике проведения практического занятия «Безопасность как базовый фактор устойчивого развития общества». В проведении занятия выделены четыре этапа, разработаны учебные и методические материалы для каждого из этапов, средства для оценки сформированности знаний и умений по проблемам устойчивого развития и безопасности. Компетенции в области охраны труда и безопасности являются составной частью компетентности специалиста в сфере обеспечения устойчивого развития, формированию данных компетенций необходимо уделять достаточное внимание на всех уровнях профессиональной подготовки.

Литература:

1. Бринчук, М.М. Устойчивое развитие как фактор обеспечения экологической безопасности / М.М. Бринчук // Рос. юрид. журнал. – 2017. – № 4. – С. 155-161.
2. Гавриленко, Ю.М. Ноосферное образование как педагогическая проблема / Ю.М. Гавриленко, В.М. Ефимова // Освіта на Луганщині. – 2013. – №1 (38). – С. 57-62.
3. Гухман, Г.А. Видение будущего. Цели устойчивого развития Российской Федерации до 2050 года / Г.А. Гухман // Энергия: экономика, техника, экология. – 2018. – № 9. – С. 50-57; № 10. – С. 23-30.

4. Ефимова, В.М. Безопасность жизнедеятельности: практикум / В.М. Ефимова, А.А. Макаричева. – Симферополь: Апрель, 2012. – 98 с.
5. Єфімова, В.М. Розвиток освіти для сталого розвитку в регіоні / В.М. Єфімова // Проблеми сучасного педагогічного образования. – 2014. – № 43-2. – С. 95-104.
6. Картавых, М.А. Образование в области безопасности жизнедеятельности и устойчивое развитие / М.А. Картавых, И.Б. Бичева, Л.В. Попова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1 (13). – С. 21-32.
7. Коклевский, А.В. Система полипрофессиональных компетенций будущих специалистов в целях устойчивого развития / А.В. Коклевский // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2016. – № 3. – С. 119-125.
8. Мартынов, А. Об идеологии будущего мирового прогресса (поворот к устойчивому развитию общества) / А. Мартынов // Общество и экономика. – 2018. – № 11. – С. 5-24.
9. Урсул, А.Д. Перспективы безопасного будущего: направления разработки концепции устойчивого развития Урсул А.Д. / А.Д. Урсул // Национальная безопасность. – 2014. – №6. – С. 856-873.
10. Global strategy on occupational health for all: The way to health at work. Recommendation of the second meeting of the WHO Collaborating Centres in Occupational Health, Beijing, China (October 11-14, 1994). – [Электронный ресурс]. URL: http://www.who.int/occupational_health/globstrategy/en/ (дата обращения 14.11.2019)

Педагогика

УДК 37.013.41

доцент кафедры информатики и математики

Ефремов Сергей Константинович

Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар);

заместитель начальника кафедры информатики и

математики **Михайленко Евгений Владимирович**

Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар)

О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОННОЙ СЕТИ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРИЕМА И ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Способность и возможность освоения студентом высшего учебного заведения программы обучения по конкретной специальности зависят во многом от его личностных особенностей, среды его формирования до поступления в высшее учебное заведение и многих других факторов. Частично эти факторы реализованы в оценках аттестата о среднем образовании, частично проявляются в явном виде и могут быть зафиксированы. Но аналитическое описание зависимости между прогнозом успешности обучения студента в высшем учебном заведении (прогнозом оценок по различным дисциплинам обучения) и параметрами, которые на нее влияют, практически невозможно из-за большой размерности задачи.

В работе проводится исследование возможности прогнозирования будущей успеваемости абитуриента по дисциплинам программы обучения, выбранной им, на основании данных, известных об абитуриенте на этапе его поступления в высшее учебное заведение, а также разработка основ методики и компьютерной программы прогнозирования успеваемости с использованием искусственной нейронной сети.

Проведено тестирование программы на небольшой обучающей выборке (данные аттестатов о среднем образовании по 15 студентам) применительно к одной вузовской дисциплине. Среднее значение модуля ошибки прогноза оценок по отношению к реально полученным студентами оценкам по данной дисциплине составило величину около 0,6. Увеличение объема обучающей выборки до 100 или более примеров, а также учет в примерах дополнительных параметров абитуриентов должны уменьшить ошибку прогноза до 0,2-0,3.

Ключевые слова: искусственная нейронная сеть, обучающая выборка, прогноз обучения, профессиональная ориентация, индивидуализация обучения, управление обучением.

Annotation. The ability of a student to master a higher education institution in a particular specialty depends on its personal characteristics, the environment in which it is formed prior to entering the university and many other factors. Partially these factors are implemented in the assessment of the secondary education certificate, partially manifested in an explicit form and can be fixed. But an analytical description of the relationship between the prediction of student learning in an institution of higher education (prediction of assessments in various disciplines of training) and the parameters that influence it is almost impossible due to the large dimension of the problem.

The paper investigates the possibility of predicting the future performance of the applicant in the disciplines of the training program chosen by him, on the basis of data known about the applicant at the stage of his admission to higher education, as well as the development of the basics of methods and computer programs for predicting performance using an artificial neural network.

The program was tested on a small training set (data of certificates of secondary education for 15 students) in relation to one university discipline. The average value of the error modulus of the prediction of estimates in relation to the estimates actually received by students for this discipline was approximately 0.6. Increasing the size of the training sample to 100 or more examples, as well as taking into account the additional parameters of applicants in the examples should reduce the forecast error to 0.2-0.3.

Keywords: artificial neural network, learning sample, learning forecast, vocational orientation, individualization of learning, learning management.

Введение. При принятии решения о зачислении абитуриента на обучение в высшем учебном заведении (ВУЗе) учитываются данные из его школьного аттестата и результаты вступительных испытаний. Вследствие многочисленных случайностей (экзамен – «фрулетка», плохое самочувствие в день экзамена и т.п.) эти данные далеко не всегда адекватно отражают способность и готовность абитуриента к успешному освоению программы обучения в ВУЗе и в еще меньшей степени показывают готовность к обучению по программе конкретной специальности. Вместе с тем, комплексный анализ данных об абитуриенте на момент принятия

решения о его зачислении может позволить выявить степень его способности и готовности к успешному освоению программы обучения.

Изложение основного материала статьи. Прогнозирование оценок абитуриента по дисциплинам обучения по конкретной специальности позволит на этапе набора принимать более обоснованное решение о его зачислении, а при последующем обучении знание спрогнозированных оценок по дисциплинам для каждого студента даст возможность сотрудникам управления факультетов и ВУЗа, а также преподавателям по отдельным дисциплинам более осмысленно управлять ходом обучения каждого студента по каждой дисциплине, индивидуализировать процесс обучения по каждой дисциплине с первого занятия по ней. Это в целом должно повысить качество подготовки студентов и профессиональный уровень выпускников ВУЗа.

При поступлении в ВУЗ абитуриент представляет о себе анкетные данные и аттестат о среднем образовании. Хотя эти данные являются формальными, они содержат много информации о способности освоить с определенным качеством программу обучения по той или иной специальности. Дополнительная информация может быть получена в ходе индивидуальных собеседований, психологического тестирования.

В исследованиях выделяются основные показатели, определяющие будущую успеваемость абитуриентов при их обучении в ВУЗе [8]: оценки в аттестате о среднем образовании и баллы за ЕГЭ, характеристики места проживания при обучении, финансовый уровень семьи, внеучебные увлечения, цель обучения, наличие трудового стажа.

Свой вклад в возможность усвоения конкретного учебного материала, в уровень мотивации к учебе могут оказать и другие индивидуальные параметры абитуриентов: количество детей в семье, степень полноты семьи, рейтинг его школы, размер и статус населенного пункта его проживания до поступления, наличие наград и поощрений за учебу и творчество, наличие родственников в выбранной им профессии и т.д. Проведенные исследования показывают достаточно явную зависимость качества обучения учащегося от показателей, характеризующих учащегося.

Таким образом, имеется возможность по данным, предоставляемым абитуриентами при поступлении в ВУЗ, проводить предварительную оценку их объективной и субъективной предрасположенности к усвоению программы обучения. Анализ этих данных также может позволить выработать набор дополнительных корректирующих воздействий на учебные группы и отдельных обучающихся с целью повышения качества их обучения в последующем. Кроме этого, это можно использовать для оценки предрасположенности абитуриента к освоению программ разных специальностей, для профессиональной ориентации абитуриентов.

В результате, имеется достаточно большой набор индивидуальных данных об абитуриентах на этапе их поступления в ВУЗ, который позволяет прогнозировать возможность и качество освоения программы обучения по конкретной специальности каждым из них.

Искусственные нейронные сети являются в настоящее время одним из основных средств решения задач прогнозирования. Они незаменимы при решении многопараметрических задач, т.е. в случаях, когда прогнозируемые величины зависят от значений большого количества входных параметров. Они успешно используются при решении задач в случаях, когда затруднительно или невозможно установить вид аналитических зависимостей между значениями входных параметров и результирующих величин.

Особенностью нейронных сетей является то, что они не программируются в привычном понимании, а обучаются [3, 4]. Для обучения используются обучающие выборки, содержащие пары векторов: известные значения входных параметров и соответствующих им выходных величин. Обучение состоит в вычислении коэффициентов, определяющих вклад каждого входного сигнала в суммарный выходной. Это значит, что в случае успешного обучения сеть сможет вернуть верный результат на основании данных, которые отсутствовали в обучающей выборке, а также неполных и/или «зашумленных», частично искаженных данных.

При решении задачи прогнозирования используются способности искусственных нейронных сетей к обобщению и выделению скрытых зависимостей между входными и выходными данными. После обучения сеть способна предсказать значения выходных параметров при конкретных значениях входов, которые не присутствовали в обучающей выборке.

Искусственный нейрон — это вычислительная единица, которая получает информацию, производит над ней простые вычисления и выдает результат этих вычислений. На рис. 1 представлена классическая модель нейрона Дж. Маккалоки У. Питта.

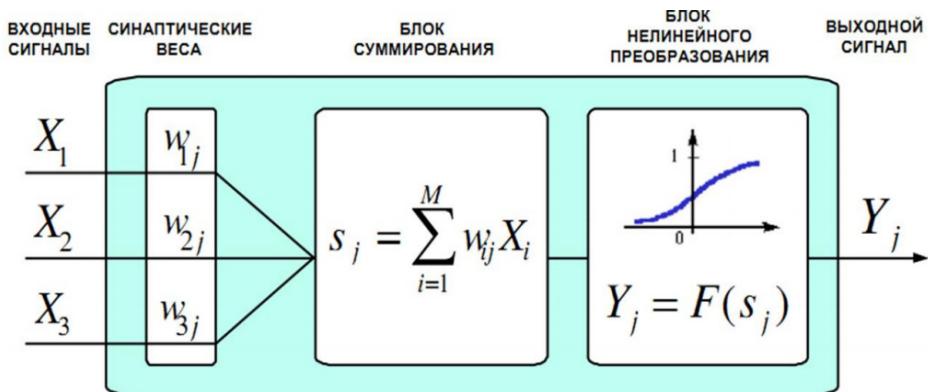


Рисунок 1. Классическая модель нейрона Дж. Маккалоки У. Питта

Отростки нейрона (дендриты), по которым поступают входные сигналы, получают сигналы X_i определенной величины от источников-рецепторов или аксонов предыдущих нейронов. Набор входных сигналов $\{X_i\}$ характеризует ситуацию, обрабатываемую нейроном. Каждому i -му входу j -го нейрона ставится в соответствие некоторый весовой коэффициент w_{ij} , характеризующий степень влияния сигнала с

этого входа на значение сигнала Y_j на выходе нейрона. Таким образом, текущее состояние нейрона определяется как взвешенная сумма его входов:

$$S_j = \sum_{i=1}^n x_i \cdot w_{ij} \quad (1)$$

Функция Y_j в модели нейрона к использованию не обязательна. В этом случае выходом нейрона является значение S_j .

Применительно к разрабатываемой нейронной сети прогнозирования будущей успеваемости абитуриентов по конкретным дисциплинам:

S_j – прогнозируемая оценка по j -й дисциплине;

x_i – значение входного параметра – характеристики абитуриента (оценка по конкретному предмету из аттестата, значение конкретного анкетного параметра и т.л.); всего учитываются n параметров;

w_{ij} , – весовой коэффициент, оценивающий влияние i -го входного параметра на будущую успеваемость по j -й дисциплине.

Таким образом, разрабатываемая нейронная сеть должна состоять из искусственных нейронов по количеству прогнозируемых оценок по дисциплинам учебной программы ВУЗа. Предполагается, что для решения задачи достаточно однослойной нейронной сети.

Решение задачи обучения нейронной сети состоит в определении таких значений весовых коэффициентов w_{ij} каждого нейрона, при которых при расчете с помощью сети оценок студентов по вузовским дисциплинам суммарная ошибка (разница между реальным и предсказанным нейроном значением оценки) была бы минимальная. Так как каждый нейрон функционирует независимо от остальных, то и обучение можно производить для каждого нейрона отдельно. Каждый нейрон используется для прогнозирования оценки всем студентами по одной дисциплине.

Полномасштабная нейронная сеть создается и обучается отдельно для прогноза оценок по конкретной специальности (специализации, направлению) обучения.

Результаты прогнозирования оценок абитуриентов могут использоваться:

- при принятии решения о приеме абитуриента на обучение в качестве дополнительной информации;
- на этапе приема документов для профессиональной ориентации – помощи абитуриенту в выборе специальности (специализации, направлению) обучения;
- сотрудниками деканатов и кураторами для работы со студенческими группами и индивидуальной работы со студентами;
- преподавателями ВУЗа для управления процессом обучения студентов, включая элементы индивидуализации обучения.

Выводы. Для оценки принципиальной возможности использования описанного подхода авторами статьи было выполнено решение задачи прогнозирования в тестовом варианте. В качестве обучающей выборки были взяты оценки из школьных аттестатов 15 студентов, а также их оценки по одной из дисциплин обучения в ВУЗе. С использованием этих данных был обучен один искусственный нейрон, воссозданный в программе на языке VBA. Обученный на такой малой выборке нейрон не может использоваться для решения реальной задачи, поэтому используется только для тестирования метода. С использованием данного нейрона было проведено прогнозирование оценок студентов по выбранной учебной дисциплине с учетом данных из их школьных аттестатов. После этого произведено сравнение оценок, реально полученных студентами на экзамене по данной дисциплине, и оценок, рассчитанных с помощью искусственного нейрона (важно: при расчете прогноза вузовских оценок в качестве исходных данных были использованы только оценки студентов из их школьных аттестатов). Средняя ошибка прогнозирования оценки (модуль разности между реально полученной оценкой и оценкой, рассчитанной с помощью нейрона) составила величину около 0,6.

Авторы считают, что увеличение обучающей выборки в несколько раз (до 100 или более), а также дополнительный учет анкетных и других данных позволит уменьшить среднюю ошибку прогнозирования до 0,3-0,4. Данная ошибка является суммой нескольких независимых ошибок объективного и субъективного характера. Основной из них по величине является ошибка дискретности существующей ныне четырехбалльной шкалы оценивания знаний, при которой уровни знаний 3,6 и 4,4 считаются одинаковыми – «хорошо». И именно эта грубость шкалы оценивания вносит основной вклад в ошибку прогнозирования.

В качестве исходных данных для обучения искусственной нейронной сети могут быть использованы:

- оценки из школьных аттестатов;
- результаты ЕГЭ;
- оценки, полученные на вступительных экзаменах (для прогнозирования успеваемости студентов после их зачисления на обучение в ВУЗ);
- результаты психологического и других видов тестирования (если таковые проводятся);
- анкетные данные абитуриента или студента.

Основные направления продолжения работы по теме:

1. Исследование возможности и порядка использования в качестве входных параметров анкетных данных абитуриентов. В классической модели искусственного нейрона выходное значение зависит от значений входных параметров линейно. А значения анкетных данных либо носят качественный характер и требуют перевода в адекватную количественную меру, либо при количественном характере влияют на выходное значение нелинейно.

2. Для каждой специальности (специализации, направления) обучения выбор наиболее значимых входных параметров (списка наиболее важных для данной вузовской специальности школьных дисциплин, конкретных параметров из программы тестирования, списка значимых социальных параметров и т.д.) в целях уменьшения размерности задачи. Наиболее значимые входные параметры могут быть выявлены при обучении искусственной нейронной сети по значениям их весовых коэффициентов w_{ij} . У малозначимых входных параметров весовые коэффициенты будут намного меньше коэффициентов параметров значимых.

3. Создание и обучение на выборках объемом не менее 100 примеров полномасштабных нейронных сетей для каждой специальности (специализации, направления) обучения. В предельном случае это направление развивается до создания информационной системы на базе локальной сети ВУЗа.

4. Исследование уровня информативности данных разного типа (школьные оценки, анкетные данные, результаты психологического тестирования и т.д.) об абитуриенте в оценивании степени способности освоения конкретным абитуриентом программы обучения по конкретной специальности. Возможно выявление ситуации, когда результаты психологического тестирования с учетом школьных оценок окажутся более информативными, чем результаты сдачи ЕГЭ и вступительных экзаменов в ВУЗ.

5. Исследование ошибок прогнозирования и выявление путей уменьшения этих ошибок. Здесь одним из результатов ожидается вывод об основном вкладе в суммарную ошибку оценивания знаний учащихся именно ошибки грубой дискретизации действующей четырехбалльной шкалы.

Литература:

1. Бураков М.В. Нейронные сети и нейроконтроллеры: учеб. пособие / М.В. Бураков. – СПб.: ГУАП, 2013. – 284 с.

2. Горожанина Е.И. Нейронные сети: учебное пособие / Е.И. Горожанина. – Самара: ФГБОУ ВО ПГУТИ, 2017. – 84 с.

3. Иванов, В.М. Интеллектуальные системы: учебное пособие / В.М. Иванов. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 92 с.

4. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. — СПб.: Питер, 2011. – 432 с.

5. Интеллектуальные информационные системы и технологии: учебное пособие / Ю.Ю. Громов, О.Г. Иванова, В.В. Алексеев и др. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2013. – 244 с.

6. Информационные системы и технологии в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие / К.М. Бондарь [и др.]; Дальневосточный юрид. ин-т МВД РФ. – Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД РФ, 2013. – 215 с.

7. Киушкина В.Р. Успеваемость студентов – объединение в успешной трудовой деятельности обучающегося и преподавателя / В.Р. Киушкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. - №12. – с. 1042-1046.

8. Крылова А.Г. Успеваемость студентов экономических специальностей и статистическая оценка факторов, на нее влияющих / А.Г. Крылова // Современные научные исследования и инновации [Электронный ресурс]. – 2012. № 6. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/06/14688>. Дата обращения: 23 сентября 2018.

9. Рейзлин В.И. Численные методы оптимизации: учебное пособие / В.И. Рейзлин; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Национального исследовательского Томского политехнического университета, 2013. – 105 с.

Педагогика

УДК: 378.1

преподаватель Жарко Людмила Николаевна

Институт иностранной филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВЕДЕНИЯ КОММЕРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о выделении организационно-педагогических условий подготовки преподавателя дополнительного профессионального образования для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности на современном этапе. Автором предпринята попытка классификации организационно-педагогических условий подготовки преподавателя, дана их характеристика. Делается вывод, что организационно-педагогические условия подготовки преподавателя дополнительного профессионального образования для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности являются составной частью педагогической системы, которые подвержены изменениям во времени. Организационно-педагогические условия должны быть выделены в соответствии с целями, задачами, содержанием, структурой образовательного процесса.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, организационно-педагогические условия, подготовка преподавателя дополнительного профессионального образования, коммерческая деятельность преподавателя, инновации.

Annotation. The article deals with the issue of allocation of organizational and pedagogical conditions for training teachers of additional professional education for conducting commercial activities of innovative orientation at the present stage. The author attempts to classify organizational and pedagogical conditions of teacher training and gives their characteristics. It is concluded that the organizational and pedagogical conditions of training teachers of additional professional education for conducting commercial activities of innovative orientation are an integral part of the pedagogical system, which are subject to changes over time. Organizational and pedagogical conditions should be allocated in accordance with the goals, objectives, content, structure of the educational process.

Keywords: additional professional education, organizational and pedagogical conditions, training of the teacher of additional professional education, commercial activity of the teacher, innovation.

Введение. Одним из ключевых вопросов реформирования системы образования на современном этапе является вопрос модернизации деятельности педагогических систем с целью повышения качественного уровня образования специалистов. В связи с этим актуализируется вопрос о выделении организационно-педагогических условий подготовки преподавателя дополнительного профессионального образования (ДПО)

для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности с последующей проверкой в ходе педагогической деятельности их влияния на конечный результат образовательного процесса.

В своих исследованиях ученые А.А. Вербицкий [1], С.Г. Вершловский [2], С.И. Змеёв [6], Ю.Н. Кулюткин [8], Е.П. Тонконогая [16] и др. рассматривают условия модернизации образовательной системы, в том числе ДПО. В педагогике вопрос изучения организационно-педагогических условий, их влияния на качественный уровень подготовки преподавателя ДПО для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности изучен в неполной мере, что определяет актуальность нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. При анализе научно-педагогических работ отечественных исследователей мы отметили, что О.В. Галкина [3], С.Н. Павлов [14], А.В. Сверчков [15] и др. дают характеристику организационно-педагогическим условиям; Н. В. Журавская [5] Магомедова Р.М. [10], А.В. Лысенко [9], А.О. Малыхин [11] и др. рассматривают психолого-педагогические условия; Н.В. Ипполитова [7], Н.С. Стерхова [7] анализируют понятие «педагогические условия»; Р.Г. Шамсутдинова [18], Е.М. Шувалова [18] говорят о дидактических условиях. То есть понятие «условие», его содержание, виды в педагогике еще не имеют единого, устоявшегося определения и классификации.

В нашем исследовании под условием мы понимаем обстоятельство, от которого зависит что-то [13].

На основе анализа работ перечисленных ученых, собственного педагогического опыта, можно выделить следующие группы условий в зависимости от определенных оснований (табл. 1).

Таблица 1

Группы условий, выделяемые в педагогике

№	Основание	Условия
1	Сфера воздействия.	<ul style="list-style-type: none"> • Внешние: географические, социальные, культурные, производственные и т.д. • Внутренние: образовательные, психологические, эстетические, материальные и т.д.
2	Специфика объекта воздействия.	<ul style="list-style-type: none"> • Общие: культурные, социально-экономические, национальные, географические и др. • Специфические: социальный и демографический состав участников образовательного процесса, местонахождение образовательного учреждения; материально-технические, организационно-методические возможности образовательного учреждения и т.д.; морально-психологический климат коллектива участников образовательного процесса, общекультурный уровень преподавателя и т.д.
3	Характер воздействия.	<ul style="list-style-type: none"> • Объективные: нормативно-правовая база, информационные средства. • Субъективные: возможности субъектов педагогической деятельности, их личностная роль в образовательном процессе.

Описанные группы условий способствуют плодотворному процессу подготовки преподавателя ДПО для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности.

Так как процесс реформирования образования в основном зависит от человеческого фактора, то подготовка преподавателя ДПО для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности должна отвечать потребностям государства, базироваться на достижениях смежных наук, а положительный результат, на наш взгляд, возможен при выполнении ряда организационно-педагогических условий.

Дискуссия по определению данного понятия в научном мире продолжается. Главное, что исследователи сходятся в том, что организационно-педагогические условия представляют собой совокупность содержательной, методической, правовой сторон образовательного процесса с обязательной внутренней готовностью преподавателя, направленных на успешное решение поставленных задач [14; 15]. Отметим, что условия всегда сознательно создаются, меняются под влиянием внешних и внутренних факторов. Организационно-педагогические условия характеризуются особыми признаками, а именно их применение направлено на становление и развитие личности участников образовательного процесса, что в свою очередь выступает одним из факторов решения задач образовательного процесса; главная функция организационно-педагогических условий заключается в мерах педагогического воздействия и взаимодействия на личностно-ориентированном уровне образовательного процесса [17].

Мы склоняемся к тому, что организационно-педагогические условия для реализации разных моделей подготовки преподавателя имеют как общие компоненты, так и специфические. Ранее мы перечислили организационно-педагогические условия, при которых реализация модели подготовки преподавателя для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности будет наиболее эффективной [4]. В данном исследовании нами предпринята попытка классификации организационно-педагогических условий и их характеристика (табл. 2).

Классификация организационно-педагогических условий подготовки преподавателя ДПО для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности

№	Вид условий	Характеристика
1	Нормативно-правовые	<ul style="list-style-type: none"> Наличие действенной федеральной, региональной, локальной нормативно-правовой базы для коммерциализации системы образования в целом, отдельных образовательных учреждений и/или их структурных подразделений; социальная политика: предоставление социальных льгот и гарантий.
2	Организационные	<ul style="list-style-type: none"> Кадровая политика: обеспечение кадрами соответствующей квалификации; управленческие решения, направленные на готовность преподавателя к ведению коммерческой деятельности инновационной направленности и повышение ее результативности; материально-техническая база: оснащение образовательного процесса современными техническими средствами, в том числе информационно-коммуникационными; создание благоприятных условий для физического пребывания преподавателей и обучающихся в стенах образовательного учреждения; финансовая политика: специально разработанные критерии морального и материального стимулирования коммерческой деятельности инновационной направленности преподавателя ДПО; информационная политика: информационно-аналитическое сопровождение процесса подготовки преподавателя; техническая политика: беспрепятственное обеспечение доступа к современным технологиям и ресурсам обучения (образовательные платформы и т.д.) различных уровней; управленческая политика: действия администрации образовательного учреждения, направленные на создание инновационной среды для ведения коммерческой деятельности, на обобщение уже имеющегося отечественного и зарубежного опыта и использование прогрессивных идей в работе.
3	Педагогические	<ul style="list-style-type: none"> Методическое обеспечение образовательного процесса; педагогические технологии.
4	Психологические	<ul style="list-style-type: none"> Внутренняя готовность преподавателя ДПО к ведению коммерческой деятельности инновационной направленности; психологический климат трудового коллектива, групп обучающихся.

Таким образом, процесс подготовки преподавателя ДПО для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности будет проходить более продуктивно только при выполнении всего комплекса рассмотренных нами организационно-педагогических условий.

Вслед за Невдах С.И., мы считаем, что организационно-педагогические условия должны быть рассмотрены на трех иерархических уровнях, а именно структурном, содержательном и технологическом [12].

Структурный уровень предоставляет возможность учреждениям дополнительного профессионального образования быть открытой образовательной системой для введения разного рода инноваций в педагогическую деятельность по подготовке преподавателей. Процесс подготовки преподавателя ДПО для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности постоянно модифицируется под воздействием в первую очередь внешних изменений: коммерциализация образования, сокращение бюджетного финансирования, переориентация приоритетов в сфере образования, использование современных управленческих стратегий и т.д., и конечно внутренних, которые связаны с психологией преподавателя, с его готовностью поменять некоторую инертность в профессиональной деятельности на более активную позицию. В связи с этим, на наш взгляд, наибольшую значимость приобретает андрагогическая компетентность, которая является одной из ведущих в профессиональной деятельности преподавателя ДПО. Для того чтобы образовательная среда действительно способствовала внедрению инноваций, следует задействовать весь уже имеющийся педагогический потенциал научно-исследовательской, методической, организационной, информационно-технологической работы. Использование перечисленных условий приведет к повышению результативности работы преподавателя, и как следствие, повышению качества подготовки специалистов.

Организационно-педагогические условия на содержательном уровне предполагают строгий отбор и структурирование содержания образовательного процесса подготовки преподавателя ДПО для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности.

Содержательная сторона учебного процесса непосредственно связана с разработкой современного учебно-программного обеспечения подготовки преподавателя ДПО, которое должно соответствовать стандартам нового поколения, квалификационным требованиям, предъявляемым к специалистам, приобретать черты опережающего обучения, ориентироваться на инновационный путь развития сферы образования, опираться на системно-деятельностный и компетентностный подходы, делать акцент на самостоятельную работу. Одной из проблем выбора содержательного уровня выступает дилемма между объемом учебного материала и количеством часов, отведенным на его изучение, так как объем материала постоянно увеличивается и обновляется, а количество часов сокращается. В этой связи, на наш взгляд,

следует решить задачу по созданию учебно-методических комплексов, использование которых будет направлено на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, создаст основу организационно-методического, информационно-технологического сопровождения процесса подготовки преподавателя ДПО для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности, обеспечит действенный контроль за выполнением самостоятельной работы и за полученными знаниями в целом.

Технологический уровень предполагает использование в учебном процессе современных психолого-педагогических, образовательных и др. технологий при условии постоянных изменений характера педагогической деятельности, с учетом личной мотивации обучающихся, их жизненного опыта.

Успешное применение данных видов технологий направлено на создание такого социокультурного пространства, которое способствует формированию личности преподавателя ДПО, становлению его сознательности, дальнейшему развитию интереса к выбранной специальности, оказывает влияние на его жизненную позицию. Особое внимание на рассматриваемом уровне уделяется самостоятельной работе обучающихся как неотъемлемой части учебного процесса. Личный опыт педагогической деятельности позволяет утверждать, что акцент с аудиторных занятий смещается на самостоятельную работу и соотношение составляет на данный момент пятьдесят на пятьдесят процентов с последующим увеличением часов самостоятельной работы.

Выводы. Проведенное нами исследование показывает, что организационно-педагогические условия подготовки преподавателя ДПО для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности с одной стороны, являются составной частью педагогической системы, с другой, могут рассматриваться как самостоятельная система. Организационно-педагогические условия должны быть выделены в соответствии с целями, задачами, содержанием, структурой образовательного процесса, но вместе с тем, они подвержены изменениям во времени. Правильно сформулированные и грамотно примененные в процессе подготовки преподавателя ДПО организационно-педагогические условия являются залогом эффективности работы преподавателя, повышения уровня подготовки специалистов для системы дополнительного профессионального образования, совершенствования и самосовершенствования личностных и профессиональных качеств преподавателя.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. М.: Педагогика, 1987. - 184 с.
3. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: дис канд пед наук Самара, 2009. - 187 с.
4. Жарко Л.Н. Методологические основы подготовки преподавателя дополнительного профессионального образования для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности / Л.Н. Жарко // Этнос и культура в эпоху глобализации: Сборник материалов III Международной научной очно-заочной конференции, 27-28 июня 2019 г. – Краснодар: Изд. КубГТУ, 2019. – С. 193-197.
5. Журавская Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Н.В. Журавская. – СПб., 2011. – 26 с.
6. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / С.И. Змеёв. - М.: Академия, 2002. - 128 с.
7. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. - №1. - 2012. - С. 8-14.
8. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности / Ю.Н. Кулюткин // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1997. – №9. – С. 3-7.
9. Лысенко А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Лысенко. - Майкоп, 2005 – 203 с.
10. Магомедова Р.М. Организационные условия формирования профессиональных компетенций преподавателя вуза в процессе послевузовской подготовки / Р.М. Магомедова // Вестник Томского гос. Пед. Ун-та. - 2013. - Вып. 1 (129). - С. 97-100.
11. Мальхин А.О. Воспитание морального сознания учеников 5-7 классов на уроках трудового обучения: автореф. дис... канд. пед. наук / А.О. Малихин / Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова. - Киев, 2000. - 20 с.
12. Невдах С.И. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых / С.И. Невдах // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. –2013.–№1 (23). –С.19-26.
13. Ожегов Толковый словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://slovarozhegova.ru> (дата обращения 23.06.2019).
14. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
15. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А.В. Сверчков // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279-282.
16. Тонконогая Е.П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе / Е.П. Тонконогая // Человек и образование. – 2010. – № 1. – С. 25-28.
17. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия»/ А.Х. Хушбахтов // Молодой ученый. – 2015. - №23. - С. 1020-1022.
18. Шамсутдинова Р.Г., Шувалова Е.М. Дидактические условия формирования профессионального мышления у студентов-историков: Монография / Р.Г. Шамсутдинова, Е.М. Шувалова. – Казань: Казанский университет, 2016. – 136 с.

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Алаева Ирина Валерьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются методики исследования предположно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста. Приведены результаты исследования навыков построения предположно-падежных конструкций до и после проведения коррекционной работы посредством авторской методики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: предположно-падежные конструкции, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, коррекция.

Annotation. The article examines and analyzes methods of research of the suggest-case constructions in children of preschool age. The results of the study of the skills of constructing the prepositional-case structures before and after the correctional work by means of the author's technique in preschoolers with general speech underdevelopment are presented.

Keywords: prepositional-case constructions, general underdevelopment of speech, preschool age, correction.

Введение. Актуальным вопросом логопедии является нарушение формирования грамматического строя речи. В русском языке наиболее употребляемыми грамматическими средствами, выражающими пространственные отношения, являются сочетания предлогов с падежными формами. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается «низкий уровень сформированности коммуникативной и языковой способности, что является причиной коммуникативной дезадаптации» [4, 42 с.].

Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в понимании и употреблении многих предлогов. Предлоги в речи опускаются, заменяются, либо «удваиваются в сочетании с правильным или неправильным выбором падежных окончаний» [9]. Это в дальнейшем может создать трудности в усвоении школьной программы [10]. Следовательно, проблему овладения навыками построения предположно-падежных конструкций необходимо решать в дошкольном возрасте.

Изложение основного материала статьи. Для качественной коррекции речевых нарушений необходима полная информация о степени их выраженности. Методика, дающая впоследствии наиболее полную картину о нарушении понимания и применения предположно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с ОНР и с нормой речевого развития, требует содержания различных заданий.

Экспериментальное исследование нарушений предположно-падежных конструкций проводилось на базе логопедического кабинета МБДОУ «Детский сад №17 «Золушка» города Бор. В эксперименте принимали участие дошкольники 5-7 лет – 30 детей с общим недоразвитием речи (12 старших дошкольников и 18 детей подготовительной к школе группы), и 30 детей не имеющих речевых нарушений (13 старших дошкольников и 17 детей подготовительной к школе группы).

Для получения полной картины об уровне понимания предположно-падежных конструкций и владения навыками их построения у дошкольников с общим недоразвитием речи и их сверстников с нормальным речевым развитием была использована модификация необходимых нам заданий из методик Г.А. Волковой [2], О.Е. Грибовой [3], О.Б. Иншаковой [5], Т.П. Бессоновой и О.Е. Грибовой [1], так как каждая по отдельности из вышеперечисленных не позволяет судить о масштабе изучаемой проблемы.

Модифицированная методика исследования состоит из трех частей. Первая часть направлена на исследование понимания предлогов, которая состоит из двух заданий. В первом задании ребенку необходимо выполнить действия по инструкции взрослого. Для выполнения второго задания использовались 15 картинок с изображением двух предметов в 15 разных позициях относительно друг друга, что соответствует необходимому количеству предлогов (в, на, под, с, из, над, к, от, из-за, из-под, за, перед, между, через, около). Ребенку задаются вопросы, на что ответом должен послужить показ верной картинки.

Вторая часть состоит из трех заданий, которые направлены на изучение навыков построения предположно-падежных конструкций во фразовой речи. В первом задании ребенку предлагается послушать предложения и найти не верное употребление предлога и окончания слова, исправить ошибку, повторив уже верную конструкцию в нужном падеже и соответствующим окончанием.

Во втором задании ребенку зачитываются предложения с пропущенными предлогами. Ему предлагается подобрать подходящий по смыслу предлог. В третьем задании выявляется умение ребенка самостоятельно изменять окончания имени существительного, связанного с предлогом при составлении предложения.

Третья часть направлена на исследование умения правильно употреблять предположно-падежные конструкции в связной речи и содержит одно задание. Для этого ребенку предлагается составить самостоятельный рассказ по картинке, которая позволяет охватить весь заданный спектр предлогов.

Проведя логопедическое обследование по модифицированной методике выяснилось, что уровень понимания предлогов детьми из экспериментальной группы в незначительной мере отличается от группы детей с нормой речевого развития. Так, низкий уровень понимания не показал ни один ребенок из обеих групп, недостаточный уровень продемонстрировало 89,9% детей с ОНР, 10,1% детей с ОНР продемонстрировали хороший уровень понимания предположно-падежных конструкций. 86,8% детей контрольной группы показали хороший уровень понимания предположно-падежных конструкций, лишь 13,2% - удовлетворительный.

Серия заданий, которые направлены на изучение навыков построения предположно-падежных конструкций во фразовой речи с учетом окончания, вызывали у детей экспериментальной группы

значительные трудности: 46,6% имеют низкий уровень сформированности навыка, 43,3% детей имеют недостаточный уровень, лишь 10% детей имеют удовлетворительную оценку по данным заданиям. Никто из детей с нормой речевого развития не показал низкий уровень навыков построения предложно-падежных конструкций во фразовой речи. У 66,6% детей выявлен недостаточный уровень владения навыками построения, и 16% детей имеют хороший уровень.

Исследование умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи показало, что дети с ОНР испытывают трудности внутреннего смыслового программирования и грамматического структурирования предложений. То обстоятельство, что детям предлагалось самостоятельно составить рассказ по картинке без словесной подсказки, вводило в их в смятение. Лишь 10% испытуемых с ОНР показали удовлетворительный результат, недостаточный уровень сформированности навыка употреблять предложно-падежные конструкции в связной речи показали 13,2%. Соответственно большая часть детей экспериментальной группы, а это 75,2%, продемонстрировали низкий уровень составления самостоятельного рассказа по картинке с заданным условием.

Дошкольники с трудом начинали рассказ, без должного учета вступительной части, преимущественно использовали короткие фразы с опущением необходимого предлога, совершали ошибки в построении развернутых предложений, которые заключались в неверном выборе падежа, и, как следствие, неверный выбор окончания существительных. Также была нарушена смысловая организация рассказа, логическая последовательность изложения. Дети контрольной группы (с нормой речевого развития) показали более высокий результат – 19,8% хороший уровень, 80,2% удовлетворительный уровень сформированности навыка составления самостоятельного рассказа по картинке.

Подводя итоги констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы: задания на понимание предлогов раннего онтогенеза не вызвали ни у кого затруднений. Во втором задании первой части было отмечено, что дети, благодаря зрительной опоре, скорее интуитивно давали ответы; дети с ОНР в отличие от детей с нормой речевого развития испытывают значительные трудности в употреблении сложных предлогов, таких как перед, из-за, из-под, через, между. В задании по составлению рассказа употребление даже простых предлогов вызвало затруднение. Нарушалось грамматическое построение предложения, выражающееся не верным выбором окончания. Учитывая уровень нарушения предложно-падежных конструкций у детей с ОНР становится возможным разработать и применить авторскую методику коррекции, которая будет эффективна.

За основу составления методики коррекции нарушения предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР была взята методика В.А. Ковшикова [6]. Идея создания шаблона изменения слов по падежам с учетом рода и склонения слов, позволит построить систему коррекции, которая поможет детям грамматически верно составлять предложения, содержащие предлог различного назначения. Поскольку ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра, коррекция нарушений предложно-падежных конструкций осуществлялась с ее помощью.

В формирующего эксперименте приняли участие 15 детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, третьего уровня речевого развития. С контрольной группой в равном количестве. С экспериментальной группой занимался только логопед по традиционной коррекционной программе.

Работа по коррекции нарушений предложно-падежных конструкций в условиях логопедического кабинета проводилась по 8 минут как часть индивидуального логопедического занятия 2 раза в неделю. Продолжительность индивидуального занятия составила в среднем 20 минут. Всего за год с каждым ребенком было проведено 30 занятий. При составлении программы учитывались рекомендации по построению плана коррекции нарушений предложно-падежных конструкций Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [7, с. 126], который базируется на планомерном усвоении падежных форм, введении их в речь. Также учитывался тематический план группы, которую посещал ребенок с ОНР с целью закрепления лексического материала и введением его в речь с учетом грамматических правил, таким образом обогащая и активизируя словарный запас «посредством формирования и расширения семантических полей и валентностей слов» [8, с. 21].

Реализация экспериментальной программы осуществлялась в три этапа. На первом этапе проводилось развитие навыков согласования прилагательного и существительного в косвенных падежах, глагола и существительного в прямом дополнении, глагола и существительного в косвенном дополнении существительного без предлога.

На втором этапе проводилась непосредственно коррекция нарушений предложно-падежных конструкций с использованием авторских игр. Для каждого ребенка составлялся индивидуальный план коррекции в зависимости от уровня нарушения навыков построения предложно-падежных конструкций.

На третьем этапе был проведен констатирующий эксперимент, который позволил судить о коррекционном воздействии на навык построения предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи, третьего уровня речевого развития, вовлеченных в коррекционно-развивающую программу и у детей с аналогичным нарушением, не принявших участие в коррекционной программе. В процессе коррекционной работы использовались авторские дидактические игры разного типа – настольно-печатные, игры-бродилки, игры малой подвижности.

В результате использования методики коррекции у детей экспериментальной группы значительно улучшились показатели навыков построения предложно-падежных конструкций, а также улучшились качества речи, а именно связность, логичность, последовательность, грамотность и выразительность. Кроме того, ребята стали увереннее себя чувствовать во время общения, не испытывая стеснения. Возрос интерес к игровой деятельности. Опыт игры был перенесен детьми в семью, что благотворно повлияло на взаимоотношения внутри нее.

Выводы. Предложно-падежные конструкции являются неотъемлемой частью речевого высказывания. Грамматически правильно построенная речь легче воспринимается, становится более информативна.

Актуальность темы коррекции нарушений предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития, вызывается необходимостью своевременной полноценной подготовкой их к обучению в школе, которая невозможна без освоения начальных правил грамматики.

Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в построении предложно-падежных конструкций, использования их в связной речи. Методика коррекции нарушений

предложно-падежных конструкций на основе авторских игр, апробированная на базе МБДОУ «Детский сад №17 «Золушка» города Бор, подтвердила свою действенность в развитии навыков грамотного построения речи.

Литература:

1. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. – М., 1997. – 64 с.
2. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с. – (Библиотека логопеда-практика).
4. Жулина Е.В., Белов С.В. Особенности коммуникации детей с нарушениями речи // Вестник психотерапии. – 2007. №23 (28). С. 42.
5. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2017 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
6. Ковшиков В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. – СПб.: КАРО, 2006. – 80 с.
7. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
8. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи // Вестник Мининского университета. – 2014. №3 (7). С. 21.
9. Моргачева И.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. Методическое пособие. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009.
10. Рудакова Н.П. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи логопед // Логопед. – 2004. – №3. – С. 47-55.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат экономических наук, доцент Жулькова Юлия Николаевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

ассистент кафедры экономики и менеджмента Исламова Гузаль Илгизовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова

Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва)

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к организации практико-ориентированных занятий в процессе подготовки студентов. Представлена развернутая характеристика авторских разработок, способствующих усилению положительной мотивации и активизации деятельности студентов на практических занятиях. Предложенные приемы могут быть использованы преподавателями высшей школы при работе со студентами не зависимо от формы обучения, направления, специализации и других параметров.

Ключевые слова: педагогические технологии, педагогическая деятельность, самостоятельность, образовательный процесс, мотивация, мониторинг.

Annotation. The article deals with different approaches to the organization of practice-oriented classes in the process of training students. The detailed characteristic of the author's developments contributing to the strengthening of positive motivation and revitalization of students in practical classes is presented. The proposed methods can be used by teachers of higher education when working with students regardless of the form of education, direction, specialization and other parameters.

Keywords: educational technology, pedagogical activity, effective experience, independence, the educational process, motivation, monitoring.

Введение. Внедрение новых подходов с целью повышения мотивации студентов к обучению рассматриваются различными исследователями довольно широко. В частности, данному вопросу посвящены труды преподавателей, рассматривающих указанные вопросы не только применительно к обучающимся из различных вузов, но и к различным дисциплинам. Так, например, Дьяченко В.Г., Лемещенко О.В. и Литвинцева С.А. [2] в своей совместной работе отметили необходимость создания системы мотиваций поступательного профессионального развития специалистов; Гижов В.А., Капичников А.И., Поздников А.А. и Капичникова О.Б. изучали основные аспекты формирования мотивации студентов в условиях повышения качества образования [1]; Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф.О. и Тюмасева З.И. рассматривали вопросы формирования мотивации студентов вузов к занятиям физической культурой и спортом [10].

Вместе с тем стоит отметить особое значение применения в педагогической работе не только традиционных, но и инновационных (в целом, для вуза или для конкретного преподавателя) методов обучения. Так, Сащенко Н.П. и Сергеев В.А. рассматривали важность и необходимость расширения использования новых информационных технологий при подаче материала для некоторых дисциплин [6], Шубладзе О.Е. в одной из своих работ обозначила необходимость использования интерактивных методов обучения в практике преподавания [8], Рыков С.Л. рассмотрел проблемные аспекты использования электронно-образовательной среды при изучении определенных дисциплин [5], Нурова Л.Р. отметила эффективность такого современного метода как кейс-стади [4], Косовцев В.В. – мозгового штурма [3], Хаялиева С.З. – результативность применения таких активных методов как деловая игра и метод проектов

[9], Сигуевой К.С. в одной из работ был рассмотрен опыт проведения занятий с использованием дискуссионных методов [7].

Принимая во внимание и высоко оценивая эффективность каждого из указанных выше и многих других современных педагогических технологий, изложим собственный опыт проведения практических занятий со студентами старших курсов высших учебных заведений, собранный за многолетнюю преподавательскую практику.

Изложение основного материала статьи. В названии представленной статьи сделан акцент не только на проведение именно практических занятий, но и на студентов именно старших курсов в качестве обучающихся. Здесь стоит отметить, что практические занятия, в отличие от лекционных, дают преподавателю некоторую свободу действий, особенно в той ее части, которая относится к выбору того или иного метода его проведения. Так, в зависимости непосредственно от дисциплины, изучаемой темы, возможно даже состава группы студентов и ряда других объективных факторов применяемые методы могут быть изменены. Однако отдельная сложность состоит в проведении такого типа практических занятий, одной из целей которых является решение задач(и), что не предполагает использование тех или иных технологий.

Также стоит уделить внимание тому факту, что обучающиеся могут быть разными в части темперамента и общего отношения к предмету. Например, в практике преподавания периодически приходится отвечать студентам на вопрос о необходимости изучения той ли иной дисциплины, ее связи с другими, с получаемой специальностью и прочими. Не менее важен и психологический аспект как отдельных личностей в группе, так и группы в целом как коллектива. Здесь стоит указать на то, что в ряде групп преподаватель при подготовке к занятию вполне может предположить, например, проведение деловой игры или мозгового штурма, но в тоже время в другой группе невозможно будет вызвать интерес студентов к проведению такого рода мероприятий. Также можно отметить и относительно других методов обучения, требующих работы в коллективе.

Однако, несмотря на указанные трудности, необходимо находить пути для развития кругозора студентов, изыскивать варианты их заинтересованности и выстраивать линии поведения как индивидуально, так и в группе как целостном коллективе.

Отдельно отметим, что в данной статье представлены результаты работы со студентами именно старших курсов. Во-первых, это связано со спецификой учебного плана и преподаваемых авторами данной статьи дисциплин, а во-вторых это объясняется особым подходом к мотивации обучающихся к учебному процессу. Общение со студентами позволяет сделать вывод о том, что будучи на последних годах обучения подавляющее большинство уже начинают работать в разных отраслях как связанных с будущей специальностью, так и ничего общего с ней не имеющих. Тем не менее, многие из них работают не на одной, а одновременно на нескольких работах, в том числе и с целью оплаты собственного обучения. При таких обстоятельствах студенты с одной стороны трудятся для того, чтобы оплатить обучение, а с другой не имеют физической возможности учиться так, как этого в большинстве своем требует объем необходимого для изучения материала и, соответственно, преподаватель. Кроме того, часто встречаются высказывания студентов о нежелании получать высокие положительные оценки за работы, выполняемые в течение семестра (или другого срока), поскольку им вполне достаточно получить самую низкую удовлетворительную оценку. Разумеется, всех студентов неправильно было бы распределить на работающих и неработающих и идти на какие-либо компромиссы, однако на наш взгляд необходимо учесть часто хроническую их усталость и применить все свое преподавательское мастерство для привлечения их внимания к обучению, причем с достижением высокого личного уровня, например, на основе мониторинга собственных результатов.

Основываясь на собственном опыте преподавания в разных группах, различных дисциплин и прочими особенностями, приведем ниже те приемы преподавания и общения со студентами во время проведения практических занятий, которые показали себя наилучшим образом и, соответственно, привели к планируемому результату.

Первый прием связан с тем, что при решении практических задач применяется игровая форма их проведения, которая позволяет не только вызвать интерес, но и развить дух соревнования. Так, например, если задача состоит из решения в несколько этапов, то можно дать некоторые подсказки.

Ход действий в данном случае может быть следующим. Преподаватель зачитывает или раздает (что целесообразнее) текст задачи и поясняет, что, например, «первое действие заключается в установлении ...», то есть далее формулировка соответствует сути задачи. Она определяется либо преподавателем самостоятельно (к этому целесообразно прибегать в самом начале сложной задачи или же при первом применении подобного варианта объяснения и решения в конкретной группе), либо путем совместных со студентами рассуждений на тему «что нужно сделать, чтобы получить ответ на поставленный в задаче вопрос». При этом важно выслушать все варианты ответов, активно поучаствовать в обсуждении, дать возможность всем желающим высказаться и найти «точки соприкосновения» с аудиторией. Это приведет к двум важным результатам: даст возможность определить общий уровень подготовки, готовность к открытому диалогу и поможет установить контакт со студентами и доброжелательную атмосферу.

После единоличной или совместной формулировки первого действия (равно как и последующих) можно для поддержания интереса обучающихся дать им неполный ответ, например, «в первом действии должно получиться четырехзначное число, в котором первая и последняя цифра – пять», или «в ответе должно получиться красивое число», имея в виду значения, в которых все цифры одинаковые (например, 555), или зеркальные (например, 525), или другие варианты, которые можно вполне придумать «на ходу», просто имея перед собой решение и желание заинтересовать студентов.

Поступая подобным образом преподаватель помогает развивать у студентов самостоятельность, причем как во взглядах (в данном случае на решение поставленной задачи), так и в принятии решения и далее непосредственно в ее решении. Опыт показал, что призывы к индивидуальному решению задания не остаются незамеченными. Объяснить этот вариант подхода к решению задания возможно нахождением более короткого пути к достижению результата, наличием у студентов скрытых даже для них прорывных идей, гениальностью каждого из них, возможностью стать «героем дня» на определенной дисциплине и прочими доводами. Это не только не запомнится студентам, но и будет периодически вспоминаться обучающимися и приводить их в учебный настрой.

Второй положительно зарекомендовавший себя прием связан с определением лидера в группе, где в качестве такового выступает первый студент, решивший задание, приглашается к доске. Это актуально в том

случае, если задача состоит из одного этапа решения или есть в ней конкретное действие, которое трудно воспринимается аудиторией и вызывает вопросы. Причем если на младших курсах часто встречается некоторое стеснение, то на старших этого практически нет, поскольку в группе уже установились свои отношения. Как показывает практика, студенты с легкостью выходят к доске и пишут свое решение. Интересен тот факт, что в подавляющем большинстве преподавателю не приходится просить объяснить аудитории ход своих мыслей. Условный лидер сам старается сделать объяснение как можно более подробным и столько раз, чтобы это понял каждый присутствующий. Это вызывает у него только положительные эмоции, желание выступить перед сокурсниками и помочь им понять решение. Здесь стоит сказать, что часто при подобных объяснениях студенты настолько входят в роль, что используют сленг, то есть привычные в своем кругу слова, выражения и другие средства выражения эмоций, которые не противоречат общепринятым нормам поведения, но в некоторых случаях может вызвать некоторое недоумение у преподавателя. Принимая за основу собственный опыт стоит указать, что обращать внимание именно в данном случае на подобное поведение и отвлекаться от решения задачи на воспитательный процесс будет не совсем правильно, поскольку это может в последствии ограничить желание проявлять себя на занятиях.

Третьей интересной находкой стала возможность проставления оценок в журнале студентами собственноручно. В качестве журнала применялась рабочая книжка преподавателя, а идея состояла в использовании психологического приема повышения своей значимости и самооценки. Так, при решении задания или их комплекса (например, в том случае, когда за одно занятие необходимо было решить несколько заданий) в таком условном журнале студент сам ставил себе оценку или любой другой символ, обозначающий верное выполнение задания. Из опыта можно отметить, что кому-то нравилось поставить знак «+», а кому-то «V», что, конечно, не является принципиальным и зависит от собственных предпочтений студентов. Преподавательская же уловка заключалась в том, что во-первых, студент видит не только свои достижения, но и успехи своих коллег и имеет возможность оценить свое положение и скоординировать собственные усилия, чтобы не быть в отступающих; во-вторых, проставляя себе самостоятельно оценку (или символ), означающий успешное выполнение работы, каждому студенту предлагалось себя похвалить, что у вполне взрослых людей (студентов старших курсов) вызывало только положительные эмоции, желание вновь посетить занятие и получить заряд позитива после выполнения часто трудной задачи в части объемов и сроков ее решения.

Четвертой наработкой, которая показала свою эффективность, явилась модификация отчета при работе студентов в группах. Работа такого плана всегда полезна, в том числе и с целью создания и/или поддержания здорового климата в коллективе. Изменения в данном случае затронули отчетную часть. Так, ранее после проведенной работы каждый участник группы отчитывался только по своей ее части и по общему результату. Впоследствии были изменения следующего плана: каждый участник отвечал не за свою работу, а за работу другого участника. Это привело к большему сплочению студентов во время проведения занятия и повышению их заинтересованности не только в качестве выполнения именно своей работы, но и работы коллег. Кроме того, было замечено, что после проведения нескольких подобных работ студенты начинают более легко общаться друг с другом и психологический климат в коллективе претерпевает существенные изменения в положительную сторону.

Пятый прием связан с постоянным изменением состава группы, если та или иная работа должна выполняться в коллективе определенной численности. Часто студенты объединяются в группы по собственному желанию, исходя из частоты общения друг с другом и ориентируясь на личные симпатии. В данном случае задача преподавателя состоит в формировании групп по новому принципу, объясняя свои действия тем, что выполняя ту или иную работу не всегда приходится трудиться с теми, кто более приятен, нравится, с кем комфортнее и прочее, а с теми, кто просто является твоим коллегой. В этом случае, чтобы не делать избежать системности и превратить такой прием в игру, студентам можно предложить каждый раз применять различные варианты создания групп. Например, можно собрать группу из фамилий попеременно с начала и конца списка в журнале, или пойти от середины, или придумать любое слово и по первым буквам озвучить фамилии и так далее, без ограничений.

Шестым не менее интересным приемом является особенности использования студентами собственной тетради как в процессе обучения, так и на экзамене или зачете. В начале обучения, обычно на первом лекционном или практическом занятии, необходимо дать понять обучающемуся, что тетрадь по конкретной дисциплине не является предметом интереса преподавателя, а это его личные записи, поскольку на тетради (скорее всего) написана, условно говоря, его фамилия и является именно его (студента) собственностью. Обычно этот факт несколько непонятен для студента, поскольку они привыкли к другому отношению, то есть когда преподаватели (в большинстве своем) требуют не только наличие тетради по дисциплине, но и строгое соблюдение записей, в ряде случаев проверяют тетрадь как во время обучения, так и на итоговом испытании. По опыту можно сказать, что в этом случае, то есть когда студент знает, что записи нужны исключительно ему и больше никому (возможно, одногруппникам, сокурсникам и так далее, но по крайней мере точно не преподавателю), проявляется более ответственное отношение к ее ведению.

Использование студентом собственной тетради на экзамене дает несколько преимуществ. Во-первых, если студент вел записи сам, то даже при минимальной подготовке он все равно вспомнит основные моменты; во-вторых, визуальная память также поможет на экзамене или зачете; в-третьих, наличие тетради рядом значительно снижает напряжение и некоторую нервозность. Конечно, присутствие собственных записей не означает, что студент имеет возможность что-то подсмотреть или списать, но это является, кроме прочего, в некоторой степени помощью для преподавателя, поскольку так более чем удобно проверить знания студента. Например, пролистав тетрадь можно найти какую-либо формулу и спросить где именно или для каких целей она применяется, попросить объяснить график, оценить возможность использования таблиц и прочее. Студент может и знать материал, однако растеряться и на этом фоне показать не самые лучшие результаты, а подобный подход призван максимально справедливо оценить его усилия.

Седьмой прием также связан со снижением напряжения от присутствия на итоговом испытании и подразумевает применение формата общения «от обратного», то есть в этом случае целесообразно отойти от привычного «экзаменационного тона» и выученных за многие годы вопросов, а примерить на себя образ ученика, своего рода поменяться со студентом местами. В этом случае преподавателю можно поставить себя в статус «я не знаю/не понимаю, объясните мне». Можно изначально задать конкретный вопрос по теме

дисциплины, а в случае отсутствия ответа вследствие незнания, непонимания, стеснительности, нервного состояния и прочих обстоятельств перейти на дополнительные вопросы именно с такой подачей.

Этот же прием вполне можно применить и в процессе обучения, то есть можно не только формально проверить правильность решения задачи, но и при личном отчете студента о проделанной работе попросить объяснить полученный результат (например, как было решено, к каким выводам пришли, что было бы если ... и прочее). Такой подход несколько раскрепощает студента и дает ему возможность не бояться ответить, в том числе неправильно, выразить (пусть иногда не так быстро) свои мысли, но все же показать свои знания по определенной теме.

Выводы. Отметим, что применение данных приемов, бесспорно, не является не только не обязательным, но и применимым для некоторых типов коллективов, например, в тех случаях (и подобный опыт у авторов имеется), когда речь идет об инертных группах. В таких ситуациях вполне можно применить традиционные приемы как проведения практических занятий, так и оценки деятельности студента за определенный отчетный период. Однако в том случае, если группа достаточно активна и готова к принятию новых методов, преподавателю имеет смысл применить все или некоторые из указанных в статье педагогических приемов в собственной практической деятельности.

Литература:

1. Гижов В.А., Капичников А.И., Поздникин А.А., Капичникова О.Б. Формирование учебной мотивации студентов в условиях повышения качества многоуровневого высшего образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 14-16.
2. Дьяченко В.Г., Лемещенко О.В., Литвинцева С.А. Динамика формирования профессиональных мотиваций студентов // Власть и управление на Востоке России. 2017. № 2 (79). С. 63-74.
3. Косовцев В.В. Использование метода мозгового штурма в практике преподавания дисциплины информационный менеджмент // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. Т. 2. С. 266-268.
4. Нурова Л.Р. Метод case-study в практике преподавания делового английского языка в неязыковом вузе // Ученые записки Казанского филиала "Российского государственного университета правосудия". 2017. Т. 13. С. 418-423.
5. Рыков С.Л. О практике использования электронно-образовательной среды академии в преподавании гуманитарных дисциплин // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2017. № 4 (8). С. 68-73.
6. Сашенко Н.П., Сергеев В.А. Практика преподавания общественно-политологических дисциплин с использованием новых информационных технологий // PolitBook. 2017. № 2. С. 176-191.
7. Сигуева К.С. Роль и значение дискуссионных методов обучения в повышении качества профессионального обучения // В сборнике: Научная дискуссия современной молодежи: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей VII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 121-123.
8. Шубладзе О.Е. Использование интерактивных методов обучения в практике преподавания русского языка как иностранного // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 4-1 (24). С. 147-151.
9. Хаялиева С.З. Реализация методов активного обучения в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2018. № 3 (61). С. 277-281.
10. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф.О., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1 (22). С. 6.

Педагогика

УДК 378.12: 171

кандидат искусствоведения, профессор Журавлева Ольга Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОЛИМПИАДА КАК ПУТЬ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЮНОГО МУЗЫКАНТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки учащихся детских музыкальных школ к олимпиаде по музыкально-теоретическим и историческим дисциплинам. Материалом для исследования является многолетний опыт участия в жюри различных конкурсов профессионального музыкального образования.

Ключевые слова: олимпиада, творческие способности, развивающее обучение, акмеологические подходы и технологии.

Annotation. The Article is devoted to the problem of preparing students of children's music schools for the Olympiad in music-theoretical and historical disciplines. The material for the study is the long-term experience of participation in the jury of various competitions of professional music education.

Keywords: Olympiad, creative abilities, developing training, acmeological approaches and technologies.

Введение. В настоящее время подготовка детей к участию в олимпиадах различного уровня входит в обязательную программу работы музыкальной школы. По данным последних пяти лет, в России насчитывалось 3089 детских музыкальных школ и школ искусств с 8-9-летней программой. За последние 3 года число их увеличилось еще на 365 учебных заведений, часть из которых (более 70-ти), были открыты или реорганизованы в Крыму.

Во всех музыкальных школах детей обучают игре на музыкальных инструментах, пению в хоре, умению играть в ансамбле, аккомпанировать, сочинять и импровизировать. Значительное место занимают теория музыки и сольфеджио, а также музыкальная литература. Дополнительно могут преподаваться

музыкальное моделирование, основы компьютерной аранжировки и другие дисциплины современных направлений.

Однако, музыкальное образование, несмотря на востребованность, требует дальнейшего развития научного, теоретического и практического потенциала, новых видов и форм, методов и технологий обучения, способствующих активизации творческих способностей учащихся, готовности их к нестандартным решениям любого уровня, особенно, если речь идет о творческих состязаниях и олимпиадах.

Одновременно с этим, опыт работы в качестве члена жюри различных конкурсов, состязаний и олимпиад дает право говорить о все возрастающем интересе юных музыкантов разного возраста, таланта и уровня подготовки к подобным мероприятиям, желанием участвовать в них. Так, только за последний истекший год было организовано и проведено только в области музыкального образования более 1500 конкурсов, творческих соревнований, викторин и олимпиад.

Объект - процесс подготовки учащихся старших классов музыкальной школы к олимпиаде по предметам музыкально-теоретического (теории музыки и сольфеджио) и музыкально-исторического (музыкальная литература) циклов. Предмет - формирование интереса учащихся старших классов музыкальной школы к творческим заданиям по музыкально-теоретическим и историческим дисциплинам, развитие логического мышления и творческой активности детей, проявления таких качеств как - ответственность, коммуникативность, стремление к успеху.

Цели статьи. Обосновать перспективные методы и технологии развития творческих способностей детей, опираясь на собственный опыт педагога, а также работы по организации и проведению олимпиады.

Изложение основного материала статьи. Проблема творческих способностей личности привлекает к себе внимание исследователей разных школ и направлений на протяжении длительной истории развития научных знаний. В российской психологии когнитивные процессы человека изучались в прошлом и в настоящее время изучаются учеными: В. Дружининым, А. Петровским, С. Рубинштейном, Б. Тепловым. Педагогическую сторону вопроса освещают в своих трудах И. Подласый, Я. Пономарев, Л. Столяренко. Проблемой творческих способностей занимались Д. Богоявленская, Л. Выготский, В. Кудрявцев, А. Торопова. В разработку проблемы творческого воспитания музыкантов большой вклад внесли: Э. Абдуллин, Л. Безбородова, М. Осеннева, П. Сладков, Г. Тарасова. Развитию творческих способностей на занятиях сольфеджио уделяли внимание М. Серебряный, Г. Абдуллина, И. Карагичева, М. Картавцева, Б. Шеломов, М. Калугина, П. Халабузарь, И. Морих.

XXI век с его стремительным ростом научно-технического прогресса выдвинул перед музыкальным образованием, важные задачи - формирование творческой личности, способной осваивать новые идеи, быть конкурентной в новых социальных условиях. Одной из целевых задач, стоящих перед обществом и современным образованием, является формирование профессиональной творческой элиты страны на основе развития наиболее одаренных детей обладающих колоссальным творческим потенциалом. В постановлении Правительства Российской Федерации о реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» сказано: «Необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе. С этой целью, требуется развивать систему олимпиад, конкурсов и общественных инициатив школьников... Современное общество требует от человека способности самостоятельно развиваться в течение всей жизни, готовности к принятию решений, способности нормально функционировать в сложном и требовательном обществе. Чем выше уровень образованности, тем выше профессиональная и социальная мобильность. Выявление, поддержка, развитие и социализация одаренных детей становится одной из приоритетных задач современного образования [2, с. 12].

В настоящее время, олимпиады, конкурсы, общественные инициативы способствуют привлечению большего числа школьников к серьезному изучению предмета и, одновременно с этим, содействуют повышению уровня его преподавания. Подготовка к ним часто является основой внеурочных занятий: кружков, лекториев, факультативов, предметных конференций, выявляющих наиболее одаренных учеников, умеющих решать нестандартные задачи. Кроме того, они способствуют укреплению связи образовательных учреждений с государственными и общественными организациями, созданию необходимых условий для поддержки одаренных детей привлечению наиболее способных из них.

С 2010 году по инициативе Министерства образования и науки Российской Федерации, в список предметных всероссийской олимпиад были внесены «Мировая художественная культура» «Теории и истории музыки». Сегодня, проведение олимпиады в музыкальной школе - одно из приоритетных направлений работы с одаренными детьми. Ее цель - активизация творческой деятельности учащихся, совершенствование самостоятельной работы, развитие логического мышления, таких качеств как: ответственность, коммуникативность, стремление к успеху. Одновременно с этим, проведение олимпиад на начальном этапе музыкального образования в музыкальной школе требует большой и серьезной работы. И, чем раньше педагог обнаружит талант ученика, тем легче и быстрее будет происходить процесс самооценки своих достижений, приоритетов профессионального и личного становления в будущем.

Таким образом, являясь одним из важнейших критериев оценки деятельности музыкальных школ и ее преподавателей процесс подготовки, организации и проведения олимпиады требует:

- большого напряжения сил от всех участников - педагогов, учеников и родителей;
- достаточно протяженного, четко организованного времени на подготовительных этапах работы. Нельзя подготовить ученика к успешному участию в олимпиаде за несколько дней или недель;
- учета интересов ребенка, его желания, потребности, участия в олимпиаде.

Однако, не стоит забывать, что в олимпиадах, прежде всего, принимают участие ученики, которые имеют высокую мотивацию к учебе и, соответственно, высокий уровень знаний по избранным дисциплинам. Несмотря на это, в проведении олимпиады необходимо расширять контингент детей и подростков с разным уровнем подготовки, привлекая их к активному участию и стимулируя интерес.

Рассмотрим особенности предметов музыкально-теоретического и исторического цикла, входящих в программу музыкальной школы.

Общепризнано, что теория и сольфеджио составляет важнейшую часть данного цикла. В процессе их изучения юный музыкант изучает основы музыкальной грамоты, развивает слух, память, приобретает навыки интонирования, тактирования и т.д. Подчеркивая значение сольфеджио в системе музыкального образования, И. Земцовский писал: «Сольфеджио - самая черновая и одновременно самая великая из всех дисциплин музыканта. Она посвящена святым святым музыкальной профессии, ее главному инструменту -

музыкальному слуху» [6, с. 9]. Наряду с этим, содержание и методика преподавания сольфеджио переживает кризис и вынуждается в преодолении излишнего «сухому» теоретизирования и отчужденности от нужд современной концертной практики.

Одним из главных направлений в решении этого вопроса состоит в том: как, не упрощая существа предмета, сделать предмет теории музыки и сольфеджио привлекательным и востребованным новым поколением учащихся? Организация и проведение олимпиады, как никогда прежде, может оказаться необходимой формой работы, позволяющей привлечь внимание и интерес учащихся к данному предмету. Именно здесь можно использовать интерактивные методы и технологии, которые значительно расширят методику преподавания теории музыки и сольфеджио (аудио и медиа системы, знакомство с компьютерными программами нотации, score digital tecnologi: the convergenci)

На уроках «Музыкальной литературы,» так же как и в предыдущей дисциплине, происходит формирование музыкального мышления учащихся, навыков восприятия и анализа музыкальных произведений, приобретение знаний о закономерностях формирования и развития музыкальной формы, о специфике музыкального языка, выразительных средствах музыки т.д. Уроки «Музыкальной литературы» способствуют формированию и расширению у юных музыкантов кругозора в сфере музыкального искусства, воспитывают музыкальный вкус, пробуждают любовь к музыке. В настоящее время, эта учебная дисциплина изучается в старших классах в школах искусств, а также музыкальных колледжах. По «Музыкальной литературе» регулярно проводятся конкурсы, викторины и олимпиады разного статуса. Примером могут служить проведение очных, заочных и дистанционных олимпиад всероссийского («Музыкальный ключик», «Музыкальный снегопад», ЦРТ «Мега –Талант», г. Москва) и международного уровней («MUSICUS IUVENIS», ЧГПУ им. И.Я.Яковлева, «Арт-Олимпиада» дома учителя уральского федерального округа) [7, 10, 3].

В целом, оба предметных цикла (сольфеджио и музыкальная литература) направлены на комплексное улучшение памяти, чувства ритма, развитие вокальных, сольных и ансамблевых навыков пения, воспитание вкуса ребенка, развитие его мировоззрения и общей культуры.

Круг отмеченных профессиональных проблем по данным дисциплинам требует от преподавателя всего педагогического опыта, мастерства и таланта, позволяет протестировать и критически оценить свои возможности в решении сложных методических вопросов:

- развития у ребенка устойчивого интереса и любви к музыке;
- формирования и развития всех сторон музыкальных способностей (слуха, ритма памяти), с учетом внедрения современных эвристических и акмеологических методов и технологий;
- Понимания, восприятия и изучения музыки как специфического языка искусства, с присущим ему «грамматикой, морфологией и синтаксисом»;
- процесса обучения не только осмысленным, но эмоциональным и увлекательным.

В этих условиях проведения олимпиад (V-VIII классах ДМШ) является подтверждением качества работы педагога-профессионала.

Исходя из сегодняшних требования программа подготовки учащихся к олимпиадам должна удовлетворять следующим требованиям:

- учитывать личностные интересы учащихся и поощрять углублённое изучение тем, выбранных самим школьником;
- поддерживать и развивать самостоятельность в обучении;
- обеспечивать гибкость и вариативность образовательного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения;
- предусматривать свободный доступ и использование разнообразных источников и способов получения информации;
- развивать элементы индивидуальной психологической поддержки и помощи с учётом своеобразия личности каждого участника;
- создавать необходимые условия поддержки одаренных учеников, их интеллектуального развития, вовлечения в активную учебно-познавательную деятельность с целью продолжения дальнейшего профессионального обучения на более высоком уровне;
- содействовать формированию активной личностной позиции талантливой молодежи, способствующей формированию здорового духа соперничества и достижения победы.

Вопросы и творческие задачи олимпиады должны разрабатываться с учетом современных аудио-медиа и интернет технологий, известных каждому современному подростку. И это, конечно же, придаст творческий характер решению задач, требующих от учеников технических знаний и самостоятельности в выборе решений.

Перечислим самые популярные виды задания музыкальной олимпиады, направленные на выявление музыкальной грамотности ученика, его кругозора, умения быстро реагировать и решать проблемные вопросы по теории музыки, сольфеджио и музыкальной литературе.

1. Теории музыки и сольфеджио:

- написание одноголосный, двухголосный диктант (с простым линейным движением типа «подголосочного контрапункта», «органума» или «фабурдона») (6-8 тактов);
- определение на слух аккордов или созвучий;
- анализ ладовой (или ладовых) структур, из предложенного музыкального отрывка (на слух или из нотного образца);
- умение прочесть нотный текст в различных ключах (особенно важно для инструменталистов);
- сформулировать ответы по различным нотным обозначениям (темпа, мелизмов, агогики и др.);
- структурный анализ песен - определение количества фраз, повторность, вариантность или контраст;
- обнаружение и исправление ошибок в музыкальных фрагментах (интонационные, ритмические, динамические, регистровые, темповые и тд.).
- структурный анализ песен: определение количества фраз, повторность, вариантность или контраст.

2. Музыкальная литература.

- Музыкальная аудио – викторина, предполагающая определение на слух наиболее ярких фрагментов музыкальных произведений по программе курса «Музыкальная литература»;

- Музыкальная мозаика (тест, кроссворд, тематическая викторина) - знание фактов из биографии и творческого наследия композиторов, знание музыкальной терминологии (средств выразительности, формы, жанры, особенности звучания музыкальных инструментов);
- Исследовательская работа – расшифровка музыкальной монограммы, анализ музыкального произведения, рассуждение о самобытности творческого наследия композитора;
- Творческое задание – составить кроссворд, ребус по музыкальным темам, сочинить эссе о музыке, восприятии и трактовке художественных образов музыкального произведения (программного или не программного типа, различных стилей и жанров, включая и современную поп-культуру и т.д.);
- сочинение небольшого музыкального отрывка или импровизации (6-8 тактов) в предлагаемых стилях (на любых классических или электронных инструментах компьютерных музыкальных программах, к примеру «Cubase»).

Конечно, работа по подготовке учеников к олимпиаде, не может быть сведена только к рассмотрению заданий и поиску ответов в справочниках, энциклопедиях и интернете. Не менее важен открытый диалог между учеником и учителем, направленный на выбор, анализ альтернативных точек зрения в решении проблемных вопросов. В этих условиях, педагог выступает в роли «партнера», а не просто «тренера-наставника».

Однако, качественный скачок - высокий результат достижений талантливого школьника и победа в олимпиаде, определяется особой стратегией профессиональной работы преподавателя, обусловленной не только опытом, накопленным им в практической работе, но и внедрением акмеологических приемов и технологий в работы с одаренными детьми.

Привлечение идей и положений акмеологических подходов и технологий расширяет возможности изучения сущностных сторон педагогических явлений и ситуаций, раскрывает взаимодействие методологических, педагогических и психологических резервов в организации музыкального образования в детской музыкальной школе, что, несомненно, будет способствовать глубокому пониманию особенностей процесса развития личности в достижении вершин профессионализма и мастерства, а также самореализации в профессии и жизни.

Изучение теоретических положений акмеологической науки позволяет существенно обновить и расширить научную базу воспитания и профессиональной подготовки юных музыкантов. Именно данная область современной науки ставит целью комплексное развитие человека, центральным элементом которого является развитие его творческих способностей и креативного мышления и, как результат, значительное усиление продуктивности деятельности.

Профессионализму художественно-творческой деятельности музыканта соответствуют разносторонние продуктивно реализующиеся профессиональные навыки и умения, содействующие достижению творческих результатов в решении поставленных задач. С позиции акмеологической науки, профессионализм личности музыканта есть его качественная характеристика, отражающая высокий уровень сформированности профессионально важных личностных качеств, прежде всего креативности, профессионально - ориентированной мотивации и ценностного отношения к самосовершенствованию и творческой самореализации в профессии. Сущность внедрения акмеологических подходов в профессиональное музыкальное образование заключается в направленности их на актуализацию развития творческого потенциала учащихся, повышение мотивации достижений успеха в профессиональной деятельности. Отметим наиболее востребованные формы работ с одаренными детьми в подготовке к олимпиаде, обусловленные новыми подходами и технологиями:

- Внедрение интегрированных подходов в изучении дисциплин в рамках образовательного процесса, что позволяет стимулировать стремление учащихся к расширению и углублению своих знаний в избранных областях, а также поиску неординарных решений на «стыке» разных видов межпредметных знаний дисциплин образовательного и музыкального циклов (литературы, истории, индивидуального инструмента и пр.).

- Стимулирование развития критического мышления учащихся с помощью проблемных ситуаций, преодоления сложившихся стереотипов, поиска новых альтернативных позиций и интерпретаций.

- Проведение открытых диалогов, дискуссий по различным проблемам музыкального искусства, опираясь на опыт осмысления чтения книг и исследований, полученную информацию по ТВ и интернету, собственного посещения концертов и т.д.

- Организация творческих мастерских и мастер-классов для одаренных детей. Эта стратегия позволяет учесть потребности и возможности одаренных детей, стремящихся к творческому самовыражению в процессе обучения.

- Создание и проведение концертов-салонов с целью встреч и знакомства, общения, обмена мнениями, исполнения произведений, чтения стихов, просмотра творческих эскизов и т.д.

Выводы. Таким образом, организация и проведение предметной олимпиады в рамках деятельности музыкальных школ обладают огромным потенциалом для выявления наиболее талантливых, увлеченных музыкой школьников. Она стимулирует активность, самостоятельность учащихся при подготовке вопросов по темам, в поисковой работе, помогают им формировать свой творческий мир. С помощью олимпиады учащиеся проверяют знания, умения, навыки, сравнивая свой уровень с уровнем соперников. Удовольствие от выполнения заданий и радость победы участника могут создать потенциал расширения интеллектуальной и творческой самореализации - качеств личности, столь необходимых современному человеку.

Литература:

1. Актуальные вопросы подготовки к проведению олимпиады школьников по предмету «Искусство, МХК» [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 марта, 17 декабря 2015 г.; 17 ноября 2016 г. – Режим доступа: base.garant.ru/70575694/
2. Арт-Олимпиада [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://centre-art.ru/tvorcheskie-proekty/mezhduna-rodnaaya-olimpiada-pomuzykalnoy-literature-musicus-iuvenis/>
3. Виравчев, Б.П. Методические принципы организации и проведения олимпиады и подготовки к ней учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. на-ук / Б.П. Виравчев. – Челябинск, 2005. – 23 с.
4. Всероссийские олимпиады «Музыкальный ключик» и «Музыкальный снегопад» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://svmekina.ucoz.ru/-news/2018-11-07-734>

5. Международная олимпиада «MUSICUS IUVENIS» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urfo-du.ru/ru/contests/iii mej-dunarodnaya art olimpiada/>
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/6744437/>
7. Олимпиада «Эрудит» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smartolimp.ru>.
8. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]: постановление от 23 мая 2015 г. № 497. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71044750/>

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук, доцент, профессор Зембатова Лариса Тамерлановна

«Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ), «Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);

аспирантка кафедры педагогики Наниева Фатима Викторовна

ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье поднимаются вопросы, связанные с проблемой подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению поликультурного образования школьников, раскрывается сущность понятий «поликультурное образование», «поликультурная образовательная среда», цель, задачи, принципы и функции этих понятий. Авторы кратко представляют собственное видение решения данной проблемы.

Ключевые слова: среда, поликультурная среда, поликультурная образовательная среда, адаптация.

Annotation. The article raises issues related to the problem of multicultural education, reveals the essence of the concepts of "multicultural educational environment", "multicultural education"; its purpose, objectives, principles and functions of these concepts. The authors briefly present their own vision of a solution to this problem.

Keywords: environment, multicultural environment, multicultural educational environment, adaptation.

Введение. «...Глобализирующее движение, как становится очевидно, уже сейчас приведет к обновлению и возрождению различных языков и культур. Многообразие, а не однородность будет стержнем динамичной глобальной системы, и именно это явится одним из самых трудных испытаний человечества перед будущим» [2]. На сегодняшний день поликультурный социум, который становится не единым (монокультурным), а разным, «характеризующийся высоким уровнем конфликтности профессиональной среды», формирует сложные условия для профессиональной деятельности специалистов. В связи с этим, содержание подготовки будущих специалистов в области образования, должно готовить их к плодотворному функционированию в таких условиях.

Такая подготовка будет способствовать быстрой интеграции в поликультурную образовательную среду единого культурного и образовательного пространства России. Именно поликультурная образовательная среда сегодня приобрела особую значимость в педагогическом пространстве наряду с другими функционирующими средами, такими как информационная, социальная, культурная, образовательная и другие.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем раскрывать сущность понятия «поликультурная среда», необходимо раскрыть понятие «среда». В словарях понятие «среда», в общем значении трактуется как совокупность природных критериев, в которых протекает деятельность человеческого общества. И.П. Подласый говорит о понятии среды как действительной реальности, в условиях которой происходит становление человека.

В педагогике понятие «среда» определяется как совокупность обстоятельств, которые максимально влияют на становление и формирование в сознании личности ценностей, интересов, потребностей, возможностей, причем основной акцент, всегда делается на окружение, в котором происходит социализация человека.

В связи с этим можно сделать вывод, что среда является неотъемлемым фактором развития личности и играет определяющую роль в модификации поведения. Среда органично включена в процесс жизнедеятельности человека и служит важным фактором регуляции его поведения. Среда, с одной стороны, через свои структурные компоненты воздействует на личность, с другой – личность, вступая во взаимодействие с окружающими людьми, предметами и явлениями, создает эту среду, придавая ей определенное качество [2].

Что же означают поликультурная среда и поликультурная образовательная среда?

Буттаева А.М. в своей работе дает следующее определение поликультурной среды - это социальное пространство, где происходит процесс развития общества, эффективное функционирование путем развития культур во всех их проявлениях (политическая, художественная, нравственная и т.д.). Взаимодействие личности и поликультурной среды не стоит рассматривать как чисто самопроизвольный процесс. Оно поддается и управлению, и сознательной регулировке, поэтому необходимо его более глубокое исследование [3].

Исходя из работ М. Гордона, Т.В. Болотиной Е.Д. Нелуновой, А.М. Буттаевой можно сделать вывод о том, что поликультурная среда - это социальное окружение, где люди всевозможных национальностей взаимодействуют друг с другом, несмотря на то, что у каждой социальной группы свой язык, вероисповедание, культура, традиции и обычаи.

Такие учёные как О.Л. Колоницкая, И.Ф. Яруллин, И.П. Подласый, Г.Н. Волков, Ю.Н. Галакузова, А.Я. Данилюк, В.М. Еремина, Зембатова Л.Т., Ф.Х. Киргуева, Т.Т. Камболов, Р.Б. Сабаткоев, В.А. Сластенин и др. занимались вопросами развития и функционирования поликультурной образовательной среды. В работах выдвинуто суждение об образовательной среде, где поликультурность учитывают как часть

социальной и образовательной среды, которая знакомит с разными культурами и формируют позитивное отношение к другим национальностям.

Мнение Суровцовой Е.И. является более развернутой, так как поликультурная образовательная среда, у автора - это определённая система условий и влияний на личность (при помощи образования) с целью формирования толерантного отношения к иным культурам, готовности к действенному межкультурному и межэтническому взаимодействию, умение общаться с адептами иных культур, понимания значимости культурного обилия, обязательности сохранения национальной идентичности, новейших форматов формирования культуры, в общем [5].

Главной целью поликультурного образования является снятие противоречий между нормами и системами обучения и воспитания различных субкультур и Господствующей культурой, этнических меньшинств и доминирующими нациями. Второстепенные цели многоступенчаты. Началом формирования уважения к другим культурам выступает толерантность, затем следует активная солидарность, взаимозависимость и взаимообмен.

Задачами поликультурного образования являются:

- воспитание уважения и толерантного отношения к культуре, традициям, религии народов, проживающих на территории одной страны;
- формирование ценностных качеств личности обучаемого;
- создание поликультурной образовательной среды как необходимого условия взаимодействия представителей разных культур и вероисповеданий.

Анализ научной и методической литературы свидетельствует о том, что сущностью поликультурной образовательной среды является сомоидентификация личности и культивирование толерантности как нравственный идеал, через процесс ознакомления обучающегося с иными культурами в условиях диалога, развитие культурного плюрализма и расширению культурного пространства обучающегося.

Основополагающими функциями поликультурной образовательной среды являются:

- *развивающая функция*, способствует профессионально - личностному развитию;
- *коммуникативная функция*, способствует облегчению процесса взаимодействия между субъектами образовательного учреждения, как внутри так и вне его, приводящая к главной цели – мирному диалогу, как отдельных личностей с разной культурой так и разных субкультур;
- *регулятивная функция*, помогает регулировать деятельность субъектов общества на основе общепринятых правил и норм организации жизнедеятельности.

На основе исследований можно выделить принципы поликультурной образовательной среды: принцип овладения содержанием поликультурного образования; принцип учета национальных и культурных факторов принцип диалога и взаимодействия культур; принцип творческой целесообразности потребления, сохранения и создания новых ценностей; принцип профессиональной направленности; принцип равноуровневости и результативности.

Исходя из структуры, функций и принципов поликультурной образовательной среды можно дать следующее определение поликультурной образовательной среды – это совокупность воспитательно – образовательных и рефлексивно - коммуникативных ресурсов, освоение которых гарантирует обучающемуся успешную социализацию в обществе, благодаря обогащенному духовному опыту и расширению и принятию поликультурного пространства в сознании обучающегося.

Сегодня государство требует от системы образования и от учителя, в частности, воспитания личности, знающей историю и культуру своего народа и народов, проживающих по соседству, толерантную во взаимоотношениях с окружающими, посредством передачи ей знаний, обогащения ее духовно, личность, умеющую мыслить и анализировать происходящее.

Способен ли и готов ли студент педагогического вуза к осуществлению такой деятельности? Способен ли он воспитать необходимые качества у младших школьников? Возможность ответить на эти вопросы у нас была при проведении нашего исследования на этапе констатирующего эксперимента. Были опрошены студенты по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование»

ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (112 человек). Обработка полученных данных осуществлялась на основе методик, которые были адаптированы к условиям нашего исследования (Г.С. Абрамовой, Д.В. Григорьева, М.Н. Калининной). Выбор методик обосновывался нами их соответствием критериям, показателям и уровням готовности студентов к осуществлению поликультурного образования младших школьников. При этом, *готовность будущих учителей к осуществлению поликультурного образования учащихся рассматривалась как устойчивая характеристика личности, определяемая единством критериев: мотивационно-ценностного (отношения), когнитивно-содержательного (знания), операционно-технологического (компетенции, умения, навыки), рефлексивно-оценочного (самооценка, самоанализ, рефлексия).*

Показателями критерий были определены следующие:

- **мотивационно-ценностный** критерий: наличие устойчивого интереса студентов к педагогической деятельности, к освоению инновационными технологиями обучения;
- **когнитивно-содержательный**: знание будущими учителями начальных классов особенностей организации работы по осуществлению поликультурного образования учащихся на уроках и во внеурочное время; знание технологий, форм, методов и приемов работы, направленных на поликультурное образование детей;
- **операционно-технологический**: владение навыками разработки конспектов занятий с поликультурным содержанием, технологиями их проведения; умением подбирать дидактический и методический материал к занятиям, умением использовать соответствующие средства, формы и методы работы;
- **рефлексивно-оценочный** критерий: наличие сформированной способности к самооценке и самоанализу.

Остановимся подробнее на реализации когнитивно-содержательного блока авторской дидактической модели. Общеизвестно, что дисциплины подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» обладают огромным потенциалом в решении поставленной цели – подготовка будущих учителей начальных классов к осуществлению поликультурного образования младших школьников. В

первую очередь проанализировали учебные планы, с целью определения возможности поликультурного образования как дисциплин, входящих в базовую часть, так и в его вариативную часть.

Анализ показал, что в основном предметы, направленные на подготовку будущих педагогов начальной школы, характеризуются гуманитарным уклоном. Учебным дисциплинам свойственен значительный дидактический потенциал в подготовке учителей к осуществлению поликультурного образования младших школьников.

В ходе исследования нами был разработан алгоритм подготовки студентов к осуществлению поликультурного образования младших школьников.

Первый шаг – освоение знаний. Освоение теоретических знаний студентами о поликультурном образовании возможно за счет обновления содержания изучаемых дисциплин. Необходимо введение в дисциплину модуля, способствующего формированию представлений об особенностях исторического развития каждой нации, проживающей на территории республики Северная Осетия, постичь культуру, народный уклад, народные обычаи, традиции и т.д.

Второй шаг – эмоциональное переживание. Данный шаг направлен на формирование чувства любви к Родине, малой Родине, гордости за принадлежность к конкретной нации, близости к родному краю, ответственности за его будущее.

Третий шаг – создание поведенческих этнических моделей. Используя в качестве примеров тексты художественных произведений, в которых описывается героизм персонажей, жизнь выдающихся людей, отстаивавших интересы родного народа, защищавших его моральные и культурные ценности, всю народную культуру, можно создать базу народных поведенческих моделей.

Выводы. Итак, в основе каждого шага подготовки будущих учителей к осуществлению поликультурного образования младших школьников лежало содержательное наполнение учебных предметов. При этом мы учитывали национальный состав, уровень развития обучающихся и специфику их умственной деятельности.

Если личность не самоидентифицировалась, она не способна уважительно относиться к другим культурам, также не способна принять и ценности культуры отдельно взятых людей, значит, не способна и к открытому, мирному диалогу с представителями иной национальной культуры. Поликультурное образование воспитывает каждого человека как представителя (носителя) своей национальной культуры и языка, знающего свои корни, уважающего их и принимающего культуру других людей, толерантно относящегося к их традициям и обычаям.

Литература:

1. Башмакова, Н.И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды / Н.И. Башмакова, Н.Ю. Королева, Н.И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.scienceeducation.ru/117-13459> (дата обращения: 19.10.2019).

2. Богданова А.И. Поликультурная образовательная среда Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 113-115. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15501378>

3. Бутгаева А.М., Специфика духовного бытия человека в условиях бар поликультурной среды [Текст]: трос автореф. дис. на соиск. учен. канд. философ. наук / А.М. Бутгаева, 09.00.11. Махачкала, 2003, 162 с.

4. Зембатова Л.Т. Проблема формирования национального самосознания младших школьников в условиях региона. Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования», №5 (72), 31 октября, 2018, С. 169-171.

5. Суровцовой Е.И. Поликультурная среда образовательной организации как феномен современной духовной жизни общества [Текст] / Е.И. Суровцова // Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 162-164

Педагогика

УДК 372.32

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Зотова Ирина Васильевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРАКЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «социальная интеракция», указаны виды социальной интеракции, рассмотрены составляющие эффективной интеракции, представлены стадии развития социальной интеракции у детей дошкольного возраста, описаны особенности и сферы межсубъектного взаимодействия детей в дошкольные годы, перечислены отличительные особенности интеракции детей дошкольного возраста со сверстниками, дана характеристика детскому коллективу, раскрыто значение и влияние детского коллектива на становление личности ребенка.

Ключевые слова: социальная интеракция, межличностное взаимодействие, сферы взаимодействия, дети дошкольного возраста, сверстник, детский коллектив.

Annotation. The article describes the essence of the concept of «social interaction», lists the types of social interaction, considers the components of effective interaction, presents the stages of development of social interaction in children of preschool age, describes the features and areas of interpersonal interaction of children in preschool years, lists the distinctive features of interaction of children, the characteristic of the children's collective is given, the meaning and influence of the children's collective on the formation of the child's personality are revealed.

Keywords: social interaction, interpersonal interaction, spheres of interaction, preschool children, peer, children collective.

Введение. С момента своего существования человек находится в окружении других людей. С первых секунд своей жизни он становится субъектом социума, участником межличностного взаимодействия, который приобретает первичные навыки коммуникации задолго до того, как начнет разговаривать.

Поскольку человек является социальным существом, то его развитие подчинено не только биологическим, но и общественным законам, которые, в свою очередь, формируют его как полноценного субъекта многоуровневых общественных взаимоотношений. В процессе межличностного взаимодействия человек наследует, приобретает конкретный опыт социальной направленности, который через призму субъективной перцепции усваивается и преобразуется в неотъемлемую составляющую его существования. Развиваясь под общественным влиянием, индивид приспосабливается и выполняет определенные функции, обязанности, регулирует и отвечает за свою поведенческую деятельность и поступки, тем самым становится неотъемлемой составной общественной пространством.

Анализ научной литературы показал, что проблема социальной интеракции исследовалась в следующих направлениях: концепция коммуникативной деятельности дошкольников (З. Богуславская, Л. Галигузова, И. Маврина, М. Лисина, А. Рузская, Е. Смирнова, В. Утробина и др.); коммуникативно-речевое общение детей (А. Богущ, О. Гаврилушкина, М. Лисина, Н. Луцан, И. Луценко, Л. Калмыкова, Т. Пирожено, Н. Шилина и др.); взаимодействие воспитателя и детей (Е. Панько, Я. Коломинский и др.). Ученые отмечают тесную связь общения с различными видами деятельности и общей жизнедеятельностью ребенка.

По данным исследований М. Лисиной, на протяжении дошкольного возраста потребность в интеракции со сверстниками в детском коллективе возрастает и к старшему дошкольному возрасту сверстник становится более предпочитаемым партнером.

Изложение основного материала статьи. Дошкольный возраст является важным периодом в жизни человека, фундаментом становления и развития базовых взаимоотношений с окружающими, знакомства с основными сферами жизнедеятельности, с обществом в целом. Приобретение ребенком (самостоятельно и под руководством близких взрослых, воспитателей и других людей) первоначального опыта социального взаимодействия имеет значение для раскрытия и проявления его возрастного потенциала, последующей подготовке к школьному обучению, к продуктивной деятельности и интеракции с социумом, а в последующем к взрослой жизни.

Интеракция в переводе с английского языка *interaction*, лат. *inter* - между и *actio* деятельность, рассматривается как взаимодействие, взаимовлияние людей или группы лиц друг на друга и рассматривается как межсубъектная коммуникативная деятельность («обмен символами»). В качестве важнейшей особенности интеракция определяется как умение субъекта общения «принимать роль другого» и адекватно представлять себе, как его воспринимает партнер по общению [14, с. 86].

Интеракция - взаимодействие людей или групп друг на друга как своеобразный социальный диалог. Впервые понятие «интеракция» было предложено американским философом и социологом Дж. Г. Мидом в 1960-е гг., которые рассматривал данное понятие с точки зрения взаимодействия между людьми, предполагающее определенное взаимовлияние в процессе реализации совместной деятельности. Также, им было отмечено, что непосредственными составляющими эффективной интеракции, которые сопровождают данный процесс, выступают обмен информацией, опытом, взглядами, достижение взаимопонимания, становление себя на место (роль) партнера (увидеть ситуации глазами другого), построение единой линии планирования или стратегии. Дж. Г. Мид также в своих исследованиях рассматривает особенности неэффективной интеракции, которая сопровождается такими явлениями как конкуренция или конфликты, где каждый субъект взаимодействия в процессе коммуникации отстаивает свою позицию и мнения, пренебрегая точкой зрения собеседника, не пытается понять и почувствовать его [4].

По данным социолога П. Сорокина феномен социальной интеракции имеет определенные опорные точки, такие как: наличие минимум двух людей, осуществляющих взаимодействие; в процессе коммуникации происходит учет невербальных средств общения (уделяют внимание мимике, жестам, позе, действиям), которые способствуют лучшему восприятию партнера; позиция, чувства, мысли, мнения должны перекликаться у всех субъектов социальной интеракции. Выделяют также вербальную и невербальную интеракции [9, с. 207].

В составе вербальной интеракции присутствуют такие механизмы как: наличие непосредственного речевого воздействия на собеседника (учитывается тембр, тон голоса, мелодичность и экспрессивность речи); происходит передача и обмен информацией и опытом с последующей реакцией и откликом собеседника на полученную информацию (комментирование, высказывание своей точки зрения и отношения к услышанному или ситуации). Основой невербальной интеракции выступает знаковая система общения (проксемика), она ориентирует коммуниканта на позы, которые демонстрирует партнер при общении (закрытая, открытая, напряженная, расслабленная и т.д.), учитывая его положение в пространстве (захват территории или использование минимума пространства), а также синхронность и подстройка собеседника в использовании мимики, жестов, позы тела и т.д.

Таким образом, социальная интеракция - любое поведение человека или социальной группы, имеющее значение для других людей в данный момент и в будущем, приравнивается к коммуникативному поведению, куда включена передача информации, получение, реакция на нее, ее переработка и возврат ее, а так же реакция на новую информацию первого лица.

Взаимодействие ребенка с окружающими является непосредственным источником его психического развития. От того, насколько оно будет полным и многогранным, зависит в конечном счете индивидуальный психологический портрет человека, его жизненный потенциал.

Социальная интеракция в дошкольный период является для ребенка тем фундаментом, на основе которой формируются все его остальные личностные образования: отношение к себе (А. Запорожец, М. Лисина, Е. Савонько, Р. Стеркина), к другим людям (Х. Бедельбаева, Е. Смирнова), а также к предметной деятельности (С. Корницкая, Т. Сорокина).

Рассматривая особенности социальной интеракции среди дошкольников, ряд ученых (М. Лисина [3], А. Рузская [6], О. Смирнова [7] и др.) в русле концепции коммуникативной деятельности выделяет две сферы взаимодействия: с взрослыми и со сверстниками.

Опыт социальной интеракции с окружающими взрослыми или ровесниками является тем самым базисом, необходимым для полноценного формирования индивидуума, становление его самосознания в детском возрасте.

Элементы межличностной интеракции отражены в системной структуре объективных взаимоотношений, которые выстраиваются среди людей в их общественной жизни. Для полноценного развития и формирования

ребенка дошкольного возраста необходимы отношения как со взрослыми так и контакты конструктивного характера со сверстниками.

Специфика общения со сверстниками имеет ряд характерных отличий от общения со взрослыми. В своих исследованиях ученые М. Лисина [3] и А. Рузская [6] выделяют некоторые характерные отличительные особенности. Сравнивая две сферы взаимодействия, ученые отмечают, что общение с ровесниками более разнообразно в применении и выборе коммуникативных действий, нестандартных и нерегламентированных средств общения, насыщеннее в эмоциональном плане, где инициативные действия преобладают над ответными и т.д.

Следовательно, мир дошкольников уже не ограничен рамками семейных взаимоотношений и значимые для него люди теперь - это не только его ближайшие родственники, а также и другие дети, сверстники. В процессе того как ребенок взрослеет, наиболее актуальными и существенными для него становятся отношения со сверстниками. Почти во всех группах дошкольного учреждения, независимо от возраста, разворачивается непростой, напряженный сценарий социальной интеракции детей.

Развитие социальной интеракции дошкольников проходит несколько стадий. На первой стадии, которая охватывает детей двух - четырех лет, сверстник выступает как партнер по чувственно - практическому взаимодействию, которое основывается на подражательной деятельности и «эмоциональной заразительности». Потребность в соучастии сверстника выражается в одновременных и одинаковых действиях детей и является главной коммуникативной потребностью.

Вторая стадия охватывает возраст от четырех до шести лет. В этот период возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. В отличие от соучастия, сотрудничество предполагает распределение игровых ролей и функций, учет действий и воздействий партнера. Совместная деятельность становится содержанием общения. На этом этапе возникает необходимость и потребность в признании и уважении сверстника.

На третьем этапе (в 6-7 лет) взаимодействие с ровесниками носит внеситуативный характер, где сущность коммуникации отходит от наглядной ситуации, и на передний план выступают устойчивые избирательные предпочтения среди дошкольников.

В своих исследованиях Р.А. Смирнова [8] и Р.И. Терещук [10] экспериментально доказали взаимосвязь возникновения избирательных привязанностей и предпочтений детей на основе непосредственной интеракции. Описано, что дошкольники отдают предпочтение тем детям, которые способны адекватно удовлетворить их потребности во взаимодействии, доброжелательном внимании и уважении.

Таким образом, рассматривая процесс становления социальной интеракции детей, возможно, четко отметить основные тенденции построения систем взаимодействия в дошкольный период. Со временем наблюдаются изменения в приоритетных направлениях коммуникации. С первых дней жизни у ребенка ярко выражена потребность во взаимодействии с взрослыми, которые создают разнообразные коммуникативные ситуации и выступают их инициаторами. Позднее, уже с раннего возраста ребенок сам становится инициатором контактов с взрослыми, а начиная со среднего и в старшем дошкольном возрасте ребенок переориентируется на своего сверстника.

Постепенно развивается образование «детского коллектива», который предполагает свою специфику межгруппового взаимодействия, общения детей друг с другом.

Проблема детского коллектива и взаимоотношения детей в группе изучалась в различных направлениях: коллектив как средство воспитания детей и подростков (А. Куракин, А. Макаренко, Л. Новикова, В. Сухомлинский); проблемы взаимодействия личности и коллектива (И. Иванов, Б. Лихачев); сущность и содержание коллективных взаимоотношений (В. Залогина, Т. Маркова, В. Нечаева, Л. Пеньевская).

Г. Андреева группу детского сада рассматривает как первую детскую организованную малую группу, оказывающую наряду с семьей определяющее влияние на становление личности дошкольника. На этом этапе у ребенка появляются начальные коллективистские отношения со сверстниками, в это же время определяются первые контуры детского коллектива [1, с. 19].

Малая или контактная группа определяется социальными психологами как «группа, все члены которой находятся в процессе взаимодействия, непосредственном контакте друг с другом» [1]. А. Усова определяет группу детского сада как первичную социально-психологическую общность, первое «детское общество» [12]. В различных словарях коллектив – это группа лиц, объединенных общей работой, общими интересами [5, с. 260]; коллектив как совокупность людей, объединенных общей работой, учебой, интересами [11, с. 406]; коллектив – относительно компактная социальная группа, объединяющая людей, занятых решением конкретной общественной задачи. Коллектив объединяет интересы индивида и общества [13, с. 311]. Таким образом, коллектив – это группа людей, объединенных каким-либо общим делом, интересом, при этом коллектив оказывает влияние на индивида, а индивид на коллектив.

Взаимоотношения детей различных дошкольных возрастов в группе детского сада отражены во многих педагогических исследованиях (Л. Артемова, А. Арушанова, В. Воронова, В. Горбачева, Р. Жуковская, Р. Ибрагимова, Д. Менджеричкая, В. Нечаева, Р. Риббург и др.). Авторы пришли к выводам, что в детском саду в процессе коллективной деятельности и общения ребята усваивают определенные нормы взаимоотношений со сверстниками, у них складываются те или иные способы поведения, постепенно закрепляющиеся как более или менее устойчивые нравственные качества личности.

С младенчества ребенок включен не только в непосредственную коммуникативную деятельность, общение с окружающими, но и в опосредованное общение: через печатанную продукцию, теле-радио системы и прочее. Дети со временем овладевают способами коммуникации. После трех лет речевая деятельность становится основным средством взаимодействия со сверстниками. Н. Аникеева считает, что между тремя и четырьмя годами контакты со сверстниками делаются более частыми, складываются первые детские взаимные привязанности. Начиная примерно с трех лет, девочки и мальчики предпочитают играть отдельно, что можно рассматривать, как, признак того, что общение для них становится средством полоролевого научения [2].

К старшему дошкольному возрасту, как отмечает Е. Смирнова, сверстник становится для ребенка не только предпочтительным партнером по общению и совместной деятельности, не только средством самопознания, но неотъемлемой стороной его самосознания, субъектом обращения его целостного, неразложимого «Я». Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему, превращается во внутреннюю общность, которая делает возможным более глубокие межличностные отношения детей. У

старших дошкольников развивается мотивация общения, впервые открыто проявляется потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими. Дети в совместных играх присматриваются друг к другу, оценивают друг друга и в зависимости от этих оценок проявляют или не проявляют взаимные симпатии. Качества личности, обнаруживаемые ими в игре, подчеркивает Е. Смирнова, определяют формирующие взаимоотношения. С детьми, не соблюдающими установленных правил в игре, демонстрирующими отрицательные черты характера в общении, сверстники отказываются иметь дело [7].

Итак, группа детского сада рассматривается как первичный коллектив, в котором формируются определенные взаимоотношения между детьми. Взаимоотношения в коллективе могут быть как положительными, так и отрицательными, однако все они основаны на речевом общении детей по поводу совместной деятельности.

Выводы. Исходя из вышесказанного необходимо отметить, что межличностное взаимодействие играет существенную роль в развитии психики детей. В результате социальной интеракции ребенок приобретает знания об объектах, предметах, явлениях окружающих его, знакомится и получает информацию об особенностях, свойствах и их функциях.

В процессе межличностного взаимодействия ребенок приобретает интерес к познавательной деятельности. Так, в ходе непосредственной коммуникации с окружающими человек получает возможность узнать специфику социального окружения, нормы и манеры поведения в социуме, его индивидуальные преимущества и недостатки, отношение и взгляды других людей на окружающую действительность и так далее. Взаимодействуя как с взрослым так и с ровесником, ребенок практикуется в умении контролировать собственное поведение, учится корректировать свои действия и деятельность, а также регулировать поведение окружающих.

Также в процессе социальной интеракции развивается и формируется эмоциональная сфера детей дошкольного возраста. Полный диапазон весь спектр специфических эмоций, присущих людям, появляется в процессе социальной интеракции или взаимодействия со сверстниками и взрослыми. А степень социальной интеракции находится в прямой зависимости от того на сколько ребенок умеет строить межсубъектные взаимоотношения со сверстниками, в его индивидуальном умении находить конструктивные решения из возможных ситуаций конфликтного характера, от степени сформированности социально-коммуникативной компетентности, от специфики детско-родительских взаимоотношений, проявляющихся в многообразных тенденциях родительского воспитания, что, бесспорно, находит отражение в дальнейшем становлении и социализации личности ребенка дошкольника.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
3. Лисина М.И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни / В кн.: Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. – М.: МПСИ, 2005. – С. 148-168.
4. Мид Джордж Герберт (1863-1931). Философия настоящего / Джордж Герберт Мид; пер. с англ. В. Николаева, В. Кузьмина. – Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2014. – 271 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 сл. / С.И. Ожегов / [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.
6. Рузкая А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 211 с.
7. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие / Е.О. Смирнова – М.: Academia, 2000 – 151 с.
8. Смирнова Р.А. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Р.А. Смирнова. – Москва, 1981. – 199 с.
9. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика: исслед. изм. в больших системах искусства, истины, этики, права и обществ. отношений / Питирим Сорокин; пер. с англ. В.В. Сапова. – Санкт-Петербург: Изд-во Рус. Христиан. гуманитар. Ин-та, 2000. – 1054 с.
10. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников / Р.К. Терещук; Отв. ред. А.Г. Рузкая; М-во нар. образования МССР, НИИ педагогики Кишинев: Штиинца, 1989. – 99 с.
11. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Русские словари, 1994. Т.1. – 1423 с.
12. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1976. – 142 с.
13. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1985. – 308 с.
14. Этнопсихологический словарь / Ред. В.Г. Крысько. – М.: МПСИ, 1999. – 343 с.

УДК:373.2

студентка группы ЗБДО -17 с Иосифова Александра Милендьевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Баишева Мария Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ДУХОВНОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ РОДНОГО КРАЯ

Аннотация. Цель статьи – обоснование потенциала этнокультурных ценностей родного края как источников духовного становления личности детей дошкольного возраста. Научная новизна статьи заключается в методологическом и методическом обосновании этнокультурных ценностей как источника самоорганизующейся системы духовного становления личности. Решение поставленной цели исследования осуществлялось совокупностью взаимодополняющих методов: теоретических, эмпирических и метода математической статистики. В результатах исследования отражено содержание практической работы с детьми на примере организации этнокультурной тропы как одной из форм приобщения к ценностям родного края. В выводах подчеркивается, что дошкольный период жизни является периодом активного формирования основ духовной ответственности, этнокультурной идентичности, открытости и интеграции.

Ключевые слова: дошкольное детство, личность, духовное развитие, этнокультурные ценности, олонхо, этнокультурная тропа.

Annotation. The purpose of the article is to substantiate the potential of ethnocultural values of the native land as sources of spiritual development of the personality of preschool children. The scientific novelty of the article lies in the methodological and methodological substantiation of ethnocultural values as a source of a self-organizing system of the spiritual formation of personality. The solution of the research goal was carried out by a combination of complementary methods: theoretical, empirical and mathematical statistics. The results of the study reflect the content of practical work with children on the example of organizing an ethnocultural path as one of the forms of familiarization with the values of the native land. The conclusions emphasize that the preschool period of life is a period of active formation of the foundations of spiritual responsibility, ethnocultural identity, openness and integration.

Keywords: preschool childhood, personality, spiritual development, ethnocultural values, olonkho, ethnocultural path.

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях духовного кризиса очень важна духовная деятельность по воспроизводству идеалов-ценностей в ценности поведения каждого человека.

В дошкольном детстве происходит интенсивная ориентировка детей в социальных отношениях людей, накапливается опыт духовно-нравственных поступков. Для детей дошкольного возраста осознание и принятие духовно-нравственных ценностей основывается на этнокультурных ценностях родного народа и края. Этнокультурные ценности органично вписываются в развитие личности ребенка, являясь её базовой основой.

Цель исследования – обоснование духовно-нравственного потенциала этнокультурных ценностей в становлении и развитии личности детей старшего дошкольного возраста. Научная новизна статьи заключается в обосновании этнокультурных ценностей как источников самоорганизующейся системы духовного становления и развития личности.

Целенаправленное этнокультурное образование обеспечивает развивающее воздействие ценностей на самосознание детей и способствует развитию устойчивых эмоционально-ценностных проявлений, ценностного отношения к окружающей действительности, гуманного стиля поведения.

Решение поставленной цели исследования осуществлялось совокупностью взаимодополняющих методов: теоретических, эмпирических. Опыттно-экспериментальная работа по изучаемой проблеме проводилась лонгитудно и с охватом педагогов, детей старшего дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях г. Якутска и трех районов Республики Саха (Якутия).

Изложение основного материала статьи. Анализ проведенного нами опроса среди педагогов ДОО республики показывает, с одной стороны, об отсутствии выстроенных концептуальных идей и системы работы по социализирующим и духовновоспроизводящим аспектам этнопедагогизации образования. С другой, педагоги выражают о необходимости научного обоснования теоретических и методологических основ образования детей на этнокультурных ценностях родного края и народа; об оказании методической помощи педагогам в ДОО.

Полученные нами данные на констатирующем этапе исследования отчетливо представляют изъяны, которые возникают при отсутствии целенаправленной работы по воспитанию духовной личности, воспроизводству этнокультурных ценностей в ценности-поведения ребенка. Выявленная ограниченность представлений детей о духовных устоях родного и других народов, низкие уровни установления этнокультурной идентичности и открытости свидетельствуют о недочетах в развитии у детей способности «быть собой и другим». Проведенный нами эксперимент доказал, что развитие ценности как сущностного качества человека, является условием и одновременно выражением духовной и творческой личности.

В исследовании нами обоснована система становления и саморазвития духовной личности, которая заключена в девяти духовных программах воспитания созидющего человека олонхо народа саха.

Олонхо – самый крупный эпический жанр народа саха. Он признан ЮНЕСКО мировым шедевром устного и нематериального наследия народов мира. Для рассмотрения олонхо как гения устного народного творчества, как источника коллективной памяти, духовной мудрости народа важно было осмысление его ценностного содержания. Академик А.П. Окладников подчеркивает «Если материальный быт якутов в дорусскую эпоху может быть в значительной степени восстановлен по археологическим данным, то в отношении их социального строя дело обстоит гораздо сложнее. ... Тем не менее олонхо и предания якутов

заслуживают самого внимательного отношения, поскольку это единственные или почти единственные источники, раскрывающие данную сторону жизни якутов до прихода русских на Лену» [6, с. 407]. Лейтмотивом эпоса является живая динамика жизнеутверждающей идеи. Главное предназначение богатырей олонхо – «... защитником стать племен Айыы аймага, людей с отзывчивой душой...» [5, с. 60].

В Республике Саха (Якутия) накоплен огромный опыт приобщения детей устному наследию народа саха. Олонхо включено в образовательные программы дошкольных учреждений и всех ступеней школы. Для того, чтобы изучить духовно-нравственный потенциал олонхо, нами изучены такие эпосы как «Ньургун Боотур Стремительный», «Богатырь Тойон Дьагарыма на рыжем коне», «Дьырыбына Дьырылатта кыыс богатырка», «Кыыс Дэбэлийэ», «Кюн Эрэли», «Могучий Эр Соготох», «Эрчимэн Бэргэн» и др. Эти эпические произведения любимы детьми и востребованы в образовательной деятельности дошкольных организаций. Изучение этнопедагогических ценностей олонхо подвело к пониманию, что в этнокультурных ценностях и идеалах любого народа, наряду с ценностным уровнем, присутствует практический уровень, который упреждает, управляет, регулирует процесс саморазвития духовной личности. В исследовании нами разработана модель формирования основ духовной личности на этнокультурных ценностях, которая построена на принципах: приоритета духовности и креативности, идеалосообразности, менталесообразности и методической интерпретации потенциала народной педагогики, целостности личности, природосообразности, принятия ребенка как субъекта жизни, культуры, общества «здесь» и «теперь».

В статье нами особо подчеркивается организация одной из интересных форм развития духовной личности, посредством которой формируется ценностное отношение ребенка к родному народу и краю – организация «этнокультурной тропы». Этнокультурная тропа нами определяется как открытая образовательная среда, включающая историко-краеведческие, этнографические, природные комплексы духовного и материального наследия народа.

При этом модель этнокультурной тропы как образовательное пространство возвращения сущностной основы развития личности представлена двумя характеристиками:

- как открытая система, раскрывающая объективные потребности общества в развитии ценностно-смысловой сферы личности детей;
- как духовная среда, в которой удовлетворяются личностные потребности детей и развиваются сущностные, ценностные основы создающей личности.

Этнокультурная тропа, как открытое образовательное пространство, характеризуется наличием кооперационных, координационных, информационных связей между различными социальными службами в пределах сельского социума. Главная особенность ценностно-ориентированного направления образования на «тропе» состоит в том, что в содержание образования включаются эмоционально-ценностные элементы, а в процесс обучения включаются эвристические и проблемно-поисковые методы. Педагогом организуется «диалог» культурно-событийного опыта с личностным опытом ребенка. При таком подходе обеспечивается субъектность детей в деятельности и актуализируется развитие ценностно-смысловой сферы личности. Работа с детьми по направлениям решает следующие основополагающие задачи:

- озnamачение с природно-климатическими особенностями и природными ресурсами родного края и формирование ценностных отношений к специфическим отличиям края;
- развитие ценностного отношения к природе, природным ресурсам родного края и к взаимодействию человека с естественной средой на этнокультурных традициях родного народа;
- формирование ценностных представлений и отношений к историческому и социальному окружению, этнокультурному прошлому и настоящему родного края;
- приобщение к этнокультурным и социокультурным традициям родного народа и народов, живущих в крае;
- формирование этнокультурной идентичности, этнокультурной открытости, поликультурной толерантности со всеми теми, кто живет и трудится в крае.

В этнокультурных тропах по каждому направлению разрабатываются маршруты. Каждый маршрут имеет свой паспорт с учетом дидактических и развивающих задач для каждого возраста детей. По окончании прохождения маршрута организуется продуктивная деятельность детей, разрабатываются портфолио и творческие проекты. Каждый блок программы завершается развлечениями, конкурсами, игрой.

В исследованиях Е.С. Бабуновой [1], Г.И. Веденеевой [2], Н.В. Мельниковой [4], Н.А. Платохиной [6] и др. подчеркивается, что дошкольный и младший школьный возрасты - это периоды активного становления личности и развития её духовно-нравственной сферы. Следует особо подчеркнуть, что в данных периодах жизни у детей формируются собственные моральные суждения и внутренние нравственные инстанции, но не всегда знание моральных норм воспроизводится ребенком в своем поведении, в его отношениях, деятельности, общении. Потому следует определить, что нравственность – это нормы поведения личности в определенном обществе, то духовность – это сущностное ценностное качество личности.

Дошкольное детство является периодом особой чувствительности к развитию личностных «механизмов» поведения. К 5-ти годам происходит «интеллектуализация чувств» и среди мотивов начинают доминировать общественные мотивы [3]. Старший дошкольный возраст сензитивен к философскому осмыслению и усвоению ценностей родного народа и края, в котором они живут. По утверждению Д.Б. Эльконина, в дошкольном возрасте «... можно решительно отвергнуть представление о том, будто детям дошкольного возраста недоступна никакая другая этика, кроме этики эгоцентризма. Дошкольный возраст выступает как возраст интенсивного усвоения моральных чувств [8, с. 166].

Для воспитания духовной личности важно развитие субъектности и осознанного понимания детьми ценностей. Для этого необходимо обеспечивать следующие психолого-педагогические условия, которые предусматривают:

- развитие ценности универсальной бесконечности, творческих способностей ребенка, его самостоятельности, инициативности, ответственности, коммуникативности;
- оказание квалифицированной помощи педагогам в их профессиональном совершенствовании и психолого-педагогическом сопровождении семьи.

Соприкосновение с ценностями родного края и миром культуры в целом создает уникальные условия для развития ценностных представлений детей, их эмоционально-ценностного отношения к миру.

Выводы. В исследовании нами доказан, что дошкольный возраст – это период активного вхождения ребенка в социальный и духовный мир, это сензитивный период формирования основ духовной ответственности, этнокультурной идентичности, открытости и интеграции.

Важнейшей функцией этнокультурных традиций является обеспечение общности, взаимодействия с другими, без чего не может существовать и развиваться культура отдельно взятого этноса. Оптимальная образовательная стратегия возможна лишь при условии соединения принципов этнокультурности и поликультурности, их взаимной коррекции, равновесия.

В статье обоснован комплексный подход к созданию микросоциально-духовной среды, применению разнообразия инновационных технологий и интерактивных методов, форм работы с детьми, что способствует качественному обогащению когнитивных, эмоционально-ценностных, поведенческих сфер становления и развития духовной личности.

Литература:

1. Бабунова Е.С. Концептуально-теоретические и прикладные аспекты системы дошкольного этнокультурного образования: монография. - Челябинск: Образование, 2009. – 295 с.
2. Веденеева Г.И. Духовно-нравственное воспитание школьников в процессе познания родного края / Дис... д-ра пед. наук. – М.: 2016. – 364 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М. – Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1996. – 512 с.
4. Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника / Дис...д-ра псих. наук. - Курган, 2009. – 343 с.
5. Ойунский П.А. Ньургун Боотур Стремительный: Якутский героический эпос олонхо. - Якутск: Кн. изд-во, 1975. - 423 с.
6. Окладников А.П. История Якутии. Прошлое Якутии до присоединения к русскому государству. Якутгосиздат, 1949. - Т.1. - 436 с.
7. Платохина Н.А. Теория и практика развития ценностно-смыслового отношения детей 5-7 лет к культуре родного края / Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2011. – 51 с.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под редакцией В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант Уракова Екатерина Андреевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННЫМИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

Аннотация. Статья посвящена анализу задач профориентации на современном этапе развития образования в России. Раскрывается понятие самоопределения. Рассмотрены актуальные проблемы профессионального самоопределения учащихся, осуществляющих первичный выбор соответствующей сферы профессионального образования. Проведен опрос среди бывших выпускников средних школ с целью определения ведущих мотивов, оказавших решающее влияние на выбор специальности. Проанализированы факторы профессионального самоопределения учащихся. В работе определяется роль профориентационной работы и ее актуальность в условиях рыночной экономики для правильного понимания процессов формирования общественного сознания, определения целей развития общества и управления этим развитием.

Ключевые слова: профориентация, профориентационная работа, высшее учебное заведение, абитуриенты, школа, профессиональная ориентация, молодежь, профессия, профессиональная направленность, профессиональная адаптация, рынок труда.

Annotation. The article is devoted to the analysis of career guidance tasks at the present stage of the development of education in Russia. The concept of self-determination is revealed. Actual problems of professional self-determination of students implementing the primary choice of the corresponding sphere of professional education are considered. A survey was conducted among former high school graduates in order to determine the leading motives that had a decisive influence on the choice of specialty. The factors of professional self-determination of students are analyzed. In the work, the role of career guidance work and its relevance in a market economy is determined to correctly understand the processes of formation of public consciousness, determine the goals of society development and manage this development.

Keywords: career guidance, career guidance work, higher education institution, applicants, school, vocational guidance, youth, profession, professional orientation, professional adaptation, labor market.

Введение. Одним из существенных вопросов, с которым сталкиваются молодые люди, является выбор профессии. Именно будущая профессия определяет всю траекторию дальнейшей жизни человека. Большинство молодых людей выбирает профессию, не соответствующую их способностям и интересам, так как не имеют достаточно четкого представления о существующих видах профессиональной деятельности [2]. Как показывают социологические исследования, до 50 % молодых людей при выборе «своей» профессии ориентируются на ее «престижность», «популярность», «современность», «родительское предпочтение» и прочее [1]. Все это, в определенной мере, свидетельствует об отсутствии у учащихся сформированного профессионального самоопределения и, как следствие, появляющееся разочарование в выбранном направлении, что становится причиной низкой академической успеваемости многих студентов. В этой связи

решение проблем социально-профессиональной ориентации учащихся продолжает оставаться важнейшей частью государственной кадровой политики и важнейшей задачей общества.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная ориентация важна не только непосредственно для принятия удачного решения о карьере, но и для выработки у подростков позитивного отношения к самим себе (уверенность в своих силах, мотивация, позитивные ожидания от своих действий). Более того, доказано, что получение подростками необходимых представлений о карьерных возможностях и соответствующих навыков в поиске подходящей работы становится основанием для последующего экономического роста страны в целом. Интерес к профессии основан на уверенности в своем успехе и ожиданиях относительно результата. Сформировавшиеся таким образом интересы влияют на намерения человека заниматься конкретным делом. Полученные в результате действия достижения (которые могут включать как материальные награды и поощрения, так и психологическое удовлетворение) в дальнейшем формируют позитивную обратную связь, которая влияет на самооценку и ожидаемые результаты последующих действий и, следовательно, на интересы.

Отечественный опыт профориентационной деятельности насчитывает почти вековую историю, однако охарактеризовать ее как процесс поступательного развития проблематично – во многом это обусловлено скачкообразными изменениями в экономической структуре на протяжении рассматриваемого периода. В то же время непростая политическая и социальная ситуация, складывающаяся в России, диктует свои условия в вопросе актуальности новых профессий на рынке труда. Современные работодатели заинтересованы в компетентном специалисте-универсале, который способен не только успешно выполнять непосредственные должностные обязанности, но и решать нестандартные задачи. Для того чтобы стать конкурентоспособным специалистом-универсалом, сегодня уже недостаточно иметь набор профессиональных навыков в какой-либо определенной сфере, нужно как правило обладать, социально- психологическими качествами, позволяющими человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми [4]. Очень важно развивать данные качества уже на этапе школьного обучения. Все это обуславливает повышенный интерес к проблеме выбора профессии для молодежи.

Проблемой профессионального самоопределения занимались такие ученые как М.Я. Басов, С.Я. Батышев, П.П. Блонский, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, С.Н. Чистякова и другие. Нахождением способов, способствующих повышению эффективности профориентационной работы с молодежью, занимались Л.В. Ботякова, В.И. Журавлев, Е.А. Климов, Ж.В. Чайкина и др. Представляют интерес диссертационные исследования А.В. Бесклубной, С.В. Егоровой, И.В. Тимониной, Е.А. Любимовой и других.

Особенностями обучения специалистов в современном мире является ранняя специализация и большая информационная нагрузка на учащихся. Еще в школе ученику необходимо сделать выбор профессии и направления подготовки и, соответственно, выбрать предметы для успешной сдачи единого государственного экзамена, результаты которого позволят ему поступить в высшее учебное заведение. Далеко не всегда школьники и их родители осознают специфику обучения в ВУЗе и особенности будущей профессии сегодняшнего абитуриента, что приводит к ошибкам в выборе и напрасной трате времени для молодых людей [1].

На рисунке 1 представлены компоненты профессиональной ориентации.



Рисунок 1. Компоненты профессиональной ориентации

Когнитивно-ценностный компонент содержит информацию о существующих профессиях и ориентирует на карьерный рост.

Мотивационно-деятельностный компонент выявляет и формирует интересы, подготавливает обучающегося к самообразованию.

Социально-коммуникативный компонент формирует культуру взаимоотношений в профессиональной деятельности и позволяет понять тенденции развития профессий.

Главная идея теории выбора карьерной траектории заключается в том, что процесс формирования интересов и их воплощения в реальных действиях никогда не прекращается, он постоянно корректируется в соответствии с получаемыми результатами. Именно так закладываются устойчивые карьерные интересы. Важно понимать, что профессиональные интересы и склонности формируются довольно рано и стабилизируются уже в конце подросткового возраста, хотя все же остаются подверженными некоторым изменениям. Это означает, что повлиять на этот процесс можно только в раннем возрасте. Именно поэтому ответственность за формирование карьерных интересов ложится в первую очередь на ближайшее окружение детей и подростков: семью и школу. Школьники получают информацию о карьерных и образовательных возможностях из нескольких основных источников: в семье и ближайшем окружении, в школе, в кружках и секциях, от специальных консультантов.

Профориентационная работа в школе входит в обязанности завуча по воспитательной работе, реже в обязанности социального педагога или психолога. Сотрудники школ, даже если они имеют большой педагогический стаж и опыт, не обладают специальными знаниями по профориентации; они выступают в

роли медиатора между внешними организациями, специалистами и детьми. Большинство школ сотрудничает с психологами и методистами, которые отвечают за профориентационную работу. Такие специалисты имеются в разных организациях: информационно-методических центрах, центрах психолого-медико-социального сопровождения, дворцах детского творчества.

По мнению А.В. Бескубной «одним из направлений решения основной задачи профессиональной ориентации, профессионального самоопределения старшеклассников и выбора ими образовательного учреждения для получения профессионального образования, является обеспечение преемственности между школой, вузом и работодателем в обучении и воспитании учащейся молодежи» [6].

Работа по профессиональной ориентации в школе скорее ориентирована на помощь в выборе уровня дальнейшего образования и конкретного образовательного учреждения, а не на консультацию в профессиональном самоопределении. Часто школы работают напрямую с образовательными учреждениями, заключают с ними договоры о сотрудничестве. Здесь можно видеть сильную дифференциацию школ: одни школы имеют договоры о сотрудничестве с учреждениями среднего профессионального образования, другие (преимущественно гимназии и лицей) — с университетами. Основная проблема, по мнению экспертов, заключается в том, что выбор конкретного учебного заведения далеко не всегда связан с осознанным выбором профессии и не помогает подросткам с определением в профессиональном плане [11].

Это происходит из-за того, что, с одной стороны, из-за позднего начала профориентации часть школьников не получает необходимой информации для того, чтобы сделать более обоснованный выбор. С другой стороны, это приводит к неэффективному распределению ресурсов: вместо более плотной индивидуальной работы с теми, кто еще не определился с выбором будущей профессии, в школах занимаются профориентацией тех, кому это уже и не нужно.

На основе нашего исследования мы провели опрос среди студентов Мининского университета по направлению «Педагогическое образование». Вопросы мы старались формулировать таким образом, чтобы выявить механизмы профессионального самоопределения. Результаты опроса выглядят следующим образом (рис. 2).

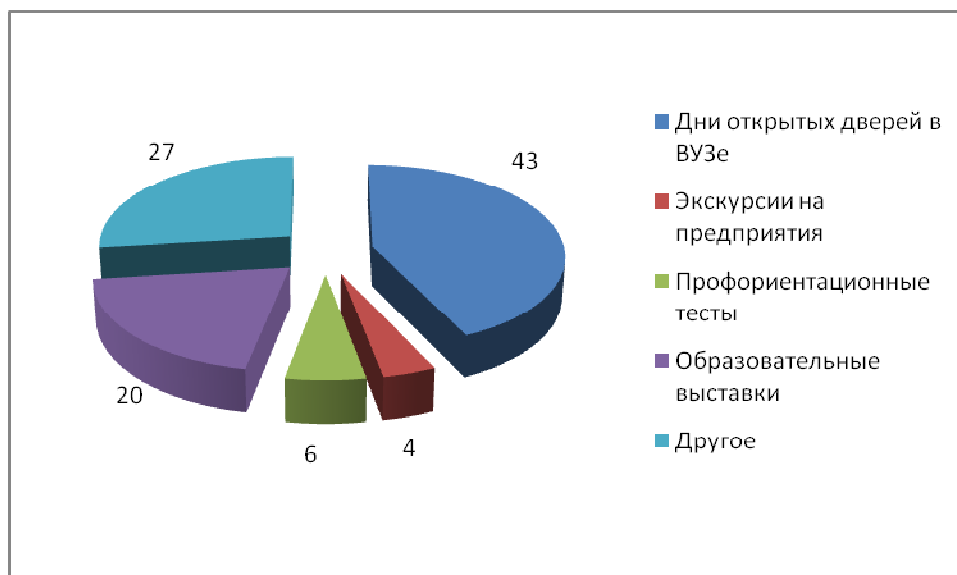


Рисунок 2. Механизмы профессионального самоопределения

Среди механизмов, которые помогли выбрать будущую профессию опрошенные респонденты чаще всего выбирали Дни открытых дверей (43 %). На втором месте стоит ответ «другое» (27%) и образовательные выставки (20%) стоят на третьем месте. Меньше всех называли экскурсии (4%).

Ответы на следующий вопрос распределились следующим образом (рис. 3).

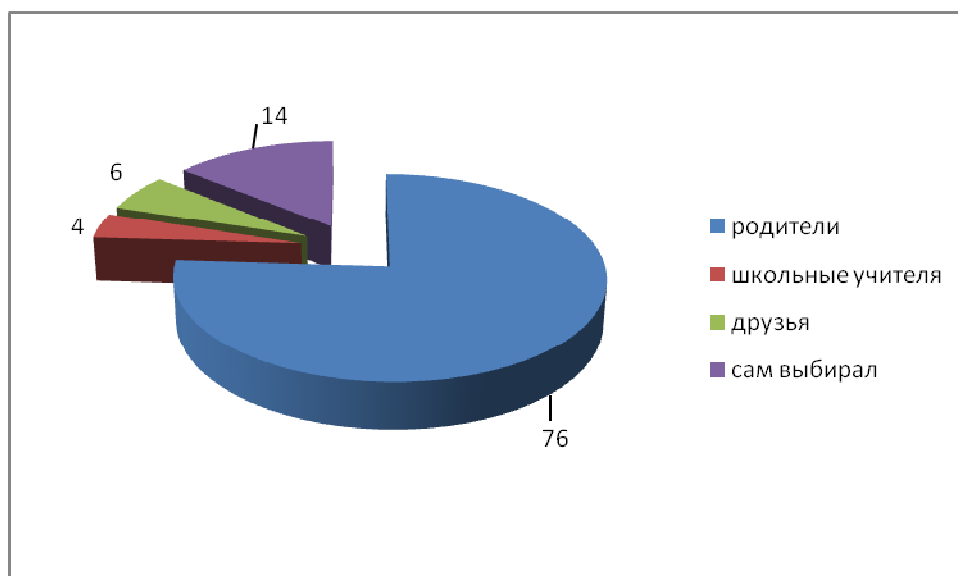


Рисунок 3. Участники процесса профессиональной ориентации школьника

Ключевыми участниками процесса профессиональной ориентации школьника являются его родители (76%), вторые по степени важности — собственный выбор (14%), и реже всего респонденты полагались на мнение друзей (6%) и советы школьных учителей (4%).

Выводы. В наше время рынок труда во всех странах чрезвычайно динамичен, и требования, предъявляемые им, меняются. Это значительно обостряет и без того трудный вопрос выбора профессии старшеклассником. Выбранная профессия должна не только учитывать его способности и навыки, быть ему интересной, но и соответствовать запросам рынка, желательно, как можно более долгое время. Изменчивость рынка приводит к неуверенности в том, что выбранная профессия останется такой же актуальной и в будущем.

На сегодняшний день проблема потребности в высококвалифицированных кадрах крайне остра. В первую очередь, это обусловлено огромным количеством новых вакансий, которые стали доступны в связи с переходом к рыночной экономике и научно-техническим прогрессом. С наличием широкого выбора профессии возникает проблема с ее определением. Поэтому роль профориентирования общества крайне важна.

Мы установили, что при организации профориентационной деятельности, важно вовремя раскрыть индивидуальные особенности школьника, тем самым дать возможность ученику в будущем определиться с выбором профессиональной деятельности, разобраться и адаптироваться на рынке труда в условиях современной социально-экономической ситуации в стране.

Мы акцентируем внимание на том, что главная задача профориентационной работы не допустить основных ошибок профессионального самоопределения старшеклассников таких как: выбор под давлением родителей; выбор на основе советов друзей и других окружающих людей; выбор под влиянием общественных стереотипов; выбор по пути наименьшего сопротивления.

Для усиления эффективности профориентационной деятельности, мы считаем, ее необходимо начинать с учащимися школ, обучающиеся в 9 классах с приглашением их на Дни открытых дверей и мастер-классы, а также создание большего количества Интернет-ресурсов, которые позволят больше узнать о вузе.

Литература:

1. Бесклубная А.В. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2013. 21 с.
2. Быстрова Н.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2018. № 1 (104). С. 46.
3. Быстрова Н.В., Перова Т.В., Уханов А.Ф., Плотникова Е.Е. Основные проблемы профориентации старшеклассников // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. № 11. С. 25-27.
4. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Современные подходы к моделированию развития системы образования на муниципальном уровне // В сборнике: Социально-экономические проблемы развития муниципальных образований материалы и доклады XXIII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 139-142.
5. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 25-28.
6. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Захаров С.В., Царева И.А. Социальное партнерство в системе профессионально-педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 31-37.
7. Груздева М.Л., Груздева К.Е. Профориентационный сайт как инструмент профессионального самоопределения учащихся // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 1. С. 71-76.
8. Груздева М.Л., Толстенева А.А. Опыт организации открытого социально-образовательного пространства в Мининском университете // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4 (25). С. 8.
9. Коняева Е.А., Цыплакова С.А., Баринаева А.Н., Гриценко Н.Е. Исследование проблемы управления процессом профессиональной подготовки студентов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-6. С. 245-251.

10. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 2.
11. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 2.
12. Огородова М.В., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Особенности реализации социального партнерства в образовательном пространстве школы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7-5. С. 888-890.
13. Перевощикова Е.Н. Рейтинг-план как механизм оценивания степени сформированности компетенций // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 9.
14. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В. Социально-педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 8.
15. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Пулькина Е.Е. Социально-экономические и социокультурные факторы развития образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 376-379.
16. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. 2018. № 1. С. 97-103.

Педагогика

УДК: 37.082

доктор педагогических наук, доцент Каменская Елена Николаевна

Институт управления в экономических, экологических и социальных системах
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Таганрог)

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В работе представлена развивающая психолого-педагогическая программа коррекции агрессивного поведения обучающихся, которая направлена на снижение агрессивности обучающихся и развитие у них навыков внутреннего самоконтроля и конструктивного поведения.

Ключевые слова: агрессивность, коррекция агрессивного поведения, коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа.

Annotation. the paper presents the developing psychological and pedagogical program correction of aggressive behavior of students, which is aimed at reducing the aggressiveness of students and developing their skills of internal self-control and constructive behavior.

Keywords: aggressiveness, correction of aggressive behavior, correctional-developing psychological and pedagogical program.

Введение. Проявления агрессии у обучающихся подросткового возраста является острой проблемой для образовательных учреждений и общества в целом. У определенной категории обучающихся агрессия трансформируется в устойчивое качество личности [1, с. 496]. В результате снижается продуктивность личности, которая не раскрывает свой потенциал в полной мере, нарушается полноценное общение, проявляются личностные деформации.

Изложение основного материала статьи. Результатом представленной авторской программы являются позитивные поведенческие изменения у обучающихся. Реализуется программа комплексно, поскольку осуществляется позитивное воздействие на окружение, в котором развивается личность, коррекционная работа эффективно осуществляется благодаря сотрудничеству педагогов и родителей (консультации с которыми проводятся в течение всего коррекционного процесса). Возраст участников данной программы – обучающиеся от 15 до 18 лет, их родители, педагоги. Количество участников программы: 15-20 обучающихся.

Цель программы: снизить уровень агрессивности обучающихся с помощью совместных усилий психологов, педагогов, родителей, обучающихся, участвующих в данной программе. Оптимизация отношений между обучающимися, педагогами и родителями осуществляется с помощью тренинговых занятий. Родители и педагоги на практических занятиях развивают свои умения эффективного поведения и корректного реагирования на агрессивные проявления в поведении подростков.

Задачи программы:

- 1) снижение агрессивности и тревожности с помощью снятия напряжения, осознание и развитие собственной индивидуальности, формирование уверенности в своих силах;
- 2) развитие положительного восприятия себя на основе собственных личностных достижений;
- 3) переосмысление роли и позиции обучающегося, педагога, родителя;
- 4) развитие понимания психологического состояния и поведения другого человека;
- 5) развитие навыков взаимопонимания и взаимоуважения у обучающихся, педагогов, родителей;
- 6) развитие умения выражать свои эмоции в социально приемлемой форме;
- 7) развитие навыков общения и готовности к диалогу у обучающихся, педагогов, родителей, направленного на обсуждение проблемных ситуаций в школе и семье.

Представленная коррекционно-развивающая программа основывается на принципах природосообразности и культуросообразности, принципах индивидуально-личностного подхода и ценностно-смысловой направленности, а также принципах самоактуализации, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки.

Основные направления коррекции агрессивного поведения обучающихся:

1. Понижение уровней агрессивности и личностной тревожности.
2. Развитие эмпатии, навыков осознания эмоций и чувств как своих, так и других людей.
3. Развитие позитивной оценки своей личности.
4. Развитие навыков выражения гнева безопасными, социально-приемлемыми способами, а также умений правильного оценивания и реагирования на проблемную ситуацию.

5. Формирование умений контролировать свои деструктивные эмоции и управлять своим гневом.

6. Развитие навыков конструктивного поведения в проблемной ситуации, устранение деструктивных моделей поведения.

Занятия по программе способствуют понижению уровней агрессивности и тревожности обучающихся с помощью совместной работы психологов, педагогов, родителей, которые участвуют в данной программе. С помощью тренинговых занятий, ролевых игр участники программы развивают умения позитивно воспринимать себя на основе личностных достижений, понимать и уважать себя и других людей, умения находить правильные выходы из проблемных ситуаций.

Комплексность предложенной коррекционно-развивающей психолого-педагогической программы позволяет добиться значительных результатов.

Программа включает в себя различные виды деятельности педагога-психолога, план занятий для обучаемых, педагогов, родителей, описание целей, задач и предполагаемых результатов.

Комплексность предложенной программы позволяет добиться значительных результатов. В программе представлены три блока: работа с обучаемыми, педагогами, родителями.

Основные виды деятельности психолога в рамках реализации данной программы представлены в табл. 1.

Таблица 1

№	Мероприятие	Кол-во часов	Цель	Участники	Формы работы
1.	Диагностика агрессивного поведения	2	Выявление обучаемых, проявляющих агрессивное поведение	Обучающиеся	Групповая диагностика
2.	Групповое консультирование педагогов по вопросам создания психолого-педагогических условий для обучающихся, проявляющих агрессивность	2	Психологическое просвещение	Классные руководители, педагоги	Групповая работа (семинар, проблемная лекция)
3.	Индивидуальные консультации для педагогов по вопросам создания условий для обучающихся, проявляющих агрессивность (в том числе, по результатам диагностики)	5	Психологическое просвещение	Классные руководители, педагоги	Индивидуальное консультирование
4.	Групповое консультирование родителей по вопросам создания психолого-педагогических условий для обучающихся, проявляющих агрессивность	2	Психологическое просвещение	Родители	Групповая работа (семинар, проблемная лекция)
5.	Индивидуальные консультации для родителей по вопросам создания условий для обучающихся, проявляющих агрессивность (в том числе, по результатам диагностики)	5	Психологическое просвещение	Родители	Индивидуальное консультирование
6.	Тренинг конструктивного высвобождения гнева	2	Обучение конструктивным способам высвобождения гнева	Обучающиеся	Групповая / индивидуальная
7.	Тренинг преодоления агрессивности	2	Снижение агрессивности	Обучающиеся	Групповая / индивидуальная
8.	Тренинг обучения навыкам конструктивного поведения, развития эмпатии	2	Обучение навыкам конструктивного поведения	Обучающиеся	Групповая / индивидуальная
9.	Тренинг развития умения сосредоточиться на сверстнике	2	Развитие навыков общения	Обучающиеся	Групповая / индивидуальная
10.	Тренинг развития умения действовать с учетом потребностей,	2	Развитие взаимопонимания в общении и навыков	Обучающиеся	Групповая / индивидуальная

	интересов и поведения других людей		конструктивного поведения		
11.	Тренинг развития общих эмоциональных переживаний и взаимопомощи	2	Развитие взаимопонимания в общении и навыков конструктивного поведения	Обучающиеся	Групповая / индивидуальная
12.	Тренинг развития навыков взаимопомощи в совместной деятельности	2	Развитие взаимопомощи в совместной деятельности	Обучающиеся	Групповая / индивидуальная
13.	Игровая терапия агрессии	2	Снижение агрессивности	Обучающиеся	Групповая
14.	Диагностика агрессивного поведения (повторная)	2	Оценка результативности коррекционно-развивающей психолого-педагогической программы	Обучающиеся	Групповая диагностика

Итого: 34 ч.

Методы коррекции агрессивного поведения обучающихся в рамках предлагаемой коррекционно-развивающей психолого-педагогической программы включают:

1. *Игровую терапию*, направленную на развитие навыков продуктивного контакта и умение изменять свое поведение в ситуациях, вызывающих агрессию.

2. *Обучение конструктивным способам высвобождения гнева*. Можно использовать следующие способы выразить гнев: бить по подушке, рвать газету, комкать бумагу, ударить ногой подушку или консервную банку, писать на бумаге все слова, которые хочется высказать в гневе, рисовать чувство гнева. Важно стимулировать обучаемого сопровождать эти физические действия вербальными – произносить, выкрикивать какие-нибудь слова, выражающие гнев и обиду. Необходимо позволить обучаемому осознавать и понимать свой гнев, а не избегать его. Это первый шаг к тому, чтобы чувствовать себя сильным и цельным. Далее ему необходимо научиться оценивать ситуацию, чтобы сделать выбор между открытым проявлением гнева или проявлением его в социально приемлемой форме.

Можно попросить обучаемого изобразить свое чувство гнева или то, что это чувство у него вызывает, или то, что он делает в состоянии гнева. Рисунок может стать отправной точкой для обсуждения индивидуальных способов выражения гнева, причин злости. Символическое выражение гнева в рисунке способствует освобождению от него. Обучаемого также просят идентифицировать себя с изображенным предметом или персонажем и рассказать о нем от своего имени.

Прямое выражение гнева в физических и вербальных действиях становится основой для возникновения положительных чувств, открытых, доверительных и дружеских отношений.

В коррекции агрессии применима техника двух стульев. На один из них садится обучаемый, а второй стул – пустой. Обучаемый представляет, что на пустом стуле сидит, например, родитель (значимый партнер) и старается прямо выразить ему свои чувства, жалобы и желания. С той же целью можно использовать рисование, куклу, воображаемую фигуру или мелок и доску. После того как он сделает это, следует предложить ему пойти домой и сказать все это прямо родителю.

3. *Обучение неагрессивным способам выражения чувства* и сообщение другим о том, как их поведение повлияло на него. Нужно просто заменить разоблачительные высказывания, начинающиеся с местоимения «ты», на высказывания, начинающиеся с местоимения «я», например: «Я зол!» или «Когда ты так говоришь, я раздражаюсь». В этом случае обучаемый выразит свои чувства так, что другому человеку будет легче отреагировать на них позитивно.

4. *Обучение родителей, педагогов правильно реагировать на агрессивное поведение обучаемого* и подкреплять его неагрессивное поведение. Например, подкреплять желательное поведение ребенка можно, используя положительные формулировки («Если уберешь свою комнату, то можешь играть») вместо отрицательных («Если не сделаешь уборку в своей комнате, я уничтожу»).

5. *Тренинг самоконтроля для педагогов, родителей, которые сами демонстрируют агрессивное поведение*. Чтобы контролировать поведение детей, таким родителям и педагогам необходимо научиться управлять своим собственным поведением. Задачи, которые решаются в ходе тренинга самоконтроля для родителей и педагогов:

- 1) анализ примеров агрессивного поведения родителей с помощью просмотра видеозаписей их взаимодействия с ребенком,
- 2) анализ предшествовавших агрессивному поведению событий при помощи видеозаписей,
- 3) прерывание просмотра видеозаписи при отображении на экране события и расслабление в течение 5 минут,
- 4) регистрирование всех случаев агрессивного поведения в домашних условиях и их анализ,
- 5) отработка моделей реагирования на проявление агрессии (например, выйти из комнаты) при появлении первых признаков предшествовавших агрессивному поведению событий и расслабление в течение 5 минут.

Основные модули предлагаемой коррекционно-развивающей психолого-педагогической программы:

1. *Тренинг конструктивного высвобождения гнева*. Работа с агрессивными обучаемыми начинается с этапа высвобождения гнева. На данном этапе обучаемый раскрывает свои скрытые переживания (обиды, разочарования, боль, переживание отверженности). За агрессивным поведением, часто, маскируется боль, разочарование, отверженность. На этом этапе они обучаются приемлемым способам выражения гнева с помощью следующих упражнений: «Пластичное изображение гнева», «Рисование своего гнева», «Этюды под музыку», «Подушечные бои», «Высвобождение гнева» и др.

II. Тренинг преодоления агрессивности (групповая работа). На данном этапе обучающиеся в группе осваивают способы преодоления агрессивности с помощью следующих упражнений: «Стоп», «Закрепление правил в ролевой игре» и др.

III. Тренинг обучения навыкам конструктивного поведения, развития эмпатии. На этом этапе обучающиеся развивают навыки осознания чувств (своих и других людей), а также навыки конструктивного поведения с помощью следующих упражнений: «Проблемные ситуации», «Работа с фотографиями», «Агрессор и жертва» и др.

IV. Тренинг развития умения сосредоточиться на сверстнике реализуется с помощью следующих упражнений: «Зеркало», «Испорченный телефон», «Разговор сквозь стекло», «Радио» и др.

V. Тренинг развития умения действовать с учетом потребностей, интересов и поведения других людей. Рекомендуемыми упражнениями являются: «Сороконожка», «Лепим скульптуры», «Работаем вместе», «На тропинке», «Мостик», «Часы», «Сиамские близнецы» и др.

VI. Тренинг развития общих эмоциональных переживаний, сопереживания и взаимопомощи. Рекомендуемыми упражнениями являются: «Шляпа волшебника», «День помощника» и др.

VII. Тренинг развития навыков взаимопомощи в совместной деятельности. Рекомендуемыми упражнениями являются: «Рукавички», «Мастер и подмастерья» и др.

VIII. Игровая терапия агрессии (индивидуальная работа). Рекомендуемыми направлениями являются: рисование и лепка из глины (обучаемого просят изобразить в рисунке или глиняной фигуре свой гнев и ярость), сочинение историй с помощью предметов, игра «Разозлись», техника «Рассерженные шарики» и др.

Родители и педагоги могут присутствовать на занятиях, получать информацию об основных процессах, событиях в ходе программы, рекомендации от психолога. Психолог (ведущий группы) должен получать информацию о выполнении его рекомендаций. Он несет ответственность за психологическую атмосферу в классе, за приемы и техники, используемые на занятиях. Требуется соблюдение этического кодекса, прав всех участников программы.

Для реализации предлагаемой программы необходимы: пакет диагностического инструментария; картотека игр и упражнений по снижению агрессивности обучаемых; стимульный и раздаточный материал к занятиям.

Требования к материально-технической оснащенности учреждения для реализации программы: интерактивная доска, проектор; необходимые материалы для тренинговых занятий (подушки, шарики и т.д.); компьютер, принтер, бумага для подготовки раздаточного материала.

Выводы. Результаты реализации программы:

Итоговые: уменьшение уровня агрессивности, тревожности и позитивные поведенческие изменения у обучающихся, оптимизация общения и отношений между обучающимися, педагогами и родителями благодаря позитивному воздействию на окружение, в котором развивается личность.

Промежуточные: увеличение уровня уверенности в себе у обучающихся за счет осознания и развития собственной индивидуальности, формирование позитивного восприятия себя на основе личностных достижений, переосмысление роли и позиции обучающегося, педагога, родителя, развитие навыков взаимопонимания и взаимоуважения, умения выражать свои эмоции в социально приемлемой форме, развитие навыков общения и готовности к диалогу у обучающихся, педагогов, родителей, направленного на обсуждение проблемных ситуаций в школе и семье.

Система организации контроля реализации программы предполагает отслеживание основных результатов снижения агрессивности обучаемых через наблюдение, беседы с педагогами, родителями и диагностические процедуры.

Литература:

1. Рудникова В.В. Агрессивность в дошкольном возрасте: сущность, особенности формирования и развития // Молодой ученый. - № 10. - 2014. - С. 495-499.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, начальник отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела Кодоева Арина Черменовна

Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета
Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Калининград);

кандидат педагогических наук, заместитель директора

по учебной работе Магомедова Рагинат Магомедовна

Северо-Кавказский институт (филиал) ФГОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России) в г. Махачкала» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент Цамаева Асет Аюбовна

ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования» (г. Грозный)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ЮРИСТА

Аннотация. К современному юристу выдвигаются многочисленные требования, закреплённые как в нормативных актах, так и в сознании общества, в требованиях, которые выдвигаются к моральному облику юриста. На основании проведенного анализа в качестве основных моральных ценностей, нравственных качеств будущего юриста следует назвать совесть, ответственность и справедливость как базовые качества, составляющие «ядро» личностного и профессионального развития юриста. Указанные качества могут развиваться в процессе обучения, соответственно, правильно организованный образовательно-воспитательный процесс будет способствовать повышению моральных и профессиональных качеств юриста, что, в свою очередь, будет способствовать эффективности реализации профессиональной деятельности юриста.

Ключевые слова: профессиональная этика, юрист, будущий специалист, профессиональная мораль.

Annotation. Numerous requirements are put forward to the modern lawyer, enshrined both in regulatory enactments and in the public consciousness, in the requirements that are put forward to the moral character of the

lawyer. Based on the analysis, the main moral values, moral qualities of a future lawyer should be called conscience, responsibility and justice as the basic qualities that make up the "core" of the personal and professional development of a lawyer. These qualities can develop in the learning process, accordingly, a properly organized educational process will enhance the moral and professional qualities of a lawyer, which, in turn, will contribute to the effectiveness of the implementation of professional activities of a lawyer.

Keywords: professional ethics, lawyer, future specialist, professional morality.

Введение. Этика как наука о морали на протяжении тысячелетий привлекает внимание ведущих мыслителей и философов, что позволило найти теоретико-методологическое обоснование и содержание базовых категорий человеческого бытия, включая вопросы добра и зла, смысла жизни и человеческого счастья. Тысячелетиями вырабатывались идеалы, ценностные системы и целые эстетические миры, традиционно этике отводилась ведущая роль в духовной культуре человечества.

В процессе социально-исторического развития наряду с понятием этики появилось понятие профессиональной этики. В основании данной категории - понимание того, что какой бы профессией ни владел человек, в какой бы плоскости не лежала его профессиональная деятельность, она будет более успешной, если в её основе лежат нравственные начала.

Говоря о специфике профессиональной этики юриста, следует отметить, что разработка нравственных основ для представителей данной профессии представляет собой одно из приоритетных направлений юридической теории и практики.

Изложение основного материала статьи. Зародившаяся в глубокой древности мораль стала основой для формирования правовых ценностей в различных сферах профессиональной деятельности, в том числе, и юридической. Другими словами, если мораль - это общечеловеческая ценность, этические юридические нормы - исторически сложившиеся, современно обусловленные ценности юридического сообщества. Формирование профессиональной морали юриста, таким образом, осуществляется на стыке правового и морального начал, правового и морального сознания.

1. Соответственно, главным отличием профессиональной юридической этики выступает её нацеленность на определённую профессиональную группу, определённое профессиональное сообщество. Юридическая этика, таким образом, может пониматься как «применение общих понятий о нравственности в сфере юридической деятельности, существует и мнение, что она охватывает специфические нравственные нормы профессиональной деятельности и внеслужебного поведения юристов» [9]; «вид профессиональной этики, представляющий собой совокупность правил поведения работников юридической профессии, обеспечивающих нравственный характер их трудовой деятельности и внеслужебного поведения, а также научная дисциплина, изучающая специфику реализации требований морали в этой области» [9]; «наука о требованиях к морально-нравственным качествам работников юридической сферы, о культуре юридической деятельности» [2]; «раздел профессиональной этики, предметом изучения которого являются особенности проявления морали в юридической сфере жизни общества» [5].

2. Для юриста, профессиональная деятельность которого протекает в среде межличностного общения, помимо профессиональных знаний требуется владение высоким уровнем культуры общения, умений вести диалог, основанный на нравственных принципах и началах. Другими словами, юридическая этика выступает неотъемлемой частью профессиональной юридической деятельности. Важно отметить, что к профессиональной деятельности юриста прилагаются абсолютно все моральные требования, присущие данному обществу. Более того, принимая во внимание высокую социальную значимость юридической профессиональной деятельности, к представителям данного профессионального сообщества предъявляются повышенные моральные требования, поскольку, по словам А.М. Шадже: «Люди, решающие судьбы других, требующие от них соблюдения закона и морали, должны иметь на это не только формальное, служебное, но и моральное право» [9].

3. Если главной задачей этики как области научного познания выступает формирование, развитие морали, главной задачей профессиональной этики выступает формирование профессиональной морали. В свою очередь, профессиональная мораль может пониматься как «исторически сложившаяся совокупность нравственных предписаний, норм, заповедей, кодексов о должном поведении представителей определенных профессий» [3]; «совокупность нравственных норм и ценностей, которыми представитель конкретной профессии руководствуется при исполнении своих обязанностей» [8].

4. Оптимизация процессов формирования морали и нравственности как одной из актуальных целей профессионального обучения требует выявления структуры морали как комплексного феномена. Следует отметить, что в современной научной литературе единый подход к выделению структурных компонентов морали существенно варьируется.

5. Принимая во внимание сущность профессиональной этики юриста, развитие морали как одну из приоритетных целей современной системы профессионального обучения, в рамках данного исследования особый интерес представляет индивидуальное моральное осознание, которое понимается как «субъективная сторона нравственности, особенностью которой является восприятие всех явлений с точки зрения ценности» [3]; «результат усвоения личностью уже сложившихся в той или иной социальной среде представлений о должном» [8]; «совокупность чувств, настроений, а также идей, ценностей, отражающих представление субъекта о должном поведении людей в обществе» [5].

Высокий уровень сформированности морального сознания обеспечивает формирование у личности совокупности регулятивных элементов, которые обуславливают особенности поведения личности при реализации всех видов жизнедеятельности. К подобным компонентам И.Н. Сорокотягин относит следующие [8]: нравственные ценности; нравственные нормы; нравственные принципы; нравственные идеалы.

Нравственное сознание, таким образом, выступает основой для ориентации личности в обществе, интерпретации собственных поступков и поступков окружающих как отвечающих или не отвечающих категориям нравственности и морали. Высокий уровень сформированности нравственного сознания обеспечивает личность совокупностью принципов и норм поведения в обществе, убеждений, которые регулируют все аспекты жизнедеятельности личности, находят своё отражение в нравственном поведении, реализации нравственных поступков личности.

Под нравственным поведением в современной научной литературе может пониматься «поведение, в котором моральное сознание субъекта воплощается в его действиях по отношению к другому субъекту» [5] совокупность нравственных поступков личности, отражающих моральное осознание.

Все структурные компоненты профессиональной морали юриста, его нравственное сознание, поведение и отношения в юридическом сообществе формируются под влиянием особенностей профессиональной деятельности, в результате чего содержание как отдельных структурных компонентов, так и морали как интегрального показателя существенно отличается от профессиональной этики других профессиональных объединений.

Юридическая этика, профессиональная мораль призваны регулировать профессиональное поведение юристов, обеспечить защиту интересов общества и государства, минимизировать риски злоупотребления значительными возможностями и полномочиями, которыми обладают юридические работники, защитить самих юристов от преувеличенных требований, обосновать разумные и необходимые методы социального контроля за профессиональной деятельностью юридического сообщества. Другими словами, профессиональная этика позволяет оптимизировать, гармонизировать взаимодействия между юристом и обществом, государством, между самими юристами, она придает нравственный характер деятельности по осуществлению правосудия, наполняет юридическую деятельность нравственным содержанием, способствует правильному формированию сознания, убеждений, ценностей юридических сотрудников.

В основе профессиональной этики юриста – понимание категории профессиональной юридической морали как сложного образования, в структуре которого можно выделить нравственное сознание, нравственное поведение и нравственные отношения. Указанные структурные компоненты выступают общими для профессиональной морали любого профессионального сообщества, однако, под влиянием профессиональной деятельности юриста, наполнение всех структурных компонентов морали переосмысливается, приобретает новые качества, специфические характеристики.

Практически все исследователи сходятся на понимании того, что юрист должен обладать не только профессионально значимыми, но и лично значимыми, моральными, нравственными качествами, которые позволят эффективно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями права и морали, однако, единство в отношении выявления данных качеств и понимания сущности самих качеств отсутствует.

Е.Г. Шрайберг под лично значимыми качествами юриста понимает «такие качества личности, в опоре на которые будущий юрист оказался бы способным исполнять профессиональные компетенции, разрешать характерные для его профессии моральные дилеммы, принимать решения, непосредственно касающиеся жизни и судеб людей» [10].

Правовую основу юридической деятельности составляют многочисленные нормативные акты, включая Конституцию РФ, ФЗ № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации», № 403-ФЗ «О Следственном комитете Российской Федерации», № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации», № 73-ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации», Налоговый, Таможенный, Гражданский кодексы РФ, правовые акты, регулирующие различные виды юридической деятельности. Ряд актуальных требований закреплён в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования; Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования.

Указанные нормативные акты содержат ряд требований, регулирующих профессиональное поведение юридических сотрудников. В частности, согласно действующим законодательным требованиям, юристам запрещено заниматься другой оплачиваемой деятельностью, кроме научной, педагогической или творческой.

В Государственном образовательном стандарте закреплены следующие требования к уровню подготовки юридического сотрудника [7]: юрист должен понимать сущность и социальную значимость своей профессии; работник должен юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства, принимать решения в точном соответствии с законом; юрист должен обеспечивать соблюдение законодательства в деятельности физических и юридических лиц, государственных органов; осуществлять реализацию норм материального и процессуального права; выполнять профессиональные задачи в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета.

Как видно, из вышеперечисленных требований, в нормативных актах закреплены преимущественно требования к правовой составляющей деятельности юриста, моральная составляющая прописана фрагментарно. В частности, юристам предписывается при исполнении полномочий, а также во внеслужебных отношениях избегать всего, что могло бы умалить авторитет властных структур, достоинство юридических работников или вызвать сомнения в справедливости, беспристрастности и объективности сотрудника [6]. В то же время, именно от моральных норм зависит успешность реализации профессиональной деятельности юриста, более того, юристы, не обладающие высоким уровнем сформированности профессиональной морали, отражённой в нравственном поведении, могут быть попросту опасны.

В работах С. В. Корнаковой в качестве необходимых нравственных качеств юриста дополнительно выделены следующие [3]:

1. ответственность – качество личности и этическая категория, которая находит свою репрезентацию в выполнении личностью требований, соответствия её моральной деятельности нравственному долгу;
2. достоинство - особое моральное отношение личности к самой себе и отношению к ней окружающих, основанное на принципе ценности человека как личности. По своей сути, достоинство представляет собой выражение человеком ответственности перед самим собой. Осознание собственного достоинства вынуждает личность соотносить своё поведение с категориями нравственности, совершать нравственные поступки;
3. наличие глубоких убеждений в необходимости жить и действовать согласно действующему законодательству и высоким моральным принципам.

Э.Н. Нигматуллина, Э.М. Хабибулин и С.К. Савицкий называют такие профессиональные качества юриста, как нравственность, неподкупность, соблюдение норм морали, умение противостоять влиянию агрессивной противоправной среды, личная смелость, воля, человечность [4].

Дополнительно учёные называют следующие лично и профессионально значимые качества юриста как: высоко развитое чувство ответственности, чести, долга; обострённое чувство справедливости; требовательность к себе, честность, неподкупность, моральная устойчивость; развитый интеллект; умение связно, логично, аргументировано излагать свои мысли; активность, целеустремлённость, организованность;

настойчивость, самостоятельность, способность к самомотивации; коммуникативность, интерес к работе с людьми, умение расположить к себе; сдержанность, уравновешенность, терпеливость, низкий уровень агрессивности; быстрота реакции, высокая работоспособность [4].

Принимая во внимание тот факт, что именно от профессиональной деятельности юридически сотрудников зависит поступательное, эволюционное развитие России как правового государства, ряд исследователей (С.В. Гладченкова, О.В. Гороховцев, Э.Г. Мнацаканян и др.) выделяют в качестве значимого личностного качества юриста наличие гражданской позиции. Под указанным образованием исследователи понимают «интегративное качество личности, в котором отражаются ее представления о социальном идеале общества, государстве, праве, являющиеся ориентиром гражданского поведения в будущей профессиональной деятельности» [1]. По своей сути, гражданская позиция юриста представляет собой репрезентацию уважения к правовой системе и моральным нормам, осознание собственной профессиональной деятельности как неотъемлемого компонента формирования и усовершенствования правовых механизмов в государстве.

В структуре данного образования выделяют следующие компоненты: гражданские чувства; гражданские представления; мотивы гражданского поведения; гражданское поведение.

Таким образом, на основании изучения теоретических источников, освещающих личностно значимые качества юридических сотрудников, можно сделать вывод, что единство в требованиях отсутствует, различные исследователи по-разному подходят к выделению важнейших качеств юриста, по-разному видят его моральный облик. Важно отметить, что, несмотря на вариативность подходов к выделению нравственных качеств юриста, практически все исследователи сходятся на выявлении совести, ответственности и справедливости как качеств, формирующих «ядро» всех личностных качеств юриста.

Важно отметить, что совесть представляет собой «природоопределяющее качество, развивающееся в процессе социализации человека и поддающееся воспитанию». Учёные полагают, что зачатки совести есть у человека с рождения, в условиях правильно организованной социально-природной окружающей среды, целенаправленного образовательно-воспитательного процесса указанное свойство будет развиваться. Аналогично, ответственность и справедливость не являются врождёнными качествами личности, они приобретаются в процессе социализации, соответственно, в процессе целенаправленного педагогического воздействия уровень их сформированности может быть существенно выше.

При реализации профессиональной деятельности справедливость проявляется в способности правильно устанавливать соотношение между правонарушением и воздаянием, наказанием, что выступает основой юридической деятельности.

Взаимосвязанными выступают и категории совести и ответственности, справедливости и ответственности. Ответственность представляет собой стремление к выполнению правовых норм и нравственного долга, более того, для юриста моральное ответственность представляет собой и служебный, и нравственный долг. Соответственно, моральная ответственность юридического работника выражается в его стремлении к истине, формулировке справедливого договора.

Выводы. Таким образом, к современному юристу выдвигаются многочисленные требования, закреплённые как в нормативных актах, так и в сознании общества, в требованиях, которые выдвигаются к моральному облику юриста. Главной целью профессиональной этики юриста выступает формирование профессиональной морали как совокупности нравственных ценностей, которые находят своё отражение в нравственном поведении юриста при реализации профессиональной, академической и социальной деятельности, в результате чего формируются нравственные отношения между представителями профессионального сообщества, между самим профессиональным сообществом. На основании проведённого анализа в качестве основных моральных ценностей, нравственных качеств будущего юриста следует назвать совесть, ответственность и справедливость как базовые качества, составляющие «ядро» личностного и профессионального развития юриста. Важно отметить, что указанные качества могут развиваться в процессе обучения, соответственно, правильно организованный образовательно-воспитательный процесс будет способствовать повышению моральных и профессиональных качеств юриста, что, в свою очередь, будет способствовать эффективности реализации профессиональной деятельности юриста.

Литература:

1. Гладченкова С.В. Формирование гражданской позиции юристов в вузе: к постановке проблемы / С.В. Гладченкова, О.В. Гороховцев // Вестник Воронежского института МВД России. - 2013. - № 1. - С. 167-170. - С. 168
2. Есикова М.М. Профессиональная этика юриста: учебное пособие для студентов направлений подготовки 40.03.01, 40.05.01 всех форм обучения / М.М. Есикова, О.А. Бурахина, В.А. Скребнев, Г.Л. Терехова. - Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. - 85 с. - С. 19
3. Корнакова С.В. Основы этики. Профессиональная этика юриста: учебник / С.В. Корнакова. — Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2012. — 308 с.
4. Нигматуллина Э.Н. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности юриста по направлению подготовки «Международные отношения»: монография / Э.Н. Нигматуллина, Э.М. Хабибуллин, С.К. Савицкий. - Ульяновск: Зебра, 2015. - 112 с.
5. Носков И.Ю. Профессиональная этика юриста: учебник для бакалавриата и специалитета / И.Ю. Носков. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 277 с.
6. О статусе судей в Российской Федерации: Федеральный закон РФ: принят 26 июля 1992 г.: ред. от 22.08. 2004 г. // Ведомости Съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ. 1992. № 30. Ст. 1792; 1993. № 17. Ст. 606; Собрание законодательства Российской Федерации. 1995. № 26. Ст. 2399; 1999. № 25. Ст. 3690; 2000. № 26. Ст. 2736; 2004. № 51. Ст. 3301.
7. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность» от 21 августа 2014 г. N 33737// Российское образование. Федеральный образовательный портал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m509.html
8. Сорокотягин И.Н. Профессиональная этика юриста: учебник для СПО / И.Н. Сорокотягин, А.Г. Маслеев. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2016. — 328 с.

9. Шадже А.М. К вопросу о содержании и значении юридической этики/ А.М. Шадже // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2008. - № 8. - С. 319 - 326. - С. 320

10. Шрайбер Е.Г. Модель воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов / Е. Г. Шрайбер // Вестник Башкирского университета. - 2008. - Т. 13. - № 4. - 1103-1108. - 1103

Педагогика

УДК:378.37.033

кандидат филологических наук, доцент Козина Юлия Васильевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация. Статья посвящена описанию места и роли эколингвистического компонента в составе культурно-речевой компетенции. Автором определены точки соприкосновения эколингвистики с другими научными направлениями и речеведческими дисциплинами в рамках компетентного подхода. Также проанализировано содержание некоторых субкомпетенций, направленных на формирование речевого поведения обучающихся высшей школы, сквозь призму эколингвистических проблем.

Ключевые слова: модель культурно-речевой компетенции, культура речи, общелингвистическая компетенция, языковая компетенция, коммуникативно-речевая компетенция, этико-речевая компетенция, эколингвистика.

Annotation. The article is devoted to the description of the place and role of the ecolinguistic component in the structure of cultural and speech competence. The author defines the points of contact of ecolinguistics with other scientific directions and linguistic disciplines within the framework of competence-based approach. The content of some subcompetences aimed at the formation of the speech behavior of students in higher education through the prism of ecolinguistic problems is also analyzed.

Keywords: model of cultural and speech competence, culture of speech, general linguistic competence, language competence, communicative and speech competence, ethical and speech competence, ecolinguistics.

Введение. В процессе речевого общения с целью донесения информации до адресата коммуниканты используют различные средства языка. Однако владение словарем или же грамматикой того или иного языка часто недостаточно для достижения коммуникативных целей. Для успешного общения необходимо обладать не только умением использовать язык в соответствии с правилами сочетания лексем в синтаксеме, но и уметь правильно подобрать и организовать языковые средства в зависимости от социальных, ситуативных, прагматических и других факторов. В совокупности такие умения и составляют культуру речевой деятельности носителя языка, общую гуманитарную культуру, формирование которой является одной из основных задач современного образования. Цель образовательного процесса, заключающаяся в формировании профессиональной элиты, обладающей «качествами коммуникабельности, толерантности, социальной и профессиональной мобильности, ответственности за судьбу страны, духовности и культуры» [2, с. 255], конкретизируется в ряде компетенций, относящихся к ключевым, носящим надпрофессиональный характер и определяющих современное качество содержания образования с учетом требований государственных образовательных стандартов. По мнению А.П. Сковородникова, одной из таковых является культурно-речевая компетенция, «понимаемая как совокупность знаний, умений и навыков, соответствующая высшему типу речевой культуры – так называемому элитарному (полнофункциональному) типу» [11, с. 6]. В основу этой компетенции положено понятие культуры речи (культуры владения языком), что представляет собой «такой выбор и такую организацию языковых средств, которые с учетом ситуации общения и при соблюдении собственно языковых, коммуникативных и этических норм позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных целей» [5, с. 10]. Это определение отражает интегральный характер культурно-речевой компетенции и опосредованно указывает на входящие в ее состав базовые компетенции (языковую, коммуникативную и др.) с соответствующим набором субкомпетенций. Имеющаяся модель культурно-речевой компетенции носит междисциплинарный характер, что проявляется в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии различных речеведческих и иных дисциплин гуманитарного цикла (психология, социология, культурология и др.), посредством изучения которых осуществляется формирование указанной компетенции. Однако следует отметить, что при выделении и описании субкомпетенций, эксплицирующих содержание базовых компетенций рассматриваемого интегрального понятия, довольно поверхностно, косвенно либо же вообще не затрагиваются аспекты, связанные с экологией коммуникации, с проблемами лингвистической экологии как особой отрасли лингвистики, «исследующей проблематику языковой и речевой деградации (то есть факторы, негативно влияющие на развитие языка и его речевую реализацию), а также языковой и речевой реабилитации (то есть факторы, пути и способы обогащения языка и совершенствования общественно-речевой практики)» [9, с. 7]. В условиях сложившейся в России культурно-речевой ситуации (колебание норм и стилистический дисбаланс, частотные нарушения норм языкового общения, активное пополнение лексического состава русского языка посредством заимствований, появление новых значений слов, трансформация речевых жанров и др.) проблемы, связанные «с изучением состояния языка как сложной семиотической системы, обусловленного качеством среды его обитания и функционирования (в том числе социальными и другими экстралингвистическими факторами, влияющими негативно или позитивно на языковое сознание социума и, как следствие, на язык и его речевую реализацию)» [10, с. 196], вопросы, касающиеся способов защиты языка и речи от негативных влияний, с одной стороны, и пути их обогащения, с другой, требуют внимательного рассмотрения в процессе подготовки как будущего филолога, так и всех обучающихся, профессия которых предвещает повышенные требования к их речевой культуре. Плодотворность взаимодействия такого развивающегося научного направления как лингвоэкология (эколингвистика) с другими отраслями языкознания (и не только) требует научного осмысления в рамках компетентного подхода. Необходимость анализа содержания

компетенций, направленных на формирование речевого поведения обучающихся, сквозь призму лингвоэкологических проблем определяет актуальность данной темы.

Цель статьи – определить роль и место эколингвистического компонента в структуре культурно-речевой компетенции.

Изложение основного материала статьи. Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в области филологии предполагает формирование у них различных компетенций, по-разному взаимодействующих друг с другом. Ведущими профессиональными (базовыми) компетенциями в этой области образования принято считать языковую, коммуникативно-речевую (прагматическую или лингвопрагматическую), этико-речевую, общелингвистическую, а также другие компетенции, выделяемые в специальной литературе: «лингвистическая (языковедческая), лингвокультурологическая, социолингвистическая, риторическая и лингвориторическая, стратегическая, аргументативная, текстовая, дискурсивная, интерактивная, интертекстуальная и др.» [13, с. 6-7]. Вследствие отсутствия общепринятой системы терминов применительно к культуре общения наблюдается использование омонимичных названий компетенций, что делает актуальным рассмотрение вопроса о конкретизации их содержания. Так О.А. Сальникова [7], говоря о коммуникативном развитии личности, считает нецелесообразным ставить в один ряд коммуникативную, языковую, лингвистическую и культурологическую компетенции, выдвигая на первый план коммуникативную, выделяя и описывая ее составляющие. Объединяя языковую, речевую, дискурсивную, культуроведческую и риторическую компетенции под одним названием «коммуникативная компетенция», автор тем самым предпринимает попытку «структурирования содержания образования с целью более четкого описания формируемых умений и ожидаемых результатов образования» [6, с. 22-23].

Однако, на наш взгляд, более аргументированным и основательным в определении обобщающего понятия в вопросе формирования речевой культуры обучающихся высших учебных заведений является подход А.С. Сковородникова, отражающего его видение современного образования сквозь призму системного подхода. Ученый описал модель культурно-речевой компетенции, обосновывая «придание этому понятию интегральной значимости по отношению к выделяемым частным компетенциям: коммуникативной, языковой, лингвистической и др.» [3, с. 24]. Это понятие включает в себя те компетенции, которые необходимы речедателю для эффективной коммуникации: общелингвистическую, языковую, коммуникативно-речевую, этико-речевую, рассматриваемые как базовые, дифференцирующиеся посредством субкомпетенций. Для определения места и роли лингвоэкологической (эколингвистической) составляющей в процессе подготовки будущих филологов рассмотрим более детально каждую из компетенций, образующих модель культурно-речевой компетенции, в аспекте предметного поля эколингвистики как развивающегося научного направления.

Общелингвистическая компетенция (соотносимая в других концепциях с лингвистической компетенцией) состоит из двух субкомпетенций: общепонятийной, которая включает в себя наиболее «фундаментальные понятия лингвистики, необходимые для овладения другими базовыми компетенциями: язык, речь, высказывание, культура речи, литературный язык и др.» [13, с. 363], и лексикографической, содержание которой «отражено в словарных статьях, содержащих описание тех словарей русского языка, которые в наибольшей степени помогают овладению всеми базовыми культурно-речевыми компетенциями» [Там же]. Помимо этих двух субкомпетенций А.П. Сковородников выделяет в составе общефилологической компетенции «социолингвистическую (знание социальной и территориальной дифференциации национального языка, представленной просторечием, диалектами, жаргонами и арго), лингвокультурологическую (понимание сущности взаимодействия языка и культуры, знание национальных особенностей общения и их влияние на межкультурную коммуникацию)» [11, с. 8]. Однако, на наш взгляд, этот перечень будет неполным, если не включить в него (условно названную нами) лингвоэкологическую субкомпетенцию, характеризующуюся особым подходом к оцениванию языковой и речевой среды. Лингвоэкологическая составляющая предполагает рассмотрение вопросов, связанных с функционированием и развитием языка как сложной системы через призму различных факторов, благоприятно или неблагоприятно влияющих на него (исторические, социальные, этические, эстетические и другие). Другими словами, мы полагаем, что в понятийное поле общефилологической компетенции наряду с терминологическим аппаратом таких дисциплин как лингвокультурология, социолингвистика, этнокультурология, межкультурная коммуникация и другие должны входить и основные понятия междисциплинарной отрасли языкознания – экологии языка (лингвоэкологии), направленной на его защиту и обогащение.

В основу языковой компетенции, как одной из базовых компетенций в составе культурно-речевой, положены следующие понятия: языковая норма, варианты нормы, система и структура языка, критерии нормативности, кодификация. «Центральным и системообразующим понятием языковой компетенции, осмысливаемым в контексте вышеозначенного понимания культуры речи, является правильность, то есть соблюдение норм современного русского литературного языка (Головин, 1988: 11)» [Цит. по 11, с. 8]. Владение орфоэпическими, акцентологическими, лексическими, фразеологическими, словообразовательными, морфологическими и синтаксическими, а также нормами орфографии и пунктуации определяет содержание нормативно-языковой (ортологической) субкомпетенции, к которой тесно примыкает структурно-языковая, предполагающая владение не только соответствующими языковыми нормами, но и средствами всех уровней языка. Текстовая (структурно-текстовая) субкомпетенция является неотъемлемой частью языковой компетенции, в общепонятийную базу которой входит «понимание структуры (устройства текста), состава и роли текстовых категорий, его основной единицы – сложного синтаксического целого, которое в определенной степени соотносительно с предложением» [13, с. 823]; и эрратологическая (ошибковедческая) субкомпетенция, т.е. умение замечать, квалифицировать и устранять речевые ошибки. А.П. Сковородников полагает, что языковая компетенция не сводима лишь к перечисленным субкомпетенциям, «к ней справедливо относят овладение лексическим богатством языка <...>. К языковой компетенции, по-видимому, должно быть отнесено также знание стилистически маркированных единиц языка <...> и системы выразительности средств языка в целом, включая тропы и стилистические фигуры» [11, с. 8]. Автор называет такую субкомпетенцию экспрессиологической. Исходя из поставленной цели статьи, не ставя перед собой задачи свести языковую компетенцию до узкопрофессиональной лингвистической, считаем уместным частично обозначить точки соприкосновения эрратологической и экспрессиологической субкомпетенций, указав роль лингвоэкологического компонента в их структуре. Речь идет о взаимодействии двух научных

направлений: эколоингвистики и стилистики креатива (как одной из речеведческих дисциплин), которое выражается в изучении языковых/речевых единиц, рождающихся в результате творческой речевой деятельности, – «лингвокреатем» [4, с. 101] в аспекте «благополучия» (совершенствования) языка. «Удачные лингвокреатемы могут служить способом обогащения языка (например, слово «бездарь», изобретенное И. Северяниным и вошедшее в литературный язык; слово «нигилист», введенное И.С. Тургеневым)» [4, с. 103]. Однако нередко встречаются попытки создания стилистических приемов путем нарушений норм языка/речи, результатом которых является появление «псевдолингвокреатем» [4, с. 101]. Такая разнородность речевого недочета, на наш взгляд, может быть названа ошибкой в рамках эрратологической субкомпетенции. Изучение и популяризация языкового и речевого творчества органично вписывается в задачи эколоингвистики и может служить материалом для анализа речи на предмет соблюдения языковых норм, что, в свою очередь, может способствовать интенсификации формирования необходимых для эффективного общения компетенций.

Содержание коммуникативно-речевой компетенции непосредственно связано с прагматикой речевого общения. «Основным понятием и системообразующим принципом К.-р.к. является эффективность, которая проявляется в двух аспектах – речеведческом и текстовом, поскольку в понятие речи входит как процесс речевой деятельности, так и её результат – текст (письменный и устный)» [13, с. 241]. Перечисленные аспекты базируются на коммуникативных качествах речи, таких как информативность, точность, логичность, уместность, чистота, доходчивость, богатство, выразительность, которые отчасти дублируют (иногда дополняют) постулаты (максимы) речевого общения и эксплицируются в соответствующие субкомпетенции: нормативно-прагматическая, информационная, тактико-стратегическая, жанрово-стилистическая, логико-аргументативная, эристическая, ораторологическая, экспрессиологическая, перцептивно-рефлексивная, эрратологическая. Краткие характеристики этих основных субкомпетенций, составляющих содержание коммуникативно-речевой компетенции, представлены в словаре-справочнике «Эффективное речевое общение (базовые компетенции) под редакцией А.П. Сковородникова [13], однако стоит отметить, что в зависимости от понимания объема понятия «коммуникация» состав компонентов коммуникативной компетенции меняется и перечень субкомпетенций не является закрытым. Опираясь на общие понятия коммуникативистики, считаем необходимым рассмотреть вопрос экологии информации в рамках указанной компетенции. В этом аспекте значимыми являются наблюдения лингвистов над речевыми приемами скрытого управления человеком – над средствами языка с прагматической направленностью. Примерами манипулятивных методов может служить появление в тексте «креатем-регулятивов», выполняющих функцию скрытого управления [4, с. 103]. «Например, в книге А.В. Карепиной «Пишем убедительно» читаем: «Мы продаем, даже, когда, казалось бы, не продаем. <...> И даже «Война и мир» продает ощущение, что Толстой – великий писатель» [Там же]. Данная формулировка вызывает сомнения касательно значимости писателя. К проблеме информационных войн и манипуляции сознанием при помощи ресурсов языка, относящейся к предметному полю эколоингвистики, обращаются многие ученые, в том числе и А. П. Сковородников, который вводит понятие «языковое насилие» – «не аргументированное вовсе или недостаточно аргументированное открытое или скрытое (латентное) вербальное воздействие на адресата, имеющее целью изменение его личностных установок (ментальных, идеологических, оценочных и т.д.) или его поражение в полемике – в пользу адресата» [8, с.10]. Исследователь уверен в том, что изучение языкового насилия необходимо с целью обеспечения информационной безопасности личности.

Вследствие того, что «информационно-текстовая среда оказывает значительное влияние на экологию жизни современного человека, его психо-физиологическое состояние, социальное благополучие» [1, с. 337], правомерно считать, что текст обладает не только прагматическим потенциалом, но включает морально-этическую составляющую. Этико-речевая компетенция как одна из базовых «предполагает, с одной стороны, владение этическими нормами, которые представляют собой правила должного поведения (в том числе речевого), основанные на морально-нравственных категориях и постулатах, национально-культурных традициях, с другой – знание эстетических норм, основанных на противопоставлении категорий прекрасного и безобразного» [11, с. 13]. В связи со сказанным отметим, что в рамках данной компетенции актуальным становится изучение текстовой среды через призму «факторов эколоингвистического баланса информации: правдивость/вымысел, точность/неточность, логичность/нелогичность, тональность и др.» [1, с. 338], их «разумное» соотношение в тексте (речи) создает благоприятные условия для существования человека. Безусловно, что этические максимы и категории (вежливость, истина, добро, красота, доброжелательность, правдивость, понятность, целесообразность, уважение к партнеру по общению и т.д.) воплощают систему защиты нравственных ценностей в каждой культуре и направлены на обеспечение конструктивной, неконфликтной, гармонизирующей коммуникации. Однако, не отрицая значимости указанных параметров этичной коммуникации и беря во внимание утверждение В.И. Шаховского, что вся коммуникация и дискурсивно-текстовая практика человека пронизана эмоциями [12, с. 41], отметим, что иногда наслаждение коммуникант получает от нарушения «коммуникативного кодекса, когда выражает оценку с помощью приемов иронии, сатиры, диффамации, агональности, принижающих лицо другого человека» [1, с. 379]. Ярким примером такого «наслаждения» в русской литературе может служить образ чиновника, по отношению к которому большинство испытывают иронично-негативное отношение. Именно ирония как прием информирования становится приемом «коммуникативной терапии, способной нивелировать негативные последствия пребывания человека в гиперинформативной среде» [Там же]. В этом случае отсутствие этической составляющей в тексте не является нарушением в аспекте экологии информации в целом.

Выводы. Таким образом, на наш взгляд, в рассмотренную модель культурно-речевой компетенции органично вписывается эколоингвистическая субкомпетенция как синкретичная (по природе) составляющая всех четырех базовых компетенций. В процессе подготовки будущих филологов в рамках компетентностного подхода рассмотрение вопросов, связанных с лингвоэкологией, в предметное поле которой входит как коммуникативная эффективность речи, так и проблемы, связанные с развитием языка, позволит получить коммуникативно-значимые знания и сформировать речевые умения (соответствующие компетенции языковой личности), что в целом соответствует приоритетам коммуникативной парадигмы языкознания и гуманистической направленности современного образования.

Литература:

1. Ильинова Е.Ю. Эмоциональный интеллект и ироничный идиостиль как основа коммуникативной терапии / Е.Ю. Ильинова // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский. – 2013. – С. 337-347.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. – 2004. - № 2. – С. 254-263.
3. Копнина Г.А., Еремина Е.В. Системность языка, экология коммуникации и гуманитарная составляющая образования: к 85-летию юбилею профессора А.П. Сковородникова / Г.А. Копнина, Е.В. Еремина // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2015. - № 1 (25). – С. 21-28. – Серия 2. Языкознание.
4. Копнина Г.А., Сковородников А.П. Стилистика креатива и эколингвистика: точки соприкосновения / Г.А. Копнина, А.П. Сковородников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. - № 8. – С. 101-104.
5. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М., 2003. – 837 с.
6. Литвиненко Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф.М. Литвиненко // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы: сб. науч. ст. – Мн., 2009. – Вып. 9. – С. 22-28.
7. Сальникова О.А. Что включает в себя коммуникативная компетенция // Начальная школа: до и после. – 2012. – № 7 [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100.com/upload/iblock/142/1422ec1747d648de7d80b4516963e8fd.pdf>
8. Сковородников А.П. Языковое насилие в современной российской прессе / А.П. Сковородников // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. – 1997. – Вып. 2. – С. 10-15.
9. Сковородников А.П. Лингвистическая экология: проблемы становления / А.П. Сковородников // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. – 1996. – Вып. 1. – С. 5-9.
10. Сковородников А.П. О предмете эколингвистики применительно к состоянию русского языка / А.П. Сковородников // экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – С. 194-222.
11. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения / А.П. Сковородников, Г.А. Копнина // Вестник Сибирского федерального университета. Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – 2. – С. 5-18.
12. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
13. Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. – 882 с.

Педагогика

УДК:371; 379.8

доктор педагогических наук, профессор Кокаева Ирина Юрьевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», (г. Владикавказ), Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);

доктор педагогических наук, профессор Каргиева Замират Каникоевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ – ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА И ОСНОВА УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Важным условием сохранения и укрепления здоровья обучающейся молодежи является благоприятная для этого образовательная среда. В своей работе авторы, на основе глубокого анализа влияния различных факторов окружающей среды на здоровье человека, характеризуют педагогически обоснованные условия по созданию здоровьесберегающей среды в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: здоровье школьников, здоровьесберегающая образовательная среда, культура здоровья обучающихся.

Annotation. An important condition for maintaining and strengthening the health of students is a favorable educational environment. In their work, the authors, based on an in-depth analysis of the influence of various environmental factors on human health, characterize pedagogically sound conditions for creating a health-saving environment in educational institutions.

Keywords: schoolchildren's health, healthy educational environment, students' health culture.

Введение. Человечество вступило в такой период развития, когда здоровье стало необходимой объективной потребностью и жизненной необходимостью. От состояния здоровья зависит настроение, работоспособность, успешность обучающихся. Вместе с тем статистика говорит о том, что только 20% детей всего земного шара можно условно назвать здоровыми, остальные по своему психофизиологическому состоянию занимают граничное положение между здоровьем и болезнью [5]. В литературе имеются данные [3, 6], что лишь 10% молодежи имеет нормальный уровень физического развития. Низкий уровень здоровья детей, поступающих в первый класс, неблагоприятным образом сказывается на процессах их адаптации к учебным нагрузкам и является причиной дальнейшего нарастания психической напряженности и различных заболеваний [8].

В связи с этим забота о здоровье обучающихся и формирование здоровьесберегающей образовательной среды являются приоритетными задачами российской системы образования. В статье 41 «Охрана здоровья обучающихся» Федерального закона «Об образовании в РФ» (№ 273 от 29 декабря 2012 г.) подчеркивается, что на образовательные организации и на педагогических работников возложена большая ответственность за физическое и психическое здоровье обучающихся [1]. Это обстоятельство требует серьезных подходов к

моделированию здоровьесберегающей образовательной среды в общеобразовательной организации, направленной на формирование у обучающихся знаний о здоровье и здоровом образе жизни человека.

Изложение основного материала статьи. Анализ трудов выдающихся классиков (К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, П.П. Блонского, В.П. Кашенко, А.С. Сухомлинского и многих других), а также современных ученых (И.Ю. Кокаева, Ю.Л. Лисицын, Н.К. Смирнов, Л.Г. Татарникова, Ф.Ф. Харисов и др.) свидетельствуют о том, что забота о здоровье обучающихся всегда была в центре внимания педагогов.

Здоровье является важнейшим фактором гармоничного развития детского организма и полноценного выполнения новых социальных функций [4]. Социальной функцией обучающихся является выполнение всех требований школьной жизни, овладение знаниями, умениями, предусмотренными учебной программой, соблюдение поведения во взаимоотношениях с педагогами и сверстниками [9].

Здоровье человека – многокомпонентное понятие, которое определяется и зависит от многих факторов. Ученые Р.И. Айзман, И.М. Брехман, Э.Н. Вайнер, В.П. Казначеев, Ю.Л. Лисицын, Л.Г. Татарникова выделяют следующие взаимосвязанные компоненты здоровья индивида: физическое, социальное, духовно-нравственное, психологическое, эмоциональное. Эти компоненты или виды здоровья обязательно должны учитываться при формировании здоровьесберегающей образовательной среды.

Среда – это все то, что нас окружает. М.М. Мокеева, И.П. Сетко указывают пять значимых факторов, формирующих образовательную среду и оказывающих влияние на здоровье школьников [6]. Это социально-экономические, биологические, экологические, духовно-нравственные и школьные факторы. Действительно, здоровьесберегающая среда немыслима без соответствующих социально-экономических условий, уровня интеллектуальной, нравственной и физической культуры всех участников образовательного процесса [4].

Под здоровьесберегающей образовательной средой мы понимаем все то, что создает гигиеническую, физическую, психологическую и эмоциональную комфортность участников образовательного процесса (педагоги, обучающиеся и их родители, законные представители) обеспечивающих развитие и (или) сохранение их здоровья.

Детский развивающийся организм особенно чувствителен к таким вредным воздействиям как гиподинамия, неполноценный отдых, несоблюдение гигиенических требований к урокам и классным помещениям [4]. Сегодняшний день среднестатистического школьника – это 2-3 часа неподвижного образа жизни у компьютера, 1,5-2 часа – у телевизора, плюс уличный шум, громкая музыка в наушниках на улице, сотовые телефоны. Свой отдых современные дети проводят вместе с гаджетом или у телеэкрана, зачастую в ущерб сну. Многие педагоги не знают СанПинов [2], поэтому не соблюдают гигиенических требований, необходимых для реализации учебно-воспитательного процесса.

Большое значение для развития физического здоровья детей имеют уроки физической культуры. Однако они восполняют дефицит двигательной активности школьников всего на 11% [11]. Потому, у большинства современных школьников к концу девятого года обучения имеется по 2-3 хронических заболевания [10], среди которых преобладают болезни органов пищеварения, костно-мышечной и эндокринной систем. Нарушения осанки выявлены у 40-80% подростков [6]. При моделировании здоровьесберегающей среды необходимо продумать организацию динамических (физкультурных) пауз на уроках и переменах и другие формы активного отдыха в каникулярное время. Отдых означает не отключение, а переключение с одного вида деятельности к другому, например, от учебной к игровой.

Игра – лучшее лекарство от гиподинамии и детской нервозности. Подвижные и соревновательные игры помогают повысить уверенность в своих силах, самооценку. Ежедневное пребывание детей на воздухе в сочетании с подвижными играми и физическими упражнениями – важный атрибут здоровьесберегающей среды, направленной на укрепление здоровья, закаливание детского организма. Дети младшего школьного возраста должны ежедневно находиться на воздухе не менее 3-4 часов. Поэтому ценность школьных перемен и прогулок на улице чрезвычайно велика. Все упомянутые виды физической активности снимают психоэмоциональное напряжение, предупреждают утомление и способствуют развитию физического здоровья.

При формировании здоровьесберегающей среды необходимо создать условия не только для физического развития обучающихся, но и для их психо-эмоционального и духовно-нравственного оздоровления.

Эмоционально и нравственно здоровый человек готов к творчеству и самосозиданию, осознает свою ответственность за свое здоровье и здоровье окружающих [9]. Духовное здоровье является главной предпосылкой, позволяющей человеку справиться с социальными, психическими и физическими трудностями [8]. Показателями духовного здоровья являются: наличие цели и смысла жизни, надежда человека, его желание жить, учиться, созидать. Эти показатели свидетельствуют об эффективности воспитательного процесса в образовательном учреждении.

важнейшим условием сохранения психо-эмоционального здоровья является учет индивидуальных особенностей обучающихся. Основанием для индивидуально-дифференцированного подхода является различный тип мышления, группы здоровья, темперамент учащихся, их гендерные различия.

Известно, что психический и физический уровни, а также темпы развития учеников одного и того же класса неодинаковы. Во время обучения в школе индивидуальные различия между учениками увеличиваются, склонности и черты характера постоянно дифференцируются. Зная особенности и возможности каждого ученика, используя педагогические, психологические, социально-гигиенические и дефектологические знания, учитель может создать дифференцированные условия для развития здоровья всех обучающихся.

Отечественные исследователи [4, 6, 10] убедительно доказали высокую зависимость физического здоровья от психоэмоционального здоровья, тесно связанного с объемом и интенсивностью учебных нагрузок. Многие учителя по отношению к детям отличаются излишней строгостью, которая порой доходит суровости и жестокости, равнодушия, эмоциональной холодности. Постоянный страх упреков в несостоятельности, унижения – основной источник школьного стресса [7]. Причиной стресса школьника могут быть: постоянное оценивание, ограничение времени в выполнении заданий, неудачи, неудовлетворенность родителей результатами обучения, быстрый темп урока, постоянная спешка и др.

М.М. Безруких [4] выделяет школьные факторы, которые негативно отражаются на здоровье обучающихся и должны быть минимизированы в образовательной среде. К школьным факторам риска она относит:

- стрессовую педагогическую тактику;

- интенсификацию учебного процесса;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;

- нерациональную организацию учебно-воспитательной деятельности;
- отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Здоровьесберегающую образовательную среду невозможно представить без использования здоровьесберегающих технологий. Такие технологии направлены на формирование, укрепление и развитие здоровья обучающихся, воспитание культуры здоровья, а также на охрану здоровья педагогов.

Здоровьесберегающие технологии – это качественная характеристика любой образовательной технологии, совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют все традиционные технологии обучения, воспитания, развития задачами здоровьесбережения [11]. Здоровьесберегающие образовательные технологии можно разделить на группы: эколого-санитарно-гигиенические; организационно-педагогические; психолого-педагогические.

В.Ф. Базарный к здоровьесберегающим технологиям относит следующие приемы:

- режим динамической смены позы обучающихся;
- упражнения на зрительную координацию;
- зрительно-координационные тренажеры, с помощью опорных зрительно-двигательных траекторий (офтальмотренажеры);
- упражнения на мышечно-телесную координацию [3].

Здоровьесберегающая образовательная среда не только создает комфортные условия для развития здоровья, но и должна способствовать формированию культуры здоровья обучающихся. Сегодня, когда миссия образования ориентирована на формирование личности с высокой культурой, - культура здоровья является главной общечеловеческой ценностью и качественной характеристикой развития общества.

Оценить эффективность создаваемой здоровьесберегающей среды можно по нозологической (заболеваемость, физическое состояние, группы здоровья) и донозологической диагностике (определение стадий адаптационного процесса – напряжение, перенапряжение, срыв механизмов адаптации) [9]. Первые связаны с физическими методами, вторые – с психологическими. Эти методы в отличие от физиологических, не требуют дорогостоящей специальной аппаратуры, обученного персонала. При оценке здоровьесберегающей среды учитывается настроение обучающихся в конце каждого урока и в конце рабочего дня, количество пропусков. Эмоциональное состояние ребенка является субъективным индикатором, отражающим удовлетворенность пребыванием в школе.

Главную роль в создании комфортной здоровьесберегающей образовательной среды играет учитель [6]. Педагог управляет и определяет способы взаимодействия учащихся в образовательной среде. Он является посредником между всеми субъектами образовательного пространства. Учитель должен не только владеть основами здорового образа жизни, анализировать педагогическую ситуацию в условиях педагогики оздоровления, но и личным примером учить учащихся заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих людей.

Система ценностей и приоритетов школьных учителей, их культура здоровья и нравственная позиция, компетенции в реализации здоровьесберегающих технологий становятся тем цементирующим началом, которые формируют здоровье школьника на всю последующую жизнь.

Выводы. Одним из главных атрибутов здоровьесберегающей среды является соответствие режима учебных занятий, методов преподавания, содержания и насыщенности учебных программ возрастным возможностям обучающихся. Она предполагает создание здоровьесберегающей инфраструктуры современной образовательной организации, оптимальный режим различных видов деятельности и отдыха, рациональную организацию учебно-воспитательного процесса, оптимальную двигательную активность, развитие физической культуры, соблюдение санитарно-эпидемиологических и гигиенических требований, динамический мониторинг за здоровьем школьников и учителей.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс] URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 28.03. 2017).
2. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы. Приказ № 189 от 29.12.2010. СанПиН 2.4.2. 2821-10. с изменениями на 2016 год [Электронный ресурс] URL: <http://rosпотреbnadzog.ru/news> (дата обращения: 28.12. 2018).
3. Айдаркин Е.К. Возрастные основы здоровья и здоровьесберегающие образовательные технологии [Электронный ресурс] / Е.К. Айдаркин, Л.Н. Иваницкая. Электрон. текстовые данные. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2008. 176 с. Режим доступа: <http://elibrary.ru/>. (дата обращения: 22.03.2019).
4. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. М. 2004. 240 с. <http://www.knigafund.ru/books/19145>
5. Дзятковская Е.Н., Колесникова Л.И. Сберегающие здоровье технологии в образовании: Опыт Иркутской области/ Е.Н. Дзятковская, Л.И. Колесникова // Здоровье человека: Материалы Международного конгресса валеологов. Иркутск, 2013. 123 с.
6. Кокаева И.Ю. Развитие регионального образовательного пространства как фактор сохранения и укрепления здоровья младших школьников: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук Владикавказ, 2011.
7. Кокаева И.Ю. Современные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 2. С. 50-53.
8. Кокаева И.Ю. Психоземональное здоровье младших школьников и условия его сохранения в современной начальной школе (монография) Под ред. докт. пед. наук, проф. Б.А. Тахохова, Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2009. 220 с.
9. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте [Электронный ресурс]: учебное пособие / В.Э. Пахальян. Электрон. текстовые данные. Саратов: Вузовское образование, 2015. 235 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29300.html>
10. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья М.: АРКТИ, 2005, 250 с.

УДК 378.046

аспирант Колпакова Евгения Николаевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Автор статьи ставит перед своим исследованием цель раскрыть проблемы, имеющиеся на сегодняшний день в формировании современной модели профессиональной переподготовки педагогов и руководителей в системе дополнительного профессионального образования. В работе даётся характеристика дополнительного профессионального педагогического образования. Всесторонне анализируется состояние и эффективность этого вида образования в современном образовательном процессе. Ставится под сомнение результативность переподготовки специалистов и возможность педагогов за короткие сроки обучения овладеть предусмотренным программой материалом. По мнению автора, сложившаяся сегодня система дополнительного профессионального образования требует совершенствования и пересмотра.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, проблемы в организации, квалификация, учитель, воспитатель, переподготовка.

Annotation. The author of the article sets before his research the goal to uncover the problems that exist today in the formation of a modern model of professional retraining of teachers and managers in additional professional education. The work gives the definition and characterization of additional professional education. The state and efficiency of this form of education in the modern educational process is comprehensively analyzed. The effectiveness of the retraining of specialists and the possibility of teachers to master the material provided by the program are questioned. According to the author, the current system of additional vocational education requires improvement and revision.

Keywords: professional standard, problems in organization, qualification, teacher, retraining.

Введение. Сегодня модернизация образовательного процесса, в первую очередь, направлена на повышение качества современного образования, что в свою очередь невозможно без роста профессионального уровня педагогического коллектива дошкольных и общеобразовательных организаций, педагогов высшей школы и управленцев в системе образования всех уровней, а также усиления контроля за образовательными программами.

Изложение основного материала статьи. Относительно новое явление в трудовом праве Российской Федерации – профессиональные стандарты, определяющие квалификации и обязательные компетенции для той или иной категории специалистов. Сегодня в стране экспертами разработано более 1000 различных профессиональных стандартов для всевозможных сфер деятельности человека. Одной из первых, утвердивших профессиональные стандарты, стала система образования. Стандарты в этой системе предъявляют требования к квалификации специалистов в сфере образования и содержанию их профессиональной деятельности.

Являясь практическим инструментом реформирования отечественной системы образования, стандартизация педагогической деятельности даёт специалистам чёткое определение места и роли педагогического работника, определяет его возможности и обозначает ресурсы для активного профессионального развития.

Как мы понимаем, ведущая роль в деле подготовки педагогического коллектива к продуктивной работе в условиях новых требований профессионально стандарта педагога принадлежит управленческому звену образовательной организации, поскольку профессиональное управление обеспечивает и качество работы педагогических кадров, и выступает гарантом высокого уровня образовательных результатов обучающихся.

Нужно отметить, что пути повышения эффективности обучения изучают и открывают эксперты в сфере образования во всех странах мира. В Российской Федерации вопросы эффективности образовательного процесса инициативно разрабатываются на основе применения новейших достижений в области психологии, информатики и теории управления познавательными процессами [1].

В настоящее время определен обязательный переход системы образования на гуманистические методы и направления воспитания и обучения подрастающего поколения. Следовательно, основополагающей задачей является разработка и рекомендации к использованию новейших педагогических технологий.

Специалистами в сфере педагогической науки разработано множество разнообразных педагогических концепций, позволяющих на научной основе, эффективно организовать процесс обучения. Выбор соответствующей концепции обучения зависит от характера подготовки педагогических кадров, содержания проводимых учебных занятий, профессиональной компетенции и методического мастерства специалистов.

Для того, чтобы поставить образовательный процесс на высокий уровень, организация, осуществляющая образовательную деятельность и реализующая образовательные программы, должна не только соответствовать самым высоким требованиям, но и непрерывно развивать качество и актуальность своих образовательных программ.

Повсеместное внедрение инновационных технологий, курс Российской Федерации на цифровизацию, заставляют систему образования не только искать новые пути достижения эффективности образовательного процесса, но и из всех имеющихся выбирать самые действенные и рациональные [1]. Сейчас в практику работы школьных, дошкольных и других организаций широко и повсеместно внедряются образовательные программы нового поколения и инновационные педагогические технологии. Формируется единое образовательное пространство, в котором проходит «совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов» [5]. Однако, к сожалению, не редко оказывается, что не

только родители учеников, но и сам учитель не готов к принятию таких новшеств и работе в иных, ранее не знакомых ему условиях.

Для решения данной проблемы, а также в случае необходимости повышения профессиональной и личной компетенции представителей администрации образовательного учреждения, дополнительное профессиональное образование подходит как нельзя лучше.

На сегодняшний день педагоги с уверенностью могут утверждать, что последнее десятилетие характеризуется всё более частым обращением и пристальным вниманием к такой форме «взрослого обучения», как дополнительное профессиональное образование. Одной из причин такого внимания является введение в Российской Федерации профессиональных стандартов. основополагающим принципом дополнительного профессионального образования является фокус на профессиональном совершенствовании специалиста в последипломный период его деятельности в течение всей жизни.

Статья 76 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет положение о том, что дополнительное профессиональное образование «направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды». Такое образование «осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)» [6].

Именно на эти программы автор статьи хочет обратить внимание. Если говорить о причинах популярности дополнительного профессионального педагогического образования в настоящее время, то главная из них – повышение уровня своей компетенции для соответствия профессиональному стандарту «Педагог», который в какой-то мере рисует образ идеального специалиста в образовательной деятельности. Немало важным является само желание перейти к другому виду профессиональной деятельности – преподаванию, стать учителем [3].

Ещё одним существенным фактором является необходимость развития, формирования компетенции педагогов в области инклюзивного образования: ориентация на профессиональные стандарты, освоение технологий и методик инклюзивного образования.

Если в советский и постсоветский период развития системы образования в России дети с ограниченными возможностями здоровья обучались только индивидуально на дому или в специализированных учреждениях, то в настоящее время и родителями таких детей, и педагогами отдаётся предпочтение инклюзивной форме образовательного процесса.

Это означает, что все школьники одного возраста, вне зависимости от состояния здоровья и особых потребностей, участвуют в образовательном процессе вместе, что, по общему мнению, участников этого процесса, способствует успешной и менее болезненной социализации детей, ранее обучающихся индивидуально или специализированно. Нет необходимости заострять внимание и объяснять, что такая форма образовательного процесса требует от педагога дополнительных знаний и умений.

Ещё одна причина повышенного интереса к дополнительному профессиональному образованию состоит в том, что в наше время стал очевидным следующий факт: далеко не каждый специалист, получивший высшее управленческое образование, может достойно руководить образовательной организацией. К тому же, постоянные изменения в системе образовательного законодательства требуют от руководителя образовательного учреждения весьма объёмных знаний в области права и несомненной компетенции во всех вопросах руководства образовательным учреждением. Именно поэтому, руководители образовательных учреждений посещают курсы повышения квалификации наряду со своими сотрудниками.

При переходе на должность руководителя специалисту с педагогическим образованием необходимо пройти переподготовку, получить образование в управленческой сфере. Это направлено на повышение его личностных и профессиональных компетенций на занимаемой должности.

Из вышеизложенного становится вполне понятно, что получение специалистами такого образования не должно носить формальный характер. Это – не тот случай, когда слушатель приходит «отсидеть» на лекциях и семинарах. По признанию большинства педагогов, современная система дополнительного профессионального образования в корне отличается от ранее привычных курсов повышения квалификации, которые были необходимы лишь для подтверждения имеющейся или получения более высокой квалификационной категории. Дополнительное образование необходимо современному учителю, чтобы, как минимум, идти в ногу с потребностями общества и, в первую очередь, его подрастающего поколения.

Анализ нынешнего состояния системы дополнительного профессионального образования вполне достоверно обнаруживает, что на сегодняшний день это есть социально значимая образовательная область, которая ввиду недостаточного государственного регулирования не может полностью реализовать весь свой потенциал.

Механизм, предусмотренный законодательством в сфере образования, не учитывает специфику функционирования образовательных подсистем отвечающих за реализацию образовательных программ ДПО. Научно обоснованные аккредитационные требования, которые бы определяли решение о государственном признании дополнительных профессиональных программ попросту отсутствуют [2].

На государственном уровне идёт всестороннее внедрение концепции непрерывного образования, «образование на протяжении всей жизни», которое в свою очередь также является дополнительным, ведь среднее образование в стране является обязательным. Одним из основных аспектов концепции непрерывного образования считается образование взрослых. Получить навыки и знания в новой профессиональной области, обновить свои знания или завершить очередную ступень своего образования – всё это относится к концепции непрерывного образования.

После вступления в силу Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» проведение государственной аккредитации образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам не предусматривается. В соответствии с частью 8 статьи 108 Федерального закона № 273-ФЗ со дня вступления его в силу свидетельства о государственной аккредитации в части имеющих государственную аккредитацию дополнительных профессиональных образовательных программ признаются недействующими для всех образовательных организаций. К причинам такого решения можно отнести особенности учреждений ДПО, которые являются осложняющим фактором при проведении аккредитации:

- множество профессиональных образовательных программ;

- подвижность преподавательского состава;
- быстрота изменения методического и информационного сопровождения;
- динамика обновления программ и учебных планов.

Всё перечисленное отличает ДПО от среднего профессионального и высшего образования – уровней профессионального образования, на которых осуществляется реализация основных образовательных программ, подчиненных федеральным государственным образовательным стандартам.

Как правило, образовательные программы ДПО, краткосрочны. Обусловлено это в первую очередь тем, что потребность в системе ДПО, у взрослых возникает по следующим причинам:

- при достижении определенного профессионального уровня, возникает необходимость обучения в этой области профессиональной деятельности;
- получение ключевых компетенций, соответствующих обновленной квалификации по основанному месту работы;
- когда есть потребность в получении новых знаний, но возраст значительно превышает традиционный студенческий.

Особое внимание при осуществлении образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам необходимо уделять качественным критериям, таким как: объем и содержание образовательных программ ДПО, организация образовательной деятельности, условия (высококвалифицированный преподавательский состав, учебно-методическое обеспечение, создание электронной информационно-образовательной среды).

Всё вышеизложенное обусловлено тем, что в современных условиях децентрализации управления и автономии образовательных учреждений на их первых руководителей возлагается увеличенная ответственность. Прежде всего, за качественное и скорейшее формирование единого образовательного пространства, где медицинские, хозяйственно-бытовые, психолого-педагогические и социальные подструктуры учреждения в равной мере, как и все остальные обязательные компоненты образовательного процесса, будут не только соответствовать Федеральным государственным образовательным стандартам, но и соподчинены особым потребностям детей с особыми возможностями здоровья.

Для того, чтобы выстроить подобную, стройную и управляемую структуры, одного педагогического образования руководителю образовательной организации, явно, будет недостаточно. Дополнительное профессиональное образование призвано восполнить такой пробел и стать своеобразным «ликбезом» для руководителя.

Согласно требованиям Закона «Об образовании в Российской Федерации», федеральным стандартам и иным нормативным документам, система дополнительного профессионального образования должна дать учителям современные профессиональные знания, навыки, умения и компетенции, а руководителям – компетенции управленческие.

Выводы. Учителя нынешнего столетия обязаны успешно и быстро овладеть не только новейшими образовательными методиками и технологиями воспитания и обучения подрастающего поколения, но благополучно реализовать долгосрочные цели системы российского образования.

По этой причине система дополнительного профессионального педагогического образования должна обеспечить переход профессиональной деятельности педагога на новую методологию. Имеются в виду такие её современные составляющие, как - работа на результат, реализацию системно-деятельностного подхода, зафиксированные в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта. Следовательно, необходимо введение целого спектра новых нормативно-правовых и финансово-экономических регуляторов.

В современных условиях, как отмечается в федеральном проекте «Учитель будущего», основными проблемами в развитии ДПО в России, обоснованно признаются:

- «несоответствие требованиям профессионального стандарта текущей профессиональной деятельности существенного числа педагогов, которые не имеют необходимых знаний и квалификации для осуществления профессиональных действий, направленных на обучение, развитие и воспитание учащихся, формирование необходимых предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов;

- неперсонифицированный и безадресный характер некоторой части программ дополнительного профессионального образования и повышения квалификации;

- наличие значительного разрыва между содержанием, технологиями и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов, разработанных на основе действующих ФГОС высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки», и требованиями к обязательным компетенциям выпускников, предъявляемыми работодателем и профессиональным стандартом педагога [4].

И это только те проблемы, которые громко озвучены в проекте «Учитель будущего». Государство проявляет заботу о профессиональном развитии педагогов, предоставляя им право на дополнительное профессиональное образование не реже чем раз в три года. Вместе с тем, государство не контролирует образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам педагогического профиля. Не контролируется качество дополнительного профессионального педагогического образования, практически отсутствует государственная регламентация дополнительного профессионального образования (за исключением лицензирования). Не установлена необходимость профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ, а её практика не развита.

Следовало бы усилить государственную регламентацию образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, а именно:

- осуществлять внешнюю оценку качества дополнительного профессионального образования в соответствии с установленными методиками;

- установить порядок определения объема дополнительных профессиональных программ в часах трудоемкости;

- разработать примерные дополнительные профессиональные программы для ряда областей профессиональной деятельности, для которых в профессиональных стандартах установлены требования к дополнительному профессиональному образованию, подтвержденному документом о квалификации (дипломом о профессиональной переподготовке), в первую очередь это относится к системе образования;

- внести изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в целях распространения процедур государственной регламентации на дополнительное профессиональное образование (сейчас ДПО абсолютно бесконтрольно).

Литература:

1. Абрамовских Т.А. Организация управленческой поддержки педагога в освоении современных образовательных технологий // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 7. Ч. 4. – С. 84-90.
2. Жилина А.И. Дополнительное профессиональное педагогическое образование как стратегический ресурс развития системы образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник Ленинградского ГУ им. А.С. Пушкина. 2014. №2. – С. 56-68.
3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (Дата обращения: 22.05.2019).
4. "План деятельности министерства просвещения российской федерации на 2019 год" (утв. Минпросвещения России 08.05.2019 N ОВ-3/02вн) URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/197506199a9c85ba3527c1fd228b6e01/download/1702> (Дата обращения: 11.06.2019).
5. Тушева, Е.С., Овчинникова Т.С. Дополнительное профессиональное образование педагогов инклюзивных образовательных организаций // Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4-2. – С. 276-287.
6. Федеральный закон «Об образовании» в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 22.05.2019).

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
бухгалтерского учета и аудита Колчина Вера Викторовна
ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические подходы к использованию социальных и цифровых технологий в образовании: передаточный показателен для информационной практики пространства Web 1.0; диалогический предназначен для дискурсивных практик пространства веб 1.0; конструктивный показателен для среды веб 2.0, в которой создание контента идет от пользователей; со-конструктивный осуществляет взаимодействие в социальных медиа в среде веб 2.0 и предполагает со-творчество, со-курирование и сотрудничество между пользователями.

Ключевые слова: образовательное пространство вуза, медиа технологии, педагогические подходы, современный специалист, электронное обучение.

Annotation. The article considers pedagogical approaches to the use of social and digital technologies in education: transfer is relevant for the information practice of Web 1.0 space; Dialogue is intended for discursive practices of web space 1.0; Is constructive for a web 2.0 environment where content is created from users. Co-Constructive social media interactions in a web 2.0 environment and involves co-creation, co-supervision and collaboration between users.

Keywords: Educational space of the university, media technologies, pedagogical approaches, modern specialist, electronic training.

Введение. В настоящее время существуют следующие педагогические подходы к использованию социальных и цифровых технологий в образовании: передаточный, диалогический, конструктивный и со-конструктивный. Передаточный подход является наиболее показательным для информационной практики пространства Web 1.0 (например, статичные сайты этого пространства напрямую связаны друг с другом). Диалогический подход является наиболее показательным для дискурсивных практик пространства веб 1.0 (т.е. общение один на один, размещение постов) и включает диалог между наставником и учеником. Конструктивный подход более показателен для среды веб 2.0, в котором создание контента идет от пользователей (т.е. видео, подкасты и фото) и предполагает создание обучающей среды. Со-конструктивный подход является наиболее показательным для взаимодействий в социальных медиа в среде веб 2.0 и предполагает со-творчество, со-курирование и сотрудничество между пользователями [12]. Многие исследователи [1, 9, 11, 13, 21] изучили свойства отдельных инструментов Web 2.0, используя эти педагогические подходы, и выяснили, что почти 85% связаны с использованием конструктивистских и со-конструктивистских педагогических подходов. Социальные и цифровые технологии стимулируют использование конструктивистских и со-конструктивистских подходов в обучении. В рамках этих парадигм, понятие «двойственность» в отношении учителя/ученика размыто и расширено. А под учебной средой, более целесообразно понимать эти сайты как образовательную среду. Это парадигма упрощает иерархию отношений учитель/ученик. Понятие «упрощение» упоминается в образовательной литературе и объясняется как «партнерское обучение», где преподаватели и студенты обмениваются опытом и знаниями при взаимном сотрудничестве. Обучение приобретает смысл «взаимно созданное», а студенты учатся путем привлечения к участию в этом партнерстве. Не все, однако, согласны с конструктивистской и со-конструктивистской теориями обучения, в основном из-за их предположения, что обучение происходит «внутри человека». Появляется другая теория «коннективизм», как более подходящий путь к пониманию обучения в цифровых и социальных средах. Коннективизм основывает свою теорию на таких понятиях как сети (взаимосвязанная информация и люди), хаос (форма порядка, где все взаимосвязано, но модели и значения остаются скрытыми внутри), а также сложность и самоорганизация (умение распознавать и образовывать сложные организационные модели наугад). Когда информация получается пользователями в изобилии, например, в

Интернете, она меняет характер обучения. В коннективизме, в отличие от конструктивизма, обучение продолжает существовать вне человека и может существовать в цифровом пространстве и базах данных [20]. Совместный конструктивизм – это не только общение между двумя людьми, или в классе, но оно существует в киберпространстве, а также может иметь место даже после того как прошло достаточно времени после обучения. Термин «электронное обучение 2.0» появился в 2005 году, чтобы описать похожее явление. Как и Web 2.0, электронное обучение 2.0 – это платформа, где знания существуют в рамках сети, а не у отдельных личностей [2].

Обучение «хранится» и изменяется с помощью технологий и имеет место в пределах общего пространства (цифровых платформ, цифровых и социальных пространств). В теории коннективизма, процесс изучения, приобретения и переработки информации так же важен, как и то, что было выучено. Этот процесс стимулирует умение разбираться в потоках информации, как это работает, где информация производится, и оценивать ее уровень качества. Способность «синтезировать и распознавать модели» становится гораздо более важным навыком, чем в других теориях и подходах. При восприятии знаний таким способом стирается различие между виртуальным и физическим пространством. Обучение возникает не в голове у студента, а в общей сети, состоящей из компьютеров и людей. Это конструктивизм с гораздо большим масштабом [6].

Изложение основного материала статьи. Из-за динамики власти (приоритета) и потоков информации, которые входят в теории конструктивизма, со-конструктивизма, и коннективизма, была предложена *критическая теория* как важный способ изучения, как работает процесс обучения и происходит оценка информации в социально-цифровой среде. Потому что цифровые и социальные технологии позволяют разделять власть и подразумевают глубокие изменения в концентрации власти. Важно определить уровень критической грамотности как средства изучения через политические, социальные и экономические линзы. В этом контексте, предлагаются пять основных понятий, лежащих в основе критического анализа информации в медиапространстве [3]:

- социальный конструктивистский характер средств массовой информации и коммуникации;
- анализ текста на предмет «языка, жанра, кода и условности»;
- изучение роли аудитории, смыслообразование;
- «проблема» репрезентационных процессов для изучения понятий «идеология, власть и удовольствия»;
- деконструкция власти коммерческих средств массовой информации.

В контексте Web 2.0, информация больше не потребляется пассивно, а различие между потреблением и производством размыто. Ссылаясь на критическую теорию можно предположить, что социальные и цифровые технологии имеют возможность пошатнуть традиционные структуры производительности. Это особенно значимо относительно области образования, где бросается вызов традиционной власти авторитета или учителя как эксперта.

Вышеуказанные теории необходимы в понимании того, какую роль социальные и цифровые технологии играют в образовательных пространствах: конструктивизм, со-конструктивизм, коннективизм и критическая теория показывают то, как социальные и цифровые технологии меняют интерфейс, структуру власти и роли, связанные с обучением и развитием. Знания создаются, курируются и оспариваются студентами в более широком контексте в более взаимосвязанном сообществе. Названные теории размывают границы между учителем и учеником, стирают различия между обучением в аудитории и вне ее, между формальным и неформальным обучением. Хотя эти различия не такие четкие, они полезны в понимании современных исследований о влиянии социальных и цифровых технологий на обучение студента [4].

Большая часть литературы о социальных и цифровых технологиях в университетской среде издается с 2010 года, и объем литературы продолжает увеличиваться. До 2010 года эта проблема больше исследовалась в рамках различных дисциплин, чем в рамках традиционной системы высшего образования в целом. Кроме того, исследования, проведенные с привлечением студентов вуза, часто осуществлялись с использованием обычных студентов вуза, пользующихся цифровыми технологиями, а студенты вуза, использующие социальные медиа, не выделялись в отдельную группу. Например, многие исследования изучали связь между чертами «большой пятерки» психологического типа личности (нейротизм, экстраверсия, открытость к опыту, покладистость и совестливость) и использования социальных сетей студентами вуза. Кроме того, проводились исследования по использованию студентами социальных медиа как основы удовлетворения потребностей, в том числе эмоциональные потребности, познавательные потребности (включая сбор информации и углубления понимания), потребность в социальных связях (с друзьями и семьей), и привычные потребности (рутинная ежедневная работа на один день) [5].

В то время исследования взаимодействия студентов вузов и социальных медиа являются актуальными, так как до конца не изучен опыт обучения и развития студента в условиях высшего образования. Мы предприняли попытку провести анализ современных исследований, посвященных роли социальных медиа в обучении и развитии студентов вуза.

До сих пор не существует общепринятого определения формального и неформального обучения. Формальное обучение происходит в учебной группе или структурированной среде, в то время как неформальное обучение является самостоятельным и осуществляется за пределами студенческой группы и структурированной среды. При обсуждении обучения студентов в контексте новых технологий, многие авторы проводят различия между формальным и неформальным обучением. Формальное обучение – это образовательный процесс, происходящий в группе и подчиняющийся набору правил и традиционным образовательным парадигмам при обязательном присутствии преподавателя, управляющим процессом передачи знаний с помощью форм и методов обучения. В этом отличие от неофициального или самостоятельного обучения, обучения вместе со сверстниками, которое происходит более органично в более широкой среде. Неформальное обучение обладает уникальными свойствами, которые выделяют его в качестве альтернативного метода формального обучения. Неформальное обучение – это добровольное начало обучающегося, который сам следит за процессом обучения. Такая форма обучения часто встречается в многомерной социально-сетевой среде, что мотивирует к дальнейшему обучению [10].

Анна Каменец, ведущий блогер по вопросам образования, ведущая на радио NPR (national Public Radio), с 2014 года, работает в рамках новой инициативы по координации эфирных и электронных средств обучения. А. Каменец является автором нескольких книг о будущем образования, считает, что нынешние и будущие поколения студентов будут чаще обращаться к способам неформального обучения в отличие от формальной учебной среды, в настоящее время предусмотренной высшим образованием. К этому можно отнести запись

на отдельные курсы, а не на получение одного диплома, поиск учебных модулей, в отличие от поступления на один монолитный курс и доступ к получению образования, рассматривая разные государственные и частные источники [14].

Неформальное обучение, если его правильно использовать, имеет большой потенциал для педагогов, чтобы создать более массовый опыт обучения. Однако, учитывая многообразие неформальных методов обучения, нет единой организации или образовательного органа, который представляет или исследует его. Кроме того, интеграция неформального обучения в официальную учебную среду может быть сложной для педагогов, которых учили и, которые учились, как преподавать, используя различные парадигмы образования. После появления социальных медиа, рекомендуется сосредоточиться больше на неформальном обучении и возможностях Интернета чтобы создать интерактивное пространство (фактическую группу и цифровые сети). Именно неформальное обучение может стать движущей силой мотивации студентов к творчеству и формированию у обучающихся сообществ, получению стипендии или грантов, и возникновению интереса к междисциплинарным предметам. Все эти усилия представляют собой попытку осмысления обучения как постоянную деятельность, которая происходит не только в группе или физическом пространстве, а представляет собой более широкое виртуальное или смешанное пространство для обучения. В течение последних нескольких лет количество исследований в области образования относительно использования студентами цифровых и социальных технологий в формальной среде значительно увеличилось и преподаватели вузов все чаще обращают внимание на методы использования социальных медиа-платформ для повышения качества обучения студентов [7].

Например, ряд исследований рассматривают вопросы использования Твиттера в учебной аудитории. Ряд исследователей нашли улучшение результатов, в том числе повышенное вовлечение студентов в процесс обучения в учебной аудитории как результат использования Твиттера. Кроме того, исследователи приступили к выявлению лучших рекомендаций по использованию Твиттера в результате конкретных предложений из педагогической практики. В более широком смысле, исследователи пытаются выяснить, на какие технологические аспекты ориентируются студенты, что они предпочитают или считают наиболее полезным в общении и в онлайн-образовании. Многочисленные исследования [8] дают более систематическое изучение других конкретных технологий и приложений, таких как Facebook. В ряде исследований [15, 16] было установлено, что сайты социальных сетей, помогают студенту приобрести социальный капитал, приспособиться к своему вузу и удержаться в нем. Дополнительные исследования показали, в основном, позитивные отношения между учеником социальных сетей при участии в жизни университета. Такое сотрудничество также распространяется на политическое и гражданское участие в жизни общества. Не все исследования показали взаимосвязь между использованием социальных средств массовой информации студентами вуза и их позитивным поведением. Так, одни исследования в 2007 году представили обзор жизни студента первокурсника в социальных сетях и нашли взаимосвязь между использованием Интернета студентами и высоким уровнем потребления алкоголя, меньшей удовлетворенностью социальной жизнью, и трудности в управлении временем и развитии исследовательских навыков [19]. Другие исследователи [17] сосредоточились на других аспектах негативного использования социальных медиа ассоциаций. Они включают взаимосвязи между высоким уровнем использования социальных средств массовой информации и плохой академической успеваемостью, повышенным уровнем стресса и пристрастием к алкоголю и асоциальным поведением. Однако, другие исследования показывают положительные корреляции между использованием социальных медиа студентами и их поведением в университете, а также с их оценками и успеваемостью. Была выдвинута гипотеза, что корреляция между активностью в социальных сетях и снижением академической успеваемости может быть результатом третьей переменной, такой как способность студента к саморегуляции. Студенты могли иметь проблемы с саморегулированием, и таким образом, они используют социальные сети и их оценки страдают. В исследованиях последних лет представлен обзор социальных и цифровых технологий, их влияние на студентов и поведение учащихся, и ряд стратегий для привлечения использования этих технологий для мотивации обучения и развития как в учебной аудитории, так и вне ее [18].

Кроме вовлеченности студентов в работу в режиме онлайн, ряд других исследователей акцентировали внимание на формирование идентичности в сетевом пространстве и ее функциональные аспекты: как студенты представляют себя и действуют в виртуальном пространстве в отличие от своего присутствия в физического пространстве. Социальные медиа и социальные сети могут выступать в качестве важной площадки для неофициального, культурного обучения того, что значит быть студентом, с интерактивным взаимодействием, обеспечивая роли которым надо научиться, ценности, которые надо понять и идентичности, которую надо сформировать. Одной из первых работ в этом направлении было Алеман Мартинес и Линк Wartman в 2009 году: понимание того, что важно в студенческой культуре [20]. Проведя интервью и наблюдая за деятельностью двадцати студентов на Facebook, Алеман Мартинес и Линк Wartman изучили цифровые и социально-опосредованные аспекты жизни студентов вузов. Были рассмотрены четыре темы, в частности, наблюдения за онлайн культурой университета, их осведомленности как ее использовать, какое значение имеет их личность, и как они представляют себя в этой культуре. Вслед за исследованием Алемана Мартинеса и Линка Вартмана, Мэтью Бирнбаум проводил наблюдения за жизнью студентов общежития в течение 8 месяцев, в особенности за их присутствием в социальных сетях, в частности на Facebook. В своем исследовании М. Бирнбаум изучил онлайн культуру студента, его поведение, и выявил шесть стандартных областей, где студенты демонстрируют себя в попытке отслеживать, какое впечатление они производят в онлайн: тусовщик, «светский лев», авантюрист, юморист, гражданин и оригинал. Другие исследователи наблюдали, как студенты вуза формируют модели поведения онлайн, как они связывают их с культурой и личностными факторами, и пришли к выводу, что студенты-экстраверты с коллективным менталитетом раскрываются в Интернете больше, чем их сверстники [1].

Шерри Теркл и Даны Бойд исследуют взаимоотношения человека с технологией, как с реальными устройствами, и как эти устройства воздействуют на самопонимание человека. В ходе исследования жизни 166 подростков в течение 3 лет Д. Бойд описывает эту «сетевая общественность» как «публику, которая реструктуризирует сетевые технологии... одновременно пространство, построенного с помощью сетевых технологий и воображаемое сообщество, которое возникает в результате на перекрестке людей, технологий и практик» [8].

Выводы. Социальные медиа представляют собой постоянно развивающиеся технологии и идеологии, которые меняют то, как мы используем Интернет и, как мы взаимодействуем, как приобретаем и создаем информацию. Агрессивное распространение социальных сетей породило новый тип поколения, которое имеет кардинально другое отношение к технике, чем его предшественники. Эти изменения, и скорость, с которой они были интегрированы в общество и повседневную жизнь, способны оказывать глубокое влияние на обучение и развитие студента, особенно в контексте высшего образования. Нынешнее поколение в системе высшего образования представляет уникальную возможность для исследователей, чтобы понять, как технологии могут изменить нас в будущем, что линия между формальным и неформальным обучением становится все более размытой, и исследователи должны искать новые пути понимания того, как студенты создают представление о себе, как взаимодействуют с другими людьми, как пользуются информацией. Специалисты в области электронного обучения пришли к выводу, что нельзя просто разместить информацию в Интернете без стратегии обучения для пользователей. Для того чтобы технологии улучшали обучение, они должны вписываться в жизнь студентов, а не наоборот. В результате появилось электронное обучение. Переход к сетевой культуре напрямую влияет на обучение, поскольку цифровые СМИ являются частью пересмотра и расширения существующих границ практики обучения и понимания того, что значит обучение. Чаще стал использоваться термин обучение, а не образование, чтобы сделать акцент на том обучение происходит и в рамках группы, так и вне ее. Информационная грамотность включает в себя не только способы понимания, интерпретации и критики СМИ, но также средства для творческого и социального самовыражения, Интернет-поиска и навигации, а также множество новых технических навыков, каждый из которых напрямую влияет на то, как происходит обучение. Прежде чем получило распространение широкое использование Интернет-технологий в обучении, почти все формальное обучение проводилось в учебной аудитории. С появлением компьютерных технологий в начале 1990-х годов, начало развиваться компьютерное обучение, компании стали разрабатывать электронные программы для передачи информации в дополнение к обучению в классе. Преимущество этого типа обучения - была возможность обеспечить подготовку людей в отдаленных местах, а также экономия затрат для многих компаний, устраняя необходимость пользоваться транспортом и оставаться дома для обучения. Достижения в области технологий позволили внести дополнительные изменения в технологии обучения, в частности использования Интернет-обучения. В этот период компьютерное обучение было быстро вытеснено учебными программами, распределенными по Интернет-каналам, которые стали называть электронным обучением. С 1997 года до 2003, использование технологий электронного обучения выросло примерно на 155% [21]. Гибкость Интернета сделало возможным создание учебных программ, сетевых учебных модулей, которые становились все более усложненными. Технологии позволяют использовать видео, интерактивные упражнения, чтобы удерживать внимание студентов, викторины и тесты для проверки понимания и закрепления учебного материала, и, зачастую, создание баз данных, чтобы отслеживать количество студентов, средний балл, и количество индивидуальных консультаций. С увеличением использования электронного обучения, появляется систематический подход к реализации Web-информации. Реализация информации через Интернет «берет содержание обучения и организует его стандартным способом, где курс разделен на модули и занятия, поддерживается викторинами, тестами, и дискуссиями, и во многих современных системах интегрирована в информационную систему вуза». Используя такой подход, крупные университеты организовали и сгруппировали электронные учебные курсы в учебные планы, и планы индивидуального развития.

Литература:

1. Dahlstrom, E., Walker, J.D., & Dziuban, C. (2013). ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2013. Retrieved from <http://www.educause.edu/library/resources/ecar-study-undergraduate-students-and-information-technology-2013>
2. Social media // URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_media.
3. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Система оценки качества непрерывного экономического образования [Текст] / М.Г. Сергеева, Н.Н. Беденко; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2012. – 240 с.
4. Белинская Е.П. Психология интернет-коммуникации. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, МОДЭК, 2013. - 192 с.
5. Броган К., Смит Д. Формула эффекта. Как получить реальный результат в социальных медиа. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. - 304 с.
6. Верченев Л.Н., Ефременко Д.В., Тищенко В.И. Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества. - М.: ИНИОН РАН, 2013. - 360 с.
7. Виннер М. Социальные сети без страха для тех, кому за... - М.: Эксмо, 2012. - 224 с.
8. Елизаров К. Будущее социальных медиа. - Ростов, 2012. - 128 с.
9. Карякина К.А. Актуальные формы и модели новых медиа: от понимания аудитории к созданию контента // URL: <http://mediascope.ru/node/524>.
10. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2016. – 290 с.
11. Королева Г.Э., Сергеева М.Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г.Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2016. — 202 с.
12. Косырев В.П., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях рыночной экономики в контексте компетентностного подхода // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2008. № 6-1 (31). С. 23-27.
13. Распространённость «социальных сетей» в мире // URL: <http://manyeyes.alphaworks.ibm.com/manyeyes/visualizations/world-map-of-social-networks-june-20-2>.
14. Семенов Н.А. Социальные сети, перспективы развития и способы монетизации // URL: http://habrahabr.ru/blogs/social_networks/23233/
15. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование профессиональной компетентности педагога в рыночных условиях: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2010. – 237 с.

16. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Том 1. С. 107-114.
17. Сергеева М.Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг // *Alma mater*. 2011. № 11. С. 60-67.
18. Сергеева М.Г. Педагогическое обеспечение качества экономического образования // *Качество. Инновации. Образование*. 2010. № 8. С. 29-34.
19. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3-15.
20. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
21. Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент **Комиссаренко Елена Валентиновна**

Академия биоресурсов и природопользования (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье исследуются интерактивные методы обучения математике в высших учебных заведениях. Анализируется эффективность применения различных интерактивных методов обучения при математической подготовке инженеров. Рассматривается роль процесса обучения математике в формировании ключевых образовательных компетенций.

Ключевые слова: образование, интерактивные методы обучения, математика, проблемная лекция, презентация, дискуссия.

Annotation. The article studies the interactive teaching methods of mathematics in higher educational institutions. The effectiveness of using a variety of interactive teaching methods in the mathematical training of engineers is analyzed. The role of the process of teaching mathematics in the formation of key educational competencies is considered.

Keywords: education, interactive teaching methods, mathematics, problem lecture, presentation, discussion.

Введение. Одной из важнейших проблем на современном этапе реформирования процесса обучения остается проблема качественной подготовки инженеров в вузах. Инженерное образование предполагает формирование не только новых фундаментальных знаний, но и развитие инициативности и самостоятельности будущих специалистов, творческого подхода к анализу задач профессиональной деятельности, способностей находить необходимую для решения практических вопросов техническую информацию и осознанно перерабатывать ее. В связи с чем актуальной тенденцией в отечественной педагогике является применение оптимального сочетания традиционных репродуктивных методов обучения, направленных на быструю передачу обучающимся большого объема информации, и инновационных педагогических технологий. Ученые, проводя анализ положительных и отрицательных аспектов традиционных технологий обучения, пришли к выводу, что система образования сегодня должна «разумно используя накопленный положительный опыт традиционного обучения, управлять вниманием и действиями студентов, обучая их процессу самостоятельного обучения и развития, расширять их инновационный и креативный потенциал» [2, с. 18]. Поэтому одним из требований к условиям реализации основных профессиональных образовательных программ бакалавриата нового поколения является внедрение в учебный процесс активных и интерактивных методов обучения. Исследователи отмечают, что продуктивность процесса обучения зависит от создания таких комфортных условий обучения, при которых обучающиеся смогут почувствовать свою успешность и интеллектуальную самостоятельность [3].

В условиях повсеместного развития и внедрения в производство наукоемких технологий сегодня на рынке труда востребованы инженеры, способные осуществлять процесс производства нового знания на основе переработки имеющейся информации с целью оптимизации принятия решений. Подготовка такого специалиста невозможна без аналитического и вычислительного аппарата современной математики. Однако нередко на практике наблюдается падение уровня математических знаний в инженерном образовании, в частности в агротехнологических вузах. Сокращение количества часов, предусмотренных учебными планами для изучения математики, способствует тому, что студенты воспринимают ее как общеобразовательную дисциплину. Формальное изложение предмета ведет к снижению интереса аудитории к учебному материалу. Низкий уровень фундаментальной подготовки абитуриентов вызывает сложности при изучении курса. Но значительная часть обучающихся инженерных направлений подготовки осознает значимость математической подготовки, поэтому ученые и педагоги исследуют и анализируют различные методы обучения, способствующие повышению интереса к обучению, развитию инициативности и самостоятельности обучающихся, формированию творческих подходов к анализу различных ситуаций.

Изложение основного материала статьи. Интерактивное обучение математике («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – это специальная форма организации познавательной деятельности, которая осуществляется посредством взаимодействия студентов друг с другом, в процессе чего происходит обмен информацией, совместное решение задач и оценивание действий других и своих собственных. Педагоги выделяют пять основных элементов, на которых фокусируется интерактивная деятельность на занятиях: позитивная взаимозависимость, личная ответственность, содействующее взаимодействие, навыки совместной работы и работа в группах [1].

Задачами интерактивного обучения математике являются: формирование познавательных интересов, развитие коммуникативных навыков, формирование навыков коллективной работы, эффективное усвоение учебного материала, самостоятельный поиск путей и вариантов решения поставленной учебной задачи, выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование представленного решения.

Основная идея применения интерактивных методов обучения математике заключается в предоставлении обучающемуся максимально широких возможностей обучаться. В ходе занятий преподаватель не сообщает студентам готовых знаний, а помогает организовать процесс их поиска, направляет их познавательную деятельность, задает вектор продвижения на пути к цели. Использование многосторонней коммуникации на лекции или практическом занятии предполагает не только возможность высказываний обучающихся, но и принесение в образовательный процесс их собственных мнений и знаний. В процессе реализации интерактивных методов обучения на занятиях по математике педагог добивается постоянного и активного взаимодействия всех присутствующих. В результате обучающиеся становятся полноправными участниками учебного процесса и осознают как они получили новые знания и как можно интенсифицировать собственное обучение.

Анализируя возможности различных интерактивных современных образовательных технологий с учетом специфики учебной дисциплины, на кафедре общетехнических дисциплин Академии биоресурсов и природопользования были разработаны и внедрены в учебный процесс следующие интерактивные занятия по математике:

- интерактивные лекции: проблемная лекция (по теме «Основные понятия и определения теории обыкновенных дифференциальных уравнений»); лекция с запланированными ошибками (по теме «Исследование функций при помощи производных»); лекция-презентация (по теме «Нелинейные операции над векторами»); лекция-беседа (по теме «Дифференцирование элементарных функций»);
- практические занятия: дискуссия (по теме «Решение систем линейных алгебраических уравнений»); деловая игра (по теме «Механические приложения определенного интеграла»); проблемное занятие при решении профессионально-ориентированных задач (по теме «Решение систем линейных алгебраических уравнений»); анализ конкретных ситуаций (по теме «Наибольшее и наименьшее значения функции на отрезке»); тренинги.

Использование разнообразных интерактивных методов обучения математике позволяет добиться различных результатов:

- проблемная лекция, начинающаяся с постановки математической проблемы, позволяет представить дальнейшее изложение учебного материала как совместное решение обучающимися и лектором обозначенной проблемы, сделать процесс изучения математики активным и творческим, а процесс познания студентов в диалоге с преподавателем приблизить к исследовательской деятельности;

- лекция с запланированными ошибками, в процессе которой преподаватель допускает определенное количество заранее запланированных ошибок содержательного математического или вычислительного характера, способствует активизации познавательной деятельности обучающихся в аудитории в процессе поиска допущенных преподавателем ошибок, развитию у будущих специалистов умений анализировать информацию и выявлять неверные или неточные данные, а также повышению контролирующей функции занятия;

- лекция-презентация, в ходе проведения которой используется презентация с использованием слайдов с последующим обсуждением представленного математического материала, содействует повышению качества профессиональной подготовки студентов инженерных направлений подготовки вузов за счет демонстрации в интерактивном режиме применимости математики, ее объектов и методов при изучении спецдисциплин;

- лекция-беседа, предполагающая непосредственный контакт преподавателя с аудиторией с помощью продуманной системы «вопрос-ответ», позволяет привлечь внимание обучающихся к ключевым вопросам темы, способствует самостоятельному формулированию студентами выводов и правил на основании наводящих вопросов и вовлечению их в двусторонний обмен мнениями, позволяет преподавателю выявить неточности или ошибки, анализ которых в ходе обсуждения со слушателями дает представление о затруднениях в овладении учебным материалом;

- дискуссия, предусматривающая коллективное обсуждение конкретного вопроса или сопоставление разных позиций и предложений с намерением достичь взаимоприемлемого решения, позволяет повысить познавательную и творческую активность обучающихся;

- деловая игра, строящаяся на некоторых абстрактных правилах и направленная на усвоение информации и развитие навыков мышления, позволяет устранить противоречия между абстрактным характером математики и реальным характером будущей профессиональной деятельности студентов и продемонстрировать применимость математических методов при решении различных инженерных задач;

- проблемное занятие при решении профессионально-ориентированных задач, в ходе проведения которого используется система проблемных задач различного уровня сложности, способствует реализации принципа междисциплинарности, который базируется на комплексном применении знаний из различных научных областей;

- анализ конкретных ситуаций, позволяющий организовать практическое занятие таким образом, что обучающиеся получают возможность проанализировать различные ситуации, разобрать алгоритм решения поставленной проблемы, предложить рациональные способы ее решения, выбрать оптимальный из них и обсудить результат своей работы, способствует активизации учебной деятельности студентов за счет того, что активность педагога уступает место активности обучаемых;

- тренинги, предполагающие выполнение последовательных заданий и действий, позволяют выработать необходимые умения и навыки, обеспечивая при этом активное вовлечение всех участников в процесс обучения.

При разработке и проведении занятий были учтены основные принципы организации интерактивного обучения математике:

1. К работе на занятии должны быть привлечены в той или иной мере все обучающиеся. С этой целью были использованы методы обучения, позволяющие включить в учебный процесс всех участников.

2. Психологическая подготовка участников. На подготовительном этапе преподаватель проводил инструктаж и сообщал о поощрении за активное участие в работе.

3. Четкое закрепление регламента проведения занятия в интерактивной форме. Преподаватель занимался общей организацией занятия, заранее готовил необходимые вопросы и задания, контролировал время и порядок выполнения работ, помогал участникам в случае серьезных затруднений.

4. Организационный. Учебные аудитории были подготовлены к проведению занятий и оснащены соответствующим оборудованием.

Насколько эффективны интерактивные методы обучения математике при подготовке инженеров в вузе? Для ответа на этот вопрос прежде всего с участниками интерактивных занятий проводились анкетирования. В анкете обучающимся предлагались следующие базовые вопросы: 1. Способствуют ли интерактивные занятия по математике формированию познавательного интереса к содержанию предмета? 2. Насколько вы считаете интересными интерактивные занятия по математике? 3. Необходимы ли информационные технологии на аудиторных занятиях по математике? 4. Являются ли знания по математике необходимыми для изучения смежных дисциплин на современном уровне? 5. Является ли необходимым использование разнообразных интерактивных методов на занятиях по математике? 6. Какие интерактивные методы обучения математике вы считаете наиболее эффективными? 7. В чем заключается эффективность данных методов?

Анализ результатов данных анкетирования обучающихся показал, что использование интерактивных методов обучения на занятиях по математике способствует формированию познавательного интереса к содержанию предмета и профессиональной мотивации будущих специалистов. Большинство обучающихся высказали интерес к интерактивным занятиям по математике и отметили необходимость использования на них информационных технологий. Анкетированные высказались и за использование разнообразных интерактивных методов. Но обучающиеся первого курса проявили меньшую по сравнению с обучающимися второго курса информированность о разнообразии и возможностях интерактивных методов обучения.

Анализ результатов итоговых контрольных мероприятий показал, что в ходе интерактивных занятий по математике происходит усвоение необходимых теоретических знаний и развитие аналитического мышления обучающихся.

Наблюдаемый прогрессивный результат в изучении сложной и абстрактной дисциплины математика зависит от нескольких факторов. Во-первых, от тщательной и планомерной подготовки преподавателем интерактивного занятия. От компетентности преподавателя и его грамотной подачи материала зависит достижение поставленных им целей занятия. Во-вторых, от возможностей и интереса обучающихся. Чтобы добиться результата, студента необходимо заинтересовать и увлечь изучаемым материалом, способствовать проявлению собственной активности. Для этого необходимо соблюдать совокупность условий, обеспечивающих эффективность интерактивных методов обучения математике студентов инженерных направлений подготовки:

- ориентированность учебного процесса на освоение ключевых образовательных компетенций;
- наличие личной ответственности за результат обучения;
- предоставление возможности каждому обучающемуся учиться самостоятельному поиску, обработке и использованию нужной информации;
- предоставление возможности каждому обучающемуся осваивать компетенции в индивидуальном темпе.

Интерактивные методы обучения направлены на повышение качества математической подготовки обучающихся за счет:

- повышения мотивации и формирования познавательных интересов, что дает эмоциональный толчок к последующей активизации учебной деятельности;
- интенсификации процесса понимания и усвоения учебного материала вследствие более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и применения теоретических знаний;
- развития коммуникативных навыков и формирования навыков коллективной работы в результате вовлеченности всех участников в решение обсуждаемых проблем;
- развития навыков самостоятельного поиска путей и вариантов решения поставленной учебной задачи;
- раскрытия новых возможностей обучающихся.

Выводы. Таким образом, использование различных интерактивных методов обучения математике в вузе позволяет достичь высоких результатов в формировании ключевых образовательных компетенций. Различные интерактивные методы обучения направлены на повышение качества математической подготовки обучающихся путем развития у них активности, самостоятельности и творческих способностей, а их внедрение на занятиях по математике способствует организации профессионально направленной математической подготовки инженеров и установлению межпредметных связей математики и спецдисциплин. Использование интерактивных методов позволяет добиться того, чтобы процесс обучения математике становился целенаправленным, управляемым и диагностируемым.

Литература:

1. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 31-35. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13219.htm>.
2. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.
3. Худякова Т.М., Крутских О.А., Худякова Т.Л. Интерактивные методы обучения в новых образовательных программах вуза [Электронный ресурс] // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: География. Геоэкология. – 2016. – № 4. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/geograph/2016/04/2016-04-17.pdf>.

УДК: 371

доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Коники Оксана Геннадиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению различных точек зрения современных исследователей по вопросам подготовки аспирантов к инновационной деятельности в высшем учебном заведении; анализу структуры готовности педагога к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, подготовка научно-педагогических кадров, учитель новой формации, готовность к инновационной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the study of modern scientists points of view on the preparation of graduate students for innovation in higher education; to analysis of the structure of teacher readiness for innovation.

Keywords: innovative activity, training of scientific and pedagogical personnel, teacher of a new formation, readiness for innovative activity.

Введение. Существенные экономические, политические и социально-культурные преобразования на современном этапе развития общества значительно актуализировали потребность в подготовке нового поколения научных кадров, способных к стратегическому прогнозированию, внедрению инновационных технологий, выполнению системных исследований. Модернизация российской системы высшего образования направлена на подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации с потенциалом профессионалов инновационного типа, что предусматривает принципиальную перестройку традиционной концепции и технологии организации научно-образовательного процесса аспирантуры. Новые приоритетные и социокультурные ценности обуславливают необходимость инновационного содержания, способов, форм и методов подготовки кадров высшей квалификации как будущих научных и научно-педагогических работников современной отечественной высшей школы, направленной на успешную эффективную интеграцию науки и практики. Однако вопросы, связанные с подготовкой кадров высшей квалификации в аспирантуре к инновационной деятельности, на сегодня остаются недостаточно изученными. Кроме того, на практике в российских высших учебных заведениях наблюдается острая потребность в научно-педагогических кадрах, готовых и способных к инновационной деятельности, что, в свою очередь, предусматривает подготовку обучающихся в аспирантуре, прежде всего, как субъектов инновационной деятельности в высших учебных заведениях.

Анализируя исследования ученых (Л. Новикова, Л. Подымова, А. Пригожин, В. Сластенин), которые исследовали различные аспекты теории педагогической инноватики, а также практики освоения и внедрения педагогических инноваций в различных типах учебных заведений, ученые пришли к выводу, что «массовый характер образовательных инициатив породил стихийность, случайность, бессистемность инноваций, их недостаточную социальную и научную обоснованность» [3, с. 16].

В наше время педагогические коллективы, испытывая острую потребность в изменениях, испытывают и столь же острую нехватку концептуальных идей, знаний, опыта внедрения педагогических инноваций, а также знаний о научных основах педагогического эксперимента, информациях в образовательных процессах, происходящих в мире, стране, регионе. Все это свидетельствует о необходимости специальной подготовки современного поколения педагогических кадров к инновационной деятельности в образовательных организациях высшего образования, в которых они работают, путем предоставления соответствующей мировоззренческо-методологической и научно-методической помощи, в частности, в ракурсе освоения ими теории педагогической инноватики и практики внедрения педагогических инноваций [3].

Обосновывая актуальность проблемы педагогической инноватики в направлении специальной подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности в условиях современности, В. Сластенин обращал внимание на то, что «преподаватели учебных заведений ... испытывают потребность в обновлении своего профессионального багажа, поиске новых подходов к одному из основных инструментов педагогики – учебному процессу» [7, с. 62]. Наряду с этим, анализируя качество полученных результатов инновационных преобразований, имевших место в системе общего среднего и высшего образования на рубеже XX и XXI веков, ведущий российский ученый неоднократно подчеркивал, что педагогические работники всех звеньев образования, во-первых, не всегда способны проявлять себя в качестве субъектов инновационной деятельности, иными словами специалистов, способных самостоятельно познавать новые педагогические реалии, целенаправленно действовать и конструктивно преобразовывать образовательный процесс. Во-вторых, они недостаточно подготовлены к положительному восприятию, пониманию сущности и соответствующего высоко профессионального внедрения декларативных и авторских педагогических инноваций [2].

Практика инновационных преобразований в системе образования Российской Федерации встречается с серьезными препятствиями, которые возникают из-за низкого уровня готовности педагогов к инновационной профессиональной деятельности. Поэтому к существенным противоречиям современной образовательной ситуации, на наш взгляд, следует отнести противоречие между инновационным характером процессов, происходящих почти в каждом учебно-воспитательном заведении, и готовностью педагогических работников к инновационной профессионально-педагогической деятельности. При этом решение указанного противоречия рассматривается ведущими учеными как необходимое условие успешности реформирования и дальнейшей модернизации национальной системы высшего образования на демократических и гуманистических началах.

Теоретический анализ и обобщение проработанных научных источников позволили установить, что преодоление описанного выше противоречия в основном связано с конструктивным решением проблемы формирования педагогических кадров как субъектов инновационной профессионально-педагогической

деятельности в общеобразовательных и высших учебных заведениях. При этом, отметим: если проблема становления учителя как субъекта инновационной деятельности становилась предметом специального исследования ряда ученых, как на этапе их вузовского обучения (Н. Докучаева, Н. Клокар, А. Козлова), так и в условиях последипломного педагогического образования (Н. Артюшина, В. Новикова, В. Урусский) [4], то сегодня отсутствуют исследования, касающиеся данного аспекта проблемы на уровне подготовки будущих (магистрантов, аспирантов) или ныне действующих научно-педагогических работников высшей школы как субъектов инновационной деятельности в образовательных организациях высшего образования. Для преодоления имеющейся проблемы находим целесообразным выявить, в чем заключается специфика подготовки научно-педагогических кадров к инновационной деятельности и что уже изучено современным учеными в этой области.

Изложение основного материала статьи. Исследования современной мировой и отечественной педагогики доказывают, что, безусловно, инновационная деятельность – это один из видов продуктивной деятельности, связанной с выработкой новых целей и соответствующих им средств или с достижением известных целей с помощью новых средств. Необходимым компонентом указанной деятельности является творчество. В связи с этим, результативность инновационной деятельности в сфере образования в значительной степени определяется личностными качествами ее субъектов, их подготовленностью к внедрению педагогических нововведений как определенного вида активности. Этой проблеме посвящено определенное количество научных разработок, в которых отражены такие аспекты, как: исследование психологической готовности педагогов к восприятию, освоению и внедрению нововведений (А. Коберник, Л. Максименко), творческого роста и повышения профессионального уровня (В. Бондарь, Н. Торунская); способы организации психолого-педагогической подготовки учителя к инновационной деятельности (Н. Клокар, О. Козлова); проектирование специальной системы повышения квалификации образовательных кадров к осуществлению инноваций (Г. Абдеев).

Однако, несмотря на существование многочисленных приемов и методов, использование которых открывает новые идеи или новые решения, педагоги часто используют малоэффективные традиционные методы, случайные догадки, поскольку эффективные креативные методы им мало известны. Они не актуальны в учебных планах педагогических высших учебных заведений и в подготовке магистров, будущих педагогов образовательных организаций высшего образования.

Выявляя причины такого состояния, ученые обращают внимание на то, что мотивация участников инновационных изменений приобретает важное значение, поскольку принудительное и декларативное, без объяснения конечных целей, навязывание педагогических инноваций, как правило, приводит к непринятию и последующему искажению результатов их внедрения. Исследуя факторы восприятия, внедрения и распространения педагогических инноваций в современных учебных заведениях, К. Ангеловски «человеческому фактору» придает решающее значение. В частности, изучая особенности отношения учителей к педагогическим инновациям, среди факторов, которые существенно влияют на это состояние, выделяет:

– объективные (возраст, пол, уровень образования и педагогической подготовки, осведомленность, удовлетворенность педагогической профессией, развитость региона, место работы, тип школы, ее техническая и информационная оснащенность);

– субъективные (мотивационная направленность на нововведения, степень новаторства, способность быть инициатором новшества и создавать благоприятные условия для внедрения педагогических инноваций, умение преодолевать препятствия и трудности при их внедрении, профессиональная подготовленность к выбору инноваций и оценки результатов их применения в учебно-воспитательном процессе) [1, с. 49-103].

Важным аспектом является и то, что, осуществив классификацию учителей в зависимости от их отношения к нововведениям, К. Ангеловски выделил из их состава пять типичных категорий, обозначив их условно как:

– новаторы, педагоги с ярко выраженным новаторским духом, которые всегда воспринимают, активно внедряют и распространяют новое в сфере образования;

– передовики, которые положительно относятся к инновациям и способствуют их внедрению, придерживаются профессиональной позиции быть среди первых в процессе инновационных преобразований;

– средние, которые, будучи сторонниками обновления педагогического процесса, и положительно воспринимая новизну, признают лозунгом золотую середину – не стремятся в процессе инновационных изменений быть среди первых так же, как и среди последних;

– предпоследние, которые достаточно критически относятся к новому и быстрее сомневаются в его целесообразности, чем проявляют доверие к нему, отдавая предпочтение проверенным в собственном опыте традиционным формам и методам решения учебно-воспитательных проблем, а к реализации нового они приступают после того, когда оно стало реальным фактором педагогической действительности;

– последние, которые, по сути, являются противниками инновационных изменений, поскольку придерживаются традиций через консерватизм собственных педагогических взглядов и установок [1].

Таким образом, исследователем К. Ангеловски подтвержден вывод о том, что для инновационных преобразований в образовании «новаторы» и «передовики», которые имеют ярко выраженные положительные инновационные установки, а также когнитивно и психологически подготовлены к решительным действиям по внедрению педагогических инноваций, должны составлять не менее 51% от общего количества педагогов. Объясняет автор это тем, что именно такое количество предопределяет высокий творческий потенциал педагогического коллектива конкретного учебного заведения, инновационная деятельность которого будет достаточно успешной, несмотря на то, что другие лица на первых порах относятся к педагогическим инновациям достаточно сдержанно и недоверчиво, а то и открыто негативно [1].

Доказывая необходимость специальной подготовки и переподготовки ныне действующих педагогических работников средних учебных заведений в освоение и внедрение новаций в образовательный процесс, В. Урусский предложил организовать ее в форме «инновационного обучения». Именно поэтому, согласно логике развития инновационного процесса, который предусматривает этап создания объективно нового, этап его распространения и этап использования, ученый в рамках деятельности института усовершенствования учителей предложил реализовать, соответственно, три направления их инновационного обучения:

- обучение как процесс формирования у педагогов знаний о создании нового в педагогике с целью приобретения ими опыта творческой профессионально-педагогической деятельности;
- обучение как процесс освоения педагогами педагогических новаций с целью формирования у них позитивного отношения к нововведениям и стремление использовать их в своей педагогической практике;
- обучение как процесс формирования профессиональной компетентности и морально-психологической готовности педагогов к внедрению педагогических инноваций [9, с. 94].

Исследуя возможности реализации концепции проектирования инновационных педагогических систем в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, В. Докучаева считает необходимым формирование у них уже во время обучения в образовательной организации высшего образования особого новообразования – проектировочной компетентности в составе индивидуально-личностного, профессионально-педагогического, социального компонентов. При этом, составляющими индивидуально-личностного компонента проектировочной компетентности определены специфические типологические характеристики личности (активность, инициативность, смелость, способность к риску, импровизации, самостоятельность, ответственность, искренность, альтруизм, требовательность, настойчивость, честолюбие, развитый вкус к интеллектуальной работе), креативные способности и конструктивное мышление. Конкретизируя свою точку зрения, автор считает целесообразным при организации обучения будущих педагогов как субъектов инновационной деятельности применять «пошаговую модель» проектирования инновационных педагогических систем, в основе которой лежит тренинг их мыслительных и практических действий на каждом из его ключевых этапов [4, с. 152-153].

Исследуя особенности формирования готовности музыкантов-педагогов к инновациям, Л. Шевченко считает, что во многом этому способствует специально организованное обучение по их освоению, основанное на определенных моментах, руководствуясь которыми они могут сознательно создавать их в сфере своей профессиональной деятельности. Среди них автор выделяет следующие:

- замена: что может заменить определенный материал, процесс, подход, компонент, вид, способ, технологию, методику?
- комбинирование: какие идеи, цель, процессы, компоненты, подходы, методики можно соединить в одно в новой комбинации?
- адаптация: с чем можно сравнить определенную ситуацию, предмет, процесс, компонент? В чем он уступает аналогу, прототипу? Как это можно перенести и реализовать в исследуемой ситуации, предмете, процессе?
- модификация: что можно добавить, усилить, увеличить, сделать более значимым, весомым? От чего можно и нужно отказаться, что нужно ослабить, уменьшить?
- переработка: что можно переработать, преобразовать? Как можно изменить последовательность?
- устранение: от чего нужно отказаться, без чего можно обойтись, не жертвуя качеством?
- новое применение: где и как можно применить то, что есть в наличии, уже известное в другой отрасли, сфере?

При этом Л. Шевченко делает вывод, что в контексте профессионально-педагогической деятельности инновации представляют собой специально продуманное, намеренное и целенаправленное нововведение, которое вносится педагогом благодаря изменениям в содержании и способах организации учебно-воспитательного процесса, его отдельных элементов. Инновация характеризует профессиональную деятельность педагога как такую, которая совершенствуется, находится в состоянии развития и качественного изменения ее целей, средств и способов осуществления. Состояние готовности личности к инновационной деятельности конкретизируется в таких проявлениях как: эмоционально-позитивное отношение к поиску, освоению и внедрению педагогических инноваций; осведомленности о свойствах, механизмах, законах и закономерностях развития инновационной деятельности в сфере образования, а также особенностях формирования личности педагога как ее субъекта [2].

Как считают Н. Клокарь, А. Козлова, В. Урусский, Л. Шевченко, учитель инновационной ориентации – это личность, способная брать на себя ответственность, вовремя учитывать ситуацию социальных изменений и является наиболее перспективным социальным типом педагога. Как учитель-исследователь, он направлен на научно обоснованную организацию учебно-воспитательного процесса с прогностическим направлением, имеет адекватные ценностные ориентации, гибкое профессиональное мышление, развитое профессиональное самосознание, готовность к восприятию новой информации, высокий уровень самоактуализации, владеет искусством рефлексии [8].

При этом, необходимым для изучения структуры инновационной деятельности новообразованием личности педагога авторы считают его готовность к инновационной деятельности. Под последней понимается сложное интегративное новообразование личности педагога, сущность которого составляют взаимодействие мотивационно-ориентационного, содержательно-операционного и оценочно-рефлексивного компонентов, функции которых, соответственно, обеспечивают творческую направленность педагога; его инновационную информированность и технологическую вооруженность в сфере проблем педагогической инноватики; оперативную самокоррекцию действий как ее субъекта.

Готовность к инновационной деятельности – это устойчивая характеристика личности педагога, интегральное личностное образование, состоящее из совокупности инновационных свойств и охватывающее способность к творческому мышлению, творческую активность, адаптивность, позитивное отношение к себе и профессиональной деятельности, стремление к личностному и профессиональному росту и самосовершенствованию. Структуру этой готовности педагога составляют такие компоненты: когнитивный, указывающий на осведомленность о современном понимании категорий педагогической инноватики; мотивационный, отражающий позитивное отношение к инновациям, ориентация на инновационный поиск; поведенческий, обеспечивающий способность к саморазвитию, занятию активной позиции в реализации инновационных поисков, признание своей способности в реализации педагогических инноваций.

Современное состояние разработки исследуемой проблемы характеризуется, во-первых, сосуществованием различных подходов к ее решению, неоднозначностью трактовки основных категорий и ключевых положений, а во-вторых, тем, что традиционные подходы к организации учебно-воспитательного процесса в педагогических высших учебных заведениях не в полной мере удовлетворяют потребности нашего времени в системной подготовке будущих учителей к созданию, внедрению и распространению образовательных нововведений.

Формирование готовности будущих учителей к инновационной профессиональной деятельности должно рассматриваться как процесс их целенаправленной подготовки к созданию, внедрению и распространению образовательных нововведений, который подчиняется действию определенных внешних и внутренних закономерностей, в частности, в зависимости от полноты реализации: основных положений инновационной парадигмы; задач становления будущих учителей как субъектов модернизационных процессов в системе общего среднего образования; и структурных связей инновационного обучения с другими составляющими профессионально-педагогической подготовки будущих учителей; основных положений междисциплинарного подхода; структурно-функциональных связей между его отдельными компонентами; обратной связи на всех этапах организации инновационного обучения; принципа оптимальности в процессе определения соотношения аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Сегодня в научной литературе, посвященной проблемам педагогической инноватики, все чаще встречается термин «инновационный потенциал педагога», который формально определяется как совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, готового совершенствовать педагогическую деятельность и наличие внутренних средств и методов, способных обеспечить эту готовность. При этом в некоторых случаях авторы указывают на то, что наличие инновационного потенциала определяют: творческая способность генерировать новые представления и идеи, что предопределяется профессиональной установкой на достижение приоритетных задач образования, умением проектировать и моделировать экспериментальные педагогические системы; высокий культурно-эстетический уровень, образованность, интеллектуальная глубина и разносторонность интересов педагога, свобода действий и независимость в использовании конкретных методик, новое понимание ценностей образования, стремление к переменам, выбор различных форм культурной и научной, творческой активности; открытость личности педагога к новому пониманию и восприятию различных идей, мыслей, направлений [5].

Таким образом, вышеизложенное убедительно свидетельствует о том, что в понимании специфики субъектов инновационной деятельности в сфере образования, отсутствует единство мнений ученых. Многие из них считают, что результатом подготовки будущих специалистов должна быть готовность педагога к инновационной деятельности как продукт целенаправленных внешних воздействий на этот результат. Влияние внутренних факторов личности педагога в качестве субъекта инновационной деятельности, хотя и декларируется с опорой на личностно ориентированную технологию его подготовки, но на заключительном этапе оценки полученных результатов обычно не учитывается. Именно поэтому вопросы обоснования структуры, а также адекватных методик диагностики на сегодняшний день остаются преимущественно не разрешенными, что мешает использовать наработки ученых в реальной педагогической практике.

Выводы. В целом, проведенный анализ литературы убедительно доказывает, что если в области формирования личности педагога как субъекта создания, внедрения и распространения образовательных нововведений в пространстве общесредней школы уже сделан существенный вклад, то относительно подготовки аспирантов и преподавателей высшей школы в качестве субъектов инновационной деятельности в образовательной организации высшего образования, сегодня многие вопросы остаются неизученными.

Литература:

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации: кн. для учителя; [пер. с макед. Крсте Ангеловски]. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс / Валентин Иванович Андреев. – Казань, 1997. – 230 с.
3. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
4. Докучаева, В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / В.В. Докучаева. – Луганск, 2007. – 481 с.
5. Макагон, Е.В. Формирование готовности педагога к поисковой деятельности в условиях последипломного образования: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Е.В. Макагон. – К., 1998. – С. 64-70.
6. Семенова, А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: моногр. / А.В. Семенова. – Одеса: Юридическая литература, 2009. – 501 с.
7. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.П. Подымова. – М.: Магистр, 2003. – 308 с.
8. Торунская Н.Л. Педагогические инновации как условие личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Н.Л. Торунская. – М., 2005. – 19 с.
9. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / М.А. Федорова. – Ставрополь, 2004. – 254 с.

УДК 378.2

магистрант Концелидзе Елена Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОПЕДЕВТИКЕ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема эффективности нейропсихологического подхода к пропедевтике дисграфии у младших школьников через апробацию авторской коррекционно-развивающей программы с точки зрения основных синдромов парциального отставания в развитии высших психических функций. В работе описаны особенности организации и проведения формирующего и контрольного экспериментов, подробно проанализированы их результаты. Эффективность выбранного подхода доказывается через сравнение двух групп: экспериментальной и контрольной, посредством двухэтапного обследования. А именно, в виде скрининг-диагностики дисграфических маркеров: фонематического слуха, слухо-речевой памяти, владение языковым анализом и синтезом, звукопроизношения, грамматического строя речи, лексики, кинестетического и кинетического праксисов, ритмической структуры в конце первого года обучения; и обследования письменной речи на начало второго года обучения. По результатам проведенных экспериментов представлены выводы и найдена причина недостаточной эффективности стандартного подхода к коррекции и пропедевтике дисграфии по сравнению с подходом, представленным авторами в рамках данного исследования.

Ключевые слова: дисграфия, нейропсихологический подход, рабочая программа, блоки мозга, синдромы парциального отставания в развитии, кинезиологические упражнения, скрининг-диагностика, обследование письменной речи.

Annotation. This article discusses the problem of the effectiveness of the neuropsychological approach to the propaedeutics of dysgraphia in primary school children through testing the author's correctional development program from the point of view of the main syndromes of partial lag in the development of higher mental functions. The paper describes the features of the organization and conduct of formative and control experiments, their results are analyzed in detail. The effectiveness of the chosen approach is proved by comparing two groups: experimental and control, through a two-stage examination. Namely, in the form of screening diagnostics of dysgraphic markers: phonemic hearing, auditory-speech memory, knowledge of language analysis and synthesis, sound pronunciation, grammatical structure of speech, vocabulary, kinesthetic and kinetic praxis, rhythmic structure at the end of the first year of training; and writing surveys at the beginning of the second year of study. Based on the results of the experiments, conclusions are presented and the reason for the lack of effectiveness of the standard approach to the correction and propaedeutics of dysgraphia is found compared with the approach presented by the authors in this study.

Keywords: dysgraphia, neuropsychological approach, work program, brain blocks, partial developmental delay syndromes, kinesiological exercises, screening diagnostics, examination of written language.

Введение. Вопрос о пропедевтике и коррекции дисграфии в последнее время стоит очень остро. Логопедическая работа обычно состоит на овладении ребенком программой по коррекции какого-либо вида дисграфии, при этом у детей могут по-прежнему прослеживается нарушение письма. Таким образом, наблюдается недостаточная эффективность подхода к коррекции дисграфии, направленного лишь на выполнение ребенком заданий, схожих с теми, в которых проявляются письменные ошибки. Поэтому мы рассмотрели подход, где трудности письма оцениваются и классифицируются не только с точки зрения проявления нарушений, но и по специфике механизмов и нарушенных функций, которые обнаруживаются уже в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи [1, 2, 5].

Нейропсихологический анализ письма показывает, что в основе письма (как и других высших психических функций) лежит сложная функциональная система, состоящая из многих компонентов, каждый из которых опирается на работу особого участка мозга и вносит свой специфический вклад в функционирование письма. Данную проблему глубоко рассматривает Ахутина Т.В. в своем нейропсихологическом анализе ошибок на письме с точки зрения основных синдрома парциального отставания в развитии высших психических функций [3, 4].

В рамках данного исследования была составлена и апробирована рабочая коррекционно-развивающая программа, направленная на пропедевтику дисграфии у младших школьников по результатам скрининг обследования. Помимо опоры на классические методические рекомендации, мы рассмотрели нейропсихологический подход к анализу трудностей письма (дисграфий). Основное положение этой работы – нацеленный на выбор методов коррекции анализ ошибок на письме предполагает выявление стоящих за ними механизмов. Для подтверждения эффективности пропедевтики дисграфии у младших школьников с учетом специфики механизмов нарушенных (II и III блока мозга) посредством нейропсихологического подхода нами был организован формирующий и контрольный эксперименты.

Изложение основного материала статьи. Для организации формирующего эксперимента, заключающегося в апробации эффективности нейропсихологического подхода к анализу трудностей письма (дисграфии), из всех детей с выявленными маркерами дисграфии (48 человек) мы создали две группы: экспериментальную и контрольную (по 24 человека, соответственно). В каждую из них входили дети с различными симптомокомплексами.

Пропедевтически-коррекционная работа проводилась проводилась 2 раза в неделю по 35 минут в первом полугодии, по 45 минут – во втором. Работа строилась следующим образом: с детьми контрольной

проводились занятия по стандартной рабочей программе по профилактике и коррекции смешанной дисграфии. С детьми экспериментальной группы была пройдена та же программа, но дополненная нейропсихологическими заданиями и упражнениями, направленными на развитие функций II и III блока мозга (по выявленным синдромам отставания в развитии ВПФ).

Применялись разные методики, направленные на развитие произвольного внимания, умения переключаться, планировать в уме свои действия. Работа включала невербальные или не требующие письма задания, игры на внимание и память, различные виды шифровок, адаптированные для целей развивающего обучения. На удержание задачи и внимания, переключения мы включили в составленную нами программу задания на афферентный и эфферентный праксис, составили комплекс кинезиологических упражнений. Для развития височных и лобно-височных отделов мозга (преимущественно левой), мы добавили выполнение (отстукивание) ритмов по слуховому образцу, с возможной словесной инструкцией.

Помимо отличительных особенностей содержания занятий экспериментальной и контрольной группы стоит отметить различие в особенностях проведения занятия. Мы наглядно убедились, что нейропсихологическая составляющая занятия играет еще и мотивирующую роль: дети не просто выполняют задания, как в контрольной группе (хотя тоже с игровыми элементами), но я видят нестандартность содержания, непредсказуемость каждого нового этапа.

Кроме того кинезиологические и ритмические упражнения достаточно сложны в выполнении, как правило, дети не в состоянии выполнить их с первого раза (особенно в начале освоения программы), зачастую они опускали руки, допускали бурные эмоциональные реакции в виде плача и отказа выполнения. Но за 2-3 занятия дети прослеживали положительную динамику. Тогда они с восторгом и азартом, под положительным эффектом ситуации успеха, всё более и более старательно выполняли упражнения, демонстрировали их дома, тем самым подключая и родителей к коррекционной работе.

Организация контрольного эксперимента. Для определения эффективности проведенного формирующего эксперимента – реализации авторской рабочей программы пропедевтики дисграфии с учетом нейропсихологического подхода перед нами встала необходимость в проведении контрольного эксперимента.

Цель данного контрольного эксперимента – выявление эффективности нейропсихологического подхода к анализу трудностей письма (дисграфии) через выбор методов коррекции на основе стоящих за ними механизмов. В рамках контрольного эксперимента были представлены следующие задачи:

1. Провести повторную скрининг-диагностику обеих испытуемых групп для определения динамики проделанной коррекционно-развивающей работы.

2. Сравнить результаты обследования экспериментальной и контрольной группы для выявления эффективности нейропсихологического подхода в рамках формирующего эксперимента.

3. Провести обследование письменной речи у обеих испытуемых групп с целью оценки эффективности пропедевтики дисграфии у младших школьников, входящих в «группу риска» нарушений письма, посредством нейропсихологического подхода.

4. При выявлении дисграфии у обучающихся сопоставить с заранее определенным симптомокомплексом для выявления закономерностей между данными составляющими.

Для достижения всех сформулированных задач контрольный эксперимент был организован в 2 этапа:

– Скрининг-диагностика по окончании формирующего эксперимента в 1-м классе.

– Обследование письменной речи на начало обучения во 2-м классе.

1 этап контрольного эксперимента: скрининг-диагностика по окончании формирующего эксперимента. В ходе индивидуальной диагностики каждого участника эксперимента обеих групп мы провели обследование дисграфических маркеров: фонематического слуха, слухо-речевой памяти, владение языковым анализом и синтезом, звукопроизношение, грамматического строя речи, лексики, кинестетического и кинетического праксиса, ритмической структуры, как и на этапе констатирующего эксперимента.

Проанализировав и сопоставив результаты контрольного эксперимента, можно в виде процентного соотношения обобщить показатели динамики развития обеих групп (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика эффективности формирующего эксперимента в обеих группах

Обследуемый параметр	Результат пропедевтически-коррекционной работы с дисграфией (процентное соотношение увеличения детей с нормальным показателем)		Эффективность нейропсихологического подхода в пропедевтически-коррекционной работе с дисграфией
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Неречевой слух	21%	4%	17%
Слухо-речевая память	58%	20%	38%
Фонематический слух	95%	75%	20%
Звуко-буквенный анализ	37%	20%	17%
Кинестетический праксис	25%	4%	21%
Кинетический праксис	70%	8%	62%
Воспроизведение ритмов	62%	8%	54%
Грамматический строй речи	8%	4%	4%

Внимательно изучив результаты пропедевтически-коррекционной работы с дисграфией в вышепредставленной в таблице можно сделать следующие выводы:

1. Наибольшая эффективность нейропсихологического подхода наблюдается во всех обследуемых параметрах;

2. Такие параметры, как неречевой, фонематический слух, звуко-буквенный анализ, грамматический строй речи хорошо сформировались в обеих группах (разница по результативности между разными подходами составила 4-17%);

3. Параметры, характерные для нейропсихологического подхода (слухо-речевая память, кинестетический и кинетический праксис, воспроизведение ритмов) в экспериментальной группе улучшились у всех детей, у большинства доведены до уровня нормы, что нельзя сказать о контрольной группе, где динамика минимальна;

4. Эффективность нейропсихологических методов по развитию функций II и III блока мозга (непосредственно влияющих на процесс письма по Ахутиной Т.В.) в экспериментальной группе по сравнению с контрольной составила в среднем 45% (учитывая среднеарифметический показатель разницы в динамике обследуемых параметров).

II этап контрольного эксперимента: обследование письменной речи на начало обучения во 2-м классе. Обследование письменной речи проводилось также у обеих испытуемых групп (общей численностью 48 человек) посредством 3-х видов работ: списывание, диктант, самостоятельное письмо. Для детей был подготовлен текст, соответствующий требованиям для учеников начала второго года обучения в школе, первая часть которого была продиктована, два последних предложения предложены для списывания, кроме чего предлагалась самостоятельно придумать концовку текста. Обследование письменной речи проводилось в групповом формате. Дети поэтапно выполнили все вышеописанные виды работ, после чего проводили проверку.

Анализ результатов II этапа контрольного эксперимента. По результату проверки письменных работ в речевую карту каждого ребенка вносился протокол в виде таблицы с наименованием вида работы и типа ошибок (замены букв, пропуски букв, пропуски слогов и частей слов, добавление букв/слов, раздельное/слитное написание частей слов, аграмматизмы на письме, графические замены букв, зеркальное письмо, ошибки на правописание, найденные и самостоятельно исправленные ошибки). По анализу 48-и протоколов письменных работы у 33% детей были выявлены ошибки специфического характера (замены, искажения и пропуски букв), но у большинства из них они носили единичный-не стойкий характер, что нельзя отнести к дисграфии, и считается нормой относительно недостаточной сформированности навыка письма для данного возраста.

Описание результатов обследования детей контрольной группы. Нами также было выявлено, что в контрольной группе из 24-х у 8-и учеников (что составляет 33% от группы) присутствует стойкость специфических ошибок, среди которых у 2-х (что составляет 8% от группы) ярко выраженная смешанная дисграфия (в работах присутствуют множественные акустические замены, пропуски букв, добавление лишних слогов, и т.п.). При этом ошибки преобладают в письме под диктовку, что говорит о трудностях восприятия слуховой информации. Дети практически не нашли свои ошибки, хотя некоторые из них были допущены в фамилии – штамповом слове, а некоторые подвергались многократным безуспешным попыткам исправления.

Внимательно изучив результаты скрининг-диагностики (на этапе констатирующего эксперимента) мы выявили, что у 25% учеников контрольной группы с присутствующей стойкостью специфических ошибок, помимо нарушений фонематического слуха, имеют общую закономерность в преобладании нарушений двигательного праксиса при нормальном развитии речи: с лексической, грамматической стороны, включая ее связность в построении предложений, с минимальным присутствием отклонений в оральном и динамическом праксисе, что говорит о большем нарушении в премоторной зоне мозга, и частичной в постцентральной.

Также двое детей с ярко выраженной смешанной дисграфией, Вика Д. и Коля Р., на начало школьного обучения не имели проявляющихся речевых нарушений: лексическая и грамматическая стороны, включая ее связность в построении предложений были в норме. Зарегистрировано нарушение звукопроизношения, обусловленное неправильным прикусом, у Коли Р. звукопроизношение в норме. При этом нарушенный фонематический слух сочетался с звуко-буквенным анализом и отклонениями в афферентном и эфферентном праксисе, а также в динамическом, что говорит о большем нарушении не только левовисочной, но и в премоторной зоне мозга, частично в постцентральной, что нельзя выявить без нейропсихологических проб.

Сопоставив результаты скрининг-диагностики на этапе констатирующего и контрольного экспериментов у вышеописанных детей, мы увидели, что несмотря на наличие хорошей динамики после проводимых логопедических занятий, дети недостаточно компенсировали фонематический слух со звуко-буквенным анализом (хотя пободные развивающие упражнения были включены и в школьную программу в рамках обучения грамоте), а афферентный и эфферентный праксис по-прежнему сопровождался большим количеством ошибок.

Что касается детей экспериментальной группы, у которых поэтапно проходило развитие функций II и III блока через нейропсихологический подход: среди них лишь у 4 человек (что составляет 16%) встретились ошибки специфического характера (пропуски букв), но носили они единичный не стойкий характер, в чем мы убедились, внимательно изучив письменные работы детей, выполненные в рамках учебного процесса.

В экспериментальной группе нет ни одного ребёнка с обнаруженной дисграфией несмотря на то, что один из ее участников, Витя С., имел специфический симптомокомплекс, в котором были нарушены все обследуемые функции. Обучающийся вошел в те 16%, с присутствующими специфическими ошибками, но при этом нашел и исправил их самостоятельно. Тем самым подтверждая отсутствие потенциальной дисграфии.

Выводы. Таким образом, обучающиеся контрольной группы, несмотря на относительную возможность устного выполнения фонематической дифференциации и звуко-буквенного анализа, отличного знания орфографических правил (на сочетания жи/ши, ча/ща, написание слов с заглавной буквы), не могут применить это на письме, что говорит о недостаточной продуктивности проводимой пропедевтической работе в 1-м классе, построенной на стандартной логопедической рабочей программе.

В попытках разобраться в причине данной проблемы мы снова обратились к трудам Ахутиной Т.В. По проявлению нарушений письма у детей контрольной группы к ним можно отнести «синдром слабости функций III блока мозга» (из-за отставания в развитии функций программирования и контроля произвольных действий и функций серийной организации движений и речи: регуляторная дисграфия), а также «синдром

слабости левополушарных функций II блока мозга» (по отставанию в развитии таких функций, как переработка слуховой информации и переработка кинестетической информации: акустико-кинестетическая дисграфия).

Следовательно, логопедическая работа по развитию фонематического слуха, языкового анализа, построенная на общих требованиях к коррекции (в нашем случае пропедевтике) дисграфии, но не дополненная нейропсихологическими заданиями и упражнениями, направленными на развитие функций II и III блока мозга не обеспечила в должной мере детей от развития регуляторной дисграфии, на основе функций программирования и контроля.

Отсутствие же детей с выявленной дисграфией в экспериментальной группе говорит об успешности проведенного формирующего эксперимента по реализации авторской программы с целью пропедевтики дисграфии.

По результатам обследования письменной речи на начало обучения во 2-м классе можно констатировать следующие факты:

1. Ошибки специфического характера, носящие единичный, не стойкий характер были выявлены:
 - в экспериментальной группе - у 16% обучающихся;
 - в контрольной группе - у 50% обучающихся.
2. Стойкость специфических ошибок:
 - в экспериментальной группе - отсутствует;
 - в контрольной группе присутствует - у 33% обучающихся.
3. Проявление дисграфии:
 - в экспериментальной группе - отсутствует;
 - в контрольной группе присутствует - у 8% обучающихся.

У детей контрольной группы с выявленной дисграфией на этапе констатирующего эксперимента помимо нарушений фонематического слуха, была выявлена общая закономерность в преобладании нарушений двигательного праксиса при нормальном развитии речи: с лексической, грамматической стороны, включая ее связность в построении предложений, с минимальным присутствием отклонений в оральном и пальцевом праксисе, что говорит о большем нарушении в премоторной зоне мозга, и частичной в постцентральной.

Следовательно, в контрольной группе логопедическая работа по пропедевтике дисграфии не дополненная нейропсихологическими заданиями и упражнениями, направленными на развитие функций II и III блока мозга не обеспечила положительного результата. Напротив, по результатам реализации авторской рабочей программы в экспериментальной группе, с поэтапным развитием функций II и III блока через нейропсихологический подход показала положительную динамику. Не обнаружено ни одного ребенка с дисграфией или ее элементами в виде стойких специфических ошибок.

Всё вышеописанное указывает на эффективность разработанной и проведенной авторской программы по пропедевтике дисграфии у младших школьников посредством нейропсихологического подхода в рамках формирующего эксперимента.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 No 1. URL: <https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931>
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – Изд-во С-Пб. Ун-та, 2001. С. 195-212.
3. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А., Кричевец А.Н., Воронова М.Н., Егорова О.И. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма. // Вестник МГУ, 2008, №3. С. 63-73
4. Ахутина Т.В., Величкова О.А., Иншакова О.Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (14-16 марта 2002 г.С.-Петербург). – СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2004. С. 82-97.
5. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико- грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи. Вестник Мининского университета. 2014 г. №3 Стр. 21-24

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности и методологической основы языкового образования младших школьников. В работе в качестве ведущих концептуальных основ осуществления языковой подготовки обучающихся в системе начального образования на современном этапе обоснованы компетентностный и коммуникативный подходы. В работе рассмотрены основные методические рекомендации по формированию речевой компетенции младших школьников в системе начального образования при обучении родному языку.

Ключевые слова: речь, речевая компетенция, компетентностный подход, коммуникативный подход, речевое развитие детей, младшие школьники, языковое образование, система начального образования, диалогическая речь, монологическая речь, речевая грамотность, игровые методы обучения.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence and methodological basis of language education of younger students. In the work as the leading conceptual bases of implementation of language training of students in

the primary education system at the present stage, competence and communicative approaches are substantiated. The paper considers the main methodological recommendations for the formation of speech competence of younger students in the primary education system when teaching their native language.

Keywords: speech, speech competence, competence approach, communicative approach, speech development of children, primary school children, language education, primary education system, Dialogic speech, monological speech, speech literacy, game teaching methods.

Введение. На современном этапе реформирования школы в целом и совершенствования обучения родному языку в частности, одной из главных задач является формирование инициативной, самостоятельно мыслящей личности, способной свободно и в совершенстве владеть родным языком как средством общения, познания окружающего мира, самореализации и жизнестворчества.

В современных условиях модернизации школьного образования особую актуальность приобретает проблема овладения школьниками родного языка не только как средства познания, но и общение, приобщение к сокровищницам культуры нации. Новые тенденции школьного языкового образования предполагают усиление практической направленности процесса овладения родного языка, подчинение работы над языковой теорией и речевым развитием обучающихся.

На основе учета актуальных требований к языковому образованию в современной лингводидактике определен приоритетным и перспективным коммуникативный подход, при котором развитие коммуникативной речи приобретает статус ведущего принципа обучения родного языка, а цель школьного языкового курса видится в том, чтобы научить обучающихся свободно пользоваться родным языком как средством общения, духовного обогащения и формирования интеллектуальной культуры, в обеспечении надлежащего уровня речевой компетенции детей, который выступает одним из важнейших условий их успешной социализации.

Так, основная цель обучения родному языку в школе заключается в формировании личности, обладающей умениями и навыками свободно пользоваться речевыми средствами. В этой связи языковое образование в современной школе должно быть направлено на формирование у обучающихся языковой и речевой компетенции, начиная с уровня начального образования. Это актуализирует обращение и к компетентностному подходу в образовании.

Изложение основного материала статьи. Язык – это главный инстинкт, который отличает человека от других живых существ; это социальная связь между людьми, средство для выявления своего внутреннего мира и для приема нового безграничного знания. В данном контексте целесообразно привести мнение К.Д. Ушинского, который назвал язык могучим и великим педагогом, который «не только учит многому, но и учит на удивление легко, каким-то недостижимо облегченным методом». «Родной язык выполняет прежде всего две социальные функции – служит средством развития личности как предпосылки развития народа и используется как средство познания и коммуникации» [9, с. 54].

«Готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности; толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы – требования, предъявляемые сегодняшним обществом к младшему школьнику» [8, с. 176].

Соответствие результатов образования указанным требованиям может быть достигнуто путем обоснования в качестве ведущих подходов реализации педагогической деятельности в начальной школе коммуникативный и компетентностный.

Коммуникативный подход к обучению родному языку как сложный многоплановый процесс предполагает изучение системы языка как средства общения людей, как совокупности, единства языка и речи, как речевого воплощения языковой системы, которая только через речь выполняет свое коммуникативное назначение, как средства познания и отражения действительности, которая неразрывно связана с коммуникативным назначением языка [2].

Коммуникативный подход ориентирован на изучение языка через общение. В практическом плане данных подход реализуется при обеспечении таких условий, как:

- коммуникативная направленность всех видов обучения;
- главным в процессе обучения является не педагог, а обучающийся;
- заинтересованность обучающихся процессом обучения в соответствии с их интересами, способностями и потребностями;
- учебно-методические материалы подаются по ситуативно-тематическому или функциональному принципу;
- основными видами работы обучающихся являются: парная работа (диалог), групповая работа (полилог), самостоятельная работа (письменные работы по развитию речи).
- направленность обучения ребенка не на получение языковых знаний, а на выработку навыков (грамматических, лексических, фонетических, речевых умений), обеспечивающих возможность осуществления речевой деятельности во время общения, реализацию языка в актах коммуникации;
- учет принципа коммуникативной организации, что предусматривает коммуникативный характер упражнений, используемых в учебном процессе для выработки навыков и речевых умений;
- формирование у обучающихся побудительно-мотивационной фазы деятельности – создание потребности в речевом общении.

Компетентностный подход к изучению языков в научной литературе рассматривают как средство организации учебно-познавательной деятельности, которое обеспечивает усвоение обучающимися содержания обучения и достижения целей образования при решении определенных проблемных задач. Результатом процесса обучения, с позиций, компетентностного подхода, является сформированность на определенном уровне (в зависимости от образовательной ступени) комплекса компетенций и компетентностей.

Так, языковое образование младших школьников в широком смысле направлено на формирование коммуникативной компетентности и ее составляющих. Одним из компонентов, обеспечивающих формирование коммуникативной компетентности, является речевая компетенция младших школьников.

Под речевой компетенцией, по словам О.А. Дорожкиной и В.Н. Дроновой, понимается «умение ребенка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые, (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности» [3, с. 259].

В структуре речевой компетентности исследовательницы выделяют следующие составляющие:

- лексическую;
- грамматическую;
- фонетическую;
- диалогическую;
- монологическую;
- коммуникативную [3].

Каждый современный учитель хорошо понимает, что развитие речи – задача не только для уроков русского языка, но и других учебных предметов тоже. Однако для уроков предмета русский язык эта задача является основной. На каждом уроке данного предмета учитель заботится о правильном и точном употреблении детьми слов, учит строить предложения, пересказывать, излагать свои мысли» [1, с. 290].

Важное место в формировании речевой компетенции обучающихся начальных классов отводится развитию навыков устной диалогической и монологической речи (устной и письменной).

Диалоговые формы освоения знаний – это формы, построенные на основе активного взаимодействия и устойчивой обратной связи между передающим знания специалистом и тем, кто их воспринимает [7].

Работа над диалогом предусматривает два этапа:

- 1) воспроизведение, разыгрывание диалога на основе прослушанного или прочитанного текста;
- 2) составление диалога по ситуативным рисункам, со словесно описанной опорой на вспомогательный материал, а также самостоятельно, соблюдая правил этикета, культуры общения.

Методика работы над развитием диалогической речи предусматривает учета психологической структуры этого вида речевой деятельности, которая включает следующие составляющие:

- мотив,
- цель,
- средство (язык),
- конечный результат (ожидаемая реакция собеседника) [6].

Диалог требует четкой формулировки вопросов, точных и лаконичных ответов, вежливого обращения к собеседнику, толерантного и корректного высказывания замечаний, возражений, советов и тому подобное.

Вопросно-ответная форма диалогического общения наиболее типична и методически разработана. В диалоге она используется для решения следующих групп образовательных задач:

- познавательных (информативных);
- социально-коммуникативных (контактоустанавливающих) [3].

В процессе формирования диалогической речи обучающихся в системе начального образования большое внимание должно уделяться усвоению младшими школьниками моделей речевого этикета. Обучающиеся должны запомнить основные формулы этикета, знать, при каких обстоятельствах каждая из них употребляется, а также правильно и уместно использовать их в собственной речи.

На основе достаточно сформированных диалогических умений младших школьников целесообразно обращаться к игровой методу. По мнению исследователей О.А. Дорожкиной и В.Н. Дроновой, «сюжетно-ролевая игра отвечает потребности детей вплотную к жизни собственные замыслы, выразить свои переживания. В процессе игры они переходят от реализации хорошо усвоенных сюжетов к самостоятельному построению новых» [3, с. 263].

Игра является наиболее усвоенной учениками младшего школьного возраста деятельностью. Она стимулирует познавательную, трудовую и творческую активность. В этой связи при развитии диалогических умений младших школьников опора на игру (игровые действия, игровые формы, средства) – это наиболее оптимальный путь включения обучающихся в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на обучение без перегрузок.

Формирование монологической речи должно осуществляться в два основных этапа:

- пересказа прочитанных или прослушанных текстов;
- построения собственных высказываний на основе увиденного, пережитого.

Для обеспечения содержательности высказываний, нужно предлагать младшим школьникам говорить или писать только о том, что им хорошо известно, чтобы их повествования были построены на известных им фактах, на основе собственных наблюдений, жизненного опыта [4].

При реализации цели и задач речевого развития младших школьников необходимо применять различные тренировочные упражнения. Уместнее всего применять упражнения разных уровней, предназначенные для усвоения речевого материала и развития речевых умений в реальной коммуникативной ситуации, а также отвечающие цели обучения – формированию речевой компетенции [5].

Выводы. Таким образом, при реализации языкового образования младших школьников в качестве ведущих концептуальных основ должны быть признаны и учтены коммуникативный и компетентностный подходы. Одним из результатов языкового образования обучающихся начальной школы должно являться сформированность определенного уровня речевой компетенции, что выражается в способности детей к полноценной и осмысленной коммуникации.

Достижение указанного результата возможно путем применения различных технологий, методов и форм обучения диалогической и монологической речи, лексической, синтаксической и орфоэпической грамотности младших школьников. Однако разнообразие технологий, методов, приемов, и форм обучения не должны быть самоцелью. Их использование и сочетание следует подчинять содержанию и цели педагогического взаимодействия, в данном контексте – формированию речевой компетенции обучающихся начальных классов.

Литература:

1. Григорьева Т.П. Развитие речи младших школьников // Молодой ученый. – 2014. – №14. – С. 289-292.
2. Донская Т.К. Развивающая функция метода коммуникации в обучении русскому языку // Совершенствование работы по развитию речи школьников: Межвузовский сборник научных трудов. – СПб.: СПбГПИ имени А. И. Герцена, 2007. – 146-150 с.
3. Дорожкина О.А., Дронова В.Н. Социально-педагогические аспекты формирования диалогической компетентности младших школьников // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 1. – С. 259-264

4. Дронова В.Н. Особенности речевой деятельности ребенка, поступающего в первый класс // Гаудеамус. – Тамбов, 2002. – № 2 (2). – С. 138-148.
5. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М.: Просвещение, 2005. – 256 с.
6. Плеханова Т.Ф. Текст как диалог: монография. – Мн., 2003. – С. 200.
7. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапаевич Мн., 2001. С. 179.
8. Сокурова Л.В. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в национальной школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 176-179.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4: Родное слово. – 528 с.

Педагогика

УДК 796/799

кандидат социологических наук, профессор Крамской Сергей Иванович
Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород);
кандидат биологических наук, доцент Амельченко Ирина Анатольевна
Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич
Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород)

МЕРОПРИЯТИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. В материале статьи рассматриваются вопросы активизации интереса к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту. Выявляются моменты, снижающие интерес к обозначенной дисциплине. Предложены направления по активизации интереса к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту.

Ключевые слова: единоборства, уровень физической подготовленности, мотивация, спортивные игры, гандбол, элективные дисциплины по физической культуре и спорту, соревновательная деятельность, выбор вида спортивной деятельности, материально-техническое обеспечение.

Annotation. The article deals with the activation of interest in elective disciplines in physical culture and sports. Identifies points that reduce the interest in the indicated discipline. The directions on activation of interest to elective disciplines on physical culture and sport are offered.

Keyword: martial arts, the level of physical fitness, motivation, sports games, handball, elective disciplines in physical culture and sports, competitive activity, the choice of the type of sportive activity, logistics.

Введение Анализируя данные Крамской С.И., Егоров Д.Е., Амельченко И.А., посвященную исследованию уровня физической подготовленности студентов состояния их здоровья была выявлена динамика ухудшения здоровья, развитию гиподинамии, формирования зависимости от различных современных «гаджетов». Крамской С.И. [4], Егоров Д.Е. [3], Виленский М.Я., Горшаков А.Г. [1], указывают на различные причины развития данной ситуации, где среди прочих, основной выделена низкая эффективность дисциплины «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту. Одной из причин развития данной ситуации по мнению авторов была сильная загруженность студентов учебной деятельностью.

Изложение основного материала статьи. Состояние здоровья и уровень физической подготовленности современной молодежи вызывает тревогу у многих специалистов (педагогика, медицина и т.д.). И на данную ситуацию указывают целый ряд специалистов Крамской С.И. Амельченко И.А. [4], Егоров Д.Е. [3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования [8], утвержденном приказом Министерства образования и науки РФ по всем направлениям подготовки бакалавриата и специалитета, в пункте 6.5. утверждено следующее: дисциплины (модули) по физической культуре и спорту реализуются в рамках:

— «Базовая» в объеме не менее 72 академических часов (2 зачетные единицы), реализуемую в виде теоретических (лекционных) и практических (семинарских) занятий;

— «Элективная» в объеме не менее 328 академических часов, которая является также обязательной для каждой образовательной программы, предполагающей выбор по видам спорта для студентов основной и подготовительной медицинских групп здоровья.

Дисциплина "Элективные курсы по физической культуре" направлена на формирование физической культуры личности обучающихся, подготовку к социально-профессиональной деятельности, сохранение и укрепление здоровья.

Особенностью элективных дисциплин является возможность выбора видов спортивной деятельности, но вопрос заключается в возможности учебного заведения удовлетворить данное желание. Наличие материальной базы и профессорско-преподавательского состава, где отсутствие одного из составляющих делает невозможным реализацию данной программы.

Для выявления видов спортивной деятельности был проведен опрос студентов 1-3 курсов. У юношей первым по количеству желающих были спортивные игры (футбол, волейбол, баскетбол). Далее расположились желание заниматься единоборствами. На третьем месте оказались workout и parkour.

У девушек на первое место вышли желание заниматься степ аэробикой. Так как по мнению студенток данный вид спортивной деятельности наиболее эффективны для приведения тела к «эталонным» показателям. На втором месте оказались упражнения на тренажерах. И на третьем месте оказались спортивные игры.

Если для организации занятий по спортивным играм, степ аэробикой и занятий на тренажерах найти специалиста не представляется проблемой, то для занятий workout и parkour найти специалиста

представляется весьма проблематичным. Проблему усугубляет то, что для вузов необходим специалист с ученой степенью и званием. И выполнение данного условия с каждым годом становится все труднее и труднее.

Одним из эффективных способов устранения представленной ситуации является активизации интереса к Элективным дисциплинам физическое воспитание и спорт, ведение здорового образа и спортивного стиля жизни. Но отчасти низкий интерес к элективным дисциплинам физическая физкультура и спорт заключается в:

- материально-техническом обеспечении представленной дисциплины (для элективных дисциплин необходим выбор, но как сделать данный выбор, если недостаточно спортивных залов, нет или не хватает спортивного инвентаря (футбольных, волейбольных и баскетбольных мячей и др. спортивного инвентаря)). Так же не все родители готовы приобрести спортивную амуницию необходимую для занятий, например, хоккеем. Немногие учебные заведения способны оплачивать аренду спортивного сооружения (ледовой арены) для занятий хоккеем;

- не хватает плоскостных открытых спортивных сооружений, или их состояние опасное для занимающихся;

- средний возраст профессорско-преподавательского состава 40 -50 лет и старше, а в данном возрасте технически правильно продемонстрировать элементы workout и других современных видов спортивной деятельности достаточно проблематично;

- из-за низких зарплат выплачиваемым профессорско-преподавательскому составу найти желающих работать за данное денежное вознаграждение немного;

- отсутствие спортивного инвентаря для зимних видов спорта, приобрести лыжи (средняя цена одной пары лыж 5000 руб, но необходимо 2 пары каждому занимающемуся. Одна пара лыж для классических ходов, другая для коньковых ходов, необходимы лыжные палки, цена также достаточно высокая. Одна пара стоит примерно от 1000 – 1500 руб, но их так же необходимо 2 пары. Необходимы лыжные ботинки для классических и коньковых ходов. Стоимость ботинок так же в пределах 2000 – 5000 руб. Так же есть ряд трат необходимых для приобретения лыжных мазей, парафинов и т.д. Как видим траты на лыжный спорт достаточно большие, что не всем доступно.

По данным авторов Наговицын Р.С. [4], возможность выбора спортивной деятельности для студентов является стимулирующим фактором интереса к занятиям. В ходе опроса студентов 1-3 курсов все 100% опрошенных указали, что занимались бы с большим интересом, если бы у них была возможность выбора вида спортивной деятельности. Одним из факторов, стимулирующих к занятиям по выбору являлись возможность научиться единоборствам 40%, причем единоборства выбирали юноши и девушки. Для девушек мотивом к занятиям единоборствами являлось возможность научиться оказывать противодействия молодым людям и агрессивным девушкам. Со слов девушек агрессивных представительниц слабого пола становиться все больше и больше. Данное обстоятельство подтверждается и результатами опросов студентов и школьников, в ходе которого выяснилось, что девушки более жестки в выяснении отношений. Следующим в иерархии интересов расположились спортивные игры 38%, среди игр первенство занял футбол, второе место баскетбол, и далее расположился волейбол.

Не менее интересным являлись число респондентов 26%, которые не определились с выбором вида спортивной деятельности. Не определившиеся студенты сетуют на отсутствие времени на занятия, большой загруженностью учебной деятельностью, неудобным расписанием функционирования секции, далеко добираться до дома. При анализе результатов сдачи зачетной и экзаменационной сессий выяснилось, что средняя оценка сдачи экзаменов была 3,6-4,2 балла, 8% из не определившихся в выборе спортивной деятельности не сдали зачетную сессию в установленные сроки. Данное обстоятельство говорит о неспособности рационально организовать свое время и низком уровне подготовленности студентов.

Для активизации интереса к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту необходимо связать их со Всероссийским физкультурно-спортивным комплексом ГТО. При реализации элективных дисциплин по физической культуре и спорту и сдаче контрольных нормативов студенты могут в динамике отслеживать уровень физической подготовленности и готовность к сдаче норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО.

Для выявления интереса к подготовке и сдаче норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО был проведен опрос студентов 1-3 курсов, в ходе которого было выявлено, что для студентов интерес составляет в случае, если им будут бонусы в виде значка и т.д. Просто готовится к сдаче нормативов не представляет интереса. Зачет они и так получают при условии посещения занятий и сдачи нормативов на положительную оценку. А знак ГТО любого ранга, достаточно ценный и соответственно за него побороться стоит.

Нормативы Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО сдаваемые в тестовом центре помогут повысить интерес к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту.

В ходе опроса студентов так же выяснилось, что замена стандартных нормативов сдачей норм Всероссийского комплекса ГТО для студентов более приоритетно. Возможность сдать нормы и получить заветный знак ГТО, для студентов имеет значение. Так же будет стимулировать студентов различные «бонусы» от директората института за сдачу норм комплекса ГТО на золотой, серебряный и бронзовый знаки.

В БГТУ им. В.Г. Шухова получил свое развитие инновационно-спортивный региональный кластер спортивных единоборств дзюдо и самбо, что способствует повышению интереса к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту, обеспечивающий возможность подготовки студентов и спортсменов из числа обучающихся в вузе.

Для студентов созданы условия для занятий спортивными единоборствами дзюдо и самбо, а также кикбоксингом, функционирующими в БГТУ им. В.Г. Шухова секциях.

Среди студентов проводится работа по популяризации занятий различными видами спорта. В университете совместно с Федерацией гандбола Белгородской области создан центр развития гандбола.

Студенты во время проведения занятий спортивными играми изучают не только принципы и правила игры в волейбол или баскетбол, но и совершенствуют свои навыки и умения в игровой деятельности. По опросам студентов включение в учебные занятия гандбола стимулирует интерес к занятиям, создает положительный эмоциональный фон. Так же в ходе учебных занятий гандболом были выявлены студенты с

опытом игровой соревновательной деятельности, для включения их в сборные команды институтов и университета. Помимо положительного эмоционального фона и повышенного интереса к занятиям студенты проявили интерес к соревновательной деятельности и либо сами участвуют в соревнованиях по различным видам спорта, либо посещают соревнования, проводимые в стенах университета и вне их.

Так же было интересно желание студентов к участию в соревновательной деятельности. Результаты опроса представлены на рис. 1.

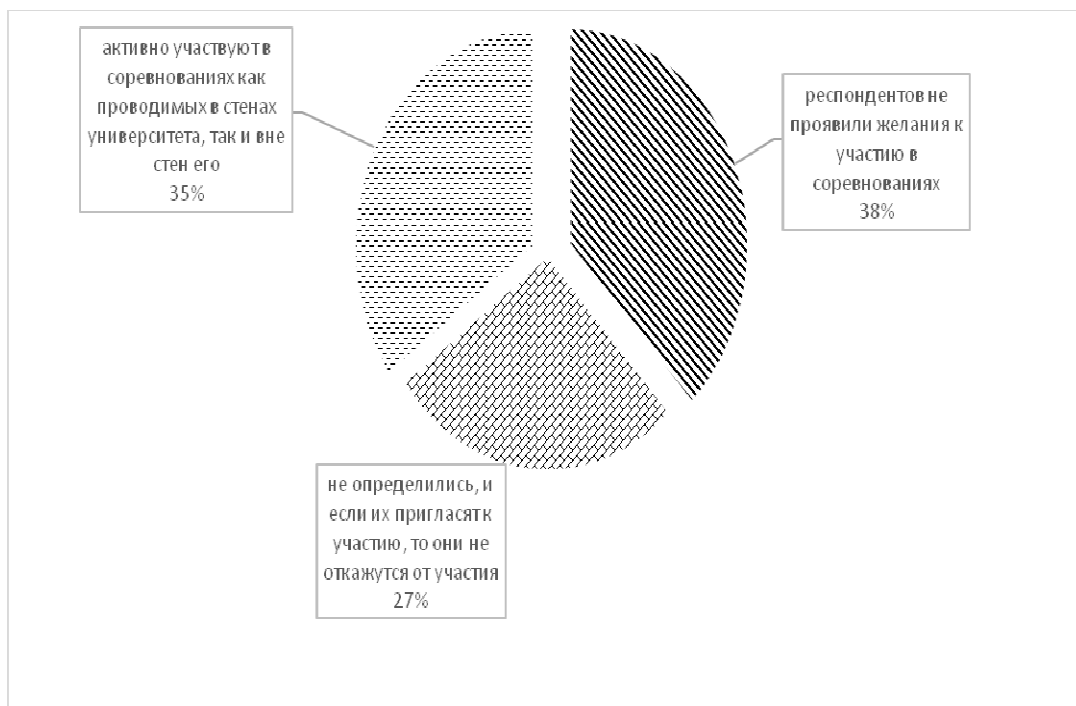


Рисунок 1. Распределение ответов по участию в соревновательной деятельности

Причем те, которые хотели участвовать в соревнованиях в большинстве своем уже занимались или имели опыт занятий в секциях.

Для определения выбора для элективных дисциплин по физической культуре и спорту был проведен опрос студентов. Среди предпочтений в видах спортивной деятельности у девушек выбор был сделан в пользу аэробики, дзюдо, настольного тенниса. У юношей выбор остановился на единоборствах (дзюдо, кикбоксинг, гиревого спорта, спортивных игр (футбол, настольный теннис).

Основными причинами отказа от соревновательной деятельности было: недостаток времени для подготовки к соревнованиям, неудобное время функционирования секций и проведения спортивных мероприятий, и следующее мнение: занимаюсь для себя, а не для соревнований.

Выводы. Одно из направлений повышения эффективности элективных дисциплин по физической культуре необходимо активно использовать соревнования. Но студенты не охотно принимают участие в соревнованиях. Со слов респондентов основным мотивом, препятствующим участию в соревнованиях, был следующим: боязнь неудач, им станет стыдно, если он проиграют на соревнованиях. Причем данного мнения придерживались как юноши, так и девушки. Следующим ответом было «все будут смотреть как я не умею»

Для активизации интереса к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту необходимо решить ряд проблем:

- расширить список секций для внеурочной формы организации занятий;
- по возможности сделать максимальное число секций на без возмездной основе для студентов;
- предоставить студентам возможность выбора вида спортивной деятельности для занятий по элективным дисциплинам по физической культуре и спорту;
- включать в структуру занятий современные тенденции фитнеса (для девушек строить занятия с элементами степ аэробики, для юношей включать элементы единоборств и спортивных игр);
- вести планомерную подготовку к участию в соревнованиях;
- не привлекать студентов к участию в соревнованиях в обязательном порядке, а привлекать только по желанию студентов;
- проводить разъяснительную работу со студентами по поводу участия в соревнованиях;
- разработать мероприятия по поощрению студентов, регулярно участвующих в соревнованиях;
- привлекать к соревнованиям сотрудников и профессорско-преподавательский состав;
- отображать итоги соревнований в средствах массовой информации учебного заведения.

Для активизации интереса к подготовке сдачи контрольных нормативов необходимо их принимать в форме соревнований.

Для популяризации соревновательной деятельности необходимо ее совместить со сдачей норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО. Вручать знаки ГТО на собраниях коллектива, данное условие позволит привлечь большего числа людей к сдаче норм ГТО.

Литература:

1. Виленский М.Я., Горшаков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. М.:

Гардарики, 2007. 218 с.

2. Егоров Д.Е. Современный подход в совершенствовании учебного процесса по физ. воспитанию в вузе / Качество жизни: теория и практика социальной экономики. Сборник докладов Международной научно-практической конференции. Часть II. Белгород - Москва. БелГТАСМ, 2002. С. 54-56.

3. Крамской, С.И. О реализации оздоровительной программы в условиях технического вуза / С.И. Крамской, И.А. Амелченко // Высшее образование в России. – М., 2014. — № 3. – С. 94-96.

4. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-2. – С. 293-298

5. Пономаренко А.А. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов/ А.А. Пономаренко, В.А. Ченобытов // Молодой ученый. 2013. С. 356-358.

6. Пятков В.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре: на материале педвузов: дис.... канд. пед. наук. - Сургут, 1999. - 184 с.

7. <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения 20/11/2019)

Педагогика

УДК: 378.146

преподаватель кафедры иностранных языков Кувшинова Яна Александровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель кафедры иностранных языков Самойлова Мария Дмитриевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ГОВОРЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ АВИАЦИОННОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье авторы обосновывают необходимость развития навыков говорения на английском языке у курсантов авиационного вуза. Анализируются основные методы и приемы развития коммуникативных навыков в процессе обучения. Описана система работы при обучении говорению на английском языке курсантов авиационного вуза. Рассматривается взаимосвязь говорения с другими видами речевой деятельности.

Ключевые слова: иностранный язык, говорение, чтение, работа с текстом, аудирование, мотивация, дискуссия, ролевая игра.

Annotation. In this article, the authors justify the necessity of development of speaking skills in English at cadets of aviation high school. The main methods and techniques of development of communication skills in the learning process are analyzed. The article describes the system of work in teaching English speaking cadets of aviation University. The interrelation of speaking with other types of speech activity is considered.

Keywords: foreign language, speaking, reading, text work, listening, motivation, discussion, role-playing game.

*Единственная известная мне роскошь –
это роскошь человеческого общения.
Антуан де Сент Экзюпери*

Введение. Обучение английскому языку необходимо в контексте современных технологий и в условиях быстро меняющегося мира. На сегодняшний день дисциплина «Иностранный язык» входит в обязательную программу любого высшего учебного заведения. Не исключение и наш вуз: важным средством профессионального успеха авиационного специалиста является приобретение им иноязычной коммуникативной компетенции, которая обеспечивает безопасность полетов. Эффективное взаимодействие с наземными службами предполагает овладение устной речью на английском языке, т.е. высокий уровень сформированности навыков говорения.

Изложение основного материала статьи. Говорение возникает только тогда, когда у людей появляется потребность сказать что-то друг другу. Именно поэтому, в структуре говорения психологи выделяют мотивационно-побудительную часть [3]. В научной интерпретации говорение является процессом создания смыслового содержания и обмена им с помощью вербальных и невербальных символов [4]. Коммуникативный подход в обучении английскому языку предполагает организацию процесса на основе заданий коммуникативного характера, имитирующих ситуации профессионального общения. Следуя принципу коммуникативной направленности вся система работы преподавателей кафедры иностранных языков нашего вуза подчинена созданию у курсантов мотивации к говорению на английском языке. Практическое занятие ведется полностью на английском языке. Коммуникация курсантов поощряется в любом виде, даже если в речи присутствуют ошибки, неискажающие информацию, или неточности.

Применение различных методов и приемов на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» имеют особый педагогический эффект, если они применяются в условиях, когда преподаватель сам владеет грамотной, четкой и беглой иностранной речью, умеет четко формулировать задания, мастерски использует средства обучения, в том числе технические, а также создает благоприятные условия для речевой деятельности (когда обучающимся хочется слышать иностранную речь, говорить на иностранном языке, когда они имеют возможность высказывать свои мысли, не боясь при этом допустить ошибки).

Важное значение в обучении говорению имеет создание такой речевой ситуации, которая стимулировала бы у обучающихся интерес. В связи с этим возникает необходимость постановок перед обучающимися таких заданий, которые вызвали бы у них стремление выразить собственное мнение, развивать критическое мышление, умение аргументировать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу. Для достижения высокой эффективности практического занятия по дисциплине «Иностранный язык» преподаватели используют следующие виды установок:

1. Гипотетические вопросы, побуждающие обучающихся делать высказывания: “What do you think about this?”, “Are there any other opinions?”, “Who thinks differently?”.

2. Личностно-ориентированные вопросы, которые побуждают обучающихся выражать свое мнение или проявлять собственную реакцию: “What would you do in such situation?”, “What would you suggest if...?”, “How would you react if...?”.

3. Общие вопросы, которые помогают обучающимся соотносить обсуждаемую проблему с более широким понятием или явлением: Have you ever heard/read about an event like this? “Is this good or bad?”, “Are there any differences between...?”, «Are you for or against...?».

Часто обучающимся сложно выразить свое мнение по теме или проблеме в связи с нехваткой лексического запаса слов. Особую важность имеет изучение специальной авиационной терминологии, необходимой для выражения определенных понятий профессионально-ориентированной сферы. Для решения данной проблемы необходимо создавать достаточный уровень опор содержания, языкового и речевого плана и активизировать лексику, используя следующие виды заданий:

1. *Перевод с английского языка на русский/ с русского на английский.* При работе изначально определяется список наиболее часто употребляемых слов и лексических конструкций, так называемый «лексический минимум». Изучение движется постепенно: от слова к словосочетанию, от словосочетания к предложению, от предложения к тексту. Например, обучающимся предлагается прочитать и перевести список слов, затем объединить их в словосочетания и дополнить предложения. Тем самым обучающиеся закрепляют знания лексики и самостоятельно готовятся к монологическому высказыванию.

2. *Множественный выбор.* Данный тип заданий может применяться как для повторения уже изученного, так и для введения нового лексического материала. Например, обучающимся предлагается выбрать правильный ответ при изучении темы «Конструкция вертолета», но в вариантах ответов дана дополнительная лексика, соответствующая ранее изученной теме «Конструкция самолета».

При изучении профессионально-ориентированной лексики мы часто применяем аудилингвальный метод, который также называют «армейским методом» (Г.В. Рогова) [5]. Он основан на принципе бихевиоризма о том, что изучать и запоминать различные вещи можно и нужно с помощью постоянного повторения. Метод предполагает устную подачу материала и многократное повторение различных лексических единиц под руководством преподавателя. Именно многократное проговаривание способствует лучшему запоминанию профессионально-ориентированной лексики, необходимой курсантам для дальнейшего обучения и работы.

При обучении говорению на английском языке преподаватели опираются на сформированные грамматические навыки обучающихся. В неязыковом вузе обучающиеся изучают лишь малую часть грамматических явлений и конструкций английского языка, которая будет им необходима в профессиональной деятельности (простое настоящее, прошедшее, будущее, настоящее совершенное время, модальные глаголы, множественное число существительных, степени сравнения прилагательных, страдательный залог). К примеру, при рассмотрении темы «Конструкция самолета» курсанты употребляют в речи формы страдательного залога, необходимые для описания функций различных частей самолета: *The powerplant is used to generate thrust.* При изучении тактико-технических характеристик самолета курсанты используют модальные глаголы: *The F-105 can reach an altitude of ...*, и т.д.

Говорение тесно связано с другими видами речевой деятельности, через которые активизируются сложные мыслительные процессы с опорой на внутреннюю речь и механизмы прогнозирования. На старших курсах курсанты нашего вуза приступают к изучению авиационного английского языка, который не предполагает активного применения навыков письма.

Грамотно подобранный материал для чтения может помочь не только в восполнении некоторых пробелов информационного плана, но и обеспечить необходимый набор языковых и речевых средств по обсуждаемой проблеме. Уметь читать - значит мгновенно соотносить лексические единицы и грамматическое оформление с их значением [2]. Такое понимание в значительной мере основано на том, насколько читающий умеет предвосхищать как смысловое содержание читаемого текста. В практике нашего вуза наиболее продуктивным методом является звуковой аналитико-синтетический. Преподаватель не только учит курсантов правильно произносить слова и словосочетания, показывая правильную артикуляцию, но и анализировать эти лексические единицы. Например, при работе с текстом «Вооруженные силы США» преподаватель сначала предлагает курсантам просмотреть текст, затем найти интернациональные слова и догадаться об их значении.

Развитие навыков говорения на основе текста широко используется на практических занятиях по авиационному английскому языку в нашем филиале. Формирование монологических умений, в данном случае, идет на основе различных этапов работы с текстом. Преподаватели кафедры иностранных языков используют следующую последовательность действий:

1) Предтекстовая работа (повтор и закрепление ранее изученной лексики). К примеру, при изучении темы «Задачи ВВС США» курсанты повторяют знакомый им лексический материал по теме «Организация ВВС США».

2) Составление плана-пересказа текста.

3) Деление текста на несколько логически законченных частей. Первую часть начинает пересказывать тот курсант, которому досталось начало текста. По окончании пересказа остальные должны догадаться, кому следует продолжить. Например, также при изучении темы «Организация ВВС США» курсантам предлагается описать структуру ВВС США, начиная с наименьшей единицы и заканчивая наивысшей. Тем самым курсанты не только тренируют умение монологического высказывания, но и запоминают порядок структурных единиц.

4) Дополнение предложения в тексте недостающими словами или словосочетаниями. Данный тип заданий является самым распространенным, так как он подразумевает многократное повторение предложений.

5) Составление рассказа на основе ответов на вопросы по изучаемой теме. Подобные задания являются наиболее сложными для курсантов неязыкового вуза, так как предполагают знания правил образования вопросительных и утвердительных предложений.

Аудирование при обучении говорению – это не только прием сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное. Формирование фонетического слуха на иностранном языке зависит как от артикуляционных свойств звуков иностранного языка, так и от звуковой системы родного языка. Поэтому продолжительное пассивное слушание, не подкрепленное внешнеречевой практикой, может

привести к искажению слуховых образов и затруднить образование акустико-артикуляционных признаков [1]. Особо данное явление можно наблюдать при изучении темы «Лётно-технические характеристики летательных аппаратов». Неверно услышанное числительное может значительно исказить информацию, что приведет к ошибкам в понимании основного содержания. Некорректно понятая информация при ведении радиообмена на английском языке может привести к фатальным последствиям.

Также одним из наиболее эффективных методов для вовлечения курсантов в коммуникацию на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» является ролевая игра. Игровая деятельность считается наиболее естественной и интересной. На разных этапах обучения мы используем ролевые игры для развития дискуссионных навыков. В данном виде деятельности обучающиеся представляют себя в различных профессиональных контекстах и играют различные роли: действующего или будущего пилота вертолёта, диспетчера, метеоролога, бортпроводника, командира воздушного судна, бортмеханика и т.д. Ролевая игра активизирует стремление курсантов к активному взаимодействию, заставляет не только говорить, но и слушать, запоминать то, что говорит собеседник и адекватно реагировать.

Преподаватели регулярно применяют метод ролевой игры для обучения курсантов двустороннему переводу, который предполагает максимальное погружение в конкретную ситуацию общения на иностранном языке. К примеру, при изучении темы «Международные организации и сотрудничество» первый курсант выступает в роли представителя одной из международных организаций, второй - в роли русскоязычного гостя международной конференции, третий участник переговоров - переводчик. Представитель международной организации отвечает на вопросы русского гостя об истории создания, целях и задачах организации. Переводчик осуществляет двусторонний перевод: с русского на английский и с английского на русский язык.

Метод дискуссий также является результативным при обучении говорению на английском языке в авиационном вузе. В авиации много проблемных вопросов, которые могут послужить поводом для дискуссии. При этом организация дискуссии может быть направлена как на обмен мнениями, выражение мыслей по поводу прочитанного или прослушанного материала, а также совместный поиск решения той или иной проблемы. При таком методе формируются малые группы (3-5 человек), каждому участнику которых необходимо высказаться. К примеру, при изучении темы «Отечественные и зарубежные самолеты» курсантам предлагается обсудить характеристики самолетов, сравнить и доказать их эффективность. Данный вид работы является очень трудоемким и затратным по времени, так как все участники выполняют огромную подготовительную работу для организации и проведения дискуссии. Преподаватель должен определить цель и тему дискуссии, контролировать процесс, оценивает и подводит итоги, курсанты собирают дополнительную информацию по теме. Несмотря на трудозатраты, данный вид работы эффективно развивает навыки говорения, убирает языковой барьер, способствует развитию критического мышления и умения быстро принимать решения.

Выводы. Итак, коммуникативные способности курсантов являются неотъемлемой частью их профессиональной деятельности. Уделяя достаточное внимание развитию навыков говорения, преподаватель, тем самым, повышает интерес курсантов к изучению авиационного английского языка в целом. Обучающиеся видят результат своего труда, слышат себя, у них возникает желание улучшить качество речи и тем самым повысить свою компетентность и конкурентоспособность в будущем.

Литература:

1. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам. - М., Высшая школа, 2011. – 374 с.
2. Глаголева Р.И. Работа с текстом на уроке иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. - №4.
3. Миролобов А.А. Методика обучения иностранным языкам. М., Высшая школа. 2012. – 336 с.
4. Муратова А.С. Специфика развития навыков говорения у студентов неязыковых вузов // Альманах современной науки и образования. – 2006. - №2 (9): в 3-х ч. – Ч.II. – С. 120-121.
5. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам. М., Просвещение, 2012. – 286 с.

Педагогика

УДК: 376

аспирант Легостаева Ольга Тофиковна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования фонационного дыхания у детей с врожденными расщелинами губы и неба. В ней представлены результаты исследования состояния дыхания у дошкольников с ринолалией и ринофонией. Также описаны основные этапы развития фонационного дыхания, которое является базовым компонентом для формирования произносительной стороны речи у детей с врожденными расщелинами.

Ключевые слова: дыхание, фонационное дыхание, ротовой выдох, врожденная расщелина губы и неба, ринолалия, ринофония.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing of phonatory breath in pre-school children with cleft lip and palate. This study describes results of the investigation of breath condition in pre-school children with cleft lip and palate. The main directions of breath development, the base pronunciation component, were presented in the article.

Keywords: breath, phonatory breath, oral expiration, cleft lip and palate, rhinolalia, rhinophonia.

Введение. Врожденная расщелина губы и неба – один из сложных и часто встречающихся пороков развития. Реабилитация детей с врожденной расщелиной требует комплексного и многоступенчатого подхода. Несмотря на совершенствование методик хирургического и ортодонтического вмешательства, проведение хейлопластики и уранопластики в раннем возрасте, у многих детей сохраняются такие тяжелые речевые нарушения, как ринолалия и ринофония.

В структуру дефекта при ринолалии и ринофонии входят: тотальные нарушения звукопроизношения, голоса, интонации, фонематического восприятия, артикуляционной моторики, резонанса. Врожденный анатомический дефект, подверженность детей с ВРГН частым простудным заболеваниями приводит к расстройствам дыхания. Степанова Ю.Е., изучавшая состояние резонаторов у детей с нарушениями голоса, отмечает, что любые заболевания полости носа, околоносовых пазух, а также изменения их формы, искривление носовой перегородки, влияет на качество голоса, вызывая ухудшение его акустических показателей [11].

Изложение основного материала статьи. Дыхание является энергетической базой не только красивого голоса, но и правильного звукопроизношения, и резонирования. Формирование правильного дыхания, «дыхательной опоры» звука является важнейшим, базовым этапом формирования произносительной стороны речи у детей с врожденными расщелинами губы и неба. Профессор старой итальянской школы Ф. Ламперти писал: «Самый лучший друг и самый страшный враг для звука – это дыхание. Дыхание, правильно употребляемое, становится другом, неправильно – врагом».

Недостаточное внимание к формированию речевого дыхания в процессе логопедической работы с детьми с врожденными расщелинами губы и неба приводит к значительным трудностям при постановке звуков, коррекции голосовых нарушений, устранении носовой эмиссии, увеличению сроков реабилитации. По данным зарубежных исследователей (Charman K, Sell D., Hardin-Jones M., и др.), недостаточная сформированность речевого выдоха у дошкольников с врожденными расщелинами часто является причиной использования в речи коротких простых предложений из 2-3 слов. Многие авторы (Ипполитова А.Г., Вансовская Л.И., Ермакова И.И., Доросинская А.В., Балакирева А.С., и др.) подчеркивают важность и обязательность формирования фонационного дыхания в процессе логопедической работы с детьми с ринолалией и ринофонией. Однако, проблема закрепления сформированных навыков речевого дыхания остается нерешенной. Таким образом, исследование и накопление данных о состоянии дыхания у детей с врожденными расщелинами губы и неба, а также разработка и подборка игр и упражнений в процессе комплексной коррекционной работы является актуальным.

Целью данной работы - исследование состояния дыхания как базового компонента формирования произносительной стороны речи у детей с врожденными расщелинами губы и неба.

Физиологи отмечают, что при образовании звуков, во время речи, отмечается напряжение мышц, осуществляющих вдох, легких, мускулатуры брюшного пресса. Вследствие напряжения диафрагмы, увеличивается на вдохе объем талии. Напряженные мышцы брюшного пресса создают сопротивление диафрагме. Данное напряжение мышц должно сохраняться в течение всего времени звукообразования. Воздух поступает из легких к голосовым складкам, и прилегающим к ним полостям, таким образом обеспечивается тонкая регуляция воздуха, который находится в легких [9].

Звуки речи образуются в верхних дыхательных путях: легкие раздувают носоглотку, мышцы которой, напрягаясь, становятся твердыми, проходящий через голосовые складки воздух образует звук. По мнению Ю. Парова, механизм образования звука у человека полностью идентичен механизму звукообразования у духовых музыкальных инструментов, «где порция воздуха проходит из полости рта через губы и преобразуется внутри инструмента в звуковые колебания» [9].

Н.И Жинкин отмечал парадоксальность движений диафрагмы, производящей движения вдоха на выдохе благодаря эластической тяге легких, накопленной «... как потенциальная энергия в момент вдоха» [7]. В речевом дыхании Н.И. Жинкин выделил две составляющие: работу дыхательных поперечнополосатых мышц, которые обеспечивают смену скорости движения воздуха на выдохе в зависимости от артикуляции, и гладкие мышцы трахеобронхиального дерева, обеспечивающие количество воздуха на выдохе. Движения диафрагмы выполняют две важные функции: функцию усиления/ослабления звука и функцию слогораздела.

Дыхание при фонации, как речи, так и пении, выполняет функцию «опоры», «поддержки» звука. Филиппов А. В. предлагает ввести понятие «фонационное дыхание», куда входит вокальное дыхание, речевое дыхание и сценическо-речевое дыхание. В нашей статье речь пойдет о первых двух составляющих фонационного дыхания.

Исследование проводилось на базе Реабилитационного центра развития речи. Состояние речевого дыхания было изучено у 86 детей дошкольного возраста (от 3 до 6 лет), имеющих врожденную расщелину губы, твердого и мягкого неба. Все дети были прооперированы по единой методике в возрасте до 1,5 лет. Из них 60 (51,6%) детей регулярно (год и более) занимались с логопедом в ДООУ.

Во время изучения особенностей дыхательной функции мы отмечали:

1. Тип дыхания: ключичный, грудной, брюшной, смешанный.
2. Особенности вдоха: ротовой, носовой, смешанный.
3. Выдох при фонации: ротовой, носовой, смешанный.

4. Максимальное время фонации (МВФ): необходимо для поддержания стабильной фонации, по мнению Gould, отражает общее состояние мышц гортани. Согласно проведенным исследованиям, МВФ у мальчиков составляет 13,4+ 3,3 сек, у девочек – 11,4+ 2,9 сек. По данным Д. К. Вильсона, МВФ при произнесении звонких фонем менее 5 секунд у дошкольников и менее 10 секунд у школьников, подростков и взрослых является показателем голосовых нарушений. МВФ измеряется следующим образом: ребенка просят тянуть/«долго произносить» звук И или А, секундомером измеряя время произнесения, начиная отсчет от момента начала фонации до ее прекращения (шепотной речи). Измерение МВФ проводится четыре раза, учитывается максимальный результат.

5. С/З коэффициент: является индикатором нарушений функций гортани при поражении краев голосовых складок. Коэффициент С/З – отношение МВФ звука С к МВФ звука З. При помощи секундомера измеряется МВФ звуков С и З четыре раза, выбирается максимальный результат. Согласно Д. К. Вильсона, у людей с нормальными голосовыми складками коэффициент С/З равен 1, при полипах и узелках голосовых складок происходит увеличение воздушного потока, уменьшение времени фонации звука З, что приводит к увеличению коэффициента С/З до 1,4.

Обследование дыхания проводилось в процессе бесед с ребенком, в виде специально подготовленных заданий.

В первую очередь определялся тип дыхания в процессе вдоха и выдоха: брюшной, грудной, ключичный (по подъему плеч, грудной клетки или стенки брюшной полости). Если при дыхании в состоянии покоя, а также при фонации фиксировалось движение плеч, отмечался ключичный тип дыхания, если фиксировались

движения в области грудной клетки – грудной тип дыхания, в случае, если движения отмечались в области брюшной стенки – фиксировался диафрагмальный тип дыхания.

Также оценивалось умение ребенка сделать полноценный вдох носом.

Направление выдоха при фонации: ротовой, носовой, смешанный. В случае выраженной назализации отмечалось носовое направление выдоха. В случае незначительной, а также нестабильной назализации, отмечалось смешанное направление выдоха. В случае, если назализация отсутствовала, отмечался ротовой выдох.

Максимальное время фонации (МВФ) определялось максимальным временем произнесения гласного звука А, ребенку предлагалось пропеть звук на одном выдохе три раза, в каждом случае фиксировалось время фонации (в секундах), после этого выбирался максимальный результат.

Исследование показало, что 73 ребенка (84%) имеют ключичный тип дыхания, и не используют диафрагму. У 10 детей (11,6%) был зафиксирован грудной тип дыхания, у 1 ребенка (4,4%) – грудобрюшной тип дыхания.

У подавляющего большинства детей (70%) направление выдоха было смешанным, частично через ротовую, частично через носовую полость, и нестабильным: иногда при фонации дети выдыхали через рот, иногда-через нос. У 18 детей (21%) зафиксирован при фонации носовой выдох, и лишь 8 детей использовали ротовой выдох.

70 детей (81,3%) не могли сделать глубокий вдох носом. 40 детей (46,5%) во время фонации говорили на вдохе. 45 детей (52,3%) имели укороченный ротовой выдох: максимальное время фонации (далее МВФ) составило 5 секунд и меньше. У 33 детей (38,3%) МВФ = 6-10 секунд, у 6 детей (7%) – больше 10 секунд, самый большой показатель МВФ – 17 секунд-был зафиксирован у одного ребенка (2,4%).

С/З коэффициент (СЗК), описанный в монографии Д. К. Вильсона [4], является важным показателем для выявления дисфункции голосовых складок. В норме этот коэффициент равен 1, данный показатель был зафиксирован у 15 детей (17,4%). 26 детей (30%) продемонстрировали СЗК больше 1, что свидетельствовало о сниженном тоне голосовых складок, а также о наличии узелков и полипов. У 6 детей (7%) СЗК был меньше 1. У 38 детей (44%) измерение СЗК было невозможно, вследствие грубых нарушений звукопроизношения (дети не могли правильно произносить эти звуки), а также вследствие наличия дефектов озвончения.

Таким образом, дети с врожденными расщелинами губы и неба имеют следующие нарушения дыхания: преобладание ключичного типа дыхания, слабый и поверхностный носовой и ротовой вдох, укороченный ротовой выдох, смешанное направление воздушной струи при фонации. На основе результатов исследования нами были выделены следующие этапы формирования речевого дыхания у дошкольников с ВРГН:

- Формирование косто-абдоминального типа дыхания.
- Формирование быстрого и глубокого носового вдоха.
- Формирование длительного и сильного ротового выдоха.
- Дифференциация ротового и носового выдоха, формирование координации между носовым/ротовым вдохом/выдохом.
- Выработка направленной воздушной струи по центру языка.

Начинать формировать речевое дыхание можно уже с 2-летнего возраста. Вследствие того, что понятия «вдох» и «выдох» являются абстрактными и непонятными для детей раннего, младшего и среднего дошкольного возраста, мы заменяли их словами «нюхай» / «дуй». С целью формирования фонационного дыхания нами разработаны и апробированы игры и упражнения для детей дошкольного возраста с врожденными расщелинами губы и неба.

Неотъемлемой частью работы над дыханием является вокальная фонопедия. Использование вокальных приемов при постановке речевого выдоха существенно повышает эффективность логопедических занятий. Одним из наиболее эффективных приемов формирования фонационного дыхания является «вокальный зевок», а также его разновидности: «вдыхание аромата цветка», «скрытый» зевок, зевок с расслаблением челюсти, и т.д. От обычного, физиологического, вокальный зевок отличается необходимостью сохранять условия, «при которых следующая постинспираторная фаза дыхания проходит достаточно длительное время» [13]. Данная форма зевка способствует активизации голосовых складок, а также управлению их жесткостью, помогая таким образом интонировать в пении. Кроме того, сильный зевок увеличивает подскладочное давление, усиливая силу звука. Согласно исследованиям ученых, именно вокальное дыхание способствует становлению мелодики речи, способствуя управлению голосовыми складками [13]. В процессе выполнения дыхательных упражнений вдох носом нужно делать спокойный и глубокий, с «выпячиванием» живота, а выдох - через вытянутые «дудочкой» губы без напряжения и гримас. В случае значительной носовой эмиссии на выдохе необходимо попросить ребенка дуть слабее до тех пор, пока эмиссия не исчезнет, и с этого момента постепенно наращивать силу выдоха. Дыхательные упражнения подбираются индивидуально, в зависимости от состояния речевого дыхания ребенка, каждое упражнение рекомендуется выполнять 4-5 раз.

- Формирование косто-абдоминального типа дыхания.

Формирование косто-абдоминального типа дыхания начинается в положении лежа, чтобы исключить поднятие плеч. Когда ребенок освоит вдох носом и животом, выдох ртом без надувания щек, упражнения усложняются, например, на вдохе и выдохе добавляются движения рук/ног (сгибание/разгибание, и т.д.). Таким образом удается снять мышечные зажимы в области плеч, шеи и спины, а также активизировать участие нижнебрюшных и поясничных мышц в процессе дыхания. По мере закрепления навыка косто-абдоминального типа дыхания в положении лежа, можно переходить к выполнению упражнений сидя и стоя.

Далее мы переходили к вокальным упражнениям с озвученным выдохом, которые также выполнялись в положении лежа, затем сидя и стоя. Необходимо следить за неподвижностью грудной клетки.

- Формирование быстрого и глубокого носового вдоха.

Для формирования носового вдоха мы использовали игры на узнавание различных ароматов, такие, как «Ароматный букет», «Узнай аромат» и др.

- Формирование длительного и сильного ротового выдоха.

На данном этапе мы использовали игры с выдыханием под счет, а также упражнения и игровые ситуации с различными предметами.

- Дифференциация ротового и носового выдоха, формирование координации между носовым/ротовым вдохом/выдохом.

Для отработки данного навыка мы использовали упражнения с аппаратом TRIFLO II, который был разработан для предотвращения осложнений в работе дыхательной системы, развития силы легких, восстановления мощности дыхания. Для работы с детьми с расщелинами этот аппарат используется следующим образом: в положении сидя, мундштук находится во рту у ребенка, ребенок делает ртом вдох так, чтобы поднять один или несколько шариков, носом выдох. Упражнение повторяется 5-10 раз. Далее аппарат переворачивается и выполняется упражнение: вдох носом (диафрагмальное дыхание), выдох ртом, без надувания щек, так, чтобы один-несколько шариков поднялись. Упражнение выполняется 5-10 раз. Такое чередование упражнений позволяет сформировать координацию между вдохом и выдохом, а также формирует навык поднятия небной занавески вверх.

Также для дифференциации ротового и носового выдоха мы использовали гимнастику Е.В. Лавровой [8]:

- Вдох через нос – живот вперед, выдох через рот (губы «трубочкой»);
- Вдох через рот-выдох через рот;
- Вдох через рот – выдох через одну ноздрию (поочередно);
- Вдох и выдох носом через одну ноздрию;
- Вдох и выдох носом поочередно через разные ноздри;
- Выработка направленной воздушной струи по центру языка.

Направленная воздушная струя, проходящая по центру ротовой полости, необходима для произношения практически всех согласных звуков, за исключением звуков М, Н, Л. Данный навык отрабатывался на занятиях с логопедом при помощи различных игр и упражнений.

Выводы:

1. Нарушение дыхания – один из основных признаков речевых нарушений в структуре дефекта при ринолалии и ринофонии.

2. Снижение физиологических возможностей ребенка с врожденной расщелиной губы и неба с самого рождения приводит к формированию непродуктивного для речи, ключичного типа дыхания.

3. Недостаточное смыкание небно-глоточного кольца, слабый и укороченный ротовой выдох, отсутствие координации и дифференциации ротового и носового выдоха приводят к расстройству резонанса, ухудшению акустических характеристик голоса, а также к грубым расстройствам звукопроизношения.

4. Фонационное дыхание у детей с врожденными расщелинами с возрастом не развивается спонтанно, и требует комплексной работы.

5. Все существующие на данный момент методики коррекции речи у детей с врожденными расщелинами губы и неба включают этап формирования речевого дыхания, однако, этот процесс занимает длительное время, а сформированные навыки с трудом закрепляются в повседневной речи.

6. Комплексная коррекционная работа, использование наряду с логопедическими приемами, вокальных упражнений, позволяет оптимизировать процесс постановки фонационного дыхания, способствуя закреплению правильных дыхательных навыков.

Литература:

1. Балакирева А.С. Логопедия. Ринолалия. – Москва: Секачев, 2011.
2. Бурлакина О.И. Комплексы упражнений для формирования правильного речевого дыхания. – СПб.: Детство-Пресс, 2012.
3. Вансовская Л.И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба. - СПб.: Гиппократ, 2000.
4. Вильсон Д.К. Нарушения голоса у детей. – Москва: Медицина, 1990.
5. Доросинская А.В. Психолого-педагогическая технология коррекции нарушений голосовой функции у детей дошкольного возраста с врожденной расщелиной губы и неба в системе комплексной реабилитации: дис. канд. пед. наук: Екб, 2000.
6. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков. – Москва: Просвещение, 1996.
7. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – Москва: Издательство Академии Педагогических Наук, 1958.
8. Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фониатрии. – Москва: В. Секачев, 2014.
9. Паров Ю. Азбука дыхания. - Минск: Польша, 1988.
10. Пустынникова Г.Н. Практическое пособие по восстановлению речевого и певческого голоса. – Москва: Издательский Дом Альянс, 2014.
11. Степанова Ю.Е. Состояние резонаторного аппарата у детей с нарушениями голоса // Голос и речь, №1 (6). 2012.
12. Соломатина Г.Н., Водолацкий В.М. Устранение открытой ринолалии у детей. – Москва: ТЦ Сфера, 2005.
13. Филиппов А. К вопросу о вокальном дыхании / А.В. Филиппов // Голос и речь. – 2011. - №2 (4).
14. Черная И.Е. Воспитание голоса. Резонаторы / И.Е. Черная // Голос и речь. – 2012. - №2 (7).
15. Чиркина Г.В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции / Г. В. Чиркина // Дефектология. – 2013. - №6, с. 3-22.

УДК 378 13.00.08

доктор медицинских наук, доцент Литвинов Евгений Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Воронежский государственный технический университет" (ВГТУ) (г. Воронеж);

старший преподаватель Бухтоярова Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Воронежский государственный технический университет" (ВГТУ) (г. Воронеж);

старший преподаватель Вялых Надежда Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Воронежский государственный технический университет" (ВГТУ) (г. Воронеж)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В материале статьи рассматривается проблематика воспитания профессионально значимых физических качеств. Основная проблема определения профессионально значимых физических качеств заключается в широком спектре специальностей инженерного профиля и широкого спектра выполняемых функций, что предъявляет разные требования к физическим качествам и уровню их развития.

Ключевые слова: профессионально значимые физические качества, специалисты инженерного профиля, профессиограмма, контрольные нормативы, выносливость, силовая выносливость.

Annotation. The material of the article deals with the issue of education of professionally significant physical qualities. The main problem of determining professionally significant physical qualities lies in a wide range of specialties of engineering profile and a wide range of functions performed, which puts different requirements to physical qualities and level of their development.

Keywords: professionally significant physical qualities, engineering specialists, profессиogram, control standards, endurance, strength endurance.

Введение. В связи с изменениями самого производства, внедрение новых технологий, роботизированных комплексов, произошло снижение доли физического труда или его полное исключение, и замещение его интеллектуальным. В результате данных преобразований возникает проблема профессионально прикладной подготовки, определения и формирования профессионально значимых физических качеств. Причем необходимо рассматривать не только формирование профессионально значимых физических качеств, необходимо рассмотреть и мероприятия по сохранению и укреплению состояния здоровья, повышения двигательной активности, предотвращение развития гипокинезии.

Проблематика формирования уровня профессионально значимых физических качеств студентов технического вуза вызывает интерес и рассматривается в трудах многих специалистов [3, 4], но проблема усложняется исходя от низкого уровнем физической подготовленности, где особенно большую трудность представляют тесты практически на все виды выносливости. Это подтверждается и результатами исследований ряда специалистов сферы физической культуры и спорта [1, 2, 3, 4].

И этому есть объективные причины. Одна из них низкая заинтересованность в занятиях физической культурой и спортом [1, 6, 8].

Изложение основного материала статьи. Для определения направлений формирования профессионально значимых физических качеств средствами физической культуры и отношения студентов к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту был проведен опрос методом анкетирования студенческой молодежи 1-3 курсов. В опросе приняли участие юноши и девушки, общим числом 260 человек.

Профессионально значимые физические качества определяли по профессиограмме [9], а также в ходе бесед со специалистами инженерного профиля, преподавателями физического воспитания. Проблема определения профессионально значимых физических качеств для специалистов инженерного профиля заключается в широком спектре специальностей (инженеры строительного профиля, IT специалисты, инженеры экологи и т.д.). В ходе исследования проанализировали физические качества, требующиеся при выполнении служебных функций и оценивали физические качества, наиболее востребованные в ходе трудовой деятельности у специалистов инженерного профиля.

Профессиональные операции определяли по профессиограмме. Далее определяли какие физические качества наиболее задействованы при выполнении трудовой деятельности. Уровень развития профессионально значимых физических качеств и общей физической подготовленности оценивали по результатам сдачи контрольных нормативов. Скоростные качества оценивали результатами тестирования в беге на 100 м., состояние выносливости - по результатам бега на 3000 м у юношей и бега на 2000 м у девушек. Об уровне силовой выносливости судили по результатам теста подтягивание на высокой перекладине у юношей и на низкой перекладине у девушек. И скоростно-силовые качества оценивали по данным прыжка с места как у юношей, так и у девушек.

В ходе анализа литературных источников [1, 2] было выявлена ситуация недостаточного развития уровня физической подготовленности современных студентов. По данным ряда авторов [2, 3, 4] наибольшая проблемная ситуация проявляется в развитии выносливости, что подтвердилось и результатами нашего тестирования. Большая часть девушек не смогли преодолеть 2000 м на положительную оценку, значительная часть тестируемых сошла с дистанции. Так как для ряда специальностей выносливость является профессионально значимой, то необходимо акцент в развитии сместить именно на развитие выносливости, тем более, что по данным [7] выносливость имеет высокий коэффициент корреляции с работоспособностью.

Тестирование общей выносливости в тесте бег 2000м. наглядно представлена на рисунке 1.

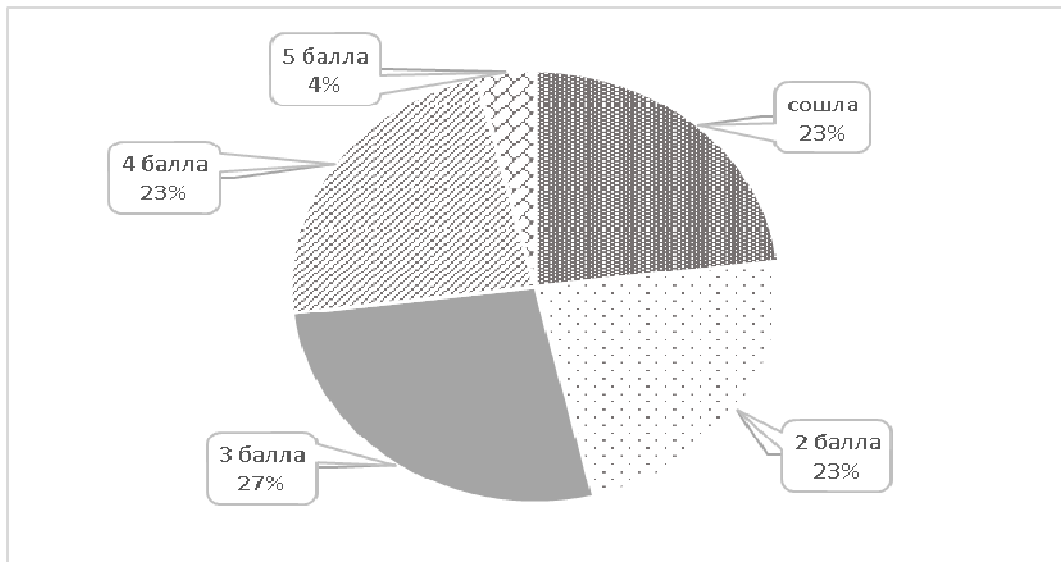


Рисунок 1. Результаты теста бег 2000 м. (девушки)

Та же тревожная ситуация у юношей с силовой выносливостью (подтягивание на высокой перекладине). Причем студенты 1 курса не только не смогли подтянуться на высокой перекладине, но и не знают техники выполнения упражнения, что говорит о формальном подходе к дисциплине физическая культура в школе. Результаты тестирования представлены на рисунке 2.

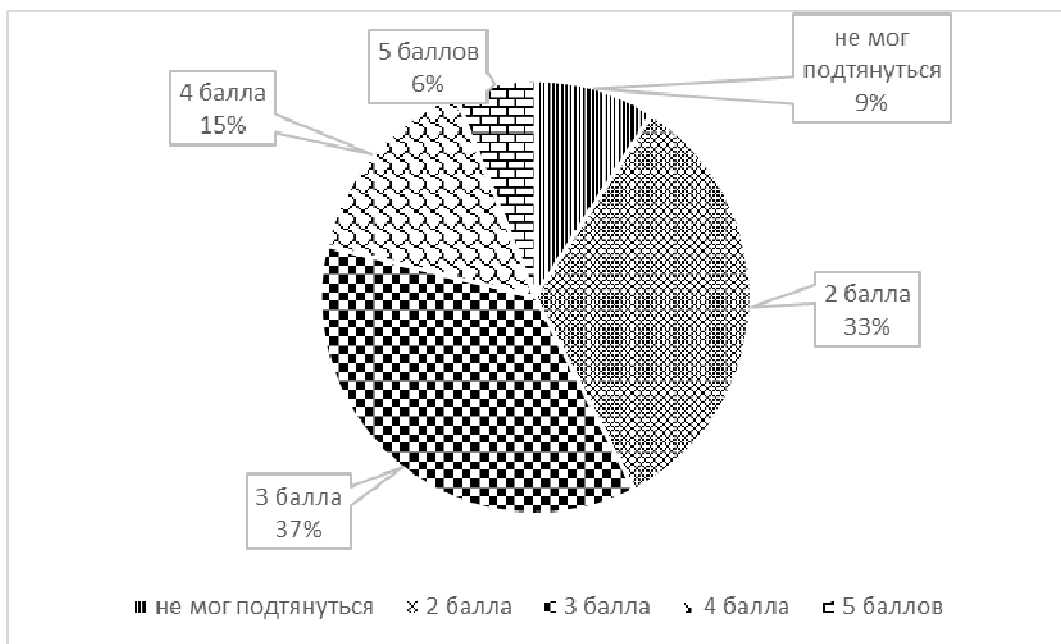


Рисунок 2. Результаты теста подтягивание на высокой перекладине (юноши)

Данные полученные при выполнении девушками теста отжимание от гимнастической скамьи так же не утешительны.

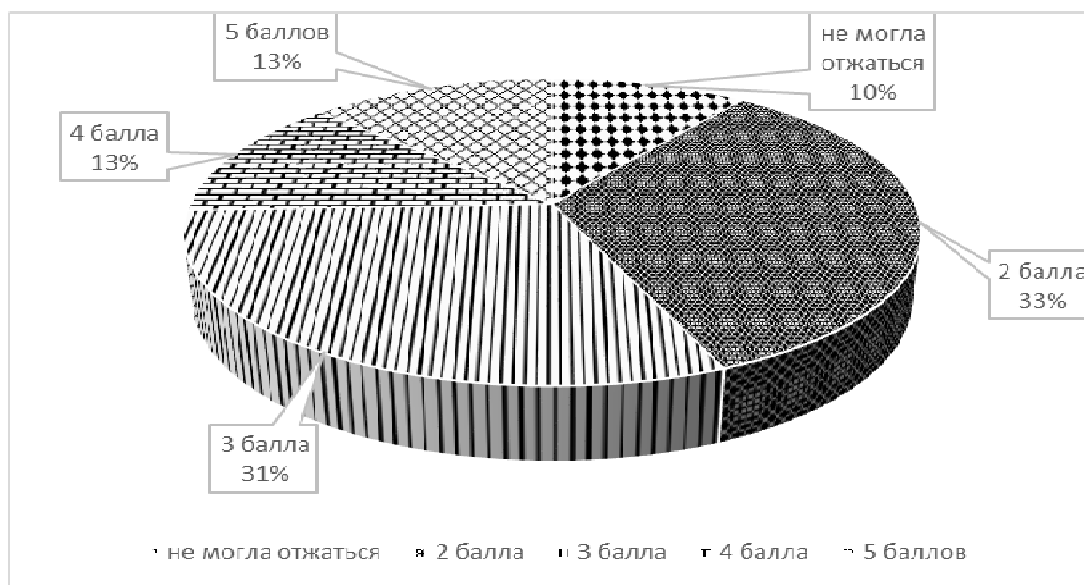


Рисунок 3. Результаты теста отжимание от гимнастической скамьи (девушки)

Результаты тестирования скоростно-силовых качеств и гибкости особой тревоги не вызывает. Значительная часть юношей и девушек справились с данным тестом на положительную оценку.

Так же проблемная ситуация проявилась и с недостаточно сформированным объемом умений и навыков. Девушки и юноши не знают или не умеют выполнять ряд нормативов. Девушки не могут выполнить отжимание от гимнастической скамьи, юноши не могут или не знают правила выполнения подтягивание на высокой перекладине. Не умеют прыгать в длину с места как юноши, так и девушки.

Для выяснения сложившейся ситуации с уровнем воспитания физических качеств был проведен опрос студентов 1 курса и их родителей. В ходе бесед со студентами 1 курса и их родителей выяснилось, что в ряде школ физическую культуру вели специалисты преподающие другие предметы (учитель по трудам или безопасности жизнедеятельности). И все обучение сводилось к бегу по стадиону или в парковой зоне, игре в футбол у юношей и в волейбол у девушек. Как результат плачевное состояние с уровнем развития физических качеств, объемом двигательных умений и навыков.

Следующей проблемой для формирования необходимого уровня физической подготовленности, а так же воспитания профессионально важных физических качеств было отсутствие спортивных сооружений или их неудовлетворительное состояние в ряде школ. Причем в городских поселениях практически все школы имеют спортивные сооружения в удовлетворительном состоянии, а в сельских данные сооружения зачастую отсутствуют или находятся в ненадлежащем состоянии. И как следствие, студенты 1 курсов не умеют передвигаться на лыжах, плавать, играть в волейбол или баскетбол. В большинстве своем, сложившаяся ситуация сложилась из-за слабой материальной базы учебного заведения, отсутствия плавательных бассейнов, лыжной базы и т.д.

Перечисленное выше отчасти объясняет ситуацию, при которой студенты, поступившие на 1 курс, не знают техники старта, бега и финиширования на короткие дистанции, имеют низкий уровень развития физических качеств.

Но негатив к физической культуре начинает сменяться позитивным отношением, спортивный и здоровый образ жизни стали «модными». Стало престижным заниматься в различных фитнес клубах, заниматься экстремальными видами спортивной деятельности (Workout, парашютный спорт и т.д.), посредством которых расширяют объем умений и навыков. Данное условие делает возможным не только акцентированно развивать профессионально важные физические качества, но и сформировать необходимый объем умений и навыков. Данное происходит и вузах, студенты приобщаются к спортивно-массовым мероприятиям, занимаются в секциях. В БГТУ им. В.Г. Шухова функционирует значительное число спортивных секций легкой атлетики, плавания, единоборств (дзюдо, кикбоксинг, самбо и т.д.), спортивных игр (секция футбола, гандбола, волейбола, баскетбола, настольного тенниса, ватерполо), зимних видов спорта (лыжные гонки, хоккей), стрелкового спорта и т.д. При кафедре «Защиты в чрезвычайных ситуациях» функционирует секция пожарно-прикладного спорта. Студенты, занимаясь в спортивных секциях вуза формируют необходимый объем прикладных умений и навыков, знаний, воспитывают профессионально важные физические качества.

Так моду набирает спортивное движение «пробеги», не менее интересно направление «проплыви». Часть студентов, проходящих обучение на 1 курсе не умеют плавать. Так преподавателями БГТУ им. В.Г. Шухова провели опрос студентов 1-3 курсов умеют ли они плавать и один из десяти опрошенных не умеет плавать. Так же в ходе занятий в бассейне данное число студентов увеличилось до двух – трех человек из десяти.

Как правило, это студенты, проживающие в сельской местности, где нет водоемов и бассейнов и соответственно нет возможности научиться плавать. Данная ситуация подтверждается и результатами исследований Г.М. Нижник [5] и Н.М. Баламутовой [1], более 30 % девушек и 20-40 % юношей к моменту окончания средней школы не держатся на поверхности воды или не умеют плавать, далее данные школьники становятся абитуриентами и студентами высших учебных заведений. И ситуация повторяется, только уже в вузе.

Одним из эффективных направлений формирования профессионально важных физических качеств и формирования необходимого объема умений и навыков являются самостоятельные занятия. Составить план самостоятельных занятий не составляет труда, помогут преподаватели кафедры физического воспитания и спорта или необходимую информацию можно найти в интернете. Но для самостоятельных занятий студенты

спрашивают спортивный инвентарь (футбольный или баскетбольный мячи), коньки и т. д. на кафедрах, так как приобрести данный спортивный инвентарь студенты не могут в силу материальных проблем, но у кафедр нет возможности его раздавать. Поэтому целесообразно организовать прокат спортивного инвентаря для студентов. В БГТУ им. В.Г. Шухова функционирует пункт проката спортивного инвентаря, который пользуется популярностью у молодежи, так как в зоне шаговой доступности можно взять велосипед, коньки и другой спортивный инвентарь для самостоятельных занятий и формирования профессионально значимых качеств.

Выводы. Для повышения эффективности формирования профессионально важных физических качеств и необходимого объема умений и навыков у студентов технического вуза, необходимо активнее приобщать молодежь к участию в спортивно-массовых мероприятиях.

Так же одним из направлений решения описанной проблемы является приобщение к сдаче норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО. Так как в самом названии данного комплекса есть слова, «готов к труду и обороне». Но необходимо выполнить ряд мероприятий:

- Необходимо отслеживать изменения в профессиональной деятельности специалистов инженерного профиля для своевременных внесений корректив в подготовку специалистов.
- Вести планомерную подготовку к сдаче норм Всероссийского комплекса ГТО.
- Недопущение формального подхода к сдаче норм Всероссийского комплекса ГТО.
- Разработать стимулирующие мероприятия для занимающихся различными видами спортивной деятельности и участвующих в спортивно-массовых мероприятиях.
- Организовать пункты проката спортивного инвентаря.
- Стоимость проката спортивного инвентаря должна быть доступна студентам и время работы оптимизировано под режим учебной деятельности студентов.
- При воспитании профессионально значимых физических качеств акцент необходимо ставить на воспитание выносливости, так как выносливость востребована практически во всех специальностях инженерного профиля и имеет высокую корреляцию с работоспособностью и показателями здоровья.
- Для эффективной подготовки специалистов, формирования требуемого профессиональной деятельностью объема умений и навыков, физической подготовленности необходимо анализировать профессиональную деятельность специалистов разных специальностей.
- Так же необходимо разработать план мероприятий по профессионально-прикладным видам спорта, или видам спорта, акцентированно воздействующим на профессионально важные качества.

Литература:

1. Баламутова Н.М. Исследование показателей физического развития и физической подготовленности студенток с исходным уровнем умения плавать / Н.М. Баламутова, Н.Ф. Кожух, Л.В. Шейко, И.П. Олейников // Физическое воспитание студентов. 2011. № 1. С. 11.
2. Егоров Д.Е. Технология поэтапного повышения уровня физической подготовленности студенток вузов гуманитарного профиля. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Хабаровск 2000. 108 с.
3. Егоров Д.Е. Уровень физических кондиций, состояния здоровья студентов технического вуза и занятость на рынке труда / Д.Е. Егоров, И.В. Куликова // Научный журнал «Дискурс». – 2016. – 1 (1). – С. 39-44.
4. Крамской С.И. О реализации оздоровительной программы в условиях технического вуза / С.И. Крамской, И.А. Амелеченко // Высшее образование в России (научно-педагогический журнал). – М. – 2014. - № 3. – С. 94-96.
5. Нижник Г.Н. Обучение плаванию девушек 18-20 лет с использованием аквааэробики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. М., 2012. 24 с.
6. Постольник Ю.А., Распопова Е.А. Мотивационно-ценностные ориентиры, определяющие отношение студентов к занятиям физической культурой // Известия Сочинского Государственного университета / Сочи (ВАК). 2013. № 1 (23). С. 114-117.
7. Уилмор Дж. Х., Д.Л. Костили. Физиология спорта и двигательной активности. Киев: Олимпийская литература, 2002. – 178 с.
8. Хрущ О.И. Мотивация студентов вуза к занятиям физической культурой и спортом как компонент развития физической культуры личности / Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. Номер: 3 // Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. - Комсомольск-на-Амуре. 2017 С. 145-150
9. [profigrama.ru /http://profigrama.ru/profession/all](http://profigrama.ru/profession/all) (дата обращения 15.11.019)

УДК:37.032

доктор педагогических наук, профессор Лях Юлия Анатольевна

Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский психолого-социальный университет» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук, педагог-психолог Поломошнова Светлана Анатольевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Североморская школа полного дня» (г. Североморск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ТВОРЧЕСКИХ И КРИТИЧЕСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В условиях «ускорения мира» становится важным предоставить обучающимся возможность стать одновременно творческими и критическими мыслителями - людьми, которые постоянно учатся и могут применять свои новые знания в сложных, новых, открытых задачах. Автор рассматривает креативное и критическое мышление как два взаимодополняющих и одинаково важных способов мышления, позволяющих решать возникающие дилеммы, парадоксы, возможности и проблемы. В статье представлен широкий спектр инструментов мышления, который может помочь ученикам решить проблемы 21-го века.

Ключевые слова: креативное мышление, критическое мышление, инструменты мышления, генерирование, фокусировка.

Annotation. In conditions of “accelerating the world”, it becomes important to provide students with the opportunity to become both creative and critical thinkers - people who are constantly learning and can apply their new knowledge in complex, new, open tasks. The author considers creative and critical thinking as two complementary and equally important ways of thinking, allowing to solve the emerging dilemmas, paradoxes, opportunities and problems. The article presents a wide range of thinking tools that can help students solve the problems of the 21st century.

Keywords: creative thinking, critical thinking, thinking tools, generating, focusing.

Введение. Если вы сомневаетесь в том, что мы живем в мире ускоряющихся перемен, просто рассмотрим повседневную жизнь миллионов детей и подростков сегодня:

– Они могут просматривать живые изображения со всех уголков мира и общаться с другими молодыми людьми, живущими во многих часовых поясах, или обмениваться ими.

– У них больше технологий в их учебных кабинетах (и во многих случаях в их рюкзаках), чем существовало на рабочих местах их родителей 20 лет назад.

– Они будут изучать предметы, которые были неизвестны, когда их учителя и родители были студентами, и они вполне могут начать карьеру, которой сегодня не существует.

– В отличие от большинства их родителей, все больше современных молодых людей регулярно вступают в контакт с другими людьми различного происхождения и опыта. Они будут расти, чтобы взаимодействовать, сотрудничать и конкурировать с другими людьми по всему миру.

Еще несколько лет назад преподаватели могли бы сказать своим ученикам: «Если вы уделите пристальное внимание тому, чему я вас научу, вы узнаете все, что вам нужно знать для успешной жизни». Сомнительно, что это сообщение было когда-либо полностью правдивым, но сегодня оно определенно не соответствует действительности. Мы не знаем всей информации, которая понадобится сегодняшним школьникам, или всех ответов на вопросы, с которыми они столкнутся. Действительно, все чаще мы даже не знаем вопросов.

Эти реалии означают, что мы должны дать возможность обучающимся стать творческими мыслителями, критическими мыслителями и решателями проблем - людьми, которые постоянно учатся и могут применять свои новые знания в сложных, новых, открытых задачах; люди, которые будут уверенно и компетентно переходить на новые горизонты жизни и работы [2; 3; 7].

В сфере образования мы регулярно обучаем школьников тому, как использовать различные наборы когнитивных инструментов, чтобы сделать академическую работу более легкой, более эффективной или более продуктивной: например, методы исследования, стратегии ведения заметок или способы запоминания и организации информации. В обучении мышлению мы должны дать обучающимся познавательные инструменты и научить их систематически использовать эти инструменты для решения реальных проблем и управления изменениями. Эти инструменты применяются к двум основным категориям: креативное мышление и критическое мышление [4; 8].

Изложение основного материала статьи. Что такое креативное мышление? Что такое критическое мышление? Мы часто рассматриваем эти термины как противоположности, которые являются полюсами и несоместимы. Мы стереотипируем креативного мыслителя как дикого и сумасшедшего, процветающего за пределами непрактичных идей; напротив, мы рассматриваем критического мыслителя как серьезного, глубокого, аналитического и безличного. Вместо этого рассмотрим другое мнение - эти два способа мышления дополняют друг друга и одинаково важны. Им необходимо работать в гармонии друг с другом, чтобы решать возникающие дилеммы, парадоксы, возможности, проблемы [9; 10].

Творческое мышление включает в себя поиск значимых новых связей, генерируя много необычных, оригинальных и разнообразных возможностей, а также деталей, которые расширяют или обогащают возможности. Критическое мышление, с другой стороны, включает в себя тщательное, справедливое и конструктивное изучение возможностей - сосредоточение ваших мыслей и действий путем организации и анализа возможностей, уточнения и разработки наиболее многообещающих возможностей, ранжирования или расстановки приоритетов и выбора определенных вариантов [1].

Создание многих возможностей само по себе недостаточно, чтобы помочь вам решить проблему. Точно так же, если вы полагаетесь только на фокусировку, у вас может быть слишком мало возможностей для

выбора. Эффективные решатели проблем должны мыслить, как творчески, так и критически, создавая варианты и фокусируя свое мышление.

Как генерация, так и фокусировка включают изучение и применение определенных руководящих принципов (установок и привычек, которые поддерживают эффективное мышление) и инструментов. Давайте сначала посмотрим на рекомендации по генерации и фокусировке, а затем рассмотрим ряд конкретных инструментов.

Отдельные лица или группы используют инструменты генерации для создания множества разнообразных или необычных возможностей; разрабатывать новые и интересные комбинации возможностей; или добавить детали к новым возможностям. При использовании этих инструментов важно следовать четырем общим правилам или основным правилам [2; 6].

– *Отложите суждение.* Производя варианты, продуктивные мыслители отделяют генерацию от суждения. Они направляют свои усилия и энергию на создание возможностей, о которых можно будет судить позже.

– *Искать количество.* Чем больше вариантов генерирует человек или группа, тем больше вероятность того, что по крайней мере некоторые из этих возможностей будут интригующими и потенциально полезными.

– *Поощряйте все возможности.* Даже возможности, которые кажутся дикими или глупыми, могут послужить трамплином для кого-то, чтобы создать оригинальную и мощную новую связь.

– *Ищите комбинации.* Часто можно увеличить количество и качество вариантов, опираясь на мышление других или видя новые комбинации, которые могут быть сильнее, чем любая из их частей.

Мозговой штурм, пожалуй, самый широко известный инструмент генерации (но зачастую и самый неправильно понимаемый и неправильно используемый инструмент). Многие люди используют термин «мозговой штурм» как синоним для общего разговора, обсуждения или обмена мнениями. Тем не менее, правильнее рассматривать мозговой штурм как особый инструмент, в котором человек или группа следуют четырем указанным выше принципам, чтобы найти множество возможных ответов на открытую задачу или вопрос. Как показано на рисунке 1, есть также несколько других инструментов для генерации опций [4; 5].

Инструменты фокусировки помогают отдельным лицам или группам анализировать, организовывать, уточнять, разрабатывать, расставлять приоритеты, оценивать или выбирать варианты из набора имеющихся у них возможностей. При использовании этих инструментов решатели проблем должны снова следовать четырем общим правилам или основным правилам:

– *Используйте положительное суждение.* Сосредоточив свое мышление, продуктивные мыслители тщательно, но конструктивно изучают варианты, уделяя больше внимания проверке, поддержке или выбору вариантов, чем их критике.

– *Будь обдуманным.* Эффективная фокусировка учитывает цель фокусировки. Нужно ли выбирать одно решение, ранжировать порядок или расставлять приоритеты для нескольких вариантов, тщательно изучать идеи с очень подробными критериями, уточнять или усиливать варианты, или создавать последовательность шагов или действий? Каждой из этих целей лучше всего подходит конкретный инструмент фокусировки.

– *Рассмотрим новизну.* Если заявленная цель состоит в том, чтобы найти новое или оригинальное решение, или ответ, то при оценке возможных решений важно сознательно сосредоточиться на этом измерении, а не просто использовать самые простые или знакомые варианты в списке.

– *Оставайтесь на курсе.* При фокусировке важно четко представлять цели и задачи и следить за тем, чтобы вы оценивали варианты с точки зрения их актуальности и важности для цели [6; 10].

Для практического применения предлагаем базовый инструментарий решения проблем для творческого решения проблем и инструментов для фокусировки (см. Таблицу 1) для инструментария и ссылки на примеры каждого инструмента).

Таблица 1

Базовый набор инструментов для творческого решения проблем

Инструменты для генерации возможностей (креативное мышление)	Инструменты для фокусирования возможностей (критическое мышление)
<i>Мозговой штурм.</i> Создание множества разнообразных или необычных вариантов для открытой задачи или вопроса.	<i>Хиты и горячие точки.</i> Выбор многообещающих или интригующих возможностей (выявление хитов) и кластеризация, категоризация, организация или сжатие их осмысленными способами (поиск горячих точек).
<i>Подгонка.</i> Использование двух объектов или слов, которые кажутся не связанными с задачей или проблемой, или друг с другом, для создания новых возможностей или связей.	<i>Переработки и развитие.</i> Используя преднамеренный, конструктивный подход к укреплению или совершенствованию вариантов, рассматривая преимущества.
<i>Список атрибутов.</i> Использование основных элементов или атрибутов задачи, или задачи в качестве трамплина для генерации новых направлений или улучшений.	<i>Парный сравнительный анализ.</i> Установление приоритетов или ранжирование вариантов путем систематического анализа всех возможных комбинаций.
<i>Скампер.</i> Применение контрольного списка слов или фраз действия (стимулирующих идею вопросов), чтобы вызвать или вызвать новые, или разнообразные возможности.	<i>Секвенирование.</i> Организация и фокусирование вариантов с учетом долгосрочных действий.
<i>Морфологическая матрица.</i> Определение ключевых параметров задачи, создание возможностей для каждого параметра и исследование возможных комбинаций (смешивание и сопоставление).	<i>Оценочная матрица.</i> Использование определенных критериев для систематической оценки каждого из нескольких вариантов или возможностей для определения суждения и выбора вариантов.

Учителя могут включать в учебную программу обучение творческому и критическому мышлению различными способами, по отдельности или в сочетании. Рекомендуем учителям следовать нескольким рекомендациям.

Внедрите инструменты напрямую, используя интересные открытые вопросы из повседневной жизни. Будьте ясны, что цель такой работы вне контекста состоит в том, чтобы получить уверенность и умение использовать инструмент, так что каждый будет успешен при использовании его в контексте.

Далее, предоставьте возможность применять инструменты в уроках или мероприятиях, связанных с конкретными областями контента. Любой из инструментов генерации и фокусировки может быть использован, чтобы помочь обучающимся освоить различные конкретные стандарты контента во многих областях [4; 11; 12].

Другие примеры применения инструментов в области контента включают:

– *Список атрибутов*. Понимание важных элементов или частей изучаемой темы (например, основных атрибутов страны или цивилизации в общественных науках, основных элементов истории или характеристик главных героев романа).

– *Мозговой штурм*. Выявление различных или необычных способов заставить людей осознать важность голосования. Генерация множества возможных математических задач, которые могут быть построены из заданного набора данных, событий или обстоятельств. Перечисление многих способов продвижения утилизации или сохранения.

– *Матрица оценки*. Оценка выбора или возможных направлений действий, с которыми сталкиваются люди или группы в литературных или общественных единицах (например, в фильме, который просмотрели обучающиеся, или в истории, которую они прочитали) Оценка и выбор одной из нескольких возможных тем, сюжетов или концовок для истории или драматической сцены.

– *Секвенирование*. Исследование подготовки к карьере (например, «Если вы хотите стать ____, этапы или этапы вашей подготовки должны включать...»). Понимание и упорядочение этапов или хронологии в событии или процессе (например, этапы эксперимента или последовательность определенных измерений, которые необходимо выполнить для набора данных).

Необходимо обдумать применение основных инструментов в нескольких различных областях контента, чтобы помочь обучающимся научиться передавать свои знания об инструментах в разных контекстах. Когда вы работаете с инструментами, четко определите метакогнитивные навыки. Спросите: «Что такое инструмент? Как вы его использовали? Когда и почему вы использовали бы его в других ситуациях?».

Остерегайтесь представлять слишком много нового сразу. Когда вы работаете с новым контентом, начните со знакомых инструментов. Когда вы вводите новые инструменты, начните с знакомого контента. Не пытайтесь учить все инструменты сразу.

Когда обучающиеся знакомятся с базовыми инструментами генерирования и фокусировки, учителя могут направлять их в применении этих инструментов через систему творческого решения проблем, модель для достижения ясности в отношении задач, конструктивного определения проблем, генерации возможных решений, подготовки к действию и успешная реализация решений и работа с изменениями. Для получения дополнительной информации о структуре творческого решения проблем см. Ресурсы в Центре творческого обучения.

Также важно вовлекать обучающихся в поиск и решение реальных проблем или задач в классе, школе или обществе. Две широко известные программы обогащения могут предоставить обучающимся интересные возможности для творческого решения проблем.

Выводы. Помогая обучающимся изучать и применять подходы и практические инструменты эффективных решателей проблем, учителя могут улучшить процесс обучения учащихся мощными способами, которые выходят за рамки заучивания и запоминания. Даже когда учителя вынуждены уделять большое внимание базовому обучению и преуспевать в стандартизированных тестах - действительно, особенно в такие времена - остается важным сбалансировать акцент между процессом и содержанием в преподавании и обучении. Обучающиеся, которые компетентны не только в основах предметных областей, но и в основах продуктивного и творческого мышления, будут учиться на протяжении всей жизни, создателями знаний и специалистами по решению проблем, которые могут эффективно жить и работать в мире постоянных перемен.

Литература:

1. Бортникова Л.Н., Бекирова А.Р. Развитие креативного мышления учащихся на уроках окружающего мира / Л.Н. Бортникова, А.Р. Бекирова // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-1. - С. 95-101.
2. Донина И.А. Особенности управления развитием современного образовательного учреждения в условиях рынка / И.А. Донина / Современные проблемы науки и образования. - 2013. - № 4. - С. 196.
3. Донина И.А., Поломошнова С.А. Универсальные учебные действия старшего школьника: возрастные особенности и направления развития / И.А. Донина, С.А. Поломошнова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. - 2016. - № 5 (96). - С. 39-42.
4. Копчак Т. (2007). Применение инструментов мышления к исследовательским работам старшеклассников. Творческое обучение сегодня, 15 (3), 3.
5. Лях Ю.А. Развитие коммуникативных навыков у школьников / Ю.А. Лях // Ярославский педагогический вестник – Ярославль:РИО ЯГПУ, 2019. – № 4 (109). – 215 с. – С. 23-29.
6. Лях Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников / Ю.А. Лях // Ярославский педагогический вестник – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – № 3 (108). – 215 с. – С. 16-21.
7. Лях Ю.А. Метод постановки проблем: практическое решение / Ю.А. Лях // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». - 2019. - № 2 (48) – 132 с. - С. 87-95.
8. Мельничук А.В., Громыко Е.В. Технология критического мышления как средство повышения профессиональной квалификации педагогов / А.В. Мельничук, Е.В. Громыко // Педагогический вестник. - 2018. - № 5. - С. 76-78.
9. Треффингер, DJ (2007). Применение инструментов CPS в школе: мышление в действии. Творческое обучение сегодня, 15 (3), 2.

10. Треффингер, DJ, Исаксен, SG, & Stead-Dorval, KB (2006). Творческое решение проблем: введение (4-е изд.). Вако, Техас: Пруфрок Пресс.
11. Treffinger, DJ & Nassab, CA (2005). Руководства для мыслящих инструментов (Ред. Ред.). Сарасота, Флорида: Центр творческого обучения.
12. Treffinger, DJ, Nassab, CA, Schoonover, PF, Selby, EC, Shepardson, CA, Wittig, CV, & Young, GC (2006). Комплект CPS. Вако, Техас: Пруфрок Пресс.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических и методических аспектов проблемы формирования экологического поведения детей дошкольного возраста. В работе обоснована сущность понятий «экологическое поведение» и «экологическое воспитание», проанализирована роль семьи в реализации экологического воспитания, направленного на формирование экологического поведения детей, а также предложены эффективные методы, формы и средства реализации изучаемого педагогического процесса, которые могут применяться в учебно-воспитательном процессе учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова: экология, природа, ребенок дошкольного возраста, экологическое воспитание, экологическое образование, экологическое поведение, методы, формы, средства.

Annotation. The article is devoted to the study of theoretical and methodological aspects of the problem of formation of ecological behavior of preschool children. The paper substantiates the essence of the concepts "environmental behavior" and "environmental education", analyzes the role of the family in the implementation of environmental education aimed at the formation of environmental behavior of children, as well as offers effective methods, forms and means of implementation of the studied pedagogical process, which can be used in the educational process of preschool education.

Keywords: ecology, nature, preschool child, environmental education, environmental education, environmental behavior, methods, forms, means.

Введение. Экологическое состояние окружающей среды за последние десятилетия существенно ухудшилось, что в значительной мере отражается на здоровье человечества. Весь мир столкнулся с глобальным экологическим кризисом. Такая ситуация дала толчок развитию относительно новой науки – экологии человека, которая рассматривает взаимодействие нашего организма с окружающей средой с точки зрения формирования и обеспечения высокого уровня здоровья. Экология человека – это раздел экологических знаний, который направлен на достижение равновесия и гармонии между человеком и социоприродной средой его нахождения. В этом контексте особое место занимает вопрос о взаимодействии подрастающего поколения и природы.

Отечественная педагогика в течение длительного времени разрабатывает проблемы экологического обучения и воспитания детей и молодежи, а также продолжает поиск эффективных методов и форм экологического образования. Данной проблемой занимались такие ученые, как Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, С.Ф. Русова, Ж-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, которые в своих работах раскрывают влияние природы на формирование личности. На современном этапе обозначенной проблемой занимаются такие исследователи, как В.А. Арсентьева, Н.Н. Вересов, Н.Н. Глухова, Н.М. Горюха, В.А. Зибзеева, Н.Д. Кондратьева, Н.В. Лысенко, Т.М. Маркова, З.П. Плохий, М.С. Попова, Н.Г. Рыжова, Г.А. Тарасенко, В.В. Фокина, Н.А. Ярышева. Они отмечают, что основы формирования экологического поведения должны закладываться уже в дошкольном возрасте и обращают внимание на то, что главной составляющей экологического поведения выступает экологическое сознание, развитие основ которого определяет цель формирования экологического поведения детей дошкольного возраста.

Несмотря на наличие исследований, посвященных проблемам экологического образования и воспитания подрастающего поколения, многие аспекты данной проблематики остаются недостаточно изученными, так как на сегодняшний день нет единых критериев определения уровня сформированности экологической культуры отдельной личности и общества в целом, а также отсутствует универсальная эффективная методика формирования составляющих экологической культуры и экологической компетентности. В этой связи актуализируется потребность дальнейшего теоретического изучения проблем экологического образования и воспитания, разработок эффективных технологий и методов их реализации. При этом крепнет понимание, что формирование основ экологической культуры требует взаимосвязанного освоения ее основных компонентов, связанных с интеллектуальными, эстетическими и этическими, деятельностно-волевыми аспектами человеческой жизни. Экологическое образование должно развивать не только когнитивную, но и эмоционально-чувственную сферу личности, в этой связи воспитание экологических чувств особенно актуально в условиях социальной микроструктуры.

В данном исследовании интерес составляет изучение особенностей реализации экологического образования и воспитания детей дошкольного возраста, целью которых является формирование экологической культуры и компетентности дошкольников, а результатом и показателем экологической образованности воспитанников – сформированность культуры экологического поведения.

Изложение основного материала статьи. Важность формирования экологического поведения у детей дошкольного возраста подкрепляется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Относительно реализации экологического образования и воспитания в

учреждениях дошкольного образования, согласно ФГОС ДОО, целью является формирование следующих когнитивных и личностных образований:

- устойчивых знаний о природе и существующих в ней взаимосвязей;
- бережного отношения к природе;
- правильного понимания понятия «здоровый образ жизни»;
- эмоциональной отзывчивости к живой природе;
- умений познавать особенности окружающего мира [1].

Также во ФГОС ДО предлагаются определенные методы и формы формирования экологического поведения.

В содержании ФГОС ДО отмечается, что важно воспитывать ребёнка в любви и уважении к природе, рассказывать детям о взаимосвязи природы и человека, а также давать ему возможность проявлять свои чувства к природе при помощи разных видов деятельности [1; 6].

Прежде чем перейти к изучению особенностей формирования экологического поведения дошкольников, рассмотрим сущность изучаемого феномена.

В основе термина «экологическое поведение» заложен концепт «экология». В современной справочной литературе приводится следующее определение экологии: «В классическом понимании это биологическая наука, которая исследует взаимодействия растений, животных, грибов, микроорганизмов и вирусов между собой и окружающей средой. Предметом изучения экологии являются надорганизменные системы, их структура и функционирование на уровне видов, популяций, экосистем, биогеоценозов и биосферы. Поскольку экология изучает очень широкий круг биологических систем разных уровней организации, эта наука имеет много подразделений, выделяемых по разным критериям» [7, с. 330]. В этом же источнике отмечается, что «современная экология характеризуется расширением сферы своего применения», а значит, появляются новые разделы этой науки. В частности, «экология исследует также действие цивилизационных процессов на окружающую среду с целью предотвращения негативных последствий техногенной деятельности человека. Взаимоотношения между человеческим сообществом и географически-пространственным, социальным и культурным средой, прямым и косвенным влиянием производственной деятельности на состав и свойства окружающей среды составляют предмет социальной экологии» [7, с. 246].

Исходя из указанного определения экологии, основной термин данного исследования «экологическое поведение», вслед за З.П. Плохий, будем понимать в узком смысле как способность к действию (поступку) и самоограничения собственных импульсивных желаний для нормального существования другого живого существа [3], а в широком – как совокупность правил, установок, знаний и действий ребёнка дошкольного возраста, по отношению к природе и окружающей среде.

Экологическое поведение, наряду с другими личностными образованиями, такими как экологическая культура, экологическое сознание и др., является результатом экологического воспитания. Данный термин понимается нами как процесс формирования гуманного, ответственного, бережного отношения человека к природе как уникальной ценности; утверждения во взглядах, убеждениях, моральных установках принципов рационального природопользования, готовности к самоограничению и природоохранной деятельности.

Экологическое воспитание базируется на экологических знаниях. Однако наличие экологических знаний при отсутствии соответствующего отношения к природе не гарантирует экологически целесообразного поведения личности. Именно отношение определяет характер целей и мотивов взаимодействия с природой, готовность выбирать те или иные стратегии поведения, стимулирует экологически целесообразные поступки.

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста состоит из эмоциональных впечатлений о природном мире и первых знаниях о различных формах жизни, но самым важным для формирования экологического сознания у ребенка является пример взрослых.

На наш взгляд, на формирование экологического поведения у подрастающего поколения большое влияние оказывает семейное воспитание и только потом воспитатель, сотрудники дошкольного учреждения и детский коллектив. Задача каждого родителя – не только показать малышу, как прекрасен мир природы, но и помочь ему наладить с ним правильное взаимодействие. При этом они должны сами обладать достаточным экологическим поведением, то есть иметь представление об экологических проблемах и строить свой быт и свои действия в соответствии с основными принципами бережного отношения к природе.

В семье должна быть создана среда, в которой взрослые своим личным примером показывают детям правильное, ответственное отношение к природе, а также вместе с ними проводят различные природоохранные мероприятия. Также важно формировать у ребенка систему экологических знаний: он должен постоянно получать знания о растительном и животном мире, а так же о природных явлениях. Кроме того, необходимо с ранних лет развивать в нем эстетические чувства – способность увидеть и почувствовать красоту природного мира.

В психолого-педагогической литературе можно отыскать множество форм и методов, способствующих формированию экологического поведения у детей дошкольного возраста. Одним из самых эффективных методов и средств воспитания дошкольников, по мнению большинства психологов и педагогов, являются произведения детской литературы.

Детские произведения, в основу которых положены конкретные научные факты, а форма представления информации остаётся образной, по нашему мнению, способны оптимизировать процесс формирования экологического поведения детей дошкольного возраста, придавая ему чувственной направленности.

Важным средством воспитания среди жанров художественной литературы В.А. Сухомлинский считал именно сказку. Ему принадлежит идея возрождения интереса педагогов к сказке. «Я считаю, – писал педагог, – что в образовании игнорируется сказка... Нужно вернуться к сказке! Сказка – это детское творчество... Без сказки невозможно представить детство» [4]. Мы полностью поддерживаем мнение великого педагога, ведь сказка помогает проанализировать и принять все необходимые знания не только о природе и её важности для человека, но и о культуре поведения в целом.

Как известно, дети по-особенному воспринимают литературу. Благодаря эмоциональной окраске, которая открывается перед ребенком в сказке, рассказе, слово беспрепятственно входит в их детский мир. В.А.Сухомлинский говорил: «Слово, которое ребёнок постигает, благодаря сказке, становится, образом говоря, магическим окошком через которое ребёнок видит мир, познает его, думает о нем, удивляется и восхищается им» [5, с. 2]. Без ощущения красоты слова для ребенка недоступны сокровенные грани его смыслового значения. Художественная литература не только открывает мир необычного, фантастического,

она сближает воспитателя с его воспитанниками, помогает наладить контакт и настроить на положительное общение.

Формирование экологического поведения дошкольников не может быть полноценным, если не создавать условий общения детей с объектами живой и неживой природы. В общении с природной средой дошкольники вступают во взаимодействие с растениями, животными, явлениями природы. В них обогащается эмоциональная сфера, происходит становление личности. Общение с природной средой совместно со взрослыми помогает детям овладевать эмоциональной регуляцией поведения, усваивать его образцы. А общение ребенка с объектами природы предоставляет яркую эмоциональную окраску повседневной жизни, обогащает его опыт познания других и самопознания, формирует сострадание к живому существу, желание заботиться о нем, радость и восторг от взаимодействия с природой, то есть положительную мотивацию по отношению к природе [2].

Эффективным методом формирования экологического поведения дошкольников является не только организация общения детей с растениями и животными, но и привлечение их к труду в природе. Данный метод является более результативным при условии, когда труд возникает по собственному желанию детей. Такой труд не должен быть работой, которую следует выполнять потому, что так велел взрослый, он должен стать источником удовлетворения моральных, эмоциональных и интеллектуальных потребностей детей. Детей необходимо знакомить с мерами природоохранной работы (снегозадержание, расчистка загрязнённых водоёмов, охрана редких ландшафтов и так далее) [2].

Кроме указанных методов, необходимо реализовывать деятельность, направленную на расширение знаний дошкольников о том, что окружающая живая и неживая природа под влиянием человеческой деятельности страдает. Человек, вмешиваясь в жизнь природы, может нарушать её связи, влиять на количество растений и животных. С целью формирования у детей культуры природопользования предлагается проводить серии занятий по темам «Питьевая вода», «Энергия в нашем доме», «Волшебная капля» и другие, на которых воспитанники могли бы ознакомиться со свойствами природных материалов и ресурсов. Крайне важно подвести детей к осознанию того, что все природные ресурсы являются компонентами среды обитания различных живых существ [2].

Выводы. Дошкольный возраст является наиболее подходящим для формирования и развития личности. В связи с этим ученые предлагают множество форм и методов способствующих экологическому поведению детей дошкольного возраста. В выборе содержания, методов и форм познания детьми природы, формирования у них опыта взаимодействия с природной средой, интересов, потребностей, навыков, проявляющихся в экологически целесообразном поведении, должны учитываться особенности психического развития дошкольников и младших школьников, специфика содержания, дидактические функции различных методов, а также положения о ценности чувственного восприятия, словесного рассуждения и практической деятельности.

Литература:

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013г. №1155 // Дошкольное воспитание. – 2014. – №2. – С. 4-17.
2. Петяева Д.Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников. Дисс. канд. психол. наук. – М., 1991. – 155 с.
3. Плохий З.П. Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5 и 6 года жизни. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Киев, 1983. – 25 с.
4. Сухомлинский В.А. Сказки школы под голубым небом (Советы воспитателям) // ЦДАВО Украины. – Ф. 5097. – Оп. 1. Д. 664. – Л. 5.
5. Сухомлинский В.А. Выбранные стихи. – В 5 т. – К.: Рад.школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета, № 303, 31.12.2012.
7. Экологическая энциклопедия: В 3 т. / Редколлегия: А.В. Толстоухов [и др.]. – К.: ТОВ «Центр экологического образования и информации», 2006. – Т. 1: А-Е. – 432 с.

Педагогика

УДК: 37.035.2

воспитатель 5 учебного курса Мирошник Галина Владимировна

Филиал ФГКОУ «Нахимовское военно-морское училище Министерства обороны Российской Федерации (Севастопольское президентское кадетское училище)» (г. Севастополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА КАК БЛАГОПРИЯТНОЙ СРЕДЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАХИМОВЦЕВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В статье описан опыт воспитательной работы автора по формированию и развитию классного коллектива. Раскрыто содержание Программы воспитания и социализации нахимовцев 5-9-х классов Севастопольского президентского кадетского училища. Доказано, что эффективными формами массовой воспитательной работы по формированию благоприятной среды жизнедеятельности нахимовцев являются: проведение классных часов, формирование традиций класса, выполнение поручений каждым учащимся, организация системы поощрения нахимовцев, установление благоприятного психологического микроклимата в классе. В качестве свидетельства успешности планомерной работы воспитателя по сплочению и развитию коллектива представлены результаты анкетирования "Воспитатель глазами нахимовцев".

Ключевые слова: Нахимовское училище, воспитательная работа, классный коллектив, среда жизнедеятельности, микроклимат класса, межличностные отношения.

Annotation. The article describes the author's educational experience in the formation and development of a class team. The content of the Educational and Socialization Program for the students of the 5th-9th grades of the Nakhimov Naval School Brunch in Sevastopol is disclosed. It has been proved that effective forms of educational

work for creating a favorable living environment for the students are: holding class hours, forming class traditions, fulfilling assignments for each student, organizing a system for encouraging the students, and establishing a favorable psychological microclimate in the class. The results of the questionnaire "Educator through the eyes of the students" are presented as evidence of the success of the systematic work of the educator in team building and developing the team.

Keywords: Nakhimov Naval School, educational work, class team, living environment, class team's microclimate, interpersonal relationships.

Введение. Нахимовское училище, как любое военное учебное заведение закрытого типа, отличается своей спецификой: однородным составом коллектива обучающихся, корпоративностью, общественным характером проживания, приближенным к военным условиям образом жизни, что проявляется не только в ношении военной формы и соблюдении военных ритуалов, но и в напряженном распорядке повседневной деятельности, строгой дисциплине, расширении зон личной ответственности воспитанников, в их самостоятельности. Это неслучайно: любое довузовское образовательное учреждение Министерства обороны Российской Федерации есть корпорация будущих офицеров, жизнь которых, с одной стороны, строится на жестком подчинении воинскому уставу, «требовании согласовывать свои действия, поступки, поведение и образ жизни с требованиями офицерской этики и кодексом офицерской чести»; «признании обществом офицеров ответственности за поступки каждого своего офицера» [2, с. 253], с другой, отличается демократическим характером межличностных отношений, выражающимся в «готовности каждого члена корпорации прийти на помощь товарищу, нуждающемуся в ней, даже без формальной на то просьбы», в «проявлении искреннего сочувствия тем, кого постигло горе, несчастье, неудача и т.п.» [2, с. 254]. Суть офицерской корпоративности, по мнению А. Каменева, как нельзя лучше отражает русская народная поговорка «Один – за всех, все – за одного» [2, с. 254], в которой говорится об одном из главных нравственных принципов – о взаимной поддержке, сплоченности, коллективизме.

Поэтому в Программе воспитания и социализации нахимовцев 5-9-х классов Севастопольского президентского кадетского училища, направленной на воспитание достойного выпускника – будущего офицера военно-морского корпуса, особое место уделяется формированию и развитию классного коллектива, процессу интеграции отдельного воспитанника в социальную систему класса и училища [4; с. 4]. Каждый из трех выделенных в Программе этапов социализации характеризуется своими особенностями. И если, например, I этап (5 класс) – это начальный этап в становлении коллектива, когда подростки-пятиклассники только входят в новую социальную среду, адаптируются к ней, то III этап (8-9 классы) – это период функционирования уже сложившегося коллектива с «достаточно высоким уровнем социально-психологической и поведенческой общности (сплоченности)». К этому этапу основополагающими чертами сформированного коллектива должны стать гуманные личные и деловые взаимоотношения между одноклассниками, основанные на взаимном уважении, доверии, порядочности, относительной гармонии личных и групповых интересов, осознанная взаимопомощь [4; с. 11-12] – качества, присущие лишь развитому классному коллективу. Достичь их можно только в совместной деятельности, в процессе решения общих проблем, залог успешного развития коллектива – в плодотворном дружеском взаимодействии между его членами.

Изложение основного материала статьи. Особое место в работе по формированию классного коллектива, конечно, отводится воспитателю, использующему в своей деятельности разнообразные формы массовой воспитательной работы, с помощью которых создаются благоприятные условия для самосовершенствования, самоутверждения обучающихся, приобретения ими ценного социального опыта.

Эффективной формой работы в данном направлении, на наш взгляд, являются классные часы как регулярно проводимая форма внеурочной деятельности, обеспечивающая, с одной стороны, условия для углубления и расширения знаний обучающихся об окружающем мире, с другой – формирующая определенное к этому миру отношение, дающая представление о системе ценностей, развивающая навыки построения монологического высказывания и навыки ведения диалога. Какой бы ни была форма проведения классного часа (беседа на определенную тему, дискуссия, диспут, ролевая игра, конференция, театральная постановка и т.д.), он всегда будет направлен на созидательную работу по развитию классного коллектива, а воспитатель получит возможность поэтапного изучения изменений психологического климата в классе, что позволит своевременно осуществлять необходимую коррекцию.

Важную роль в развитии коллектива играет воспитание на основе традиций, которые способствуют укреплению единства и сплоченности людей, обеспечивают преемственность поколений. С этой целью нами и проводились в рамках классной воспитательной работы на протяжении нескольких лет (2015-2016, 2016-2017 и 2017-2018 уч. гг.) классные тематические часы, посвященные I-ой обороне Севастополя: «Павел Степанович Нахимов и его роль в I-ой обороне Севастополя», «Роль адмирала А.В. Корнилова в первой обороне Севастополя 1854-1855 гг.», «Матрос Петр Кошка – герой I-ой обороны Севастополя», «Герои I-ой обороны Севастополя в сражении на Малаховом кургане», «Л.Н. Толстой в I-ой обороне Севастополя», «Особенности подземно-минной войны в I-ой оборону Севастополя». Активное привлечение воспитанников к разработке тематики классных часов, оформлению наглядного и раздаточного материала стимулировали обучающихся к сбору информации по определенной теме, углубленному ее изучению. Деление же класса на группы и необходимость подготовки каждой группой своего докладчика способствовали укреплению дружеских связей между одноклассниками, плодотворному взаимодействию. Итогом серии классных тематических часов стал творческий проект на тему «Роль адмиралов и личного состава Черноморского флота в I-ой обороне Севастополя 1854-1855 гг.», реализованный в рамках летней практики. Исследования во ходе проекта обучающиеся, разделившись на группы, проводили в основном самостоятельно. Воспитателю была отведена роль консультанта-наблюдателя. Организованная таким образом воспитательная работа благоприятствовала дружескому взаимодействию, продуктивному сотрудничеству, создавала условия для сплочения коллектива.

Не менее интересным воспитательным мероприятием, способным изменить отношение обучающегося к одноклассникам и самому себе, а также положительно влияющим на развитие коллектива, является День именинника, в ходе которого нахимовцы учатся быть внимательными, корректными, толерантными по отношению друг к другу, говорить добрые слова и пожелания независимо от симпатии/антипатии к однокласснику. Этому же способствует и ставшее в нашем классе традицией еженедельное воскресное

чаепитие воспитанников, не ушедших в увольнение. Данное мероприятие многофункционально: с одной стороны, это еще одна возможность «поговорить по душам», сделать отношения в классном коллективе более прочными, надёжными, с другой – возможность на практике закреплять правила поведения за столом и учиться культуре общения.

Отдельно следует остановиться на том, какую роль в формировании классного коллектива играет выполнение обучающимися возложенных на них функциональных обязанностей. В филиале НВМУ (Севастопольском ПКУ) организована система самоуправления воспитанников, которая имеет четкую структуру. На уровне класса самоуправлением руководит Совет класса, возглавляемый старшиной. В Совет класса входят выборные представители по пяти направлениям: учеба, культурно-массовая работа, спорт, труд и порядок, информация и печать (совет журналистов). У каждого представителя есть заместитель. Помимо этого, есть еще командиры отделений – групп, на которые делится класс. Командиры отделений тоже подчиняются старшине класса. Таким образом, каждый член коллектива выполняет какое-либо поручение. При выборе нахимовцев в представители Совета класса учитываются пожелания обучающихся, а также их способности и возможности. Если воспитаннику нравятся его функциональные обязанности и он справляется с возложенными на него полномочиями, то поручения могут сохраняться на протяжении нескольких учебных лет. От качества выполнения каждым членом коллектива своих функциональных обязанностей зависит не только общее состояние дел в классе, но и комфортность, психологический климат в коллективе. Поэтому раз в неделю на заседаниях Совета класса заслушиваются отчеты представителей разных направлений, оценивается их работа, принимаются решения о мерах воздействия или поощрения, что дает возможность каждому испытать ответственность за свои поступки. Чем больше членов коллектива осознали, что они ответственны не только за себя, но и за весь класс, тем выше уровень общности (сплоченности) коллектива.

Еще один важный момент – мотивация, от которой зависит активность членов команды, их заинтересованность в работе. На наш взгляд, для успешного развития коллектива необходимо найти наиболее значимый мотиватор – продумать систему поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции нахимовцев. На уровне училища в качестве мотиватора, например, выступает рейтинговая система, организованная на каждом курсе и внутри каждого класса. Подведение итогов осуществляется еженедельно, результаты служат критерием для получения воспитанником увольнения: нахимовцы, имеющие средний балл с «4,5» и выше, уходят в увольнение в субботу вечером, с «4,5» до «4» – в воскресенье утром, нахимовцы со средним баллом ниже «4» – в увольнение не отпускаются. Данная система мотивирует обучающихся на повышение уровня успеваемости, а также побуждает стремиться к сохранению полученных высоких результатов. На уровне класса своеобразным мотиватором является здоровый дух соревнования. В конце каждой недели подводятся итоги жизни класса и отражаются в боевом листке, обсуждаемом и оформляемом самими нахимовцами. В нем представлены мероприятия, в которых принял участие класс, и списки воспитанников, наиболее отличившихся в данных мероприятиях. Особое внимание уделено тем, кто должен «подтянуться». Еженедельное подведение итогов стимулирует слабоуспевающих нахимовцев к исправлению ситуации, повышению качества своих знаний, улучшению поведения.

Ускоряет процесс развития коллектива и установление в классе благоприятного психологического микроклимата. Чтобы достичь этого, мы используем в воспитательной работе технологию сотрудничества, предполагающую диалогичность в общении; безусловное принятие личности, её слабых и сильных сторон; беспристрастность в оценке поступков; терпение в достижении результатов и терпимость в отношении к членам коллектива; отсутствие страха перед ошибкой. Построенный по такому принципу воспитательный процесс помогает обучающимся преодолеть психологический барьер, стать активными, совершенствовать коммуникативные навыки, а также творческие способности, что, в свою очередь, благотворно влияет на формирование и развитие классного коллектива. По результатам 2017-2018 учебного года наш класс был признан лучшим на курсе. А ежегодно проводимое психологической службой училища анкетирование «Воспитатель глазами нахимовцев» показало стабильную динамику в развитии классного коллектива: за три учебных года улучшился общий морально-психологический климат в классе, повысился уровень комфортности (см рис. 1). Такие показатели неслучайны: они свидетельствуют о каждодневной планомерной работе воспитателя по сплочению и развитию коллектива.

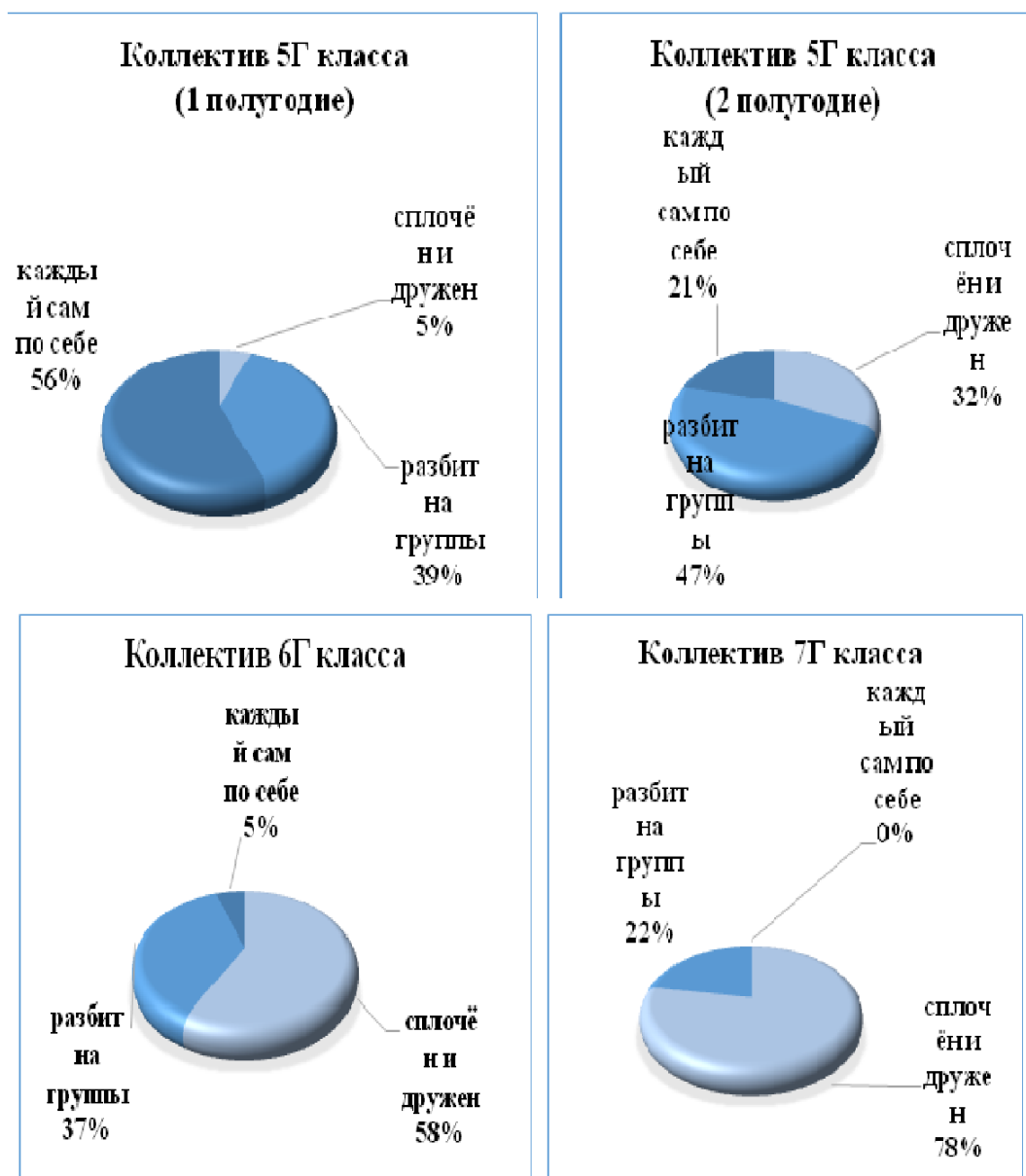


Рисунок 1. Динамика развития классного коллектива по результатам анкетирования «Воспитатель глазами нахимовцев» за три учебных года

Выводы. Резюмируя выше сказанное, отметим, что сплочение коллектива, особенно в довузовском образовательном учреждении пансионного типа, – процесс долговременный и трудоемкий, так как в организации его задействованы два механизма воспитания: с одной стороны, жесткое подчинение воинскому уставу, с другой – демократический характер межличностных отношений. Но, несмотря на трудности, воспитатель должен обеспечивать условия для формирования классного коллектива, ведь именно в классе, где наиболее ярко выражены коллективистские начала, отмечается более высокий уровень успеваемости и дисциплины, наиболее ярко проявляются индивидуальные особенности обучающихся, их интересы и черты характера. Процесс всестороннего развития личности в коллективе ускоряется благодаря разнообразию межличностных взаимоотношений, здоровому духу соревнования и взаимопомощи.

Литература:

1. Воспитательная система класса: Теория и практика: Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
2. Каменев, А. Офицер – профессия идейная // Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания / Под ред. А.Е. Савинкина. – М.: Военный университет: Русский путь, 2000. – С. 241-267.
3. Классному руководителю о самоуправлении в классе: Методические рекомендации / Авт.-сост. М.А. Александрова, Е.И. Баранова, Е.В. Володина, Е.Н. Степанов. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
4. Программа воспитания и социализации нахимовцев 5-9-х классов 2017 год. – Севастополь: ФГКОУ «Филиал НВМУ (СевПКУ)», 2017. – 73 с.
5. Станкин, М.И. Искусство управления коллективом. – М.: Книжный мир, 2012. – 320 с.

УДК 372. 881. 111.1

старший преподаватель, доцент кафедры русский язык как иностранный
в профессиональной коммуникации Мустафина Лилия Равильевна
Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ (НА ПРИМЕРЕ: РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)

Аннотация. В связи с интернационализацией предвузовского и вузовского образования большее внимание уделяется обучению иностранным студентам. Специфика предмета “Русский как иностранный язык” предполагает овладение коммуникативной компетенцией, т.е. способностью общения на русском языке (РЯ), что невозможно без привлечения лингвокультуроведческого компонента. Предмет “Русский как иностранный язык” занимает особое место в программе предвузовской подготовки иностранных (международных) студентов – содействует диалогу культур, знакомит с культурой стран изучаемого языка, а также путем сравнения оттеняет особенности национальной культуры. Автор статьи считает необходимым введение страноведческого и лингвострановедческого компонентов на практических занятиях и преподавать в контексте “диалога культур”, знакомить с общечеловеческими ценностями, повышать их познавательную мотивацию и формировать их способность к общению на русском языке.

Ключевые слова: языковые средства, русский как иностранный язык, иностранные студенты, лингвострановедение, дифференцированный подход, технология реализации, иноязычная культура, диалог культур, компетенции.

Annotation. In connection with the internationalization of pre-university and university education, more attention is given to teaching international students. The specifics of the subject “Russian as a foreign language” presupposes the mastery of communicative competence, i.e. ability to communicate in Russian (RY), which is impossible without the involvement of a linguocultural component. The subject “Russian as a foreign language” occupies a special place in the program of pre-university training of foreign (international) students - it promotes a dialogue of cultures, introduces the culture of the countries of the studied language, and also highlights the characteristics of national culture by comparison. The author of the article considers it necessary to introduce regional and linguistic and regional components in practical classes and teach in the context of the “dialogue of cultures”, introduce them to universal values, increase their cognitive motivation and build their ability to communicate in Russian.

Keywords: language tools, Russian as a foreign language, foreign students, linguistic studies, differentiated approach, implementation technology, foreign language culture, dialogue of cultures, competencies.

Введение. Для успешной коммуникации необходимо обладать определенными языковыми средствами, как фонетическими, лексическими, грамматическими, а также когнитивными, которые принято называть фоновыми знаниями. Человечество владеет четырьмя основными группами фоновых знаний (Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова):

1. общечеловеческие понятия.
2. специфические понятия.
3. социально-групповые знания.
4. знания, связанные с особенностями региона.

Изложение основного материала статьи. При обучении иностранным языка во взаимосвязи с иноязычной культурой важными задачами являются: “определение минимального объема культурологического материала; выявление конкретного рода культуры и соответствия целям учебной ситуации; отбор и предоставление соответствующего целям материала; формирование навыков культурного сознания и понятия о том, что ни одна культура не является статичной; вовлечение в культурную деятельность” [10, с. 22]. Таким образом, слушателям подготовительного факультета предоставляется возможность рассмотреть свою страну в сопоставлении с другой; и для полного понимания истории, культуры и быта изучаемой страны, рекомендуется вводить дополнительный материал в соответствии с уровнем подготовки.

Именно от умения преподавателя подобрать «корректный» страноведческий и лингвострановедческий материал зависит и качество обучения; рассматривая, к примеру, практические занятия по русскому как иностранному языку основная задача преподавателя – это постепенное «мягкое» приобщение слушателя (студента) к языковому сознанию народа-носителя языка. Тогда как «добавление» социально-групповых знаний и знаний, связанных с особенностями региона, даже в ограниченных мерах, не входит в задачи овладения языком, также как и знакомство с особенностями профессиональной речи и местных говоров, что ведет к непониманию между коммуникаторами, принадлежащими к разным культурам, например: невербальные средства общения, различия в речевом этикете и т.д.

Следовательно преподавателю РКИ необходимо научить иностранных студентов подготовительного факультета понимать устные/письменные тематические сообщения, предусмотренным программой; правильно (и корректно) и самостоятельно выражать мнение в устной/письменной форме; критически анализировать материал и активно работать, используя его; уметь пользоваться справочной литературой/словарями; аргументировать свою точку зрения; выполнять проектные работы и рефераты; работать индивидуально и в группе.

Обращаясь к технологиям, автор статьи выделяет следующие:

1. Обучению страноведению как учебный процесс, направленный на взаимодействие, сотрудничество и взаимопомощь:

- материал разного уровня сложности т.е. разный уровень языковой подготовки;
- различная степень развернутости (ключевые выражения для студентов с низким и средним уровнем владения языком для построения правильного высказывания);
- разный объем (качественный и количественный) заданий по теме;
- вариационный способ контроля.

Следовательно, процесс обучения, должен способствовать вовлечению в активную учебную

деятельность по необходимым компетенциям, а также увеличивать время активной работы и ее продуктивность за счет междисциплинарной интеграции знаний; а также качество представляемого материала (актуальность, познавательный характер, фотографии, адаптивные схемы, подробные комментарии и тренировочные упражнения).

2. Работа с лингвострановедческим текстом. Содержание текстов должно быть значимым, особенно, при описании реалий страны изучаемого языка. С точки зрения, контроля, то формы могут быть традиционными, например, ответы на вопросы по содержанию текста; нахождение на карте географических наименований, встречающихся в тексте; краткий пересказ текста; описательная характеристика ряда предложений, которые могут быть отнесены к тексту с точки зрения их правильности) так и нетрадиционными: например в виде тестов для всех в равных условиях. В зависимости от степени сложности текста и задач необходимо сочетать традиционные и нетрадиционные формы контроля.

3. Работа с наглядным материалом способствует развитию коммуникативных и грамматических навыков, а именно: обогащение и закрепление лексических единиц и грамматических конструкций; совершенствуются навыки анализа и синтеза; развивается воображение; наглядное усвоение элементов культуры изучаемого языка.

4. Работа с географическими и политическими картами. Несмотря на то, что иностранные студенты знакомы с определенными видами работы с картой, следует подобрать упражнения, направленные на контроль знаний о географическом положении страны изучаемого языка, что способствует развитию логического, пространственного, аналитического мышления и воображения.

5. Работа с символами культуры. Данный вид работы реализуется на разных этапах обучения и имеет развивающий характер, а именно, развитие умений сравнения, сопоставления, выявления причинно-следственных связей, формулирования выводов из прочитанного и услышанного. Возможно и использование различных форм работы: фронтальную, групповую, парную.

6. Работа с проектами и сообщениями страноведческого характера, направленная на повторение и реализацию междисциплинарных связей, что способствует диалогу культур. Кроме обще-учебных компетенций данные приемы способствуют формированию умений использовать речевые клише; частотными словосочетаниями; определенными грамматическими конструкциями, что способствует формированию творческих умений: генерировать идеи и поиск многовариантных решений проблем; излагать мысль, слушать собеседника и вести дискуссию; краткость и логичность.

Этап накопления материала заключается в знакомстве с музыкальными стилями, зарубежными и отечественными композиторами, входящими в мировую музыкальную культуру; с новыми лексическими единицами, их активизация в речи; активизация песенного запаса.

Этап реализации заключается в следующем:

- выбор идеи проекта, предлагаемой в программе;
- выбор формы реализации проекта;
- коллективное или индивидуальное воплощение задуманного;
- защита проекта;
- подведение итогов (выпуск книжки-раскладки, стенгазеты, индивидуального постера и т.д.).

7. Опросник – как одна из форм работы с материалом страноведческого и лингвострановедческого содержания, основанного на принципе выбора ответа из ряда данных вариантов. Универсальность заключается в том, что он может применяться на разных этапах работы как над темой отдельного урока, так и при завершении работы над микроциклом.

В качестве вариантов рекомендуется самостоятельно составлять исходя из уровня подготовки, владения лексическим и грамматическим материалом, целей занятий. Именно систематическое использование опросников при работе с текстами страноведческого характера обеспечивает высокий уровень успешного усвоения реалий и национально-специфической информации. Опросники представляют одно из упражнений, стимулирующих самостоятельную работу, развивающих умение сжато и логично излагать основные лингвострановедческие сведения, предъявленные в текстах.

Например, при работе с микроциклом для контроля усвоения лингвострановедческой информации предлагались мини-опросники после каждой темы, а также по завершению данной темы - расширенный опросник. Необходимо приходится подбирать вопросы так, чтобы иностранные студенты показали свои знания о стране, которую они изучают, и имели возможность интегрировать знания, полученные на других предметах.

В зависимости от целей практического занятия и вида предлагаемого лингвострановедческого материала, алгоритм работы меняется, но в целом алгоритм работы с опросником заключается в следующем:

1. фронтальный контроль с использованием символов;
2. выполнения заданий опросника;
3. предъявление ключа, критериев и проверка работ;
4. высказывание двух-трех студентов в форме мини-монолога или диалога с использованием содержания опросника в качестве опорного текста.

При систематическом обращению к данному виду работ студенты усваивают современные реалии страны изучаемого языка.

Выводы. Способность к межкультурному взаимодействию и развитая социокультурная компетенция в поликультурном пространстве рассматриваются приоритетными направлениями в эпоху интернационализации образования, и именно, необходимость введения материалов страноведческого и лингвокультурологического содержания способствует передаче иноязычной культуры, содействует вовлечению в диалог культур, развивает творческие и познавательные умения, повышают интерес к изучению русского языка как иностранного в целом.

Литература:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Просвещение, 1980. С. 36-38.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Просвещение, 1973. С. 33-36.
3. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. No1. С. 3-8.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2006. 337 с.

5. Ганиева Й.Н., Нурутдинова А.Р. Анализ социолингвистических и лингвокультурологических факторов в системе высшего языкового образования. *Общественные науки*. 2017. № 1. С. 65-73.
6. Дмитриева Е.В., Нурутдинова А.Р. Межкультурная коммуникация в обучении иностранным языкам в системе высшего образования: культурологический компонент // В сборнике: *Иностранные языки в современном мире* Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. 2016. С. 28-33.
7. Капитонова Т.И., Шукин А.Н. *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. М.: Русский язык, 1987. 212 с.
8. Нурутдинова А.Р., Базз И.В. Межкультурная коммуникативная компетенция на примере неязыкового образовательного учреждения. В сборнике: *Наука и Образование: Проблемы и Перспективы // Материалы Ежегодной научно-практической конференции с международным участием*. Под ред. Н.М. Прусс, А.А. Аюпова. Казань, 2018. С. 135-146.
9. Нурутдинова А.Р., Богатова Е.Н., Панфилова Е.В. Сложные явления в русской грамматике. приставочные и бесприставочные глаголы / А.Р. Нурутдинова, Е.Н. Богатова, Е.В. Панфилова; Учебное пособие для студентов – иностранцев и преподавателей РКИ / Казань, 2011.
10. Нурутдинова А.Р., Исаева Л.Б. Лингвострановедческий материал в экстралингвистическом контексте (соотношение языка и культуры изучаемого языка)/учебное пособие / А.Р. Нурутдинова, Л.Б. Исаева; М-во образования и науки российской федерации, гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "казанский гос. технологический ун-т". Казань, 2011.
11. Нурутдинова А.Р., Панфилова Е.В. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка студентов инженерных специальностей: критерии содержания и отбора материала. *Индустрия Перевода*. 2013. № 1. с. 445-449.
12. Пассов Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. Липецк: Гравис, 2000. 173 с.
13. Писаренко Т.Н., Писаренко В.Г. Использование квиза при работе с текстами страноведческого характера // *Иностранные языки в школе*. 2001. № 4. С. 48-50.
14. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое // *Иностранные языки в школе*. 1996. № 6. С. 22-27.
15. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // *Иностранные языки в школе*. 1980. № 4. С. 84-88.
16. Шайдуллина А.Р., Нурутдинова А.Р. Система иноязычной межкультурной коммуникации: анализ методических направлений в обучении речевой деятельности: неязыковые вузы. *Общественные науки*. 2016. № 6-1. С. 6-12.

Педагогика

УДК: 371

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры истории и теории государства и права Пашнева Виктория Анатольевна

Таврическая академия Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению, анализу и сопоставлению мнений различных отечественных учёных, занимающихся вопросами развития и исследования права, юриспруденции, законодательства в рамках как глобальной структуры – образовательной системы, так и её составляющей – юридического образования.

Ключевые слова: система образования, тенденции развития образования, тенденции развития юридического образования, развитие образования.

Annotation. The article is devoted to the consideration, analysis and comparison of the views of various domestic scholars involved in the development and study of law, jurisprudence, legislation in the framework of both the global structure – the educational system, and its component – legal education.

Keywords: education system, educational development trends, legal education development trends, educational development.

Введение. Юридическое образование – это значительная и обособленная часть всей глобальной системы высшего образования России. Она характеризуется специфическими чертами развития, управления, обстоятельствами и формами проявления общих закономерностей. Именно при помощи наблюдения за динамикой развития черт при анализе и изучении тенденций современного этапа развития юридической сферы образования. В классическом понимании под понятием «юридическое образование» подразумевается «образование, получаемое по государственному образовательным стандартам высшего профессионального образования в классических университетах на юридических факультетах, в юридических академиях и институтах широкого профиля, не сводящих подготовку юристов для работы в узкопрофессиональной сфере органов внутренних дел, государственной безопасности и др.» [8].

Тенденции развития юридического образования в настоящее время характеризуются не только динамикой развития отдельных элементов, входящих в состав юридического образования (юридических дисциплин), но и произошедшими с начала нынешнего века изменениями в системе высшего образования в целом. Такие изменения носят, как правило, всецелый устойчивый характер, являются фиксируемыми (посредством результатов эмпирических исследований), а также могут служить чертами различия с более ранней формой системы юридического образования.

Цель работы – путём сравнительного анализа различных правовых и научных источников выявить и проанализировать основные современные тенденции юридического образования.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития образовательной и государственной систем законодательство и государственная политика в области высшего и послевузовского

профессионального образования должны основываться на принципах, сформулированных в ст. 2 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [1]:

- непрерывность и преемственность процесса образования;
- интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования;
- конкурсность и гласность при определении приоритетных направлений развития науки, техники, технологий, а также подготовки специалистов, переподготовки и повышения квалификации работников;
- государственная поддержка подготовки специалистов, приоритетных направлений научных исследований в области высшего и послевузовского профессионального образования.

Исходя из чего можно сделать вывод, что основные направления развития юридического образования придерживаются принципа, в первую очередь, реализации и совершенствования правовой базы, корректировки и разработки нормативных документов в соответствии с основными нормативными документами государства, а также разработки мер, способствующих выполнению системами юридического образования функций, соответствующих их общественному и государственному назначению и т. д. [8].

Исследования таких отечественных учёных, как И.Г. Галямина, М.К. Горбатов, К.М. Левитан и многие другие в рамках изучения перспектив и современных тенденций развития юридического образования обращают внимание на такой исторически важный и во многом решающий аспект, как Болонский процесс (который для России начался в 2003 году) и, как результат, Болонская декларация [4, 6, 11]. Исследование Болонского процесса и вытекающих из него последствий крайне важно для понимания и определения современной ситуации в рамках не только юридического образования, но и системы образования в целом. В связи с этим стоит заметить, что для России особенно важным стало проведение образовательной реформы, которая берёт своё начало ещё в 2003 г.

Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 г., когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования» [11]. «В настоящее время Болонский процесс объединяет 47 стран и Европейскую комиссию. В марте 2010 г. во время конференции министров образования Европы было основано Европейское пространство высшего образования. Создание единого Европейского образовательного пространства было основной целью Болонского соглашения, и эта цель была достигнута» [4].

Основные принципы Болонской декларации:

1. Введение двухступенчатого высшего образования.
2. Использование Европейской системы перевода кредитных единиц.
3. Сопоставимое качество образования.

Те же исследователи схожи во мнении, что существование такого глобального политически-социального пространства, играющего решающую роль в развитии образовательных систем, «само по себе не означает достижения всех целей Болонского процесса» [4, 11]. Эту идею поддерживает и А.В. Борисов, считая, что это пространство не означает тождества, а, напротив, предполагает сложную и гибкую модель, которая включает в себя разные подсистемные элементы с учётом национальной культуры [2].

Говоря о юридическом образовании в контексте современных реалий нельзя не упомянуть работы таких авторов, как А.Е. Михайлов, Н.И. Побежимова, А.А. Васильев, Е.А. Куликов и Д. Шпоппер, которые высказывают разные мнения касательно перспектив его совершенствования и тенденций развития. Так, А.Е. Михайлов считает, что основополагающей целью образования в этой сфере должен стать профессиональный потенциал выпускника, обеспечивающий не только качественное выполнение рядовых задач на службе в разных государственных структурах, но и профессиональное самосовершенствование [9].

Н.И. Побежимова в своей работе же делает акцент на способы решения существующих проблем, предлагая их и подробно описывая, что даёт нам основание полагать, что главной целью она считает именно совершенствование системы образования, законодательства и государственных моделей влияния на сферу образования [10]. На первый взгляд авторы говорят о разном целеполагании, однако, изучив вопрос глубже, можно сделать вывод о том, что их мнения не являются взаимоисключающими, а наоборот, составляют некую цепь, позволяющую достичь конечного результата.

А.А. Васильев, Е.А. Куликов и Д. Шпоппер отмечают, что необходимо соблюдать некую соразмерность «между элитарностью высшего юридического образования, с одной стороны, и адекватностью подготовки юристов национальной правовой культуре и обыденному правосознанию – с другой» [3]. Также они особое внимание уделяют вопросу баланса между традициями и новациями в сфере высшего юридического образования, считая при этом, что он важен для сохранения «ценного многолетнего опыта подготовки юристов в России» [3].

Кроме того, многие из вышеуказанных исследователей сходятся во мнении о том, что основными тенденциями юридического образования можно считать не только кардинальное изменение парадигмы системы образования, но и трансформацию содержания высшего юридического образования, а также возникновение непрерывного и динамичного обновления его содержания. Это связано с конечной целью любого образования в целом: способностью обработки полученных знаний, умением трансформировать их в полезные практические навыки и качественной работой с хранением, поиском, пониманием, структурированием и систематизацией имеющейся информации [3, 4, 6, 8, 11].

Все принципы юридического образования должны централизоваться вокруг основной составляющей – центра – деонтологической подготовки, которая отвечает за индивидуальное, личностное усвоение обучающимися профессиональных знаний, генерируя при помощи них практические навыки, и умение соответствовать требованиям действующей правовой системы. Также деонтологический элемент образования в значительной степени должен влиять на взаимоотношения педагога и студента, тем самым диктуя «правила» воспитательного процесса обучения.

Конечно, не стоит забывать и о других имеющихся тенденциях развития юридического образования: более практическая направленность обучения, расширение спектра и элементов образовательных программ, внедрение инновационных технологий в процесс обучения, частичный переход на дистанционное обучение, использование новых методов преподавания согласно требованиям международных стандартов, увеличение качества предоставляемых вузами услуг, внедрение цифровой педагогики, а также расширение спектра возможных способов аттестации выпускников и многое другое.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что несмотря на частичную расхожесть мнений, касаемо вопроса о необходимости развития и исследования современных тенденций развития юридического образования в России, многие авторы приходят к единому выводу: четкое и всецелое исследование вышеуказанных вопросов представляется не просто важным, но и необходимым в рамках совершенствования образовательной системы РФ.

Стоит отметить ещё и выделение авторами разных способов совершенствования этой системы: некоторые считают, что достаточно будет просто внедрить новые технологии в основной процесс создания законодательной базы в отношении рассматриваемого вопроса, иные – видят необходимость в глобальной деформации и пересмотра всей системы образования в целом. Все они говорят об одних и тех же явлениях, используя разные формулировки, высказывая свои предложения решения проблем также по-разному. Это связано с обширностью темы, её остротой и необходимостью её исследования в современных реалиях на настоящем этапе эволюции государственного института права.

Литература:

1. Федеральный закон от 22.08.1996 N 125-ФЗ (ред. от 03.12.2011) "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.02.2012)
2. Борисов, А.В. Юридическое образование в России: история, современность, перспективы развития / А.В. Борисов, А.В. Корнев, Л.А. Петручак – 2015, М.: Юр.Норма. – 208 с.
3. Васильев, А.А., Куликов, Е.А., Шпоппер, Д. Высшее юридическое образование в России: некоторые современные тенденции, проблемы и перспективы развития // Российско-азиатский правовой журнал. – 2019. – С. 4-13.
4. Галямина, И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Материалы методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 5.
5. Горбатов, М.К. Высшее юридическое образование в современной России: теоретико-правовой аспект развития: автореф. дис. канд. юр. наук. – Нижний Новгород, 2007.
6. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования 19 июня 1999 года, г. Болонья. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/archive/18931> (Дата обращения 9.12.2019).
7. Капустин, А.Я. Современные проблемы юридического образования // Вестник РУДН, сер. Юридические науки. – 2004. – № 2, С. 127-137.
8. Левитан, К.М. Юридическая педагогика: учебник / К.М. Левитан. – М.: Норма, 2008. – 432 с.
9. Михайлов, А.Е. Современное состояние и перспективы модернизации российского юридического образования // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2010. – № 4. – С. 18-23.
10. Побежимова, Н.И. Тенденции развития юридического образования в современной России // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 2: Юридические науки. – 2017. – № 3 (12). – С. 28-31.
11. Яшук, Т.В. Применение образовательных стандартов третьего поколения по юриспруденции в условиях Болонского процесса // Вестник Омского университета. Серия: Право. – 2011. – № 2 (27).
12. Яшук, Т.Ф. Учебные программы подготовки юристов России: эволюция, современное состояние, перспективы // Вестник Омского государственного университета. Серия: Право. – 2011. – № 4.

Педагогика

УДК:378

доктор педагогических наук, профессор Певзнер Михаил Наумович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Петряков Петр Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Доница Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО МНОГООБРАЗИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье представлены современные тренды развития информационного многообразия. Авторы рассматривают следующие аспекты многообразия: мировоззренческий, дидактический, методологический, психологический, социальный, экономический, управленческий, маркетинговый и информационный. Исследователи предлагают стратегии информационного многообразия в современных условиях, дают их подробное описание. На основе представленных стратегий предложены аспекты, в которых возможно продолжение исследования выделенных тенденций.

Ключевые слова: информационное многообразие, стратегии, информационное общество, социальные сети, тренды развития.

Annotation. The authors consider the following aspects of diversity: worldview, didactic, methodological, psychological, social, economic, managerial, marketing and information. Researchers offer strategies of information diversity in modern conditions, give their detailed description. Based on the presented strategies, aspects are proposed in which it is possible to continue the study of the identified trends.

Keywords: informational diversity, strategies, information society, social networks, development trends.

Публикация подготовлена при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках государственного задания, проект №27.2617.2017/4.6

Введение. Стратегические направления развития педагогики многообразия и менеджмента многообразия во многом определяются тенденциями развития цифровой-отрасли. Проанализируем эти тенденции, а также существующие научно-педагогические исследования в области менеджмента и педагогики многообразия с целью определения перспективных направлений данной области научного знания.

Для создания более полной картины - рассмотрим: какие из современных исследований посвящены проблеме многообразия и выделим наиболее значимые аспекты.

Одной из важнейших задач настоящего времени можно назвать совершенствование содержания и технологий образования, а также процессов управления, в числе которых применение современных информационных технологий является залогом результативности работы данных процессов.

Изложение основного материала статьи. Многообразие исследуется в педагогической науке как сложная многоаспектная проблема.

Так, отечественные авторы рассматривают следующие аспекты многообразия: мировоззренческий, дидактический, методологический, психологический, социальный, экономический, управленческий, маркетинговый и информационный.

В рамках мировоззренческого аспекта термин «многообразие» предстает в сочетании с такими категориями как «культура» и «картина мира», «толерантность» и т.д.

И.И. Жунич раскрывая сущность интегративно-модульного подхода к дополнительной профессиональной подготовке студентов туристского вуза по программам ЮНЕСКО, рассматривает роль ЮНЕСКО и других всемирных организации в сохранении культурного наследия как отражение многообразия мира.

Контекст «многообразия мира» также прослеживается в докторской диссертации Н.В.Кочергиной «Формирование системы методологических знаний при обучении физике в средней школе».

Е.В. Иванов, раскрывая феномен свободы в педагогике Западной Европы и России (Вторая половина XIX - начало XX веков) рассматривает многообразие концептуальных решений по использованию свободы в педагогическом процессе.

И.В. Леднева рассматривает многообразие научных взглядов на процесс формирования социальной компетентности курсантов вуза МВД России.

Многообразие видов и форм толерантности является одним из вопросов исследования Г.В.Самойловой, при определении личностных детерминант динамики принятия других в условиях обучения в военном вузе. А.О. Наследова изучает вопросы воспитания толерантного сознания у студентов при изучении иностранного языка.

Дидактику многообразия нестандартных уроков географии исследует Д.Г. Гуломнабиев научно обосновывая педагогические условия нестандартных уроков по географии как средство формирования личности учащихся.

В.А. Щербина в процессе оптимизации выбора организационных форм обучения в педагогическом процессе изучает многообразие организационных форм обучения, а также организационные формы обучения в медиаобразовании.

Многообразие и вариативность содержания образования в вальдорфской системе обучения описывает Е.Е. Краснощекоев в процессе изучения инновационных образовательных технологий в современной начальной школе объединенной Германии.

Многообразие форм повышения квалификации работников образования рассматривает А.И. Ширина, изучая педагогическое экспериментирование как фактор повышения квалификации педагога дошкольного образовательного учреждения.

Рассматривая методологический аспект, можно заметить, что здесь многообразие предстает как множественность, характеризующая количественную характеристику некоторой совокупности изучаемых объектов. Так, например, в работе Л.А.Сивцевой рассмотрена сущность экосистемного подхода при изучении многообразия растительного мира на примере школ Якутии. Многообразие форм реализации основных идей теории воспитательных систем в современной педагогической практике представлено в работе А.В. Гаврилкина «Развитие теории и практики гуманистических воспитательных систем в отечественной педагогике».

Большую значимость имеет работа А.М. Кондакова, в которой раскрывается Многообразие систем образования как ресурс развития образовательной сферы при описании сущности Образования как ресурса развития личности, общества и государства. Близкую идею транслирует детализацию Н.М. Сенник который доказывает, что аттестация образовательного учреждения является средством стимулирования профессиональной деятельности учителя и может рассматриваться как механизм выявления многообразия путей развития современной школы.

В русле психологического аспекта многообразия методов воздействия при организации проблемно-ориентированного сопровождения школьников с проявлениями дезадаптации исследует Л.С. Иванова.

Многообразия реакций на ситуации конфликта мнений, многообразие личностных и ситуационных факторов, изучение влияния индивидуально-личностных факторов на частоты проявления конформных\нонконформных реакций предмет исследования И.А. Васильевой.

Социальный аспект многообразия представлен в исследованиях Е.И.Зубовой в контексте развития воспитывающей среды общеобразовательной организации в условиях социального многообразия.

Сущность экономического аспекта в основном связана с такими категориями как «многообразие форм собственности» и «многообразие форм хозяйствования».

Концептуальные основы многообразия форм собственности Н.И. Дорогов, И.И.Сувонов, С.Б. Исмоилов. Организационно-экономические аспекты производства в условиях многообразия форм хозяйствования, социально-экономическую эффективность воспроизводства работника в условиях становления многообразия форм собственности рассматривали Т.Д. Дадобоев, С.М. Дусматов, В.В. Прокин.

Что касается управленческого аспекта, то он отражен в исследованиях М.В. Сорокиной при описании многообразия систем управления персоналом при описании сущности стратегического управления персоналом в торговле, А.В. Миловановой при изучении многообразия форм стратегии диверсификации производства при с целью обоснования выбора стратегии диверсификации производства промышленных предприятий в России, А.Н. Бурмистровым и М.М. Алексеевой, раскрывающими многообразие культур

фирмы в контексте управления организационными изменениями с использованием CASE-технологий и культура фирмы как фактора ее экономической деятельности.

Маркетинговый аспект является одним из ключевых при исследовании различных сторон педагогики многообразия. Он связан с выявлением многообразия интересов потребителей образовательных услуг и основных проблем обеспечения их согласования, возникающих при удовлетворении образовательных запросов, многообразием современного продукта и методологией статистического исследования состояния и развития предложения продуктов на рынке (А.В. Коротков), учетом многообразия видов продукта образования как фактора возрастания роли государства в образовании (В.В. Степанова).

Для нашего исследования особо значим информационный аспект, который коррелирует с выделенными ранее тенденциями развития информационного общества. Одним из первых исследований является работа А.А.Мирзаева «Патриотическое воспитание студентов вуза в условиях информационного многообразия». Изменение содержания информационных продуктов и технологий, которые они обеспечивают; диверсификация, виртуализация и индивидуализация информационных каналов, стремительное развитие индустрии «УМНЫХ гаджетов» позволяет говорить о синергетическом эффекте многообразия и позволяет выстраивать образовательные процессы на основе использования самых современных средств и технологий, с учетом меняющихся образовательных запросов различных возрастных групп в условиях формального, неформального и информального образования.

Анализ современных исследований по проблемам многообразия и статистических данных развития позволил выделить три тенденции развития информационного многообразия. Они таковы:

Таблица 1

Тенденции информационного многообразия

Тенденция	Содержание
Переход от массовой к адресной коммуникации с потребителями образовательных услуг за счет дифференциации информационно-коммуникационных каналов.	Выстраивание не массовой, а адресной коммуникации с потребителями образовательных услуг по виртуальным каналам коммуникации и в реальной действительности, реагирующим на их индивидуальные особенности и ценностные ориентации.
Оптимизации управленческих процессов за счет учета многообразия данных.	Переход к технологиям образовательного менеджмента, в которых информация является не только результатом, но и средством управления (технологии Big Data и др.).
Усиление индивидуализации и личностной интериоризации выбора и освоения цифровых образовательных и сервисных ресурсов и девайсов.	Формирование, выявление, удовлетворение и тьюторское сопровождение уникальных и потребительских образовательных запросов в реальной и виртуальной среде.

Дадим более полную характеристику для каждой из выделенных тенденций.

Тенденция 1. Переход от массовой к адресной коммуникации с потребителями образовательных услуг за счет дифференциации информационно-коммуникационных каналов.

Предоставив уникальные возможности в области передвижения материальных ресурсов, образовательных продуктов и технологий, информационные и коммуникационные технологии стали основой формирования нового типа образования и самообразования – «киберобразования». Существующие социально-экономические системы вынуждены приспосабливаться к информационной и компьютерной реальности. Информация и знания становятся одним из стратегических ресурсов организация (в том числе и образовательной организации), масштабы использования которого стали сопоставимы с использованием традиционных ресурсов, а доступ к ним – одним из основных факторов социально-экономического развития.

При этом коммуникация с потребителями образовательных услуг предстает в трех аспектах:

- традиционная коммуникация;
- продвижение реальных образовательных продуктов и услуг с помощью IT каналов коммуникаций;
- продвижение виртуальных образовательных продуктов и услуг по традиционным каналам;
- продвижение виртуальных образовательных продуктов и услуг с помощью IT каналов коммуникаций.

Образование будущего основывается на том, что средства инновационных технологий занимают центральное место во взаимодействии педагог-обучающийся. Существенную роль в данном процессе занимает интернет-коммуникация (комплекс целенаправленных действий, позволяющий привлекать новых потребителей образовательных услуг и сохранять старых).

Современная интернет коммуникация с потребителями образовательных услуг может быть выстроена на основе принципов интернет –маркетинга, с учетом его социальной и общественно значимой роли.

И.В. Алексеев рассматривает интернет-маркетинг как раздел маркетинга, направленный на изучение принципов взаимодействия субъектов в сети Интернет с целью разработки универсальных систем для получения социального или экономического эффекта и удовлетворения социальных потребностей общества [1, с. 2].

Векшинский А.А. под термином «интернет-маркетинг» понимает теорию и методологию организации маркетинга в гипермедийной среде Интернета [4, с. 103].

Эти и многие другие определения можно объединить в одно. В результате получим, что интернет-маркетинг для образовательной организации представляет собой комплекс мер в Интернет-среде, которые способствуют позиционированию ее на рынке образовательных услуг, развитию каналов коммуникации с потребителями. В более широком смысле - интернет маркетинг можно понимать как целенаправленную маркетинговую деятельность, которая реализуется в Интернете [5; 6; 7].

За последние несколько лет мобильный трафик уже превзошел компьютерный. Это позволяет выстраивать продвижение бренда образовательных организаций с помощью мобильных приложений и

применять в образовательном процессе образовательные ресурсы, имеющие поддержку в виде мобильных приложений.

Мощным драйвером для совершенствования коммуникаций будущего является развитие искусственного интеллекта, который уже сегодня влияет на поисковую выдачу, отслеживает запросы пользователя, а также распознает определенные объекты на снимках.

С появлением технологии распознавания эмоций на практике – образовательный контент можно подбирать с умом эмоционального состояния обучающегося.

Таким образом, развитие современных информационных технологий позволяет выстраивать не массовую, а адресную коммуникацию с потребителями образовательных услуг по виртуальным каналам коммуникации и в реальной действительности, реагировать на их индивидуальные особенности и ценностные ориентации за счет кастомизации предложения образовательных продуктов и «умных» гаджетов, используемых в образовательном процессе.

Исследование данной тенденции возможно в следующих аспектах: изучение новых и оптимизация имеющихся каналов коммуникаций, выявление потребностей потребителей образовательных услуг, организация адресных предложений в зависимости от выявленных ожиданий, влияние информации представленной в Интернет на формирование общественного мнения об организации и предлагаемых ею образовательных услугах, определение принципов нишевизации целевых групп и разработка предложений для наиболее значимых из них и т.д.

Тенденция 2. Оптимизация управленческих процессов за счет учета многообразия данных.

Быстрый рост объемов информации и развитие информационных технологий обусловили тот факт, что на настоящий момент информация представляет собой один из основных, решающих факторов, который определяет развитие технологии и ресурсов организации в целом. Рост объемов информации порождает увеличение количества информационных процессов.

Таким образом, информация перестает быть только ресурсом – она превращается в средство управления организацией. Изменение сроков обновления и нарастания объемов информации требует формирования новой организационной компетенции и новой организационной культуры, определяющей правила работы с нею и на основе ее. Организация сама определяет удобные внутренние каналы коммуникации, правила взаимодействия в этих каналах, субординацию, применяемые системы анализа и накопления данных и др. Информация начинает представлять собой самостоятельный фактор производства, который лежит в основе процесса принятия управленческого решения. Информационный менеджмент имеет отношение не просто к информации, а к информационной деятельности организации. Другими словами, информационный менеджмент – это управление деятельностью по созданию и использованию информации в интересах образовательной организации как во внутренней среде, так и во внешней.

Тенденция 3. Усиление индивидуализации и личностной интериоризации выбора и освоения цифровых образовательных и сервисных ресурсов и девайсов.

Высокий уровень информационных технологий меняет сущность задач стоящих перед различными социальными институтами [2; 3; 6].

Данные изменения связаны с двумя наиболее значимыми сторонами процесса информатизации нашего общества: использованием информационных технологий как прикладной составляющей для современных процессов во всех сферах, том числе и образовании, расширением смыслов и интерпретацией понятия «информация».

Сегодня задача информатизации образования еще не решена, т.к. суть ее в том, чтобы обучаемому становился доступным гигантский объем информации в базах данных, базах знаний, экспертных системах, компьютеризированных архивах, справочниках и энциклопедиях.

Как показал анализ научно – исследовательской литературы, один из важнейших аспектов информатизации образования связан с выходом на новый уровень культуры индивида – информационной культуры. Информатизация современного общества ставит перед современными образовательными системами задачу формирования у учащихся информационной культуры как необходимого условия жизни и функционирования в информационном обществе.

Культура личности является одной из важнейших характеристик уровня развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований, как участника активного и творческого субъекта исторического процесса, когда требуется достаточно высокий уровень общекультурной и профессиональной подготовки.

В качестве первого из возможных решений - разработка содержания и технологий профессиональной подготовки, направленной на развитие уровня информационной культуры обучающихся, руководителей организаций и общества в условиях информационного многообразия.

Второе решение связано с тем, что в условиях медиаобучения, клипового обучения, «умных гаджетов», разнообразия компьютерных и мобильных приложений для обеспечения различных социально-бытовых функций все более и более актуальным становится подготовка в рамках профессионального стандарта «Консультант в сфере цифровых технологий - цифровой куратор». Цифровой куратор – профессия информационного многообразия!

Данный профессиональный стандарт предполагает, что Цифровой куратор будет обучать людей (в первую очередь пожилых) пользоваться цифровыми ресурсами.

Таким образом, развитие информационной культуры личности на современном этапе может быть связано с образовательными запросами личности (общее и высшее образование), образовательными запросами педагога (профессиональная подготовка, повышение квалификации или самообразование) и обучением обществу современности социально значимым программам и приложениям, направленным на цифровизацию современных (в том числе и государственных услуг).

Исследование данной тенденции возможно в следующих аспектах: изучение познавательного интереса и образовательных запросов потребителей образовательных услуг, методика взаимодействия разнопоколенных групп при изучении мобильных приложений и умных гаджетов, формирование готовности педагога (консультанта) к поиску новых дидактических и методических решений формирования компетенций в условиях информационного общества.

Литература:

1. Алексеев И.В. Теоретико-методологические аспекты исследования категории «Интернет-маркетинг» // Транспортное дело России. – 2014. – №3. – С. 14-18
2. Беляева Е.А., Винникова М.Н., Чумарова Л.Г. Информационно-коммуникационные технологии в формировании профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов / Беляева Е.А., Винникова М.Н., Чумарова Л.Г. // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-4. - С. 27-29.
3. Бондаренко Т.А., Каменева Г.А., Анисимов А.Л. Использование информационно-коммуникативных технологий как условие организации самостоятельной работы студента / Бондаренко Т.А., Каменева Г.А., Анисимов А.Л. // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-1. - С. 57-60.
4. Векшинский А.А., Тывин Л.Ф. Интернет-маркетинг как новое направление в современной концепции маркетинга взаимодействия // Техничко-технологические проблемы сервиса. – 2017. – №2. – С. 103.
5. Донина И.А. Маркетинговая компетентность руководителя общеобразовательной организации как его профессионально-личностная характеристика / И.А. Донина // Современные проблемы науки и образования. - 2013. - № 5. - С. 164.
6. Донина И.А. Использование дистанционных технологий в профессиональной подготовке современных руководителей / И.А. Донина // Международный журнал экспериментального образования. - 2011. - № 6. - С. 34-35.
7. Донина И.А. Успешность современной общеобразовательной организации как объект управления / И.А. Донина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2013. - № 4(15). - С. 76-79.

Педагогика

УДК 371

докторант **Переверзев Марк Владимирович**

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СУЩНОСТЬ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНОЙ И ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Аннотация. Работа посвящена обоснованию сущности и определению термина понятия «полифункциональная компетенция будущих специалистов в сфере гостиничного и туристского сервиса». В работе на основе теоретического анализа определена сущность понятий «компетенция», «профессиональная компетенция», «полифункциональность», сформулирована дефиниция понятия «полифункциональная компетенция будущих специалистов в сфере гостиничного и туристского сервиса».

Ключевые слова: проблема профессиональной компетентности, ключевые компетенции, рыночные условия, новая экономика, компетентностный подход к образованию, полифункциональность профессиональной деятельности, полифункциональная компетенция, будущие специалисты в сфере гостиничного и туристского сервиса, профессиональная подготовка менеджеров гостиничного и туристского сервиса.

Annotation. The work is devoted to the substantiation of the essence and definition of the term "multifunctional competence of future specialists in the field of hotel and tourist service". On the basis of theoretical analysis the essence of the concepts "competence", "professional competence", "multifunctionality" is defined, the definition of the concept "multifunctional competence of future specialists in the field of hotel and tourist service" is formulated.

Keywords: the problem of professional competence, key competences, market conditions, new economy, competence approach to education, multifunctional professional activity, multifunctional competence, future specialists in the field of hotel and tourist service, professional training of managers of hotel and tourist service.

Введение. Ведущей целью реализации направлений профессиональной подготовки будущих специалистов в современных условиях становится формирование профессиональной компетентности личности. Так, в условиях высокой конкуренции рынка труда, процессов глобализации, стремительного развития знания и появления новой информации, а также технологического прогресса в системе становления постиндустриального общества в качестве ведущей концептуальной основы профессионального образования будущих специалистов выступает компетентностный подход.

Сегодня компетентностный подход становится неотъемлемым основанием существования образовательной отрасли. Основное внимание акцентируется на компетенциях, способствующих адаптации специалистов к изменяющимся условиям современного рынка труда и бурного развития науки и техники.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в системе их профессиональной подготовки в высшей школе сегодня привлекает внимание многих ученых. Заинтересованность ученых аспектами формирования профессиональной компетентности обусловлена: переходом мирового сообщества к информационному обществу, в котором основной приоритет заключается не в накоплении будущими специалистами знаний, предметных умений и навыков, а в формировании умения учиться, овладеть навыками поиска информации, способности к самообучению в течение жизни.

В широком смысле основной целью компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования и окончательным результатом профессиональной подготовки будущего специалиста является сформированность его профессиональной компетентности как сложного интегративного профессионально-личностного образования, которое формируется в процессе профессиональной подготовки в высшей школе, проявляется, развивается и совершенствуется в профессиональной деятельности. Эффективность ее формирования существенно зависит от сущности теоретической, практической и психологической подготовленности специалиста, его личностных, профессиональных и индивидуально-психических качеств, восприятия целей, ценностей, содержания и особенностей профессиональной деятельности [3].

Профессионализм современного специалиста в сфере гостиничного и туристского сервиса складывается не из отдельных групп компетенций, предложенных ФГОС ВО, а комплексно, полифункционально. В этой связи в системе подготовки на современном этапе будущего речь должна идти о формировании не только профессиональной компетентности будущих специалистов, но и полифункциональной компетенции в ее системе.

Изложение основного материала статьи. Полифункциональность профессиональной деятельности заключается в выполнении нескольких профессиональных функций, что способствует решению конкретных профессиональных задач. Профессиональная деятельность специалиста в области гостиничного и туристского сервиса является социальной по сути и полифункциональной по содержанию.

Полифункциональность профессиональной деятельности специалистов в сфере гостиничного и туристского сервиса обосновывается основными профессиональными функциями данной сферы деятельности, а именно:

- управленческой;
- посреднической;
- коммуникативной;
- социальной;
- информационной;
- административной;
- социально-психологической;
- социально-бытовой.

Полифункциональность анализируемой специальности обосновывается также системно-объединенными компонентами профессиональной деятельности в сфере гостиничного сервиса и туризма и многоуровневостью системы отельного и туристского сервиса, многообразием их организационных структур, широким спектром выполняемых полифункциональных ролей:

- организатора;
- посредника;
- консультанта;
- активатора.

Анализ теоретических источников педагогической науки позволяет говорить об отсутствии на сегодня единого определения полифункциональности, несмотря на широкое обращение к изучению данного феномена в многочисленных теоретических и экспериментальных исследованиях различных направлений. В этой связи нам необходимо реализовать этапную характеристику понятия на основе его структурных компонентов.

В отечественной педагогической литературе термин «компетенция» трактуется как:

- «общая способность, которая основывается на знаниях, опыте, ценностях и наклонностях, приобретенных под время обучения» [8, с. 30];

- «готовность ученика использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы его деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [7, с. 61];

- «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которые ставятся в отношении определенного круга предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать в отношении них» [6, с. 60];

- «образовательный результат, который является в подготовленности выпускника, в реальном владении им методами и средствами деятельности, в возможностях справляться с поставленными задачами; форма сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды» [4, 139];

- «профессионально-статусная возможность осуществлению человеком государственных, социальных и личностных полномочий в профессиональной деятельности» [1, с. 23];

- «система базовых характеристик, которые определяют профессиональный успех и могут быть описаны в терминах поведения, то есть компетенция технологическая и ее можно диагностировать» [5, с. 82].

На основе анализа данных определений видим, что компетенция понимается в значении интегрированного понятия и выражает способность личности самостоятельно применять элементы знаний и умений в различных ситуациях. Освоение компетенции на определенном уровне – это способность субъекта использовать и сочетать знания, умения и широкие компетенции в зависимости от изменяющихся требований.

Иными словами, уровень компетенции определяется способностью справляться со сложными непредсказуемыми ситуациями и изменениями. В свою очередь, подтверждение профессиональных компетенций осуществляется через присвоение квалификации выпускнику как официального признания ценности освоенных компетенций для рынка труда и дальнейшего образования и обучения. Так, профессиональная компетенция – главный критерий, по которому оценивается персонал любой организации или компании.

К профессиональным компетенциям современного специалиста в сфере гостиничного и туристского сервиса исследователи относят следующие:

- теоретико-технологические (наличие системы профессиональных знаний, способность интеграции знаний в новых ситуациях, способность к эффективным решениям традиционных и нетрадиционных задач, самостоятельно получать информацию, постоянно повышать образовательный уровень);

- производственно-технологическая (способность планировать технологические процессы, использовать опыт других, владение информационными технологиями);

- социально-коммуникативная (готовность к взаимопониманию и взаимодействию в коммуникации и отношениях, способность к обсуждению и принятию общих решений, способность брать ответственность за их реализацию на себя, способность избегать конфликтов, толерантно решать их между с клиентами другими участниками производственного коллектива).

Специалист квалификационного уровня «магистр» к приобретенным на бакалавриате должен освоить также следующие компетенции:

- проектную (способность к проектированию туристического продукта, технологических процессов, к разработке стратегии инвестиционной деятельности предприятия и др.);

- исследовательскую (способность выявлять и формулировать проблемы исследования, способность исследовать и совершенствовать объекты и средства инженерного труда, формулировать грамотно обоснованные выводы относительно полученных результатов исследования);

- организационно-управленческую компетенцию (способность рационально организовывать рентабельное производство и управлять им);

- социально-методическую (профессиональная мобильность, творческий подход к работе с коллективом, знание основ конфликтологии, способность совмещения собственных интересов и потребностей предприятия и общества, способность к постоянному повышению образовательного уровня и совершенствования процесса ее реализации собственного потенциала, способность точно и корректно передавать знания, формулировать требования, задачи подчиненным и тому подобное).

По словам Э.Ф. Зеера, компетенции полифункциональные – это способности личности рационально организовывать и поэтапно выполнять профессиональную деятельность, осуществлять ее коррекцию, учитывать промежуточные результаты с целью повышения эффективности и совершенствования процесса ее организации путем сознательного использования накопленных знаний, умений и опыта [2].

Так, в данном исследовании под понятием «полифункциональная компетенция» будем понимать совокупность знаний, умений, опыта, личностных качеств для выполнения управленческой, посреднической, коммуникативной, социальной, информационной, административной, социально-психологической, социально-бытовой функций, системно-объединенных компонентами профессиональной деятельности; совокупность профессиональных и личностных качеств, личного отношения к выполняемой деятельности, ее процессу и результату.

Выводы. Задачей профессионального образования является формирование современного специалиста как целостную личность, которая имеет систему специальных и общечеловеческих качеств. Компетентность менеджера сферы туризма и гостиничного сервиса не ограничивается сугубо профессиональными рамками; современный специалист должен владеть всеми главными компетентностями. Полифункциональная компетенция специалиста сферы гостиничного и туристского сервиса в широком смысле представляет собой способность овладения ключевыми профессиональными компетенциями и умения реализовывать их сформированность в практической профессиональной деятельности на высоком уровне.

В профессиональной деятельности полифункциональность позволяет улучшить качество предоставляемых туристских и отельных услуг; позволяет объединить функции, что дает возможность сократить количество специалистов, необходимых для решения определенной задачи, проблемы, заказа клиента.

Формирование полифункциональной компетенции усложняет подготовку будущих специалистов и требует разработки специальной концепции и модели профессиональной подготовки, предполагает отработку студентами практических действий, которые воплощают специфику сочетания различных функций будущей профессиональной.

Литература:

1. Горб В.Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения // Стандарты и мониторинг в образовании.– 2004.– № 2.– С. 22-31.
2. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
3. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
4. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование.– 2004.– № 4.– С. 138-143.
5. Тюлю Г. Качество профподготовки менеджера // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 78-82.
6. Урбанович А.А. Психология управления: Учеб. пособ. – Мн.: Харвест, 2001. – 640 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
8. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34.

Педагогика

УДК 371

кандидат технических наук, доцент, Ректор Петришев Игорь Олегович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова" (г. Ульяновск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ КАК ФЕНОМЕН В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу образовательной услуги как особого предмета договора и ценностной характеристики. В исследовании анализируются различные подходы к обоснованию сущности понятия «образовательная услуга». На основе обобщения научных подходов в статье сформулировано авторское видение сущности понятия «образовательная услуга», указаны характерные черты образовательной услуги и современного рынка образовательных услуг.

Ключевые слова: услуга, образование, образовательные услуги, рыночные отношения, рынок образовательных услуг, проблема качества образования, пути повышения качества образования, качество образовательных услуг, характеристики образовательных услуг.

Annotation. The article is devoted to the analysis of educational services as a special subject of the contract and value characteristics. The study analyzes various approaches to substantiating the essence of the concept of "educational service". On the basis of generalization of scientific approaches in the article the author's vision of the essence of the concept "educational service" is formulated, the characteristic features of educational services and the modern market of educational services are specified.

Keywords: service, education, educational services, market relations, the market of educational services, the problem of quality of education, ways to improve the quality of education, the quality of educational services, characteristics of educational services.

Введение. Рыночные трансформации экономики сопровождаются диспропорциями в спросе и предложении на рабочую силу, которые характеризуются не только социально демографическими, территориальными или отраслевыми признаками, но и образовательно-профессиональным. Формирование рыночных отношений в экономической отрасли не могло не коснуться такой важнейшей сферы жизни общества, как образование, поскольку оно охватывает широкий спектр социально-экономических процессов и явлений. В нем концентрируется многообразие ценностей, интересов и потребностей, присущих современному этапу общественного развития.

Проникновение философии качества во все сферы жизнедеятельности обусловлены необходимостью изменения общественных приоритетов, глобализацией межгосударственных отношений, интеграционными процессами, действующими в обществе и в образовании. Проблема качества образования и одна из центральных в современной образовательной политике и науке, поскольку она связана с решением комплекса задач, направленных на развитие личности с высокими моральными стремлениями и мотивами, ее подготовку к жизни в меняющемся и противоречивом мире [7].

Сегодня качество образования является основным приоритетом государственной образовательной политики, фактором соблюдения международных норм и требований законодательства относительно реализации конституционного права граждан на образование [5].

Развитие рыночной экономики, порождение престижа качества образования породили такую тенденцию, как формирование рынка образовательных услуг. Данная тенденция касается не только законодательных аспектов образовательной политики, но и современной педагогической теории и практики, так как сегодня требуется глубокое научное осмысление сущности знаний, информации, качества образования, деятельности образовательных организаций и объективных показателей результативности труда педагогических работников.

Изложение основного материала статьи. Разнообразие подходов к соотношению явлений «образовательная деятельность» и «образовательные услуги» требует обращения к сущности самого явления по оказанию услуг. В «Словаре русского языка» С. Ожегова под услугой понимаются действия, приносящие пользу другому, оказывающие ему помощь [6]. Главной целью услуги является удовлетворение какой-либо потребности.

Анализ отечественной научной литературы показал, что единого определения по поводу того, что понимают под образовательной услугой, нет. Она является экономической категорией, в которой отражены сложные экономические отношения.

Согласно классическому подходу, образовательная услуга – это определенный вид товара, особая потребительская стоимость процесса труда. Маркетинговый подход видит продуктом деятельности высшего учебного заведения на рынке образовательных услуг совокупность образовательных программ, которые определяют модели поведения специалиста. Согласно концепции институционального подхода, основными субъектами рыночных отношений являются:

- А) производители образовательных услуг:
 - образовательные учреждения;
 - физические лица, предоставляющие образовательные услуги.
- Б) их потребители:
 - предприятия и организации;
 - физические и юридические лица;
 - органы государственного и регионального управления [1].

Образовательные услуги как общественный товар имеют свою потребительскую стоимость, которая может быть выражена качеством, глубиной и характером предоставленных знаний.

Как было отмечено выше, в отечественной педагогической, юридической и экологической литературе нет единого подхода к обоснованию сущности термина «образовательные услуги». Для объективности исследования обратимся к рассмотрению ряда подходов относительно определения сущности понятия «образовательная услуга» в современной отечественной науке. Так, указанный термином сегодня понимается:

- как целенаправленный систематический процесс передачи и получения знаний, информации, умений и навыков и результат интеллектуального, культурного, духовного, социально-экономического развития общества и государства;
- как комплекс учебной и научной информации, которая передается потребителю в форме суммы знаний общеобразовательного и специального характера, практических навыков для последующего применения;
- как товар, процесс потребления которого способствует формированию ценностей человека, которые в будущем будут составлять основу стоимостного обмена на рынке труда;
- как организованный процесс обучения, реализуемый для получения необходимых знаний, навыков и умений;
- как система знаний, умений и навыков, которые приобретаются в процессе обучения, а впоследствии используются для удовлетворения потребностей человека, общества и государства;
- как вид услуги, которая обеспечивает реализацию конституционных гарантий в области образования, предоставляемого согласно уровню образования в соответствии с требованиями государственных стандартов;
- как возможность получения определенной квалификации [10; 8; 3; 2].

На основе анализа освещенных научных подходов к обоснованию сущности термина «образовательная услуга» в контексте высшего образования определим его как специфический товар в виде совокупности учебной и научной информации, которая передается обучающемуся в виде системы знаний и практических умений и навыков, при условии успешного усвоения которой он получает соответствующую квалификацию.

В актуальном Законе «Об образовании» одной из ведущих компонентов системы образования указывается образовательная программа, которая в некотором аспекте является комплексом образовательных услуг, которые предлагаются на рынке в виде специфического товара [9].

Образовательная услуга (ОУ) в значении реализации образовательной программы определенного уровня обладает следующей спецификой:

1). ОУ не имеет материального воплощения, ее результат не проявляется сразу. Для того чтобы убедить потребителя приобрести конкретную ОУ, следует обладать способностью наглядно представить ее наиболее важные и значимые параметры. Так, примером в данном контексте могут служить разнообразные учебные программы, учебно-методические пособия и методические материалы, сертификаты, лицензии, информационные проспекты о формах, особенностях и условиях оказания приобретаемых услуг, ожидаемых результатах.

2). ОУ является неотделимой от субъектов образовательной деятельности, реализующих (оказывающих) ее (педагоги). Известным является тот факт, что замена педагога в образовательном процессе оказывает влияние не только на характер самого процесса, но и, прежде всего, на его результат (качество образовательной услуги).

3). ОУ тесно связана с приобретающей стороной (потребителем), так как результат обучения в значительной степени зависит от обучающегося. Исследователи считают весьма дискуссионным вопрос о том, чей вклад более значителен – педагога или обучающегося.

4). ОУ непостоянна по такой характеристике, как качество. Данная категория зависит от места и времени предоставления услуг, а также от состояния субъектов процесса образования.

5). ОУ недолговечна, так как она не создается раз и навсегда, а является весьма подверженной изменениям, так как учебная информация забывается, теряет свою актуальность или объективность [11].

Рынок образовательных услуг представляет собой единую, иерархическую систему с крепкими взаимосвязями и определенными пропорциями между его секторами. При этом он сам является составной частью рынка услуг, который, в свою очередь входит в структуру товарного рынка как элемента всей рыночной системы.

Инфраструктура рынка образовательных услуг представляет собой систему организаций и учреждений, которые обеспечивающих движение товаров и услуг (образовательные тренинговые центры, институты повышения квалификации, консалтинговые предприятия по подготовке и переподготовке кадров, библиотеки и тому подобное). Инфраструктуре рынка образовательных услуг присущ вспомогательный характер по обеспечению условий для создания конечного продукта.

Основными особенностями, которые характеризуют существование рынка образовательных услуг, является:

- асимметричность информации, которая предполагает различие в знаниях одних участников по сравнению с другими;
- неодинаковая доступность всех субъектов рынка к соответствующим ресурсам;
- формирование рыночных отношений в сфере образования происходит на основе рыночной конкуренции под влиянием государственного регулирования;
- самостоятельность вузов в осуществлении своей деятельности, включая возможность самим выбирать направления подготовки специалистов и выполнения научных исследований;
- высокая эластичность спроса на образовательные услуги, быстрая реакция рынка на изменения спроса;
- структурирование рынка образовательных услуг проводится по экономической и территориальной локальностью, по конъюнктурным и сегментным признакам;
- индивидуальность и нестандартность оказываемых услуг и технологий, высокая дифференциация продукта по одной и той же специальности;
- развитие функции адаптации образования и человека к новым возможностям обучения, переобучения, повышение квалификации;
- изменения общественного мнения относительно восприятия образования как важнейшей предпосылки и основы материального благосостояния;
- формирование негосударственного образования на всех уровнях;
- ориентация молодежи на престижные профессии [4].

Выводы. Проблема качества образования проявляется в противоречии между современными потребностями производства, экономики и общества и системой образования, не всегда и не во всем отвечает этим потребностям. Потребность повышения качества образования в условиях рыночных отношений привело к появлению феномена образовательных услуг.

На основе исследования научных подходов относительно определения сущности категории «образовательная услуга» можно прийти к выводу, что в отечественной науке смысл данного понятия и отношение теоретиков философии образования и представителей общества к нему все еще остается дискуссионной проблемой.

Обобщая различные подходы, уточним, что образовательную услугу следует рассматривать как систематизированный процесс получения и усвоения совокупности знаний, информации, который влияет на культурно-духовное и социально-экономическое развитие общества.

Рынок образовательных услуг сегодня представляет собой многоотраслевую экономическую среду, в которой создается значимый элемент – знания, умения, навыки, личные интеллектуальные и профессиональные достижения граждан.

Литература:

1. Джапарова Р. Маркетинг услуг профессионального образования // Маркетинг. – 2005. – № 4.
2. Кирилина Ю. Сегментирование рынка образовательных услуг // Экономика образования. – 2003. – № 3.
3. Логачев В. Система качества для образовательных услуг // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 20-24.
4. Лукашенко М. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. – М.: Маркет ДС, 2012.
5. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально программный подход / Под науч. ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов. – 1995. – 199 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 4-е, испр. и доп. – М., 1961. – С. 826.

7. Пучков Н.П. К вопросу обеспечения качества подготовки специалиста // Вестник ТГТУ. – 2002. – Т.8, № 1. – С. 157-164.
8. Стрижов А. Понятие качества образовательной услуги в условиях рыночных отношений // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 3.
9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ст. 2.
10. Ченцов А. О бизнесе образовательных услуг // Высшее образование в России. – 1999. – № 2.
11. Шимановская С.В. От образовательных услуг к образовательным потребностям // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – № 6. – С. 349-351.

Педагогика

УДК 339.138

кандидат наук по социальным коммуникациям, доцент, доцент кафедры рекламы и издательского дела факультета информационно-полиграфических технологий Платонова Айше Вадимовна
Таврическая академия Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ВИДЫ, ЗНАЧЕНИЕ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ

Аннотация. Статья посвящена анализу понятия рекламы, рассмотрены ее виды, определено ее значение. Особое внимание уделено изучению современных направлений рекламы. Проведена классификация нетрадиционных методов рекламы. Приведены примеры мирового опыта использования нетрадиционной рекламы. Описаны преимущества и недостатки использования современных направлений рекламы.

Ключевые слова: реклама, рекламные носители, эффективность рекламы, ambient marketing, виды рекламы.

Annotation. This article analyzes the concept of advertising, discussed her views, highlighted its importance. Particular attention is paid to modern trends of advertising. The classification of non-traditional methods of advertising. Examples of global experience with non-traditional advertising. We describe the advantages and disadvantages of the use of modern directions of advertising.

Keywords: advertising, advertising media, advertising effectiveness, ambient marketing, types of advertising.

Введение. Реклама является неотъемлемой частью стратегии сбыта. Как правило, классическая реклама представляет собой долгосрочные проекты, эффективность, которой не всегда соответствует ожиданиям. Если же компания использует определенные новшества в сфере рекламы и продвигает свои услуги/товары современными методами, то у него появляется гибкий инструмент для оперативного реагирования на изменение спроса и потребностей целевой аудитории, возможность моментального изменения рекламной деятельности в сторону более прибыльного пути. Таким образом, возникает необходимость детального изучения альтернативных направлений рекламы и определения потенциала их эффективности.

Необходимо отметить, что большинство источников содержат информацию о базовых, классических методах и видах рекламы. Подавляющее количество материала, посвящено альтернативным и современным направлениям маркетинговой деятельности, которые размещены в периодических изданиях и на интернет-ресурсах.

Отметим, что данные по эффективности различных видов рекламы представлены в виде общих выводов и имеют обезличенный характер. Выделение частей общей проблемы, не были решены раньше. Маркетинговая деятельность, а именно реклама является очень динамичной и чувствительной к внешним факторам сферы предпринимательства. Именно поэтому своевременное реагирование на изменения в обществе относительно тенденций, предпочтений и ресурсов для внедрения рекламной деятельности является составляющей успешного бизнеса. Однако использование перспективных современных методов рекламы невозможно без структурирования этих методов для выделения особенностей применения и эффективности каждого. Именно поэтому в статье представлена структуризация современных методов рекламы.

Изложение основного материала статьи. Современный потребитель отличается разборчивостью, высокой информированностью и образованностью. Если совсем недавно было вполне достаточно совершить грамотную рекламную кампанию, выделиться с помощью фирменного стиля и высокого уровня сервиса, то теперь большей части целевой аудитории лучше узнавать и совершать покупки и заказы, например, через интерактивные среды.

Интерактивная среда это новое понятие в сфере маркетинга, которое включает в себя интернет с его многообразием коммерческих сайтов, предлагающих услуги и товары в режиме онлайн, а также другие методы взаимодействия клиента и исполнителя, такие как электронные киоски и любые другие дистанционные средства связи, например, WAP или MMS [1].

Первыми использовать виртуальных персонажей в коммерции стали спамеры, что искали пути повышения привлекательности своих посланий. Одной из идей были «ложные письма» product placement в электронных посланиях в виде частного характера, приходят получателям якобы ошибочно. Идея основана на вере в порочность большинства людей. Человек интересный, и ему интересно прочитать случайно попавшее частное письмо. В конце такого «ложного» сообщения обычно дружески рекомендуется товар, якобы купленный отправителем [1; 3].

Например, для раскрутки используют блоги, то есть он-лайн дневники, через которые блогеры спам своими рекламными сообщениями, что поспособствовало появлению нового специального термина «сплог».

Так как «сплоги» прекрасно оптимизированы под поисковые системы и следовательно, часто входят в топы наиболее раскрученных Интернет-ресурсов, можно сделать выводы, что «рекламщики» в интернете не просто творческие люди, но еще и прекрасно разбираются в интернет-технологиях [3].

Еще один пример реклама на платежных терминалах. Выгодна такая реклама тем, что имеет широкий охват и невысокую стоимость. Терминалы расположены везде, население к ним постепенно привыкает. Установлены они в местах наибольшей проходимости и показывать на них можно рекламу различных

тематик: кондиционеры, электричество, строительство, бизнес и другое. В месяц терминалом могут пользоваться от четырех до шестнадцати тысяч человек – это означает, что рекламные ролики, которые крутятся на терминалах, могут быть просмотрены большой аудиторией. Человек, оплачивая услугу, минимум половину своего времени смотрит на рекламный ролик. Это объясняется тем, что реклама отражается в момент ожидания предоставления услуги. Следовательно, можно охарактеризовать возможности от размещения рекламы на терминале:

четко видеть, в каком месте, в какое время пользуются терминалами;

воздействовать на активную (в плане потребления) аудиторию;

донести рекламу до аудитории, которая не смотрит рекламу по ТВ и не попадает под ее влияние в печатных изданиях.

Отметим, что указанные характеристики способствуют увеличению аудитории, за счет пользуются услугами терминала. Таким образом, технический прогресс диктует свои условия и в сфере маркетинга в целом и рекламы в частности.

Существующие в базовых классификациях виды уже не позволяют учитывать все многообразие и специфичность современной рекламы. В связи с этим возникает необходимость выделить современную рекламу как отдельный базовый вид. Отталкиваясь от этого можно определить классификацию современной рекламы и представить ее таким образом [5]:

1. По способу подачи информации BTL-акции. Например, проведение социологического опроса, в котором случайно будет несколько раз назван рекламируемый товар и раскрыты его потребительские качества. Или бесплатная раздача сопутствующих недорогих товаров.

2. По способу психологического воздействия использование телефонии. Навязчивый образ. Например, на протяжении определенного времени осуществляются паузы, в которых звучит десятисекундный рекламный ролик. А также использование «25 кадр». Все чаще в рекламе используются запрещенные методы это метод 25-го кадра, влияющего на подсознание. В некоторых странах Европы, прерывая разговор по телефону, звучит аудиореклама какого-то товара. Отметим, что этот вид рекламы имеет формат навязчивого образа.

3. По способу модернизации классических методов реклама в прессе нестандартного вида.

Необходимо отнести к данной группе такой метод рекламы как кросс-реклама. Реклама через баннерные сети давно не числится среди эффективных способов рекламы. Всегда есть риск, что коммерческие предложения, размещенные на специализированных сайтах, могут раствориться в общей массе рекламы конкурентов. Для привлечения состоятельной активной аудитории можно разместить баннеры не на специализированном ресурсе, а, например, на сайте популярной турфирмы. Это «метод WB-cross» идея межотраслевого перекрестного обмена рекламой для поиска общей аудитории. А также, вирусный маркетинг. Вирусный маркетинг это модернизация интернет-рекламы. Суть метода в том, чтобы отправлено определенное количество сообщений заинтересовало бы других интернет-пользователей и по методу сарафанного радио распространилась по сети. Чем больше радиус действия получит сообщение, тем лучше сработала реклама.

4. По способу внедрения в интернет-ресурсы. Рассматривают несколько методов[1]:

- Онлайн игры. Реклама в онлайн позволяет продемонстрировать игроку всю особенность и презентабельность товара, не отрывая его от игрового процесса.

- Адресная рассылка. Например, портал рассылок Maillist.ru организовал адресную рассылку, при помощи такого формата рассылки информация доходит только той целевой аудитории, которая в них заинтересована и дала соответствующее согласие о подписке на рассылку. Круг получателей сужается, но и уменьшается количество негативно настроенных пользователей.

Особое место в классификации современной рекламы занимает Ambient Marketing или реклама с использованием нестандартных носителей. Отметим, что под рекламными носителями могут выступать вполне обычные предметы и материалы, на которых неожиданно размещается торговая марка. Формой маркетинговых коммуникаций Ambient Marketing является Ambient Media это нестандартные носители для рекламы, которые относятся к BTL-инструментам [2; 5].

Основными задачами Ambient Media – это привлечь внимание потребителя к торговой марки, повысить лояльность к ней, выделиться из конкурентной среды, целенаправленно воздействовать на целевую аудиторию, добиться неожиданного эффекта, обеспечить высокую частоту контакта [5].

На протяжении уже многих лет большие и не очень компании «брендируют» все, что попадает им под руку. В рекламный носитель превратились обычные предметы, на которые может упасть взгляд будущего потенциального потребителя носовые платки, бритвенные станки, скамейки, пляжные раздевалки, отделочный материал, коробки для пиццы, мосты, банкоматы и многие другие предметы, которые окружают нас в повседневной жизни. Примером крупномасштабного нетрадиционного рекламного носителя служит Эйфелева башня, которая устанавливалась как парадный вход на Всемирную выставку и рекламировала технические достижения Франции.

Конечно, перечислить все Ambient Media невозможно, так как на рынке постоянно появляются все новые и новые примеры размещения рекламы в нетрадиционных местах. Для того чтобы представить возможности и широту использования нестандартной рекламы [7].

В Германии создали нестандартную рекламу мощного средства «Mr. Proper», для чего использовали обычный пешеходный переход, сделав одну из его полосок значительно белее, чем другие, и предварительно нанесли на нее соответствующий текст.

Итальянское агентство AdmCom творчески подошло к оформлению багажного транспортера в аэропорта Венеции и превратило его в рулетку, рекламирующий Casint di Venezia.

Однако при широком выводе марки на рынок всей страны вряд ли пока можно обойтись без телевидения и интернет-ресурсов. Только они обеспечат нужный охват потенциальной аудитории.

Следует отметить, что трудно представить стратегию продвижения многих брендов без использования внешней рекламы в ее привычном формате. Однако, нестандартная реклама вполне способна эффективно дополнить рекламную кампанию, внести в нее свою «изюминку» и тем самым вызвать к ней повышенный интерес.

Но необходимо учитывать, что у каждого метода есть свои минусы. Часто результат размещения может быть непредсказуем. Кроме того, возникает закономерный вопрос об оценке эффективности такой рекламы?

Ведь современный рекламодатель привык к тому, что ему заранее обозначать целевую аудиторию и коэффициент формирования лояльности потребителя. Обозначив, а сколько человек примерно посмотрит его видеоролик?

Отметим, что любые средства продвижения бренда на рынке разговаривают со своими потенциальными потребителями с помощью образов и символов, направленных на создание ассоциативных связей с рекламным объектом. Как правило, классическая реклама лишена возможности влиять на потребителей длительное время. Таким образом, иногда инвестиции только в прямую рекламу не дают должного эффекта, тогда на помощь приходит нетрадиционная реклама.

Выводы. Участники рынка признают, что использование новых видов рекламы весьма эффективно как дополнительный элемент кампании в основных видах СМИ. Однако использование только этих средств нецелесообразно, поскольку такая кампания не позволит построить охвата целевой группы.

В соответствии представленных данных PQ Media, рекламодатели считают, что медиа в формате «альтернативные» могут предоставить больше возможностей для таргетирования целевой аудитории, а также отметим, что такой вид рекламы будет экономически выгоден. Кроме того, нестандартные рекламные позиционирования позволяют разместить необходимую информацию в непосредственной близости от точек продаж. Отметим, что уровень запоминания рекламы, демонстрируемой с помощью альтернативных рекламных носителей, достаточно высок. Главным образом это объясняется тем, что потребители достаточно много времени проводят в общественных местах и на городских улицах.

Таким образом, преимущества нестандартной рекламы заключаются в более эффективному воздействию на потребителей. Она выделяется среди привычной рекламы и привлекает внимание. Чаще всего потребитель не воспринимает нестандартную рекламу как рекламу, поэтому доверие к такой информации повышается. Большая часть информации пропускается мимо глаз, мимо сознания. Она не воспринимается. И часто среди будничной рекламы человек фокусирует внимание на нескольких ярких плакатах или необычных акциях. Современное направление рекламы Ambient media рационально использовать как одновременно с традиционными видами рекламы, так и автономно.

Литература:

1. Денисенко А. Реклама в Интернете // Рекламные технологии, № 5, 2000. – С. 20-30.
2. Колесникова А. Помогает ли ambient media российской рекламе // Индустрия рекламы, № 13, 2006. – С. 37-45.
3. Сырцова И. Рекламный фен-шуй... // Практика рекламы, № 12, 2006. – С. 17-26.
4. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учеб. пособие для вузов по специальности «Менеджмент». – М.: ИНФРА-М, 2001. – 229 с.
5. Назайкин А.Н. Эффективная реклама в прессе: Практ. пособие по специальности «Реклама. – М.: Изд-во Междунар. ин-та рекламы, 2001. – 202 с.
6. Овсов С. Ambient Media – метод нестандартных рекламных носителей / С. Овсов. – Режим доступа: <http://www.adv-blog.ru/metod-nestandardnyx-reklamnyx-nositelej/2> (от 03.12.2019)
7. Рагимов А.Р., Газалиева Н.И. Эффективность рекламы. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/effektivnost-reklamy> (от 03.12.2019)

Педагогика

УДК: 378

заместитель начальника специального факультета, майор Потяев Павел Юрьевич

Дальневосточное высшее общевоинское командное училище (г. Благовещенск),

адъюнкт заочной формы обучения

Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» (г. Москва);

курсовой офицер-преподаватель специального факультета,

капитан Фомин Игорь Александрович

Дальневосточное высшее общевоинское командное училище (г. Благовещенск)

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ПЕРЕДВИЖЕНИЮ НА ЛЫЖАХ В АРКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В предлагаемой статье раскрыты особенности методики обучения курсантов военных вузов передвижению на лыжах при преодолении снежных равнин, при подъёме на возвышенность и спуске с него. В процессе исследования рассмотрены способы передвижения на лыжах, разработана подробная инструкция по технике передвижения на лыжах с учетом особенностей рельефа в северных районах и Арктике.

Ключевые слова: Арктика, Крайний Север, арктические условия, арктическая подготовка, передвижение на лыжах

Annotation. The present article describes the methodology of ski training of the cadets of military high schools when overcoming snow plains, climbing and going down uplands. During the research process the types of skiing have been described, the detailed manual of skiing techniques in consideration with the peculiarities of the local topography of the northern regions and the Arctic have been elaborated.

Keywords: Arctic, the Extreme North, arctic conditions, arctic training, skiing.

Введение. С учетом повышенного интереса к Арктическому региону стран, прилегающих к границе Арктики, вероятны возникновения конфликтных противостояний, решение которых возможно только с применением военной силы. Выполнение боевых задач, в условиях постоянного наличия снега, требует корректировки процесса обучения курсантов в военных вузах. Одним из приоритетных направлений, требующего внимания – это методика обучения курсантов правилам передвижения по снегу. Лыжи являются основным средством передвижения для успешных и быстрых действий подразделений зимой. С помощью лыж войска могут преодолевать долины с глубоким снегом, перевалы и совершать многодневные походы по горной местности арктического побережья.

В северных районах Крайнего севера, которые покрыты снегом, предпочтительно передвигаться на

лыжах, так как это самый быстрый способ передвижения, который лучше всего сберегает силы. Во льду есть немало трещин и расщелин и если ослабить внимание, то можно провалиться в них, но лыжи позволяют без труда их преодолеть. В преобладающей части Арктики, вода промерзает на глубину до трёх метров, но имеются места, в которых вода замерзает лишь тонкой коркой, вследствие образования разломов. Но благодаря лыжам можно пройти по свежему льду, так как на них вес распределяется по всей площади лыж. Для этого можно использовать пластиковые широкие лыжи (военные), к которым, как правило, на скользящую поверхность, по возможности, вяжутся узлы из репшура, чтобы снизить скольжение на подъемах. Но лучший вариант — это специальные лыжи для ски-альпинизма и специальные горнолыжные ботинки с фиксатором, который позволяет фиксировать голеностоп на спусках.

Изложение основного материала статьи. Для успешного выполнения задач, в которых необходимо передвижение на лыжах в Арктической зоне, военнослужащие должны быть обучены строевым приемам с лыжами и на лыжах. Курсанты должны освоить лыжные ходы (обычный, бесшажный, одношажный, двухшажный и «в перекидку»), подъем в гору (обычным шагом, «полу-елочкой», «елочкой», «лесенкой», «зигзагом»), спуски в различных стойках и торможения [1]. Также курсанты должны усвоить повороты на месте и в движении, как с использованием «камусов» - средств против отдачи лыж назад, так и без них. Изучение лыжной подготовки начинается с освоения способов передвижения на лыжах, лыжных ходов, способов подъёмов, спусков, торможений и поворотов [2].

Подъем обычным ходом применяется на пологих склонах. Движение производится «в лоб». Техника передвижения такая же, как при движении по равнине, но с большей опорой на палки и с прихлопыванием выставляемой лыжей о снег. Чем круче склон, тем короче делается прокат лыжи. Чтобы средства против отдачи лыж («камуса») работали, необходимо скользящую поверхность лыж ставить на всю площадь поверхности. У каждого курсанта должны быть запасные «камуса» на случай разрыва основных. В случае их отсутствия можно применять вспомогательную веревку (репшнур), которая вяжется узлами на скользящую поверхность лыж.

Для обеспечения подъёма в некоторых случаях целесообразно двигаться наискось к склону с переменной направленности движения (подъём «зигзагом») [3]. Глубокий снег в сочетании с пологим склоном прекрасно преодолевается «зигзагом». Он более эффективен, чем прямой подъем, потому что в первом случае тратиться большее количество энергии. Военнослужащие должны подниматься перекрёстным передвижением. Изменение направления движения производится поворотами на месте или каждой лыжей отдельно. Крутизна склона определяет характер передвижения зигзагом, а конкретно его крен. Данный вид подъема не производится на склонах с риском схода лавин.

Существует несколько способов движения на простых лыжах без специальных противоскользких подкладок:

1. «Полуелочка» применяется на склонах с небольшим снегом при условии, что подниматься обычным ходом трудно. Лыжа ставятся таким образом, что их скользящая поверхность всей своей площадью контактирует со снегом, притаптывая. Вторая – в направлении спуска должен смотреть передний конец лыжи и внутренней гранью врезаться в снежную поверхность, создавая тем самым опору. Положение палок остаётся неизменным, как и при простом подъеме.

2. «Ёлочка» (рис. 2) применяется там, где склоны небольшой протяженности сочетаются с крутыми подъемами и неглубоким снегом. Твердая стойка на внутренних гранях лыж производится вместе с разворачиванием носков на 120 градусов относительно друг друга. Переставлять лыжные палки следует путём чередования, таким же образом, как и при обычном подъёме. Корпус тела необходимо поддать вперёд. Чем больше градус склона, тем больше должен быть угол между передними концами лыж и сильнее они врезаются в снег.

3. «Лесенка» применяется боком к поверхности склона (рис.3). Первым делом необходимо расположить лыжные палки следующим образом: одна ставится выше по склону, другая же служит в качестве временной опоры. Лыжи ставятся на рёбра, при этом передвигаться следует, чередуя движения лыж, врезая их гранями одной стороны в снежную поверхность. При этом важно не забывать переносить свой вес на верхнюю палку. Производить подъём на длинные склоны происходит с большим расстоянием между лыжами.

4. Многоцелевым спуском, применяющимся на любых склонах, является спуск в положении полуприседа. Спуск в этой стойке производится в положении, при котором ноги находятся на ширине двух ступеней, а туловище наклонено вперёд, а полки вместе с руками свободно опускаются вниз. При преодолении методом спуска склонов с неровностями или глубоким снегом, для поддержания устойчивости одна из ног выдвигается вперёд. В зависимости от вида склона военнослужащий, совершающий спуск, должен быть готовности быстро выпрямиться или присесть для того чтобы сохранить равновесие.

Спускаясь со склона наискось весь свой вес тела следует, переносить на нижнюю лыжу, а другую выдвигать вперёд. При преодолении склона с наличием естественных препятствий, таких как ухабы, ямы и бугры нужно, при подъёме на них приседать, а спускаясь выпрямлять ноги.

При спуске по склонам, покрытым снежным настом, на малой и средней скоростях лыжи расставляются примерно на ширину плеч. При преодолении спусков с мокрым снегом лыжи необходимо сдвигать ближе.

5. Спускаясь в *глубоком приседе*, следует преодолевать в первую очередь ровные склоны с целью увеличения скорости движения или для достижения большей скрытности.

Спускаясь на почти выпрямленных ногах, военнослужащий имеет возможность не только отдохнуть на длинных и ровных склонах, а также замедлится и увеличить дальность обзора. Приёмы, которыми пользуются лыжники при спусках, должны обеспечивать сохранение устойчивости и заданного маршрута при наименьшей затрате сил [4].

6. Тормозить палками с двух сторон необходимо при спуске по склонам с небольшим градусом возвышения и рыхлым снегом. Положение при этом следующие: корпус наклонён вперёд, ноги согнуты в коленях, а лыжные палки следует поставить с обеих сторон в поверхность снега немного дальше пяток. Тормозить необходимо созданием давления с помощью предплечий на палки, расположенные вплотную к бедрам.

7. Спускаясь по крутым склонам с мягким снегом и с его отсутствием свернуть по причине нахождения по бокам препятствий торможение осуществлять постановкой палок между лыж. Для этого необходимо, не поставив палки под углом между лыжами, не доставая рук из петель. Далее торможение производится одновременным нажатием на них бёдрами и подтягивая их к грудной клетке.

8. Для того чтобы затормозить при крутом спуске, нужно палками тормозить сбоку, соединив их вместе. Для этого, нужно схватиться за обе палки, соединив их и держа руки на месте. В это время, другая рука должна держаться примерно за центр. Палки, создающие опору о снежный склон над лыжей, находящейся сверху, будут производить торможение.

9. Для торможения при спуске на небольшой скорости применяется «полуплуг». Прежде чем пользоваться таким способом торможения, нужно основную массу перенести на ведущую лыжу, затем выдвинуть вперёд другую, тормозящую, и занести в сторону её задний конец. Это и создаст «полуплуг». Если увеличить угол по отношению к направляющей лыже, это усилит торможение. Для замедления вес тела нужно перенести на направляющую.

Данный метод применяется при небольших скоростях (рис.4). В положении «полуприсяд» нужно друг к другу свести колени, вместе с тем поставить лыжи таким образом, чтобы их передние концы смотрели в одну сторону. Тело слегка подать назад.

10. Для быстрой остановки перед внезапно появившимся препятствием применяется остановка падением [5]. При невозможности воспользоваться выше перечисленными способами, по причине грозящей опасности, как крайнее средство, военнослужащий может использовать остановку падением. Для того что бы воспользоваться данным методом, необходимо, упасть на бок, убрав палки одновременно в сторону склона, а лыжи поставив поперек склона на ребра. Торможение осуществляется лыжами и палками. Для того что бы подняться после остановки необходимо: сгибая ноги, подтянуть лыжи ближе к себе и, поставив их надёжно поперек склона, подняться, используя в качестве опоры лыжные палки.

11. При повороте переступанием в движении применяется на малой скорости и на неглубоком снегу. Вначале тяжесть тела переносится на противоположную сторону поворота лыж, после этого переставляется другая лыжа в сторону поворота и, слегка наклонившись в сторону поворота, перенести тяжесть тела на переставленную лыжу; вслед за этим облегченную лыжу поднять и поставить к переставленной лыже. Перестановку ног следует продолжать до окончания поворота в нужном направлении.

12. Поворот из «плуга» применяется, когда нужно одновременно замедлить скорость и изменить направление движения, а также при наличии груза за спиной. Перед поворотом производится торможение «плугом», затем тяжесть тела плавно переносится на лыжу, противоположную стороне поворота; одновременно с этим совершается поворот туловища, пока не будет достигнуто нужное направление движения. Для поворота в сторону, например, налево, тяжесть тела передается на правую лыжу и, наоборот, при этом туловище поворачивается в сторону, одноименную повороту. Для того что бы увеличить крутизну поворота необходимо, максимально развести пятки лыж и перенести тяжесть тела на противоположной стороне поворота лыжу. При повороте лыжу, противоположную стороне поворота, надо ставить на снег более плоско, а другую – круче на ребро.

Для того, чтобы военнослужащие чётко и уверенно выполняли данные действия необходимо регулярно проводить с ними занятия по лыжной подготовке. При этом акцент необходимо делать не только на практическую отработку данных действий, но и на теоретические знания. Чтобы добиться высоких результатов, необходимо строго соблюдать график занятий. Занятия проводятся в составе подразделения продолжительностью, как правило, два учебных часа [6].

Выводы. Таким образом, исходя из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что усвоив программу обучения, каждый из выпускников военного вуза должен не только иметь соответствующие навыки и уметь осуществлять передвижение на лыжах различным способом для выполнения боевых задач в Арктической зоне, но и знать методику организации учебных занятий с личным составом, по технике преодоления снежных склонов на лыжах и в пешем порядке, в целях умения регулировать скорость передвижения, что немало важно, в соответствии с последними тенденциями развития боя, мобильности и развития высокого темпа передвижения.

Литература:

1. Нефёдов А.А. Физическая культура. Система подготовки военнослужащих на занятиях по гимнастике, ускоренному передвижению и лёгкой атлетике, лыжной подготовки: Учебное пособие / часть 2. – Благовещенск, 2010. С. 163-164.
2. Жукунов Е.В. Физическая подготовка. Основы методики физической подготовки. / часть 2. –М.: Воениздат. 1993. С. 71.
3. Демьяненко Ю.К. Физическая подготовка: Учебное пособие – М.: Воениздат. 1987. – С. 174.
4. Аграновский М.А. Лыжный спорт: учебное пособие / 2-е издание – М.: Издание «Физкультура и спорт». 1966. 51 с.
5. Оборин Е.А. Лыжная подготовка – М.: Воениздат. 1987. - С. 58.
6. Наставление по физической подготовке в Вооружённых Силах Российской Федерации – М.: Издательство «Анкил». 2009. - С. 111

Педагогика

УДК 378.126

кандидат педагогических наук, доцент Ратовская Светлана Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблем внедрения педагогической экспертизы образовательных инноваций в отечественную систему высшего педагогического образования. В Республике Крым профессиональная подготовка будущего педагога приобретает новый вектор развития за счет инновационных образовательных программ, которые включают в себя актуальное содержание, востребованные временем методы и формы обучения. Предполагается, что педагогическая экспертиза образовательных инноваций поможет выявить проблемы в обучении, указать эффективный путь развития

системы высшего педагогического образования. Автор анализирует системный, деятельностный, проектный, национально-региональный, адаптивный подходы для моделирования педагогической экспертизы образовательных инноваций. Учет указанных подходов позволит представить экспертизу в виде единой методологической платформы в контексте задач развития отечественной системы подготовки педагогических кадров 21 века. Внимание уделено особенностям развития системы высшего педагогического образования в Республике Крым, реализации новых образовательных программ Гуманитарно-педагогической академией (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, образовательная инновация, моделирование, педагогическое образование, Республика Крым, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Annotation. The article investigates the problem of the pedagogical expertise of educational innovations at the national system of higher pedagogical education. In the Republic of Crimea, the professional training of students intending to teach acquires a new developmental vector through innovative educational programs, new educational methods, forms, and technologies. The pedagogical expertise of educational innovations can help to identify educational problems, indicate a more effective way of educational system development. The author analyzes systematical, active, project-based, national and regional, adaptive methodological approaches that can help to model the pedagogical expertise of educational innovations. In the 21st century, the future progress of the national training teacher system could be achieved through the consideration of all approaches as one methodological platform for the developmental task context. The author's attention is paid to the features of development, innovative educational program designing and setting at Humanities and Education Science Academy (Branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Keywords: pedagogical expertise, educational innovation, modeling, pedagogical education, Republic of Crimea, V.I. Vernadsky Crimean Federal University.

Введение. Сегодня одной из насущных проблем в высшем педагогическом образовании является проблема оценивания происходящих изменений. Образовательные инновации, системно внедряющиеся в образовательное пространство, прежде всего, предполагают как новый образовательный процесс и результат, так новые способы и формы организации нового образовательного процесса и достижения новых образовательных результатов. Действительно, в настоящее время, когда «образование становится одним из главных потребителей нового технологического уклада... и мир переходит к непрерывному образованию» [2, с. 13], образовательные инновации являются необходимым условием развития системы педагогического образования, при этом «внимание должно быть обращено на нелинейную организацию образовательного процесса» [10]. Это приводит к коренным изменениям в профессиональной деятельности преподавателей, а значит и в практике профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов.

Вместе с тем глубокие исследования, проведенные С. Писаревой, М. Пучковым, С. Ривкиной, А. Тряпицной, показывают недостаточный уровень подготовки педагога к «изменениям профессиональной деятельности, проявляющимся в новых функциях, профессиональных ролях, новом понимании смысла и технологии взаимодействия с учащимися в образовательном процессе» [6, с. 161].

На фоне формирования новой образовательной политики в Российской Федерации происходит становление и развитие ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», характеризующееся динамизмом, многообразием поиска новых образовательных моделей, форм и технологий обучения. Преподаватели Крыма, приняв идеологию и стратегию преобразований в России, включились в комплексную и глубокую модернизацию системы регионального педагогического образования. Профессиональная подготовка будущего педагога в Республике Крым приобрела новый вектор развития. Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, являясь современным образовательным центром профессиональной подготовки педагогов, реагирует на современную социокультурную ситуацию в стране и регионе, учитывает потребности и запросы общества и личности. Директор академии А. Глузман подчеркивает: «Для преодоления противоречий, соответствия личностным и государственным требованиям и стандартам целесообразно проектировать организацию университетской системы педагогического образования, способную не только адекватно реагировать на возникающие потребности региона, но и заранее формировать конкурентоспособный кадровый потенциал, ориентированный на самореализацию, самосовершенствование и ответственность за результаты профессиональной и общественной деятельности» [3, с. 9].

Модернизация подготовки будущего педагога происходит за счет инновационных образовательных программ, которые представляют «комплекс мероприятий по созданию и внедрению новых качественно усовершенствованных технологий, методов и форм обучения» [9]. Новые образовательные программы могут рассматриваться как образовательные инновации, так как в них заложен тот мощный потенциал, который и характеризует инновацию. Новые образовательные программы – это и процесс, и результат особого рода изменений традиционной образовательной практики. Они предназначены для развития, улучшения, повышения качества образовательного процесса, что, естественно, требует пристального внимания со стороны как разработчика программы, так преподавателей, которые ее реализуют. Поэтому возникает необходимость пристального изучения, качественного оценивания этапов реализации новых образовательных программ.

Осознание важности оценивания новых образовательных программ повышает роль и ответственность исследователей за анализ, управление разветвляющейся инновационной образовательной стратегии [8]. Актуальной проблемой является выбор такого педагогического средства, которое поможет: изучить сложный характер нового, инновационного преподавания или преподавания по-новому; нового, инновационного обучения или обучения по-новому; обозначить необходимые для этого новые компетенции, как для преподавателя, так и обучающегося; переориентировать систему высшего педагогического образования на решение задач устойчивого развития общества. Педагогическую экспертизу рассматриваем как особое средство, с помощью которого можно изучить, оценить процесс внедрения образовательных инноваций, полученные результаты, спрогнозировать дальнейшее развитие системы.

Цель статьи – проанализировать методологические подходы к моделированию педагогической экспертизы образовательных инноваций.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия подход к экспертной деятельности существенно изменился. Так, если раньше эксперты призывались для того, чтобы что-то найти, выяснить, сопоставить и дать соответствующее заключение, то сегодня основные цели экспертизы в сфере образования расширились. Основной акцент ставится на особое влияние эксперта на образ мыслей разработчика инновационной программы. Именно заключение эксперта позволяет решить, какая образовательная программа будет более успешна, принесет реальные выгоды или преимущества.

Для формирования оснований педагогической экспертизы инноваций обратились к идеям К. Вейса (C. Weiss). В 1995 году К. Вейс предложил «экспертационистскую» теорию (theory-based evaluation), в основе которой экспертиза фаз [15]. Сущность заявленного исследователем подхода к экспертизе заключается в том, что программа проходит оценивание на каждом этапе (фазе). Это дает возможность эксперту понять достигнутое, предположить дальнейшее развитие процесса, помочь соотносить реальную программу с ожидаемым по проекту результатом, а также с тем процессом, который шел бы (или идет) вне осуществляемого проекта. Оценивая программу на принципах эксперта теории, отслеживая микроэтапы процесса (фазы) разработчик реально понимает, как непосредственно работает программа, может вовремя увидеть и предотвратить риски, оказать помощь в ее реализации. Изначально идеи К. Вейса были востребованы в сфере укрепления здоровья и профилактики рисков. В настоящее время теория широко используется в различных сферах и направлениях деятельности человека для планирования, оценки мероприятий, общественных процессов.

Экспертационистская теория усиливается различными идеями, дополняется методами, широко используется для анализа процесса управления программами. Действительно, многие современные образовательные организации требуют, чтобы проект включал в себя логическую модель реализации программы, возможность управления ею и оценивания каждого этапа [12].

В своих исследованиях М. Пэттон (M. Patton) доказывает важность экспертизы программ. Исследователь утверждает, что важны не результаты как таковые, а сам процесс обдумывания, осуществления. Ценность имеют целенаправленные мыслительные действия разработчика и реализатора программы [13]. Проведения экспертизы программ рассматривается М. Пэттоном как систематический сбор информации о деятельности, характеристиках, результатах. Использование качественных методов, проведение интервью и наблюдения, широко используются в экспертизе, позволяют планировать будущее [14].

Экспертационистская теория к изучению, исследованию образовательной инновации рассматривает последнюю как объект. Анализ методологических основ настоящей теории позволяет определить основные подходы к моделированию педагогической экспертизы, а именно: системный, деятельностный, проектный, национально-региональный, адаптивный. Каждый из этих подходов сам по себе не является новым, но при моделировании педагогической экспертизы образовательных инноваций они впервые применяются в совокупности.

Так системный подход к исследованию и проектированию сложных систем является наиболее продуктивным. Согласно теории систем и теории познания его применение позволяет рассмотреть объекты как системы, совокупность элементов, каждый из которых прямо или косвенно зависит от других или влияет на другие и в результате порождает вместе с ними относительно самостоятельное образование более высокого порядка [11]. Как указывают в исследованиях А. Глузман, Н. Глузман, Н. Горбунова, Л. Редькина системный подход, определяя общую стратегию, основные направления и приоритеты, цели и задачи региональной политики в области высшего педагогического образования, механизмы их реализации как фундаментальной составляющей обновления, укрепления и прогрессивного развития образования в регионе, является основным при формировании и разработке концепции развития педагогического образования в Республике Крым [4].

Для нашего исследования важным является то, что при моделировании педагогической экспертизы образовательных инноваций учитываются такие свойства системы, как:

- завершенность – структура завершенной системы такова, что она не допускает присоединения новых элементов без разрушения этой системы; это свойство системы обеспечивает целостность модели педагогической экспертизы образовательных инноваций;

- минимальность – свойство указывает не на возможность присоединения, а на возможность удаления элементов (если структура системы такова, что система разрушается при удалении какого-либо элемента, то система минимальна; в противном случае говорят о неминимальности системы); условия минимальности обеспечивают необходимое количество составляющих модели педагогической экспертизы;

- стационарность – свойство обуславливает возможность применения предлагаемой модели в различных условиях функционирования и развития системы высшего педагогического образования;

- стабильность – характеризует устойчивость системы относительно возможных изменений в ее структуре; обуславливает эффективность применения модели при изменении цели, задач, состава экспертов, методов экспертной оценки;

- упорядоченность – характеризует любые системы.

Изучение системы взаимосвязанных процессов, направленных на измерение и оценку результатов образовательных инноваций, способствует повышению эффективности управления системой высшего педагогического образования.

При проведении педагогической экспертизы образовательных инноваций возникает необходимость применения положений теории деятельности [5]. Деятельностный подход помогает исследовать реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, что обеспечивает решение определенных жизненно важных задач. За счет признания единства психики и деятельности, единства структур внутренней и внешней деятельности, деятельностного опосредования межличностных отношений реализуется основная идея педагогической экспертизы образовательных инноваций: учет личностной позиции, эффективное сотрудничество с авторами образовательной инновации.

Важным направлением в методологии научного познания является проектный подход, помогающий осознать образовательную практику. Он является актуальным для исследований проблем системы высшего педагогического образования поскольку обеспечивает изучение целостности образовательного процесса через анализ связей, понимание проблем, связанных с разнообразными образовательными потребностями обучающихся, учетом их наклонностей, потенциальных способностей, гуманистических ценностей, культурной, этнической принадлежности. Методологию проектного подхода составляет учение о принципах

строения, структуры, логики организации, методах и средствах систем управления проектами, что на современном этапе развития общества сводится к принципу «Меньше старого» («Less of the same») [7]. В основе рассматриваемого подхода лежит изучение возможных, а также поиск и реализация рациональных (эффективных) путей целенаправленного управления функционированием и развитием системы в течение определенного времени, так называемого проектного цикла или жизненного цикла образовательной инновации. Проектный подход ориентирует разработчика на раскрытие специфики и уточнение этапов организации, планирования, управления, координации ресурсов инновационного проекта в течение его жизненного цикла. В своей системной совокупности этапы ориентируются на достижение определенных конечных результатов, связаны с составом и объемами работ, их стоимости, временем, качеством.

Важным подходом, который учитывается при педагогической экспертизе образовательных инноваций, является национально-региональный. Особенностью этого подхода является определение специфики новых образовательных программ, реализуемых в образовательной организации высшего образования. Региональное развитие – квинтэссенция развития Российской Федерации. Как отмечает Э. Балакиева, региональный подход дает возможность, с одной стороны, учитывать региональные особенности (исторические, культурные, социально-экономические и др.) в содержании, организации образовательного процесса; с другой – расширять в образовательной организации различные образовательные услуги для приближения педагогического образования к потребностям траекторий и региональным рынкам педагогического труда и сферы образования [1, с. 26]. Национально-региональный подход к исследованию образовательных инноваций реализуется через анализ социокультурной и производственной инфраструктуры региона, изучение образовательных запросов населения, диагностирования профильных интересов абитуриентов, рациональность и целесообразность использования вариативной части новых образовательных программ.

Образовательная инновация реализуется в условиях неопределенности; она нуждается в дополнительной ориентации. Ситуацию дополнительной ориентации рассматриваем как ситуацию, в которой выполнение поставленной задачи требует дополнительной выработки знаний, без которых она не может быть решена. Именно адаптивный подход позволяет эффективно управлять нелинейной системой или системой с переменными параметрами (адаптивное управление), которой является система высшего педагогического образования. Адаптивный подход выражается в диалогической адаптации, кооперации действий управляющей и управляемой подсистем, вызывает открытость взаимодействия.

Учет указанных выше подходов к педагогической экспертизе образовательных инноваций помогает профессорско-преподавательскому составу Гуманитарно-педагогической академии (филиал) КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте разрабатывать и внедрять нужные потребителю образовательные программы, которые предполагают использование новых организационных форм, средств, методов обучения, образовательных технологий. Основная цель новых образовательных программ – подготовить педагогов, востребованных на современном рынке труда.

Модернизация начального, общего среднего, дополнительного образования детей в Республике Крым предполагает повышенный спрос на учителей, в том числе начальных классов, истории, обществознания, русского и иностранных языков, математики, физической культуры, а также педагогов-музыкантов, педагогов-художников. Для региона Гуманитарно-педагогическая академия готовит учителей-предметников, реализуя серию бакалаврских программ, в том числе 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями). Актуальной является программа 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения, специализация «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения». Востребованное выпускников, воспитанных на лучших образцах музыкально-педагогических практик (53.03.03 «Вокальное искусство»), подготовленных к художественно-педагогической, просветительской деятельности (54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы»), повышается из года в год.

Стоит сказать, что инновационными является целый ряд магистерских программ направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»: «Менеджмент в дошкольном образовании», «Начальное образование», «Внеурочная деятельность в начальной школе», «Менеджмент в образовании», «Высшее образование».

Идея интеграции науки и практики, поиск новых форм сотрудничества с педагогами находит свое отражение в инновационных образовательных проектах, разработанных базовыми кафедрами (математического образования, образовательных технологий, социально-педагогических технологий, управления организациями образования). Деятельность базовых кафедр создает перспективы развития регионального педагогического сообщества на новых основах. Например, совместно с Московским Государственным психолого-педагогическим университетом реализуется программа направления подготовки 44.04.02 «Психология и педагогика инклюзивного образования» (сетевая форма обучения).

Педагоги Крыма имеют возможность повысить свою квалификацию по новым дополнительным образовательным программам на базе созданных в академии центров: регионального центра высшего образования инвалидов, научно-методического центра дистанционного образования, научно-исследовательского центра этнопедагогике и этнокультуре.

Выводы. Таким образом, анализ инновационной образовательной практики Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте показывает, что образовательные инновации являются важной частью современного образовательного процесса. Возрастающая необходимость в новых программах, включающих в себя новые методы, формы, технологии обучения; оценке их влияния на образовательный процесс ставит во главу угла внедрение педагогической экспертизы образовательных инноваций. В контексте задач развития отечественной системы подготовки педагогических кадров 21 века при моделировании педагогической экспертизы образовательных инноваций считаем важным учитывать системный, деятельностный, проектный, национально-региональный, адаптивный подходы. Именно их совокупность позволяет представить исследование в виде единой методологической платформы. Новые образовательные действия, их результаты должны быть оценены, понятны и приняты обществом. Поэтому педагогическая экспертиза образовательных инноваций как средство оценки, прогнозирования результата призвана способствовать эффективному развитию системы высшего педагогического образования в Республике Крым.

Литература:

1. Балакиева Э.В. Профессиологический подход к педагогическому образованию. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 255 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24265885> (дата обращения: 03.10.2019).
2. Глазьев С.Ю. Стратегия опережающего развития России в условиях глобального кризиса. СПб.: СПбГУП, 2011. 48 с., ил. (Избранные лекции Университета; Вып. 118). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19742216> (дата обращения: 03.09.2019).
3. Глузман А.В. Пути и условия развития современного университетского педагогического образования в регионах // Гуманитарные науки (г.Ялта). 3(39). 2017. С. 8-12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29924176> (дата обращения: 03.09.2019).
4. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в Республике Крым: опыт системного проектирования // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2014. № 2 (28). С. 21-25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23278941> (дата обращения: 03.09.2019).
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30150172> (дата обращения: 03.09.2019).
6. Писарева С.А., Пучков М.Ю., Ривкина С.В., Тряпицына А.П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. 2019. № 3. С. 151-168. DOI: 10.15293/2658-6762.1903.09
7. Пурдехнад Дж. От теории к практике: проектный подход к решению проблем управления // ПУСС. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-teorii-k-praktike-proektnyy-podhod-k-resheniyu-problem-upravleniya> (дата обращения: 23.08.2019).
8. Руководство и рекомендации по переориентации педагогического образования на решение задач устойчивого развития [электронный ресурс] / ЮНЕСКО. Образование в интересах устойчивого развития в действии. Технический документ № 2. Октябрь 2005. 79 с. URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Tashkent/pdf/part1correct.pdf> (дата обращения: 03.10.2019).
9. Постановление Правительства РФ «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы» от 14.02.2006 № 89. Пункт 1 [электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/189164/paragraph/8867:0> (дата обращения: 03.10.2019).
10. Тряпицына А.П. Инновации в педагогическом образовании как необходимое условие реализации приоритетного национального проекта Образование // Universum: Вестник Герценовского университета. № 1. 2007. С. 28-31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16496020> (дата обращения: 03.10.2019).
11. Цофнас А.Ю. Теория систем и теория познания. Одесса: АстроПринт, 1999. 308 с.
12. Rogers P.J., Weiss C.H. Theory-based evaluation: Reflections ten years on: Theory-based evaluation: Past, present, and future // New Directions for Evaluation. 2007. P. 63-81. DOI:10.1002/ev.225.
13. Patton M.Q. Evaluation, Knowledge Management, Best Practices, and High Quality Lessons Learned // American Journal of Evaluation. Vol 22. Issue 3. 2001. DOI: 10.1177/109821400102200307.
14. Patton M.Q. Evaluation Science // American Journal of Evaluation. Vol 39. Issue 2. 2018. DOI: 10.1177/1098214018763121.
15. Weiss C.H. Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families // New Approaches to Evaluating Community Initiatives. New York: Aspen Institute, 1995. 238 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED383817> (дата обращения: 03.10.2019).

Педагогика

УДК: 371

доктор педагогических наук, профессор Редькина Людмила Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОНИТОРИНГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье уделено внимание актуальной проблеме мониторинга дошкольного образования. Раскрывается значимость мониторинга дошкольного образования для улучшения качества деятельности дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: мониторинг, мониторинг дошкольного образования.

Annotation. The article focuses on the urgent problem of monitoring pre-school education. The importance of monitoring pre-school education to improve the quality of pre-school educational organizations is revealed.

Keywords: monitoring, monitoring of preschool education.

Введение. Дошкольное образование на современном этапе понимается как обязательная составляющая системы непрерывного образования в Республике Крым в значении совокупности научно-воспитательных заведений, целенаправленно реализующих функции обучения и воспитания. Содержание дошкольного образования направлено на сохранение детской субкультуры с учетом ценностей и интересов ребенка, а также его возможностей и возрастных особенностей. Так, с момента вхождения Крыма в состав Российской Федерации в области дошкольного воспитания отмечаются существенные процессы по его реформированию, что позволяет говорить о совершенном новом этапе его развития. Правительством определяются основные задачи и оптимальные направления реформирования воспитательной сферы. 2014 год можно определить как начальный период развития дошкольного образования в Крыму. Тогда был дан своеобразный импульс относительно поисков новых концептуальных идей и путей развития системы воспитания.

Так, возникла потребность в модернизации содержания дошкольного воспитания. Данная потребность, обоснованная необходимостью обновления принципов гуманизации целей и задач дошкольного образования,

оптимизации жизнедеятельности современного ребенка относительно ценностных демократических основ гражданского общества, стала первостепенной для ученых и практиков сферы дошкольного образования.

Процесс развития системы дошкольного образования определяется эффективностью ее управления на федеральном и региональных уровнях. Однако терминологическое определение качества дошкольного образования и до сих пор является дискуссионным: нет четких параметров критериев и показателей по которым можно было бы определить качество образования и его результаты. С точки зрения современных научных подходов, качество образования характеризуется совокупностью критериев - условий образовательного процесса, управления и результатов этого процесса.

По нашему мнению, попытки совершенствования качества дошкольного образования, реализуемые без внесения изменений структуру образовательных систем, бессмысленны и бесперспективны. В тех учреждениях дошкольного образования, где руководители целенаправленно осуществляют стратегическое планирование, реализуют проектную деятельность, исходя при планировании от конкретных результатов, максимально используют внутренние резервы, а при решении сложных организационных вопросов делают ставку на реализацию межведомственного подхода, глубина и результативность качественных преобразований особенно велика.

В этой связи сегодня на всех уровнях управления следует в максимальной степени объективно прогнозировать как возможности, так и процесс развития образовательной системы; повышать качество дошкольного образования с ориентированием на потребности конкретных потребителей образовательных услуг – обучающихся и их родителей, образовательной организации и других социальных партнеров; своевременно оценивать реальное качество образования, его соответствие государственным и общественным требованиям.

Повышение конкурентоспособности каждого дошкольного учреждения связано с его способностью удовлетворять не только имеющиеся, но и прогнозируемые требования потребителей, изучение которых должно быть одним из направлений деятельности в системе менеджмента качества и маркетинге дошкольного учебного заведения (мероприятия по изучению социума, выявление семей и отдельных детей, нуждающихся в социальной защите, реализация индивидуального сопровождения одаренных детей, обучающихся с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья).

Удовлетворенность потребителя нужно определенным образом измерить и оценить, а система качества должна содержать механизм выработки корректирующих действий в необходимых случаях. В связи с этим в дошкольном учреждении должны систематически проводиться мониторинг исследования удовлетворенности родителей и школы качеством образования в дошкольном образовательном учреждении.

Процесс построения целостной системы качественного образования в дошкольном образовательном учреждении является довольно продолжительным, требующим, прежде всего, качественных государственных стандартов дошкольного образования, качественной компетентности руководителей и педагогов, понимания каждым членом коллектива основных положений философии качества.

Под стандартом образования традиционно понимают диагностическое описание минимально обязательных требований к отдельным сторонам образования или образования в целом, отвечающий следующим условиям:

- можно применить к определенному педагогически обоснованному образовательному феномену (качество личности, качество усвоения информации и т.п.), который легко выделяется из общей структуры и имеет определенную ценность;
- выполнен в диагностических показателях качества этого феномена, удовлетворяет требования полноты описания цели образования;
- охватывает количественные критерии оценки качества проявления образовательного феномена;
- ориентирован на объективные (воспроизводимые) методы контроля качества по всем выделенными показателями.

Эффективность функционирования и развития системы дошкольного образования тесно связана с отслеживанием результатов, то есть образовательным мониторингом, необходимым компонентом которого является педагогическая диагностика. Актуальность этой проблемы очевидна.

Изложение основного материала статьи. Опишем прежде всего круг проблем. В оценке качества дошкольного образования, требующие своего решения.

Первая проблема. Неоднозначность в определении самого понятия – «качество дошкольного образования».

В большинстве случаев понятие «дошкольное образование» фактически подменяется педагогами дошкольного образовательного учреждения понятием «обучение», но они, конечно, не идентичны, а поэтому качество образования не может быть сведенной к качеству обучения. Проблемной в оценке качества дошкольного образования является оценка степени реализации потенциальных возможностей личности ребенка. Формой организации экспертизы качества образования является педагогический консилум, который должен устойчиво войти в практику дошкольных учебных заведений.

Вторая проблема. Значительный объем информации, традиционно получаемый от педагога, связанный с успешностью ее использования на различных уровнях управления, ведь содержание может оставаться одним и тем же, тогда как форма представления существенно меняется. С сегодняшнего дня именно избыточность (или недостаточность), а иногда необъективность информации, которую управленцы получают традиционно, не позволяет принять управленческое решение, адекватное реальному положению дел.

Третья проблема. Разрозненные исследования (педагогические, психологические, социологические и др.), обладающие собственным инструментарием, не позволяют выполнить объективное сравнение результатов не только между различными исследованиями, но и внутри одного и того же, рассчитанного различными способами (например, анализ занятия по традиционной или другой системой). Итак, отсутствует единая система параметров, критериев и показателей оценки качества дошкольного образования.

Основными положениями в определении критериев являются:

- критерии оценки качества дошкольного образования определяются согласно цели функционирования конкретной организации дошкольного образования;
- их количество должно быть минимальным, но, в то время, достаточным реализации для оценки качества образования по основным параметрам;

- объективная оценка результативности образовательной деятельности возможна только при условии обеспечения взаимосвязи критериев.

Четвертая проблема. Необоснованности и не оптимальности в подборе методов диагностики качества дошкольного образования, должны соответствовать следующим современным требованиям:

- исследование должно обладать высокой степенью достоверности, в этой связи по каждому критерию целесообразно использовать комплекс методик;

- целевые установки методик диагностики должны соответствовать цели процесса образования и определенным критериям оценки его качества;

- методы должны быть доступными для использования психологами и педагогами организаций дошкольного образования при условии минимальной трудоемкости обработки данных и затрат времени на проведение исследования;

- методики должны быть надежными и валидными.

В дошкольном образовательном учреждении можно говорить о двух диагностических линиях: психологическая диагностика и педагогическое наблюдение, но для воспитателя ведущим должно быть педагогическое наблюдение - независимое экспертное оценивание педагогами детей с последующим «обобщением независимых характеристик», формой организации которого является педагогический консилиум.

Пятая проблема. Непроработанность технологии анализа результатов диагностики по системе критериев и принятия управленческих решений на основе полученных результатов. Проблема заключается, во-первых, в освоении процедуры оценки результатов диагностики по системе критериев и, во-вторых, в оперативности управленческих решений, в их опережающем характере с целью предупредить или минимизировать возможный деструктивный развитие событий [1, 5].

Каждое дошкольное учебное заведение пытается решить самостоятельно указанные проблемы и найти ответы на вопросы, которые актуальны на современном этапе образовательной деятельности:

- От чего зависит результативность работы ДООУ?

- Каким образом сделать дошкольное учреждение привлекательным для детей и их родителей?

- Что лежит в основе имиджа заведения?

- Как привлечь внимание к проблемам конкретного дошкольного образовательного учреждения представителей власти, социальных партнеров?

- Как повысить качество дошкольного образования?

Ответы на эти и другие аналогичные вопросы во многом зависят от местных условий, а также от системы управления образованием, ситуации, в конкретной области, районе или городе.

Но можно найти один путь, пусть не самый легкий и не самый короткий, но именно то, что обязательно приведет к желаемым ответам на выдвинутые вопросы. Этот путь – мониторинг качества дошкольного образования.

На основе анализа научных исследований и передового педагогического опыта [5, 6, 7] нами выдвинуто предположение о том, что мониторинг будет фактором управления качеством дошкольного образования и развития субъектов при следующих условиях:

- обеспечение субъектов образовательного процесса всех уровней достоверной информацией, что даст представление о количественных и качественных изменениях в развитии;

- включение в содержание мониторинга апробированных и корректных диагностик; - сравнение полученных результатов с достижениями того же субъекта в пределах требований к содержанию образования [3].

Анализ результатов мониторинга качества дошкольного образования позволяет обнаружить:

- соответствие (или не соответствие) уставных документов статуса образовательной организации дошкольного образования;

- наличие учета (или отсутствие) реальной социальной ситуации, связи с основными уставными документами годовых планов;

- соответствие современным требованиям перспективно-календарного планирования, а именно: выявлено факт дублирования статусных и дополнительных программ, отсутствие случаев использования программ, не имеющих методического обеспечения;

- наличие (или отсутствие) серьезной, плановой работы по развитию кадрового потенциала дошкольного образовательного учреждения;

- соответствие (или несоответствие) психологического сопровождения развития ребенка статусу учреждения дошкольного образования и актуальной нормативно-правовой базе.

Профессионально организованный мониторинг позволяет:

- своевременно выявлять случаи нарушения и невыполнения законодательных или иных нормативных правовых актов;

- реализовывать анализ причин и факторов, вызывающих нарушения, а также определять пути их предупреждения в будущем;

- изучать эффективность деятельности органов управления образования и подведомственных им образовательных учреждений и должностных лиц;

- выявлять положительные и отрицательные тенденции развития территориальных систем дошкольного образования;

- определять пути устранения негативных факторов и ознакомления с положительным управленческим опытом.

В ходе мониторинга, вместе с методами документального контроля, возможно использование наблюдения за фактическим состоянием объекта, экспертизы, анкетирования, опроса участников образовательного процесса и других правомерных методов, способствующих достижению цели мониторинга.

Итак, каждое дошкольное учебное заведение должно постоянно доказывать свою привлекательность, свой имиджевый статус. Прежде всего это достигается высоким качеством образовательного процесса. С точки зрения современных научных подходов, качество образования характеризуется по совокупности критериев-условий образовательного процесса и результатов этого процесса. Необходимость внедрения мониторинга в систему дошкольного образования Крыма имеет несколько причин.

Во-первых, действующие государственные программы по содержанию перечня психолого-

педагогических условий и требований («ребенок должен»), не гарантируют достижения необходимого возрастного уровня развития детей и не могут дать точного представления педагогу, каков уровень развития выпускника (причина - не определено четких показателей и критериев) до момента перехода ребенка в школу.

Во-вторых, общеобразовательные школы, особенно гимназии, во время приема детей в первый класс устраивают для дошкольника «испытания», определяют уровень его развития.

В-третьих, начальная школа, работая в системе развивающего обучения, где образовательный процесс направлен на потенциальные возможности ребенка и на их реализацию, требует разработки единых психолого-педагогических подходов к оценке качества полученного образования дошкольником. Во исполнение приказа Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», Приказа Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования», Приказа Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией», Постановления Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования» считаем целесообразным провести ряд научно-практических семинаров, методических объединений, где рассмотреть следующие вопросы:

- Методика и технология мониторинговых исследований в сфере образования. - Организация проведения I этапа мониторингового исследования состояния дошкольного образования в Крыму.

- Управление дошкольным образованием: проблемы, пути их решения и перспективы развития системы.

- Методика реализации мониторинга качества образования в современном дошкольном учебном заведении.

- Роль мониторинговых исследований в решении проблемы сохранения здоровья дошкольников.

Во время проведения методических мероприятий определить принципы, цели, параметры и критерии, задачи и порядок проведения мониторинга качества дошкольного образования выпускников дошкольных учебных заведений.

В-четвертых, нет единого механизма сбора педагогической и психологической информации. Традиционно результаты диагностики (контрольно-диагностических срезов) рассматриваются отдельно, что не позволяет составить целостное представление об уровне развития личности ребенка и установить взаимосвязь, который необходим для корректирующе-развивающей работы с детьми.

В-пятых, в основу системы критериев положено определение качества образования дошкольников как характеристики целостного гармоничного развития личности, подготовки к следующему образовательному этапу (до начальной школы), к жизни в современном социуме. Отсюда предлагаются параметры развития ребенка, соответствующие таким линиям (направлениям): физическое развитие, психическое развитие, социальное развитие, духовное (в некоторых программах - художественно-эстетическое) развитие.

В-шестых, мониторинг имеет несколько важных положительных моментов, а именно:

- система мониторинга отрицает проведение каких-либо неожиданных для исполнителя проверок (заранее каждому члену коллектива известно - что, когда, в каком виде необходимо представить для проверки);

- устанавливает параметры деятельности и результата, определяет те границы, в которые необходимо «попасть» каждому исполнителю, чтобы быть успешным;

- мотивация действия: достижения предварительно определенных высоких результатов автоматически относит автора в группу лидеров, означает его компетентность, мастерство и творчество.

И последнее, мониторинг как средство управления, этический, поскольку не «ищет тех, кто виноват», психологический, так как способствует повышению уровня мотивации персонала через ясное видение путей решения проблем и создает чувство уверенности в успешности действий, педагогический, поскольку способствует объединению членов коллектива вокруг главной цели посредством включения их в профессиональную управленческую деятельность по развитию дошкольного образовательного заведения [1, 7].

Выводы. Следует признать то, что создание специальной технологии мониторинга образования, а также осознанное и систематическое применение его на всех этапах является существенной потребностью современного дошкольного образования. Особую значимость организация образовательного мониторинга, по мнению большинства исследователей, приобретает при переходе дошкольного образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития, так как мониторинг повышает эффективность построения образовательного процесса и обеспечивает перспективу творческого управления им в дальнейшем.

Литература:

1. Алямовская В. Мониторинг развития образования в мире // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 88-96.
2. Анисимова В. Мониторинговая экспертиза современного урока // Пособие для директора. – 2006. – № 2. – С. 55-58.
3. Богословец Л.Г. Карта-мониторинг эффективности управления ДОУ // Управление ДОУ. – 2005. – № 2. – С. 13-20.
4. Бурмистрова Е.В. Оценка качества образовательных услуг // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 2 (30). – С. 114-115.
5. Волкова В.А. Создание системы мониторинга как средства управления ДОУ / В.А. Волкова, Н.Б. Соколова // Управление ДОУ. – 2006. – № 4 (30). – С. 31-49.
6. Никитина Т.А. // Педагогический мониторинг в системе обеспечения качества дошкольного образования. Ученые записки Курского государственного университета. 2013 г. №3 (27) Т. 1. С. 43
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией»
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования».

УДК:37.04

кандидат педагогических наук, доцент Романова Мария Никифоровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

бакалавр Филиппова Сардаана Феоктистовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается процесс организации дуального обучения в сельской школе на основе взаимодействия учебных заведений начального, среднего, высшего профессионального образования, производственных предприятий и отдельных мастеров. Представлены результаты проведенного социокультурного анализа улуса по территориально-административному, хозяйственно-экономическому, демографическому, социальному данным. Анализируются результаты реализации проекта по профессиональной подготовке школьников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дуальное обучение.

Annotation. The article describes the process of organization of dual education in rural schools on the basis of interaction of educational institutions of primary, secondary, higher professional education, manufacturing enterprises and individual masters. The results of the socio-cultural analysis of the ulus on territorial-administrative, economic, demographic, social data are presented. The results of the project on vocational training of schoolchildren are analyzed.

Keywords: Vocational training, dual education.

Введение. Муниципальное общеобразовательное учреждение «Бердигестяхская средняя общеобразовательная школа им. С.П. Данилова» находится в Горном улусе Республики Саха (Якутия). Школа основана в 2009 году.

Учреждение, исходя из государственной гарантии прав граждан на получение бесплатного среднего (полного) общего образования осуществляет образовательный процесс, соответствующий двум ступеням обучения:

II ступень (основное общее образование): 5-9 общеобразовательные классы, срок обучения 5 лет;

III ступень (среднее (полное) общее образование): 10-11 общеобразовательные классы, срок обучения 2 года.

МОУ «БСОШ им. С.П. Данилова» имеет 32 класс-комплект, в которых обучается 664 учащихся.

Всего педагогов в школе 107 человек, из них высшее образование имеют – 101 чел., среднее специальное – 5. Имеют квалификационную категорию: высшую – 22, первую – 49, первую (руководители) – 1, базовую – 16, вторую – 19. Имеют ученые степени: кандидат педагогических наук – 1.

Изложение основного материала статьи. Важным показателем качественного состава педагогического состава педагогического коллектива является то, что в нем преобладает количество учителей, имеющих стаж работы от 10 до 20 лет и выше.

Школа укомплектована руководящими и педагогическими кадрами, обеспечивающими стабильное функционирование и развитие образовательного учреждения. Опытной - экспериментальной работой, проводимая в школе, создала условия для устойчивой внутренней мотивации у членов педагогического коллектива. Администрация школы имеет возможность оценивать и поощрять труд работников через стимулирующие выплаты. Администрацией школы создаются такие условия, когда учитель имеет возможность выразить себя, испытывать собственную значимость за результаты своего труда, ценность вклада в решение стратегических и тактических задач школы. Коллективно выработанная система морального и материального стимулирования способствует созданию в коллективе здорового морально-психологического климата, обеспечению равных условий для реализации возможностей каждого члена педагогического коллектива и справедливого распределения вознаграждения.

В Муниципальном общеобразовательном учреждении «Бердигестяхская средняя общеобразовательная школа №2» Муниципального района «Горный улус (район)» Республики Саха (Якутия) был разработан проект «Реализация модели дуального образования через образовательно-консультационный Центр «Сатабыл» в сельской школе».

С этой целью был проведен социокультурный анализ улуса по следующим показателям: территориально-административный; хозяйственно-экономический, демографические данные улуса, социальные данные.

Проведенная аналитическая работа привела к следующим результатам.

Горный улус расположен в 183 километрах западнее города Якутска. Общая площадь 45,6 тыс. кв. км Центр – село Бердигестях. Образовался 20 июня 1931 г. Население - 11,5 жителей. Имеет 9 населенных пунктов: Бердигестяхский, Атамайский, Кировский, Одуинский, Мытахский, Маганинский, Октябрьский, Малтанинский, Шологонский наслеги. Особенность улуса – значительно дальше расстояние между наслегами и улусным центром. Ближайшее – 30 км, дальше – 188 км. В весеннее, осеннее и летнее время транспортная схема затрудняется в виду бездорожья, а весной – из-за наводнения.

В Горном улусе имеются различные виды хозяйств: Горный РТП «Бэрдьигэс», ГУПАД «Горный», СПКХ – 3, природный парк «Аан Айылгы Сиинэ» - 1, крестьянские хозяйства – 134, индивидуальные предприниматели по ремонту автотранспорта – 3.

Основное занятие население: скотоводство, коневодство. В улусе нет больших производственных предприятий, из-за этого около 87% населения улуса относится к малоимущим, не имеют дохода, имеют минимум социальных гарантий.

Всего населения – 11,5 тыс. чел.

Всего семей – 3382

Всего детей школьного возраста- 2207 чел.

Анализ демографической ситуации показывает рост рождаемости в последние годы. Молодым специалистам с высшим образованием улус малопривлекателен по результатам проведенного опроса, это обусловлено близостью столицы Республики города Якутска.

Численность населения – 11,5 тыс. чел.

Всего безработных – 370 человек.

Молодежь от 17 до 30 – 1298 человек.

Из них безработных – 104 человек (в 2017 г. – 98).

Малообеспеченные семьи – 2978.

Социально- неблагополучные – 37.

Многодетные -1095.

Неполные семьи – 983.

Малый доход семей отражается на росте производства, на развитие рынка труда, на развитие предпринимательской деятельности, социальное благополучие внутри улуса. Также основную роль в росте безработицы среди населения занимает отсутствие учебных заведений начального и профессионального образования в улусе.

Образование: учащихся – 2207 чел., учатся в ВУЗах – 786, СПО – 456.

Рейтинг востребованности в рабочих кадрах на рынке труда показал, что улусу необходимы работники следующих профессий: водители категорий В, С, Е - 39%; разнорабочие - 25%, сварщики - 20%; коневоды - 13%, квалифицированные повара - 3%, строители - 20%.

Как показывает социокультурный анализ, в целом по Республике Саха (Якутия) и, в частности, в Горном улусе (районе) наблюдается незначительный, но рост безработицы среди молодежи. Не все сельские семьи могут отправить своих детей учиться в учебные заведения в город или в другие улусы для получения специальностей из-за недостаточной материальной обеспеченности. Это создает определенную социальную напряженность. Также в последнее время произошли серьезные изменения в сдаче ЕГЭ и вступительных экзаменов в ВУЗ – ы и ССУЗ – ы. Не все выпускники смогут получить аттестат об общем среднем образовании и стать абитуриентами. Следовательно, социальная защита выпускников является одной из главных проблем сельской школы.

Современная школа должна стать движущей силой социально-экономического развития села, микрорайона. Это возможно, если ее потенциал будет задействован в решении проблем села, а гражданское общество будет способно сформировать заказ на образовательные программы. С учетом возрастания перспективных потребностей участников образовательного процесса в новых образовательных услугах, необходимо создание условий для подготовки учащихся к будущей трудовой деятельности.

Цель проекта: создание условий для формирования системы дуального образования в интеграции с общим образованием, ориентированной на индивидуализацию обучения, социализацию обучающихся и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, производственными предприятиями через образовательно-консультационный Центр «Сатабыл» в условиях МОУ БСОШ№ 2.

Задачи проекта:

- Разработать нормативно-правовую базу дуального образования в сельской школе (положение и другие локальные акты).
- Организовать Автономную некоммерческую организацию «Возрождение» в целях усиления интеграции школьного образования с внеучебной практикой, направленной на формирование ключевых компетенций социально-профессионального самоопределения учащихся.
- Обеспечить консолидацию ресурсов и усилий ОУ с другими учебными заведениями (учебно-курсовыми комбинатами, колледжами, лицеями, вузами).
- Обеспечить профильное обучение на основе вариативности, с учетом заявленных ими индивидуальных образовательных программ, соответствующих интересам, склонностям, способностям и запросам рынка труда, а также предоставить возможность овладеть представлением о мире профессий, рынке труда через образовательно-консультационный центр «Сатабыл»; приобретение практического опыта по профилю обучения.
- Обеспечить условия в общеобразовательной школе и в производственных предприятиях для овладения старшеклассниками практическими профессиональными навыками, обучения и воспитания молодых рабочих кадров для востребованных отраслей.
- Приобщать детей к исконным традициям, ремеслам своих предков и воспитать истинных хозяев своего села, своего края.
- Создать систему социального партнерства, при которой предприятия будут заинтересованы в участии в образовательном процессе и оснащении учебно-производственных мест.
- Удовлетворить потребности личности в получении начального профессионального образования и квалификации в избранной области профессиональной деятельности.
- Интегрировать общеобразовательную, трудовую, профильную и предпрофильную подготовку путем моделирования разных направлений базового образования.

Этапы реализации проекта:

1. Подготовительный этап

- Постановка и осмысление проблемы, поиск путей их решения;
- Изучение имеющегося опыта других школ республики и России;
- Анализ социокультурной среды и маркетинговые исследования рынка труда в улусе, республике;
- Разработка, экспертиза и корректировка учебных программ;
- Подготовка и улучшение материально – технической базы и решение финансовых и кадровых вопросов;
- Поиск потенциальных социальных партнеров, заключение договоров.

2. Практический этап

- Организация интегрированного образовательного процесса – общее среднее образование + НПО;
- Апробация и отработка содержания образования;
- Внедрение перспективного учебного плана и скорректированных учебных программ по спецкурсам, по индивидуальным программам.

3. Этап полной реализации

- Анализ, корректировка и обобщение результатов.
- Распространение опыта.

В ходе реализации проекта нами были получены определенные результаты.

С учетом возрастания перспективных потребностей участников образовательного процесса в новых образовательных услугах, стало необходимым создание условий для подготовки учащихся к будущей трудовой деятельности. Проект реализовался в сотрудничестве с окружающим социумом с соблюдением следующих условий, соответствующих современным требованиям: учета социального заказа; интеграции основного и начального профессионального образования; взаимодействия школы и производственных предприятий; построение образовательного процесса в соответствии с требованиями социума, предоставляющего учащимся школы право на самореализацию и самоопределение. Индивидуализация образования реализуется путем разработки учебных планов в кооперации с учреждениями начального профессионального образования по выбору учащихся. Социализация учащихся осуществляется через центр «Сатабыл», цель которого организация производственной практики на основе договора с предприятиями, создание нормативно-правовой базы организации дуального образования. Родители заинтересованы в гибкой системе образования с учетом рынка труда. Увеличилась потребность в профессиональной подготовке с учетом особенностей и потребностей самих учащихся, с ориентацией на трудоустройство выпускников, открытие частного бизнеса, развитие инфраструктуры села, улуса.

В условиях села введение дуального образования осуществляется за счет привлечения к взаимодействию учебных заведений начального, среднего, высшего профессионального образования, производственных предприятий и отдельных мастеров.

Лаборатория образовательного маркетинга при школе изучила потребности рынка труда в улусе, селе. Для эффективного внедрения дуального образования в школе с политехническим направлением создан Центр «Сатабыл», где реализуется данная программа. Школа работает на основании договора с ЯГИТИ, с учебно-курсовым комбинатом МСХ РС(Я) и с Ростехнадзором по реализации индивидуальных учебных программ по начальному профессиональному образованию, по специальностям «Электросварщик», «Оператор ПЭВМ», «Тракторист», «Водитель категории В», «Коневод» и «Овощевод». Также через дополнительное образование центра «Сатабыл» учащиеся осваивают профессии «Бисероплетение», «Мастер макраме», «Ландшафтный дизайнер», «Дизайн – оформление сцены», «Менеджер торгового зала» и «Декоративное растениеводство», «Изготовитель сувениров из кости и рога». В режиме «Мастер-подмастерье» с производственными предприятиями школа осуществляет следующие учебные программы: «Сохранение и возрождение изготовления национальных инструментов. Шумовые инструменты», «Изготовление якутского сувенирного чорона», «Якутская национальная одежда. Пошив якутского женского платья», «Пошив женских шапок из меха: ушанка, кубанка», «Парикмахерское дело».

В целях организации учебно-производственной базы по коневодству МО «Бердигестяхский наслег» надела школа земельным участком в 74 га в участке «БУОМ-ОЙУУР». На этом участке школа организовала коневодческую базу. В целях регулирования нормативно-правовой базы подсобного хозяйства образовательного учреждения, создана Автономная некоммерческая организация «Возрождение» которая организует производственную практику учащихся, летний отдых и проводит обучение предпринимательству.

Основными базами для реализации программы явились:

- общеобразовательная школа.
- Школьные учебно-производственные мастерские (швейная и столярная).
- Зимняя оранжерея.
- Учебные заведения начального, среднего, высшего профессионального образования.
- Предприятия, организации улуса, с которыми заключены договора.
- Учебно-производственная база ОУ.

Для реализации программы были вовлечены органы самоуправления, обеспечивающие государственно – общественный характер управления с участием работодателей, представляющих интересы своей отрасли и предприятий, профессиональных союзов.

Решая вопросы дуального образования, информационно-консалтинговый Центр не ограничивается обучением специальностям, но и выгодно решает вопросы летней занятости детей с помощью социальных партнеров (трудоустройство, экологические, интеллектуальные лагеря). В летнее время работали следующие лагеря:

Трудовой лагерь «Мохсобол» - автодорожные работы (Финансирование – ГУПАД «Горный»).

Экологический лагерь «Росток» - озеленение Площади Победы, микрорайона (Финансирование Центра занятости населения, Комитета экологии).

Волонтерский лагерь - благоустройство села (местная администрация).

Интеллектуальный лагерь «Эврика» - физико - математическая, информационно - технологическая подготовка учащихся (Северо-Восточный федеральный университет).

Дуальное образование в Центре «Сатабыл» представляет собой симбиоз взаимодействия органов местного самоуправления, предприятий, общеобразовательного учреждения и учебных учреждений профессионального характера. Подготовка специальности осуществляется путем усвоения теории по специальности в школе, а практическая часть в учебно-производственных мастерских и на базе предприятий. Теоретическое обучение начальных профессий «Электросварщик», «Оператор ПЭВМ» проводятся в школе преподавателями ЯГИТИ, практические занятия по курсам на основе договора проводятся в ОАО Агротехсервис «Бэрдыгэс», ГУПАД «Горный». Курсы «Коневод» согласно договору с учебно-производственным комбинатом МСХ РС(Я) по утвержденной учебной программе проводятся в школе, практическая обучения профессии проводятся на базе крестьянского хозяйства и учебно-производственной базы ОУ «БУОМ-ОЙУУР». На данный момент получены заявки на трудоустройство 20 вакантных мест по начальным профессиям таких как: тракторист, помощник сварщика, электросварщик, водитель категории «В», парикмахер, кондитер, продавец непродовольственных товаров.

Выводы. Таким образом, организация профессиональной подготовки учащихся сельской школы на основе дуального образования представляется целесообразным, своевременным и перспективным. Это отражено в реализации разработанного проекта профессионализации общего среднего образования во взаимодействии с бизнесом, хозяйствующими субъектами.

Литература:

1. https://gornai-fair.ucoz.ru/proekt/sifrovai_schkola.doc
2. http://yogorного.рф/dokuments/mun_celev_p/municipalnaja_celevaja_programma-novaja.doc

Педагогика

УДК 659.113.26

доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы
и издательского дела Савченко Любовь Васильевна

Таврическая академия Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РЕКЛАМЫ КАК БАЗОВОГО ИНСТРУМЕНТА МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Аннотация. В статье обозначена сущность понятия рекламы как базового инструмента маркетинговых коммуникаций, исследованы ее характерные черты, сформировано представление о состоянии и перспективах развития современной рекламы.

Ключевые слова: реклама, рекламный бюджет, онлайн-реклама, наружная реклама, мобильная реклама, медиа рынок, инновационные рекламные технологии, интегрированные маркетинговые коммуникации.

Annotation. The article outlines the essence of the concept of advertising as a basic tool of marketing communications, examines its characteristics, formed an idea of the state and prospects of modern advertising.

Keywords: advertising, advertising budget, online advertising, outdoor advertising, mobile advertising, media market, innovative advertising technologies, integrated marketing communications.

Введение. Развитие массового производства и усиление конкуренции способствовало формированию средств и инструментов коммуникаций, которые помогли бы распространить информацию о произведенной продукции. Отметим, что реклама, на сегодня, остается одним из самых эффективных средств маркетинговых коммуникаций.

Необходимо отметить, что на основе анализа последних исследований и публикаций, выявили, что однозначно существует множество определений, которые трактуют сущность понятия «реклама» и раскрывают ее особенности, отличающие ее от других инструментов маркетинговых коммуникаций. Сущность и эволюцию развития рекламы рассмотрена в трудах многих известных зарубежных и отечественных ученых, таких как Ж.-Ж. Ламбен, Ф. Котлер, К. Келлер, Дж. Бернет и С. Мориарти, О.В. Суркова, Г.Г. Почепцов и др. Однако, особое внимание обращает на себя анализ современных тенденций и характеристика особенностей развития рекламы как мощного средства маркетинговых коммуникаций, а также эффективные методы ее использования, что в свою очередь свидетельствует об отсутствии должного изучения данного вопроса. Таким образом, считаем, что указанная тема является актуальной, так как в научных трудах представлена фрагментарно и требует дальнейшего изучения.

Современный мир постоянно видоизменяется, развиваются и технологии, коммуникации, возникают новые формы рекламы, которые требуют дальнейшего анализа. Цель статьи заключается в исследовании понятия рекламы и присущих ей характерных черт, тенденций развития как традиционных, так и современных форм рекламы, определении перспективных направлений развития рекламы.

Изложение основного материала статьи. Реклама есть понятием разносторонним, поэтому существует большое количество его трактовок. В целом можно отметить, что реклама характеризует процесс передачи информационного сообщения, которое вызывает потребность в информированном продукте.

Ж.-Ж. Ламбен рассматривает рекламу как средство коммуникации, которое позволяет фирме передать сообщение потенциальным покупателям, осуществить прямой контакт с целевой аудиторией, с которыми он не налажен [4]. Ученый акцентирует внимание на особенностях рекламного сообщения, его значение для потребителя.

Е.В. Суркова акцентирует внимание на том, что реклама многосторонняя, поэтому предоставить универсальную ее характеристику как одного из инструментов продвижения невозможно [5]. Автор отмечает, что реклама является эффективным инструментом, ориентируемым на многих покупателей, проживающих в разных местах, и сравнительно с небольшим количеством средств в расчете на одно сообщение. Однако различные рекламные сообщения могут иметь разные рекламные бюджеты.

Дж. Бернет и С. Мориарти дополняют понятие рекламы, акцентируя внимание на субъекте и средствах передачи информации, то есть отмечают, что «...это любая оплачиваемая форма неличного представления и продвижения идей, товаров или услуг определенным рекламодателем среди целевой аудитории, осуществляемая преимущественно через средства массовой информации» [1].

Согласно определению, которое указано в словаре Американской ассоциации маркетинга, реклама – это размещенные объявления и убеждающие сообщения, оплачиваемые в определенное время в любых средствах массовой информации коммерческими фирмами, некоммерческими организациями, государственными учреждениями и лицами, которые стремятся сообщить и/или убедить лиц определенного целевого рынка или аудиторию об их продуктах, услугах, организации или идеи.

Таким образом, авторы рассматривают рекламу как любую оплачиваемую форму неличного представления и продвижения идей, товаров или услуг идентифицированным спонсором через печатные СМИ (газеты и журналы), радио и телевидение, сетевые носители (телефон, кабель, спутник, беспроводная связь), электронные СМИ (аудиолента, видеозапись, видеодиск, CD-ROM, Web-страница), и дисплейные материалы (рекламные щиты, знаки, плакаты). Исследователи дополняют понятия, уточняя место размещения рекламных сообщений.

А также существует ряд толкований понятия «реклама», а именно: рекламу как диалог между продавцом и потребителем, где продавец выражает свои намерения через рекламные средства, а потребитель – заинтересованность в данном товаре. Если покупатель не проявил интерес, то цель рекламодателя не достигнута. В этой трактовке делается акцент на цели рекламы, ее задачах.

Современная реклама презентует товар с позиции покупателя, то есть рассматривает товар якобы его глазами [3]. Она способствует преодолению барьера осторожности, когда создает в сознании субъекта, который принимает решение о покупке, образа товара, что привлекает, возбуждает положительные эмоции, хорошо запоминается.

Необходимо отметить, что с развитием технологий в различных сферах экономики и производства реклама начала приобретать современные черты, то есть выполнять не только информационную функцию, но и формировать потребность в продукте. В современном информационном обществе важным фактором влияния является имидж, бренд. Компания, которая стремится занять ведущее место на рынке, не может обойтись без рекламных средств. Реклама влияет на популярность продукта, его узнаваемость и признание. Она способна формировать потребности и ценности населения, что также имеет определенное влияние и на процесс восприятия рекламируемого продукта.

Сейчас остается нерешенным вопрос об определении единого подхода к оценке эффективности рекламных сообщений, которые требуют дальнейших исследований.

Исследованию эффективности рекламных сообщений уделено внимание в научных работах многих известных исследователей.

Для определения эффективности рекламы используется понятие экономической и коммуникативной эффективности. Экономическая эффективность рекламы определяет экономический результат, который предприятие получает за определенный промежуток времени. Коммуникативная эффективность рекламы, в свою очередь, направлена на оценку информированности аудитории потребителей.

У. Уэлс, Дж. Бернет и С. Мориарти отмечают, что для оценки коммуникационной эффективности рекламы как степени психологического воздействия рекламы на человека необходимо использовать маркетинговые исследования, наблюдения, эксперименты и опрос [6].

М.М. Димшиц [2] считает, что на эффективность рекламных обращений влияют следующие критерии: уровень повышения ожидания товара, уровень идентификации, уровень эстетических характеристик сообщений.

Также используются методы маркетинговых исследований, наблюдение, оценка экспертов. Наиболее распространенным методом оценки можно считать экономическую эффективность рекламы, которая учитывает объем продажи товаров.

Оценка эффективности рекламных сообщений позволяет сделать выводы о целесообразности их использования.

Современные компании используют как традиционные формы рекламы (рекламу в газетах, на радио, телевидении, наружную рекламу) так и новые, интерактивные, с использованием Интернета и мобильной связи (digital display media, mobile media, ambient media), которые становятся все более популярны во многих странах мира.

Отметим, что быстрый темп развития цифровых технологий повлиял и на возможности использования современных маркетинговых коммуникаций в сфере рекламы в частности. Невозможно не заметить существенное увеличение количества одной из наиболее перспективных форм рекламы – digital-рекламы. Длительное время в общей структуре расходов наибольшую долю занимала телевизионная реклама. Однако, digital-реклама (online-реклама) впервые определена по прогнозам аналитиков как одна из перспективных. Такая форма рекламы является удобной для пользователей современных технологий. Яркие и креативные баннеры, 3D-проекции, промо-сайты, вирусные видеоролики и мобильные приложения приобретают все большую популярность у многих мировых брендов (Adidas, LG, Audi, Nissan и многие другие), которые являются лидерами продаж во многих странах мира. В европейских странах наблюдается тенденция увеличения влияния digital-рекламы по сравнению с телевизионной [6].

Таким образом, исследователи рекомендуют акцентировать внимание на видеорекламе с использованием мобильных устройств, поскольку наблюдается интеграция телевизионной и digital-рекламы. Отметим, что компьютеры и мобильные телефоны занимают все больше времени общественной жизни. Телевидение хоть и остается его неотъемлемой частью, но технический прогресс и дальше будет влиять на индивидуализацию, интеграцию современных цифровых технологий. Хотя темп развития инновационных рекламных технологий несколько отстает от темпа развития в странах Европы и Америки, но наблюдается появление современных методов распространения сообщений, происходит популяризация Интернет-технологий.

Невозможно не отметить увеличение объема интернет-рекламы. Такая тенденция оказывает положительное влияние на дальнейшее формирование медиа рынка.

Кроме традиционных форм рекламы, используют также и инновационные рекламные технологии, перенимая опыт многих успешных зарубежных компаний.

Рассматривая инновационные методы в рекламе, следует выделить технологии Indoor TV в местах продажи, который характеризуется визуальным представлением звуковой и видеoinформации на плазменных экранах, находящихся в наиболее посещаемых местах.

В последнее время все большего внимания приобретает подход, основанный на сочетании нескольких маркетинговых коммуникаций в единую наиболее оптимальную и эффективную целостную систему для достижения наибольшей эффективности. С.Я. Касян отмечает, что для выбора эффективных каналов маркетинговых коммуникаций стоит создавать комбинации средств рекламы и путем сравнения реакций покупателей выбирать наиболее оптимальное их сочетание [3]. Данное утверждение доказывает необходимость использования интегрированных маркетинговых коммуникаций (ИМК), основным элементом которых может выступать реклама. Современные рекламные сообщения трансформируются и приобретают большую эффективность в сочетании с другими маркетинговыми коммуникациями.

Сочетание рекламы и методов стимулирования сбыта, прямого маркетинга и паблик рилейшнз позволяет объединить и усилить преимущества каждого маркетингового инструмента и увеличить конкурентные преимущества продукта.

Подход интегрированных маркетинговых коммуникаций для отечественных предприятий только развивается, поэтому требует дальнейших исследований.

Таким образом, можно сформулировать рекомендации для повышения эффективности использования рекламных сообщений предприятия:

- постоянно изучать запросы и потребности потребителей;
- адаптировать формы рекламы к новым современным требованиям;

- применять современные коммуникационные технологии в сети Интернет;
- проводить исследования контента и принципов его потребления, учитывая преимущества использования рекламы в Интернете;
- использовать подход интегрированных маркетинговых коммуникаций, что позволяет увеличить конкурентоспособность предприятия и усилить лояльность покупателей.

Выводы. Несмотря на большое количество трактовок понятие «реклама», все они выделяют характерные черты, которые отличают ее от всех других маркетинговых коммуникаций. Она характеризует процесс передачи информационного сообщения, цель которого - вызвать потребность в информированном продукте. Тенденции развития медийного рынка в Европе и США свидетельствуют, что цифровая реклама и в дальнейшем будет опережать затратами рекламу телевизионного формата, значительную долю которой будет мобильная реклама. Анализ мирового опыта использования современных рекламных инструментов позволит отечественным компаниям усилить конкурентоспособность на рынке, укрепить имидж и привлечь внимание новых потребителей.

Литература:

1. Бернет Дж., Мориарти С. Маркетинговые коммуникации: интегрированный подход / Дж. Бернет, С. Мориарти ; пер. с англ. под ред. С.Г. Божук. – СПб.: Питер, 2001. – 864 с.
2. Дымшиц М.Н. Оценка эффективности рекламы / М.Н. Дымшиц [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dnp.ru/publications/our-publications/marketingovye-kommunikatsii/article>.
3. Касян С.Я. Эффективность влияния маркетинговых коммуникаций предприятий на поведение потребителей / С.Я. Касян, Т.Е. Крицька // Экономическое пространство. – 2012. – № 63. – С. 237-243.
4. Ламбен Ж.-Ж. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива / Ж.-Ж. Ламбен; пер. с франц. – СПб.: Наука, 1996. – XV - 589 с.
5. Суркова Е.В. Основы маркетинга: [учеб. пособ.] / Е.В. Суркова. – Ульяновск: УлГТУ, 2007. – 152 с.
6. Уэллс У. Реклама: принципы и практика / У. Уэллс, Дж. Бернет, С. Мориарти; пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 736 с.

Педагогика

УДК: 378

магистр филологических наук Сагитдинова Танзиля Камилевна

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань),

соискатель

Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия формирования педагогической картины мира будущих учителей, среди которых автор выделяет обоснование понимания педагогической картины мира; построение процесса её формирования на основе модели, описывающей основные этапы формирования педагогической картины мира; организацию процедуры оценки сформированности педагогической картины мира будущих учителей; обеспечение соответствующей подготовкой преподавателей вуза. Автором сделан акцент на требования, предъявляемые к современному образованию и внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на формирование педагогической картины мира будущих учителей.

Ключевые слова: картина мира, педагогическая картина мира, профессиональная подготовка, система, модель, педагогические условия.

Annotation. The article discusses the pedagogical conditions for the formation of the pedagogical worldview of future teachers, among which the author highlights the rationale for understanding the pedagogical worldview; defining the process of its formation on the basis of a model that describes the main stages of the formation of the pedagogical worldview; organization of the procedure for assessing the formation of the pedagogical worldview of future teachers; providing appropriate training for university teachers. The author focuses on the requirements for modern education and external and internal factors that influence the formation of the pedagogical worldview of future teachers.

Keywords: worldview, pedagogical worldview, vocational training, system, model, pedagogical conditions.

Введение. Понятие картины мира достаточно широко и многогранно рассматривается в области различных наук. В общем понимании картина мира является наиболее концептуальной и представляет собой целостную систему знаний и представлений о мире, то педагогическая картина мира, являясь наиболее локальной основывается на представлении образа мира различных профессий, которые могут претерпевать изменения и проявляться в различных сочетаниях в сознании индивида.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая картина мира подразумевает формирование основ профессионального мировоззрения, ценностных профессиональных ориентаций, профессиональной мотивации и целостного отношения к профессиональным традициям и обычаям, умениям и навыков следования профессиональным нормам и образцам поведения, педагогической культуры и такта.

Вместе с тем, проблема формирования педагогической картины мира остается достаточно сложной из-за неопределенности педагогических условий.

При этом формирование педагогической картины мира будущего учителя рассматривается как процесс и результат освоения им способов последовательного и гармоничного овладения профессионально-педагогическими ценностями и компетенциями на соответствующем уровне, который достигается путем создания соответствующих педагогических условий.

Среди таковых нами были выделены следующие:

- обосновано понимание педагогической картины мира, раскрывающее современные смыслы и ценности педагогической деятельности и педагогической профессии;
- этот процесс строится на основе модели, описывающей основные этапы формирования педагогической картины мира: когнитивный, эмоционально-личностный и поведенческий;

– организована процедура оценки сформированности педагогической картины мира будущих учителей на основе выработанных критериев и показателей (аксиологического, деятельностного, личностно-творческого);

– этот процесс обеспечивается соответствующей подготовкой преподавателей вуза к организации образовательного процесса, направленного на формирование педагогической картины мира будущих учителей.

Перечисленные условия были выделены на основании того, что позволяют осуществлять работу по формированию педагогической картины мира системно, когда соблюдение каждого из условий непосредственно влияет на формирование всех компонентов педагогической картины мира.

Педагогическую картину мира можно определить как системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов.

Одним из компонентов педагогической картины мира являются педагогические ценности, которые определяются как идеалы, на основе которых происходит профессиональная идентификация личностью себя как педагога, субъекта педагогической деятельности.

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность [5].

Педагог выступает в качестве субъекта этой деятельности и выполняет эту деятельность, основываясь на осознаваемых им представлениях о ценностях, которые выступают для него эталоном профессионального поведения. На основе этих ценностей происходит профессиональная идентификация личностью себя как педагога, субъекта педагогической деятельности.

Педагогические ценности и мера принятия их личностью являются показателем степени педагогической идентичности учителя. В связи с этим необходимо затронуть содержание основных педагогических ценностей и их классификацию в современной педагогике.

Второй компонент в структуре педагогической картины мира – деятельностный. Этот компонент в структуре педагогической картины мира предполагает наличие способности действовать в различных ситуациях профессиональной деятельности согласно принятым в педагогическом сообществе правилам и нормам, определяется уровнем педагогического мастерства и педагогической культуры, предполагающих развитие общих и специальных компетенций, а так же личностные качества специалиста.

Кроме того данный компонент основан на осознании учителем необходимости развития своих педагогических способностей и веру в них как в залог успешности педагогической деятельности.

И третьим компонентом педагогической картины мира можно считать личностно-творческий. Данный компонент основан на осознании учителем смысла и цели собственной педагогической деятельности, связь их с творческой самореализацией; формировании педагогической позиции, соотнесение её с позицией других; развитии умения формулировать и вести творческий поиск решения собственных педагогических задач. В общем смысле данный компонент предполагает творческую самореализацию педагога в своей профессиональной деятельности, умение осуществлять рефлексию, совершенствоваться.

Таким образом, педагогическую картину мира можно определить как системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов: аксиологический (педагогические ценности, на основе которых происходит профессиональная идентификация личностью себя как педагога, субъекта педагогической деятельности), деятельностный (общие и профессиональные компетенции и личностные качества педагога, обеспечивающие умение действовать в различных ситуациях профессиональной деятельности согласно принятым в педагогическом сообществе нормам) и личностно-творческий (способность к самоорганизации и саморазвитию, самоанализу своей педагогической деятельности).

Процесс формирования педагогической картины мира должен строиться на основе модели, описывающей основные этапы формирования педагогической картины мира, среди которых можно выделить когнитивный, эмоционально-личностный и поведенческий.

Модель формирования педагогической картины мира позволяет систематизировать и упорядочить этот процесс за счет взаимосвязанных компонентов, которые входят в её структуру. Во главе модели стоит цель, которая реализуется путем разработки содержания, форм и методов работы и позволяет получить результат. При этом модель предполагает широкий арсенал форм и методов работы, обеспечивающих последовательную работу над каждым из компонентов педагогической картины мира. В первую очередь формируется эмоционально-ценностное отношение к профессии. Затем, на его основе, развиваются способности деятельности, отвечающие ценностям профессионала и способности педагога к самообразованию и исследовательской деятельности, что обеспечивается, во-первых, объединением усилий образовательного учреждения и самого студента, и, во-вторых, восприятием студента как активного субъекта деятельности. И третьим направлением работы модель предполагает формирование творческого отношения к профессии, развития личностных качеств педагога, готового к творческой работе, что возможно на основе усвоения первых двух компонентов. То есть, реализация модели предполагает следующую цепочку взаимосвязей: общечеловеческие и профессиональные ценности (педагог-гуманист), способы и опять деятельности, отвечающие профессиональным ценностям (педагог-исследователь) и творчество в профессиональной деятельности (педагог-творец) [6].

Анализ научно-педагогической литературы позволил судить о том, что процесс формирования педагогической картины мира осложняется тем, что несмотря на требования, предъявляемые к современному образованию и выпускнику педагогического вуза, отсутствует четкая система формирования педагогической картины мира будущих учителей в образовательном процессе вуза. Уточнение понятия педагогической картины мира, ее основных компонентов, а также факторов, влияющих на её формирование, позволило представить систему формирования ПКМ, которая предполагает постановку цели, учет внешних и внутренних факторов, влияющих на формирование педагогической картины мира, направленность на формирование каждого из её компонентов посредством реализации определенных этапов.

С учетом изложенного выше и опираясь на опыт педагогической практики в системе формирования педагогической картины мира будущего учителя было выделено три взаимосвязанных этапа:

1 этап – изучение будущими учителями педагогического этоса (педагогических ценностей, норм, образцов деятельности, что ведет к профессиональной идентификации студентов как субъектов педагогической деятельности);

2 этап – этап формирования габитуса, моделирования педагогической реальности (освоение организационных принципов педагогической деятельности в процессе разнообразных видов учебно-профессиональной деятельности, которые способствуют развитию профессионально-значимых качеств будущих педагогов, обеспечивающих умение действовать в различных ситуациях профессиональной деятельности согласно принятым в педагогическом сообществе нормам);

3 этап – личностно-творческий этап, на котором проявляется способность будущих учителей к самоорганизации и саморазвитию, самоанализу своей педагогической деятельности на основе усвоенных педагогических ценностей, норм, образцов деятельности.

В качестве результата на первом этапе выступает информированность студента о сущности и содержании избранной профессии, о требованиях к личности специалиста данного профиля, а также уровень знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Результат второго этапа – степень нравственно-психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Он отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса к избранной специальности, удовлетворенности ее результатами, уровень развития мотивации профессиональной деятельности и участия в деятельности по самосовершенствованию.

И третий этап формирует практическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности.

Все эти этапы проходят последовательно – сначала формирование представлений о ценностях, затем освоение и принятие этих ценностей, а затем регуляция профессионального поведения на их основе, что напрямую связано с компонентами педагогической картины (эмоционально-ценностный, деятельностный и личностно-творческий).

Итак, формирование педагогической картины мира будущих учителей проходит в три этапа, характеризующих соответственно нравственно-психологическую, теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности. В связи с этим, можно установить взаимосвязь формирования её компонентов с архитектурой образовательного процесса вуза: последовательное формирование каждого из компонентов определяется контекстом, содержанием и характером взаимодействия в образовательном процессе вуза. Только во взаимосвязи компонентов педагогической картины мира и архитектурных составляющих образовательного процесса вуза возможно получить конечный результат формирования педагогической картины мира – педагогическую личность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование педагогической картины мира – формирование внутреннего образа педагогической реальности, основанного на системе представлений о ее свойствах и закономерностях, что выражается в готовности педагога к профессиональной деятельности на основе ценностей, профессиональных компетенций и личностных качеств будущего учителя.

Кроме того, должна быть организована процедура оценки сформированности педагогической картины мира будущих учителей на основе определенных критериев и показателей.

Для оценки сформированности педагогической картины мира студентов педагогических специальностей были определены критерии и показатели в соответствии со структурой педагогической картины мира: когнитивный, мотивационный, ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Первый критерий – когнитивный. Данный критерий выделен на основе того, что знания составляют фундамент, на котором строится педагогическая картина мира. Для осуществления профессиональной деятельности педагогу необходимо обладать основными знаниями в предметной области, в области педагогики (знать новые современные технологии и методы обучения, формы организации учебного процесса и т.д.), психологии (психологические особенности обучающихся, стили учения, др.).

Второй критерий сформированности ПКМ – мотивационный. Этот критерий предполагает выявление мотивации будущих учителей к непрерывному профессиональному совершенствованию. Данный критерий характеризует сформированность ценностных ориентиров по отношению к профессиональной деятельности; желание её осуществлять и совершенствоваться в процессе её выполнения, достигать более высоких результатов.

Следующий критерий – ценностный. Данный критерий предполагает ценностное отношение к компетентному осуществлению педагогической деятельности (ценности-цели, ценности-знания, ценности-качества, ценности-отношения).

Четвертый критерий – деятельностный – предполагает готовность к компетентному осуществлению педагогической деятельности. Данный критерий направлен на выявление умения использования педагогической техники, информационных и образовательных технологий. Для оценки данного критерия проводились наблюдения уроков, сопровождение студентов на практике, а также оценка решения практико-ориентированных ситуаций, ролевых игр, осуществлялся анализ отчетов по практике, в которых были представлены карты самодиагностики.

И одним из самых важных условий для успешной работы по формированию педагогической картины мира является подготовка педагогического состава, так как именно это является залогом результата деятельности. Это условие так же играет большую роль для формирования всех трех компонентов педагогической картины мира, так как педагоги должны овладеть средствами, методами и способами работы над каждым из них. Проблемы в работе педагогов над каким-либо из компонентов, понижают результативность формирования остальных.

Выводы. Профессиональное развитие преподавателей - это процесс не статичный и он проходит, во-первых, в процессе непрерывного образования педагогов, во-вторых, в процессе самообразования, профессиональной деятельности и взаимодействия. Непрерывную профессиональную подготовку позволяют обеспечить курсы повышения квалификации педагогов. При этом организация и проведение этих курсов должны учитывать, что на сегодняшний день в качестве основного результата профессионального развития рассматривается не просто освоение набора знаний и умений, а профессиональное становление как развитие и саморазвитие личности, способность к самоактуализации собственного потенциала для достижения вершин профессионализма. Соответственно для достижения таких результатов необходимо осуществление иного подхода к процессу повышения квалификации педагогов. Возникает необходимость в использовании конкретных технологий, с помощью которых происходит профессиональное развитие педагога.

Таким образом, наибольшую сложность на сегодняшний день в вопросах формирования педагогической картины мира будущих учителей представляет проблема недостаточной разработанности педагогических

условий, повышающих успешность данного процесса. В контексте данного исследования среди педагогических условий формирования педагогической картины мира были выделены следующие: обосновано понимание педагогической картины мира; этот процесс строится на основе модели, описывающей основные этапы формирования педагогической картины мира; организована процедура оценки сформированности педагогической картины мира будущих учителей; этот процесс обеспечивается соответствующей подготовкой преподавателей вуза к организации образовательного процесса, направленного на формирование педагогической картины мира будущих учителей.

Данные условия были выделены на основании того, что позволяют осуществлять работу по формированию педагогической картины мира системно, когда соблюдение каждого из условий непосредственно влияет на формирование всех компонентов педагогической картины мира.

Литература:

1. Болотова Ж.А., Кострикова Ю.В., Радченко Е.А., Рахманова М.Н. Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-2. – С. 257-259.

2. Вершловский С.Г. Особенности социально-профессиональных ориентаций учителей // Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности: Сб. науч. тр. - М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - С. 5-24.

3. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателей высшей школы. - М., - 1993. - 219 с.

4. Катричева Т.Ю. Проблема классификации педагогических ценностей // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 7. – С. 119-120.

5. Останина С.А., Птицына Е.В. Формирование педагогических ценностей будущих преподавателей-музыкантов // Педагогика и психология образования - 2016. - №4. - С. 70-78.

6. Сагитдинова Т.К. Система формирования педагогической картины мира у будущих учителей в образовательном процессе вуза // Образование из будущего: обучение, воспитание, развитие сборник статей научно-практической конференции, посвященной 40-летию юбилею кафедры педагогики и кафедры психологии Омского государственного педагогического университета – 2018. - С. 224-231

7. Шиянов Е.И. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. - М., Ставрополь, 1991.

Pedagogy

UDC:378.14

doctor of pedagogical Sciences, associate professor Samoilenko Nataliya Borisovna
Sevastopol State University (Sevastopol)

BLENDED LEARNING IN ACADEMIC WRITING COURSE

Annotation. The aim of the article is to justify the choice of blended learning approach for teaching academic writing at the university. The author highlights the role of the electronic educational resources in educational process. The article reveals the essence of the blended learning approach; its advantages for undergraduates' professionally oriented foreign language communicative competence development in academic writing teaching.

Keywords: electronic educational resources blended learning, professionally oriented foreign language communicative competence, undergraduate, academic discourse, educational process.

Аннотация. Целью статьи является обоснование выбора технологии смешанного обучения магистрантов академическому письму в вузе. Автор раскрывает роль электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе. Сделан акцент на актуализации этой технологии для развития иноязычной профессионально – ориентированной коммуникативной компетенции обучаемого при обучении научному дискурсу.

Ключевые слова: смешанное обучение, электронный образовательный ресурс, иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция, магистрант, научный дискурс, образовательный процесс.

Introduction. For preparing graduates for the 21st century skills and the development of foreign language competences for social inclusion, mutual understanding and professional development the education system is required to be revised [6; 11; 14].

It is now generally accepted English is used in teaching and learning at universities around the world. The researchers consider importance of English use in international higher education and a variety of approaches English is used in education. The scholars put forward the analysis of English, which needs to be perfect knowledge. The researches consider English as not a barrier but as a tool.

To help us communicate we can use other tools and resources. We have to be prepared to adjust our pedagogical approach somewhat and adapt our style and methods in order to take account of the needs of our intercultural communication. Language and intercultural communication skills are considered to be basic skills in our globalizing world. Now, English as a Lingua Franca is used as a contact language, or a language of intercultural communication [7].

At present digital technologies can be used in class, or beyond the classroom, to enhance learning by offering specific types of benefit that are more difficult with traditional methods. The point of blended learning is to mix traditional and digital technologies together in a way that helps learners learn more productively [17].

Purpose of research is to analyze benefits of blended learning, the development of undergraduate students' foreign language communicative competence learning academic writing vocabulary in a higher educational institution. Using online resources for undergraduate students' language learning; undergraduate students' learning experience is described.

Findings. The teachers, tutors highlight such benefits of blended learning – flexibility, active learning, personalisation, learner control, feedback. They use blended learning for: enriching the classroom experience to bring

in more kinds of active learning; making use of existing digital resources to enhance the learning activity; preparing the students for work in class or on site; supporting the students in following up on what they did in practice.

We analyze the teachers' opinions about the value of blended learning, or about their main concern about using it [16].

Blended learning is "Teaching 4.0". The fourth industrial revolution is upon us; it is not changing one or two things we are doing, it is changing everything. Including teaching and learning. That does not mean the teacher is redundant; it means teachers, like any other professional must embrace the technology and up their game.

Blended learning is flexible and inclusive to suit the learner. Delivery can be in a variety of ways to suit the learner to ensure it is meaningful, appropriate and engaging. The teacher however must plan accordingly and ensure technology is not used for technology's sake.

Introducing blended learning to adult learners is challenging. I am speaking of those whose age from 40 and above and afraid of dealing with learning technologies. I can speak to myself as an adult learner trying to be self-reflective if I am doing a blended learning approach. The Padlet is amazing!

Blended learning can be used to support a wide range of pedagogical approaches commonly used in the VET sector. Use of mobile devices and a blended learning approach in formal and informal learning settings can support a range of pedagogies, including constructivism, social constructivism, and problem-based learning. A constructivist approach is based on learners constructing their own knowledge and meaning through experience. This includes learners engaging in real world activities, building on their prior knowledge and experience, developing relevant skills and independence and working with teachers as facilitators instead of instructors, and using formative assessments to inform future learning needs. In this first case study, think about how the mobile app used by Prospect Training Services supports a constructivist pedagogy [9; 10].

Nowdays the digital skills appear in the recent frameworks: digital identity – how the personal information appears in the digital world; digital information – how search for, manage, and use information in the context of work; digital content – creating slides, posters, podcasts, videos, web sites, portfolios, charts; digital collaboration – using digital tools to work across teams, departments, and organisations, both locally and globally [22].

Participants from further, higher education and school-level education in different roles in educational institutions (teachers, lecturers, learning technologist) take part on the online courses. They highlight some advantages of online courses: useful digital skills framework, clear definitions, the importance of helping students to be aware of their digital identity and how to manage it; the digital world is in almost every area of daily life– modern profession requires such interaction [22].

At the final stage of training the undergraduates present their master's thesis. The master's thesis is carried out in accordance with the Master's general educational program and is the educational research work. Among the disciplines for formation of foreign language communicative competence of graduate students, we analyze the discipline "Foreign language for academic research".

The undergraduate students use Internet resources and electronic educational resources in learning English professionally oriented academic vocabulary in learning and teaching English process.

The researchers present now day teacher's skills in English language teaching: to incorporate the global diversity of English into the curriculum rather than focusing exclusively on native English; to develop learners' ability to use English in a flexible way for accommodating to diverse interlocutors and promoting successful intercultural communication; to set realistic objectives that are attainable and more closely correspond to the needs of the majority of users of English; to focus on communicative function and evaluating forms in terms of their functional effectiveness rather than their closeness to native English norms; to analyse and teach English linguistically, culturally, pragmatically; to teach learners to use what they are taught developing effective communication strategies related to their own cultural reality [1; 3; 7].

Investigating the research writing experience, doing research writing for the first time, we need for explicit discussion and instruction in this area [2; 8; 12; 18]. English for Academic Purposes (EAP) has been the major driver for the changes in the English as a Foreign Language (EFL) programme.

Language and intercultural communication skills are considered to be basic skills in our globalizing world [19]. Professor of Global Englishes at the University of Southampton Jennifer Jenkins coincides that today Global Englishes is changing fast [18]. Scholars from different countries in their researches highlight the role of Global Englishes and intercultural communication in English Language Teaching. Now, English as a Lingua Franca is different because English as a Lingua Franca is not about a variety of English. It's about English used as a contact language, or a language of intercultural communication [13; 15; 20; 21; 23; 24; 25; 27].

Most students from their baccalaureate programs know how to plan research, collect and analyze data, interpret results, and how to write a research paper. But the research academic writing course is intended for undergraduate students involved in writing Master's theses to be presented in native language by the end of their study and in English language by the end of the course.

By the end of Master course at Sevastopol State University students will be able to: read written materials, evaluate them critically for further use in their teaching and research work; make presentations using appropriate logical structure, highlighting significant points; produce different types of academic writing, including articles, research reports, summaries, reviews and reports on professional issues, research papers; reference resources [1].

Therefore we need to learn the kind of English which is used in academic contexts, academic textbooks and articles, lectures and seminars; what vocabulary relating to being a student at a university or college present [2].

This paper focuses on research academic English study. Studying the academic English we present the kind of vocabulary that is used in academic speech and writing, for discussing ideas and research and for talking and writing about academic work that you need to be fully familiar with in order to feel comfortable in an academic environment [2; 3].

We are teaching English as a means of international communication, the scholars are daily required to study English, in order to communicate in this language when discussing their professional subjects.

There are many differences between formal, neutral and informal vocabulary in English. Here we list a number of words and expressions that are frequent in academic contexts, prepared by the students. The students use such resources, the cited books: A University Grammar of English by Randolph Quirk, Sidney; Academic Vocabulary in Use by Michael McCarthy, Felicity O'Dell (Cambridge University press); Cambridge Dictionary <http://dictionary.cambridge.org>; Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik (Longman); Longman Dictionary of Contemporary English (Longman) <http://www.ldoceonline.com>; Macmillan Collocations Dictionary (Macmillan);

Macmillan English Grammar in Context by Michael Vince (Macmillan); Merriam Webster <https://www.merriam-webster.com>; Practical English Usage by Michael Swan (Oxford); T. V. Yakhontova «English academic writing for students and researchers»; The Oxford Dictionary of Literary Terms: <https://www.oxforddictionaries.com> [4].

For their own glossary or term list by their Master's theses the students choose neutral vocabulary, appropriate for written and spoken contexts.

Finding the right information comes down to knowing the right key words and phrases. There are a few basic tools you should get together before you begin the process of finding and reviewing literature. One of the most basic is a good list of words and phrases that our students can use to search for literature online, particularly in a library database.

The students may be enrolled at a university which gives them access to large databases of journal articles, or they can get started with a basic search for literature using other tools, such as Google Scholar. But to find anything, they need a good list of search terms. We ask our students questions: what is your topic and which search terms did you try first? how long did it take you to find something useful?

We get a lot of research consultation inquiries from students, because more than half of them would be regarding how to do a literature review or how to find information on literature review. The first thing we would say to a student that came to us would be, did I understand their question? Most students that come to us don't really know what they're doing or where to start.

There are the strategies: get clarity what it's asking them to do, what the question is, check with supervisor. They don't know where to start. We help them before they'll search a database, we get them to type up a table with their questions, list the key concepts. And then beneath each key concepts, we ask them identify alternative terms, synonyms to those terms. We make them aware that different authors use different language to say the same thing. They identify a range of keywords they can use.

We propose useful links: Web of Science have an Unpaywall add-on or plugin for Chrome – this allows the latest published journals to be freely and legally available as a full text download and the University of Wollongong 'Literature Review Search Tracker' - an excel spreadsheet which lets us plan, organise and retrieve our searches across numerous discipline specific databases.

With the right tools and strategies, the students can quickly find and store information. The process of finding and selecting good sources is also helped by starting with a statement of the specific problem the research project as a whole will be investigating.

Nowadays the purpose is to find ways and means of making human linguistic communication more effective, a form of English to speak and write on professional subject. The researcher defines a corpus as a representative sample of language, compiled for the purpose of linguistic analysis. It provides accessible data for the use of different researchers. Its range and size are variable [2; 8].

There is a lot of new vocabulary to master when our students are reading and writing for a literature review. Some of it is used in a particular discipline or in academic contexts. The students use software such as Tom Cobb's Vocab Profiler, which helps them quickly categorise vocabulary in a text. They paste some text into it, and can see how much of the vocabulary of a text is made up of common everyday words, how much is academic, and how much is very rare (specific to a very particular context). Research suggests that we can only read quickly and comfortably when we immediately recognise almost all the words in a text.

The students use such resources, the cited books for preparing a number of words and expressions that are frequent in academic contexts: A University Grammar of English by Randolph Quirk, Sidney; Academic Vocabulary in Use by Michael McCarthy, Felicity O'Dell (Cambridge University press); Cambridge Dictionary <http://dictionary.cambridge.org>; Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik (Longman); Longman Dictionary of Contemporary English (Longman) <http://www.ldoceonline.com>; Macmillan Collocations Dictionary (Macmillan); The Oxford Dictionary of Literary Terms: <https://www.oxforddictionaries.com>.

Preparing glossary and the term list by their Master's research paper the students use different resources:

1) Welcome to English Vocabulary Exercises (<http://www.englishvocabularyexercises.com/>). (The Academic Word List (AWL) – is a list of words which appear with high frequency in English-language academic texts.

2) Corpus Concordance English: <https://www.lexutor.ca/conc/eng/> (The big variety of corpuses and subcorpuses, 5 demos. They are divided into sections, each section includes classic mid-size corpora, some web culls, plus corpora developed by Lextutor users and students.)

3) Oxford Learner's Dictionaries: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/about/wordlists/opal> (responds to the realistic needs of courses and classrooms which typically mix a range of disciplines in the student populations.). The Oxford Phrasal Academic Lexicon (OPAL) – a collection of word lists that together provide an essential guide to the most important words to know in the field of English for Academic Purposes (EAP): written words, spoken words, written phrases, spoken phrases. There are 12 sublists, each sublist has about 100 – 120 words, 22000 words, over 50,000 corpus-based example sentences, 690 collocations notes showing over 26,000 collocations.

The undergraduate student for writing her Master thesis has analyzed the Elllo electronic library (<http://www.elllo.org/index.htm>), which is an electronic teaching tool for students' foreign language competence development [5].

Technology can support the learning of academic English words and phrases in a wide number of ways. There is a large amount of free, openly-accessible information in English online which can be used by teachers. There are also online tools which can assist teachers and students with language [17].

The students analyze the corpus in Internet: British National Corpus (<http://www.natcorp.ox.ac.uk>); The Bank of English (<http://www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch.aspx>); American National Corpus (ANC) (<http://american.nationalcorpus.org>); Michigan Corpus of Academic Spoken English: MiCASE (<http://quod.lib.umich.edu/rn/micase>).

Conclusion. We conclude that some most important features about blended learning are: the teacher must plan accordingly and ensure technology is not used for technology's sake. Blended learning is used to support pedagogical approaches, especially constructivist approach which includes learners' engaging in real world activities, building on their prior knowledge and experience, developing relevant skills and independence and working with teachers as facilitators instead of instructors, and using formative assessments to inform future learning needs. Blended learning is "Teaching 4.0". It is changing teaching and learning.

We use the described Internet resources in traditional and blended learning both to students of a language university, and a pedagogical area of training at various stages of vocational training. The results of the research can be applied for teaching a foreign language for scientific purposes for undergraduates in the pedagogical field of study.

References:

1. Английский язык в научной среде [Электронный ресурс]: практикум устной речи : учеб. пособие / Л.М. Гальчук. — Изд. — М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2017. — 80 с. — Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/753351> (дата обращения 05 октября 2019)
2. Кузьменкова Ю.Б. Academic project presentations: Student's Workbook: Презентация научных проектов на английском языке: Учебное пособие для студентов старших курсов и аспирантов. —3-е издание. — М.: Издательство Московского университета. 2011. — 132 с.
3. Луганская Е.В. Understanding the Research Procedure: Writing Activities for Business Students: учеб. пособие / Е.В. Луганская, М.А. Гатто. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2017. – 93 с.
4. Ляпунова Е.Э. От лингвистики к лингводидактике: Выпуск I: What is the core EAP we use in the Humanities? Справочно-теоретическая трактовка базовых характеристик английского языка для общеакадемических целей / Е.Э. Ляпунова – М.: МАКС Пресс, 2013. – 76 с.
5. Самойленко Н.Б. Формирование навыков самостоятельной работы студентов-филологов при смешанном обучении: преимущества, сложности, перспективы / Самойленко Н.Б. // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов : сборник научных трудов / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; под общ. ред. В.Ф. Сатиновой. – Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина, 2019. – 411 с. – С. 311-315.
6. Самойленко Н.Б. Подготовка магистрантов педагогических вузов к межкультурной коммуникации: теория и методика. Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2017: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20-21 дек. 2017 г. / редкол.: Т.П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2018. С. 314-319.
7. Самойленко Н.Б. Английский язык для академических целей: создание диалогического пространства / Самойленко Н.Б. // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе: 23апреля 2019. — [б.м.]: Издательские решения, 2019. — 136 с. – С. 42-48
8. Сысов П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-korpus-v-metodike-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения 25 сентября 2019).
9. Blended Learning Essentials: Developing Digital Skills [Electronic Resource] Mode of access: <https://www.futurelearn.com/courses/blended-learning-getting-started/9/todo/54604#> = (accessed 27.10.2019).
10. Blended Learning Essentials - Blended learning in practice [Electronic Resource] Mode of access: https://padlet.com/dlt/BLE1_1_9_run_9 (accessed 27.10.2019).
11. CEFR Companion volume with New Descriptors [Electronic Resource] Mode of access: <https://www.coe.int/> (accessed 27.10.2019).
12. Changing English: Global and Local Perspectives / Filppula, M. (ed.), Klemola, J. (ed.), Mauranen, A.K. (ed.) & Vetchinnikova, S. (ed.) 2017 Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. 347 p. (Topics in English Linguistics [TiEL]; no. 92
13. Cogo A. Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-Driven Investigation / A. Cogo, D. Martin – New York: Continuum, 2012. – P. 169-183.
14. Connecting the 4 Cs of 21st Century Education (With a 5th C!) [Electronic Resource] – Mode of access: <https://www.power-school.com/resources/blog/connecting-4-cs-21st-century-education-5th-c/> (accessed 07.10.2019).
15. Coxhead, A. Essentials of Teaching Academic Vocabulary. Houghton Mifflin; 1st edition (July 13, 2005). – 178 p.
16. Friesen N. Report: Defining Blended Learning [Electronic resource] – 2012. – Retrieved from: http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf (accessed 07.10.2019).
17. Innovations in learning technologies for English language teaching/ Gary Motteram// British Council 2013, Brand and Design/C60710 Spring Gardens London SW1A 2BN, UK.– 201 p. (www.britishcouncil.org)
18. Jenkins J. Global Englishes. A resource book for students/ J. Jenkins – Abingdon, GB: Routledge, 3rd edition, 2015 – 288 p.
19. Jenkins J. Mobility and English language policies and practices in higher education in The Routledge Handbook of Migration and Language//Edition: 1st, Chapter: 28, Publisher: Routledge, Editor: Suresh Canagarajah, 2017 – pp. 502-518.
20. Mauranen A. English as a global Lingua Franca: changing language in changing global academia. In Murata, K. (ed.) Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts/ A. Mauranen A. – Amsterdam: John Benjamins, 2015 – 29-46.
21. Oliver P. Succeeding with your literature review: A handbook for students. New York, NY: Open University Press, 2012.
22. Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning Literature Review [Electronic Resource] Mode of access: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110404220756/http://www.lluk.org/wpcontent/uploads/2011/01/Pedagogical-approaches-for-using-technology-literature-review-january-11-FINAL.pdf> (accessed 07.10.2019).
23. Seidlhofer B. Understanding English as a Lingua Franca / B. Seidlhofer // Oxford: Oxford University Press, 2011. – P. 196-198.
24. Swales J., Feak C. Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills (3rd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press, 2012.
25. The University of Southampton [Electronic Resource] – Mode of access: <https://www.southampton.ac.uk/ml/about/staff/wmlb.page/> (accessed 27.04.2019).
26. Wen Q. English as a lingua franca / Q. Wen // A pedagogical perspective. Journal of English as a Lingua Franca. – 2012 – 1(2). – P. 371-376. – [Electronic Resource] – Mode of access: <https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0024> (accessed 22.12.2018).

УДК 371.1

старший преподаватель Сашина Наталья Владимировна
 ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

АКТИВИЗАЦИЯ СЛУШАТЕЛЯ - СОВРЕМЕННАЯ ЛЕКЦИЯ

Аннотация. Высшее образование существует более тысячи лет, и столько же существует лекция как форма обучения. Лекция в средневековых университетах и была чтением: преподаватель читал тексты первоисточников, комментируя их. Начиная с XIII в. лекция изменила свою форму, она стала устным рассказом преподавателя на латинском языке и иногда сопровождалась демонстрациями. Первый, кто начал читать лекции студентам на их родном языке, был М.В. Ломоносов. Лекция (лат. lectio — чтение) — устное систематическое и последовательное изложение материала по какой-либо проблеме, методу, теме вопроса и т.д. Можно полагать, что и на весь обозримый период дальнейшего развития высшего образования лекция останется важнейшей формой обучения. Однако это не значит, что форма самих лекций должна оставаться неизменной. Напротив, она неизбежно будет меняться, как менялась со времени своего возникновения. Более того, вопрос о том, какой должна быть современная лекция, особенно назрел в настоящее время. Поэтому своевременность дискуссии, не вызывает сомнений. Вопрос в том, по какому пути должна пойти эта дискуссия, учитывая широту самой проблемы. Не имея пока намерения участвовать в ее обсуждении в аспекте, хотелось бы высказать свои соображения о том, что является сейчас главным, первоочередным. Понимаем, что часть наших соображений не нова, некоторые из них уже осуществляются в тех или иных вузах, а кое-что из предлагаемого спорно. Но, пытаясь высказать обобщенный взгляд на многогранную проблему, нельзя избежать и некоторого повторения [1, с. 389].

Ключевые слова: лекция, слушатель, образование, развитие, свойства, обучение, активизация, успеваемость, система.

Annotation. Higher education has existed for over a thousand years, and so has lecture as a form of education. The lecture in medieval universities was a reading: the teacher read the texts of primary sources, commenting on them. Beginning in the thirteenth century, the lecture changed its form, it became an oral narrative of the teacher in Latin and was sometimes accompanied by demonstrations. The first, who began to give lectures to students in their native language, was M. V. Lomonosov. Lecture (lat. lectio-reading) - oral systematic and consistent presentation of material on any problem, method, topic of the question, etc. It can be assumed that for the entire foreseeable period of further development of higher education lecture will remain the most important form of education. However, this does not mean that the form of the lectures themselves should remain unchanged. On the contrary, it will inevitably change, as it has changed since its inception. Moreover, the question of what a modern lecture should be is particularly ripe at the present time. Therefore, the timeliness of the discussion is beyond doubt. The question is which way this discussion should go, given the breadth of the problem itself. Having no intention to participate in its discussion in the aspect, I would like to Express my thoughts on what is now the main priority. We understand that some of our ideas are not new, some of them are already implemented in certain universities, and some of the proposed controversial. But, trying to Express a generalized view of a multifaceted problem, it is impossible to avoid some repetition.

Keywords: lecture, listener, education, development, properties, training, activation, performance, system.

Введение. Итак, основной недостаток современной лекции, который нам предстоит преодолеть, - это, на наш взгляд, еще встречающаяся пассивность слушателей, а вернее как бы предоставляемая им возможность пребывать во время лекции в бездумном состоянии. Нынешняя высшая школа обязана активизировать лекцию и заставить студента преодолеть «ленивую доверчивость ума», чтобы, в результате лекции слушатели вынесли умение подходить к вопросу самостоятельно. Важны и получаемые во время лекции широкие сведения, расширяющие кругозор слушателей, стимулирующие способность быстро воспринимать новые идеи, оперативно их применять.

Одна из главных задач лектора - воспитать у слушателей интеллигентность, подвижность и остроту ума. Причем получаемую здесь общую культуру нельзя недооценивать даже в чисто практическом плане. Ведь, скажем, подъем производительности труда, как известно, примерно на четверть или даже больше обусловлен факторами, связанными не с профильной подготовкой специалистов, а именно с подъемом их общей культуры [2, с. 31].

Несмотря на, казалось бы, очевидные достоинства лекции как формы обучения, в последнее время опять высказываются сомнения в ее целесообразности. Эти сомнения усиливаются в условиях колоссальных возможностей применения современных технических средств обучения, программированного обучения и т. д. Иногда эти средства противопоставляются «старомодной» лекции, на которой, как предполагают, именно теперь возросла пассивность слушателей.

Прежде чем разобрань это положение, остановимся немного на свойствах лекции. В наше время вопрос о внимании аудитории стоит даже более остро. Это связано прежде всего с развитием массовых аудиовизуальных средств (интернет, кино, радио, телевидения). Их неоправданное применение в лекциях чревато определенными отрицательными последствиями, ибо доступность научной (как и любой) информации, подаваемой в достаточно легкой форме, «доходящей» до слушателя без усилия с его стороны, часто «между делом» или во время отдыха, приучает к тому самому бездумному, поверхностному восприятию, с которым мы так боремся (во всяком случае, должны бороться) на наших лекциях.

Изложение основного материала статьи. Естественно, удивить современного молодого слушателя успехами техники, увлечь перспективами науки несравненно труднее, чем 90-е годы. Достигнуть этого, овладеть вниманием аудитории нельзя ни рассказом о научных достижениях, ни лекторским пафосом, ни «красивостью» самой лекции. Периоды утомления и потери внимания у современной аудитории, привыкшей к легким телепрограммам, наступают несравненно быстрее, чем у аудитории, заинтересованной. Нельзя, конечно, остановить победное шествие аудиовизуальных массовых средств, да и не надо. Но можно и нужно кардинально изменить форму современных лекций, сделав пассивную форму восприятия знаний на них активной. В разумных сочетаниях и масштабах для этого можно использовать и различные технические средства. Однако эта мера призвана не отменить лекцию, а изменить ее построение и восприятие заставляя

слушателя активно работать вместе с лектором. Индустриализация процесса обучения -это не простое насыщение лекционной аудитории различными техническими устройствами [3, с. 17].

Уже не раз было отмечено, что технические средства обучения могут применяться только при условии тщательного изучения их психологической и педагогической эффективности, а также прямых и косвенных последствий использования этих средств. В частности, их введение должно обязательно сопровождаться организацией отдыха, в том числе отдыха от самой техники. Думается, процесс активизации лекции гораздо глубже, чем простое (даже продуманное) насыщение ее современными техническими средствами.

Активизация лекции, как уже говорилось, требует существенных изменений в ее построении, в методике изложения и даже в используемых лектором ораторских приемах. Представляется, что индустриализация обучения должна отвечать следующим важнейшим требованиям и целям:

1. Сделать процесс восприятия знаний более активным (а не более пассивным, как часто получается при неразумном заполнении аудитории техническими средствами).

2. Помочь сохранить общение со студенческой аудиторией лектора общей и специальной, повысив его высокую культуру – общей воспитательную роль как личности.

3. Сделать процесс получения знаний достаточно индивидуализированным, помогая использовать для этого характерные психологические свойства каждого обучаемого.

4. Облегчить отбор самого главного и фиксацию внимания на наиболее необходимой в каждом данном случае информации.

5. Применив учебную технику в преподавании какого-либо курса или в каком-то одном виде обучения, не получать эффект за счет других курсов, где она не применяется или применяется менее результативно. Это недопустимо.

6. Используя преимущества в смысле ускоренного восприятия студентами знаний и помогая сделать эти знания более глубокими и прочными, обучение с применением техники следует сделать в то же время и более экономичным (разумеется, при подсчете должны быть учтены упомянутые педагогические преимущества).

К сожалению, многие энтузиасты новых методов обучения не всегда думают об этих обязательных требованиях и о прочности получаемого результата, ограничиваясь сиюминутным эффектом, чисто внешней стороной дела, не стремясь к одновременному применению новых методов и средств в параллельных курсах. Между тем, учитывая сказанное выше об усилении одного курса, в преподавании которого используются технические средства, за счет ослабления других дисциплин, где они не применяются, - отнюдь нельзя считать успехом, полученным благодаря этим средствам [4, с. 24].

Новое построение лекции с целью активизации слушателей (студентов) с помощью технических средств предполагает тщательный отбор материала. Как это ни парадоксально, одновременно с необходимостью расширить области знаний, преподносимых на лекциях, нужно и некоторое сужение специального материала, особенно такого, который дается лектором в императивной форме, без подчеркивания необходимости для любого новатора «во всем сомневаться». Поясняя эту мысль, приведем одну цифру: 90 процентов из авторских предложений сначала отвергаются эрудированными специалистами как непригодные, но после второго или третьего «захода» получают признание (авторские свидетельства, патенты и т. д.). Это результат воспитанного еще в стенах вуза формального подхода к новому, исключающего быструю оценку его возможностей. И еще один факт, подтверждающий важность особого внимания к расширению кругозора и повышению гибкости в применении знаний, к выработке искусства отбора необходимой информации: половина всех книг и журналов, хранящихся в научных библиотеках, не была востребована ни разу, четверть была востребована только один раз, и лишь оставшейся четвертью читатели пользовались два и более раз [5].

Имея в виду необходимость учета в ходе лекционного преподавания всех этих достаточно серьезных и требующих большого внимания и так-та лектора обстоятельств, мы считаем, что непосредственная работа в целях активизации, лекция должна включать в себя целый ряд весьма разнообразных мероприятий начиная с самых простейших, внешне неэффективных, но эффективных по существу и кончая достаточно сложными и дорогими.

Это прежде всего обеспечение минимального комфорта в аудитории удобных рабочих мест, правильного освещения, надежной вентиляции, хороших, достаточно больших передвижных досок, на которых можно писать цветным мелом.

Оборудование аудиторий проекционными досками, позволяющими проецировать на экран цветные чертежи и рисунки - как в процессе их выполнения, так и заранее подготовленные.

Использование специальных демонстрационных плакатов, которые изготавливаются и дополняются, дорисовываются по ходу изложения материала лектором и одновременно студентами, каждый из которых получает заранее отпечатанную копию; это позволяет значительно активизировать лекцию.

Организация системы обучения студентов конспектированию лекций со специальными приспособлениями (отработанные образцы текстов и их записей, демонстрация их, испытательные тесты, проверка и оценка конспектов и т.д.).

Создание в аудитории надежно действующей системы обратной связи слушатель -лектор для оперативной оценки степени текущего восприятия слушателями лекционного материала; для стимуляции интереса студентов с помощью живых вопросов-ответов; для организации самоконтроля слушателей во время лекции путем решения принципиальных, но не требующих сложных выкладок задач и с демонстрацией правильных ответов [6, с. 77].

В периоды между лекциями по каждому курсу необходимо обеспечить отработку студентом материала предшествующей лекции; целесообразнее всего это делать в автоматизированном классе под контролем преподавателя, используя для этой цели, работающие в режиме диалога с обучаемым, а также в режиме подбора библиографических и информационных данных.

Организация психологических тестов для того, чтобы выявить тип памяти, слух, ритм и характеристики восприятия студентов. На основе этих данных каждый студент должен получить рекомендации о методах индивидуальной работы.

Подчеркнем необходимость комплексной реализации всех перечисленных мероприятий, поскольку частичное их осуществление дает нулевой или даже отрицательный эффект. Например, демонстрация слайдов очень полезна, так как она повышает доходчивость лекции и интерес студентов к ней, расширяет ее материал. Но такой эффект возникает лишь при условии, если слушатели имеют вспомогательные

материалы, дорабатываемые по ходу изложения (совместная работа студентов и лектора). Если же демонстрация осуществляется в темной аудитории (причем много времени тратится на ее затемнение и т. д.), без записей, такое «усовершенствование» ведет к нарушению рабочего ритма лекции, т. е. показ слайдов является в этих условиях методически вредным».

Повышение успеваемости от программированного обучения, технических средств и т.д. иной раз оказывается эфемерным. Так, нередко возникает определенная «адаптация» студентов к контролю, проводимому с помощью обучающей техники, ведущая к тому, что «повышение успеваемости» происходит в результате не более глубокой проработки предмета, а своего рода «обмана машины». Есть и еще одна «опасность», обусловленная работой с различной учебной техникой: студент при этом не учится выражать свои мысли литературным языком. Поэтому необходимо, на наш взгляд, стимулировать чтение студентами литературы по специальности в более широких масштабах, чем это надо «для экзамена»; во время учебных занятий чаще организовывать выступления студентов с рефератами (на 10-15 минут). Сам же машинный контроль должен обязательно проводиться в сочетании с беседой преподавателя и студента [7, с. 211].

Разумеется, одновременно с активизацией лекций должна происходить активизация всех других видов работы в вузе семинарских занятий, лабораторных и учебно-исследовательских работ, проектирования.

Выводы. Таким образом, изложенные соображения, основанные на собственном опыте лекционной работы и анализе отечественного и зарубежного опыта, безусловно требуют серьезного обсуждения. Причем, как бы оно ни развернулось, очевидно, что проблема активизации лекционных и других занятий имеет первоочередное значение. Ибо именно активизация процесса обучения приведет нас к подготовке специалиста.

Литература:

1. Трофимова Т.И. Курс физики: учеб. пособие для вузов. – Изд. 9-е, перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 560 с.
2. Фейнман Ричард Ф., Лейтон Роберт Б., Сэндс Метью. Фейнмановские лекции по физике. Вып. 4. Кинетика. Теплота. Звук. Пер. с англ. / под ред. Я.А. Смородинского. Изд. 3-е, испр. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
3. Браверманн Э.М. Развитие самостоятельности учащихся - требование нашего времени Текст. / Э.М. Браверманн // Физика в школе. - 2006. - №2. - С. 15-19.
4. Браверманн Э.М. Как повысить эффективность учебных занятий: некоторые современные пути Текст. / Э.М. Браверманн // Физика в школе. - 2005. - №7. - С. 23-25.
5. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей (Электронный ресурс) / Е.А. Ганин. - <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>.
6. Гончарова Т.Д. Обучение на основе технологии «полного усвоения» Текст. / Т.Д. Гончарова. - М.: Дрофа, 2004. - 256 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие Текст. / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент,

старший научный сотрудник **Сергеева Марина Георгиевна**

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

старший преподаватель кафедры «Основы архитектурного
проектирования» **Берсенева Марина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (г. Пенза)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается феномен готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности с учетом требований работодателя. В ходе проведенного исследования авторами статьи выявлены базовые функции будущего специалиста, соотношенные с навыками, которые требуются работнику, осуществляющему определенную функцию. На основе научно-педагогической литературы авторы статьи классифицировали эти навыки на четыре категории: аналитические, коммуникативные, конструктивные и организационные.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональная подготовка, компетентный специалист, мотивы выбора специальности.

Annotation. The article discusses the phenomenon of readiness to carry out future professional activities taking into account the requirements of the employer. The study conducted by the authors of the article revealed the basic functions of the future specialist, which are related to the skills required by the employee performing a certain function. On the basis of scientific and pedagogical literature, the authors of the article classified these skills into four categories: analytical, communicative, constructive and organizational.

Keywords: Professional readiness, professional training, competent specialist, reasons for choosing a specialty.

Введение. В России и за рубежом происходит постоянное развитие форм и методов профессионального образования, призванного укреплять социум компетентными специалистами, соответствующими требованиям текущей социально-экономической ситуации в государстве. Для современного отечественного образования свойственно стремление к интеграции в международное образовательное пространство, что требует принципиально нового подхода к подготовке специалистов. Он должен обеспечивать трудовой сектор работниками, способными оперативно приспосабливаться к непрерывно меняющимся производственным императивам, стабильно нацеленными на качественное выполнение профессиональных

задач и готовы реализовать саморегуляцию и самосовершенствование в контексте выбранной сферы. Вследствие этого научное сообщество уделяет все больше внимания проблеме подготовленности студентов высших учебных заведений к работе по специальности. Данная проблема активно разрабатывается представителями различных дисциплин (педагогике, психологии, физиологии) с начала XX столетия, когда соответствующие вопросы стали исследовать с опорой на рефлексорную теорию Сеченова И.М. и Павлова И.П., а также с учетом психологической теории установки, предложенной грузинским ученым Узнадзе Д.Н. К концу 1950-х – началу 60-х годов были установлены ключевые психофизиологические факторы, влияющие на человеческое поведение (Анохин П.К., Левитов Н.Д. и др.).

Изложение основного материала статьи. Вопросы, связанные с готовностью к деятельности как таковой и выполнению своих профессиональных обязанностей, приобрели особую значимость и остроту, сделавшись предметом психологического и педагогического анализа (Ананьев Б.Г., Афанасьев М.А., Ширинский В.И. и др.). В контексте изучения готовности к осуществлению профессиональной деятельности (далее – ПД) объектом анализа начинает выступать готовность не только к функционированию в рамках определенных профессий, но и к поведению в чрезвычайных и других нестандартных ситуациях (Зазыкин В.Г., Лисняк А.Н.) [8].

Изучение теоретической литературы позволяет прийти к выводу о существовании многочисленных подходов к интерпретации понятия «готовность к ПД», среди которых можно выделить функциональный (Ильин Е.П., Сластенин В.А. и др.), личностный (Кузьмин Е.С., Ядов В.А. и др.), личностно-прикладной (Деркач А.А., Дьяченко М.И. и др.). Функциональный подход рассматривает готовность как определенное ментальное состояние, психологическую и социальную позицию, регулирующую поведение индивида. При этом определяются процессуальные характеристики, имеющие прямое функциональное значение для выполняемой деятельности. Личностный подход к исследованию общей готовности трактует готовность как совокупность важных для личности профессиональных характеристик, дифференцированных по их значению для осуществляемой работы. В данном случае основная интегрирующая роль отводится свойствам индивида, репрезентирующим нацеленность на тот или иной вид человеческой активности. В контексте личностно-прикладного подхода под готовностью к ПД понимается демонстрация различных аспектов личности в их комплексе, позволяющая человеку успешно исполнять свои трудовые обязанности [3].

Анализ трудов по психологии и педагогике и многолетний опыт преподавания в высших и средних учебных заведениях позволяет авторам статьи аргументировать необходимость рассмотрения способов и промежуточных результатов выстраивания готовности студентов вуза к ПД. Это в значительной мере связано с тем, что теоретическая и практическая составляющие подобной деятельности со временем существенно трансформируются с учетом изменений в социальной сфере и научно-технического прогресса. В рамках высшего образования феномен готовности к ПД становится основным понятием при диагностике результативности обучения. Мы выделили четыре модели восприятия готовности в научной литературе [2]: 1) как психологической позиции по отношению к реализуемой или предлагаемой деятельности (Узнадзе Д. Н.); 2) как социальной позиции, детерминирующей поведение индивида (Кулюткин Ю.Н.); 3) как синонима подготовленности (Крутецкий В.А.); 4) как сочетания врожденных способностей и опыта, полученного в течение всей жизни (Беспалько В.П.). Предстоящая ПД сегодняшнего студента исследуется через призму специальных навыков и профессионально значимых свойств, необходимых специалисту для реализации его служебных обязанностей. В ходе проведенного анализа были выявлены главные функции будущего профессионала, которые, в свою очередь, были сопоставлены с навыками, которые требуются работнику, осуществляющему определенную функцию. Систематизировав и изучив сведения, представленные в научной литературе, мы разделили эти навыки на четыре категории: аналитические, коммуникативные, конструктивные и организационные [5]. Они выступают базой для выстраивания умений, необходимых для реализации той или иной функции. Рассмотрение подходов к интерпретации феномена «готовности к ПД» продемонстрировало отсутствие единой позиции по данному вопросу, что существенно затрудняет формулирование собственной позиции. Авторы статьи считают обязательным изучение готовности к предстоящей ПД в рамках комплексного подхода, ее позиционирование в качестве многоаспектного системного единства с непростой и достаточно специфичной структурой.

С опорой на существующие концепции готовности студентов вуза к предстоящей ПД, представленные в педагогической и психологической литературе, мы предприняли попытку выработать собственную точку зрения о структуре данного феномена. На наш взгляд, она включает в себя три составляющие: мотивационную, теоретическую и практико-ориентированную [7]. В основе упомянутых составляющих лежат осмысленное позитивное восприятие ПД, увлеченность ею, желание человека проявить свой потенциал в выбранной сфере, опираясь на базовые гуманистические принципы (мотивационный компонент); представления об особенностях ПД, требованиях к личным качествам профессионала (теоретический компонент); приемлемый уровень прикладных навыков и умений, которыми должен обладать специалист для качественного осуществления своих профессиональных обязанностей (практико-ориентированный компонент). Исследование существующих интерпретаций готовности учащихся высших учебных заведений к ПД позволило рассматривать данный феномен как многоаспектное единство со сложной и подвижной структурой, репрезентирующее уровень сформированности необходимых компетенций, гарантирующих определенный уровень эффективности при исполнении будущих служебных обязанностей. Также следует подчеркнуть, что готовность студентов к предстоящей ПД представляет собой естественный итог профессионального образования и самосовершенствования, выступая комбинированным результатом учебно-воспитательного процесса в условиях высшей школы [9].

Психолого-педагогическими факторами, лежащими в основе выстраивания готовности учащихся вузов к предстоящей ПД, являются: многоаспектность и системный характер феномена «готовности к ПД»; его непростая структура, для многочисленных элементов которого характерны постоянное взаимодействие и взаимообусловленность; необходимость соизмерения квалификации работников, обучавшихся по данной специальности, с их профессиональными обязанностями. При анализе факторов, определяющих степень готовности целевой аудитории к предстоящей ПД, авторы статьи обратились к научной литературе, в которой используется понятие «факторы». На основании рассмотренных работ мы трактуем их как движущие силы, стимулы, необходимые или желательные условия какого-либо изменения. Изучение трудов Касаткиной Н.Э. и Парфиревой Р.А. привело нас к выводу о существовании трех основных разновидностей

факторов (в области образования): психолого-педагогические, организационные и социально-экономические [4].

Психолого-педагогические факторы объединяют мотивы выбора специальности, желание преуспеть в профессии; ориентированность поведения, возникающая под воздействием стабильного комплекса осмысленных ценностных установок; чувства и эмоции, испытываемые студентами в процессе выстраивания их готовности к ПД; наличие индивидуальных свойств, благоприятствующих реализации ПД в выбранной сфере. Организационные факторы представлены объективными условиями, создаваемыми для студента в стенах учебного заведения (выстраивание образовательного процесса, уровень педагогической деятельности, тип взаимодействия педагога и учащихся). Социально-экономические факторы включают в себя состояние рынка труда в конкретной местности (стране, регионе, области и т.д.), перспективы трудоустройства лиц с данной специальностью; престижность соответствующей профессии.

Анализируя последнюю категорию факторов (социально-экономическую), мы отталкивались от того, что психологический момент – решение поступать в институт или университет – напрямую связан с востребованностью высшего образования в социуме и общественным статусом той или иной профессии. Результаты исследований, нацеленных на изучение планов молодых людей, получивших полное среднее образование, демонстрируют следующую картину: примерно три четверти респондентов подчеркивают важность высшего образования в современном мире; к противоположному мнению склоняются лишь 23%. При этом полная уверенность в необходимости знаний и умений, превосходящих уровень средней школы, характерна для людей моложе 35 лет. Столь выраженный интерес к высшему образованию связан, в первую очередь, с тем, что большинство жителей нашей страны рассматривают его как ключевой ресурс, делающий человека намного более мобильным в социальном отношении и значительно повышающий уровень его конкурентоспособности на отечественном и международном рынке труда. Большое влияние на выбор профессии и учебного заведения оказывают рекомендации родителей, престижность специальности и возможность закрыть сессию без особых интеллектуальных усилий, то есть различные внешние мотивы, формируемые на основе объективной реальности. Данный факт указывает на существенную роль социально-экономических факторов [1].

Рассматривая организационные факторы, авторы статьи решили сфокусироваться на подходе к выстраиванию учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении, поскольку данными факторами можно управлять (в отличие от социально-экономических, которые остается лишь учитывать, принимать к сведению). Под учебно-воспитательным процессом в условиях вуза мы понимаем контактирование преподавателя и учащихся в определенных пространственно-временных координатах. В связи с этим особое значение имело наполнение учебных занятий адекватным содержанием, обремененным в оптимальную форму, для чего педагоги обращались к активным формам и способам выстраивания аудиторных занятий и самостоятельной деятельности студентов, задействовали своих подопечных в совместной исследовательской работе, привлекали их к созданию и практической реализации проектов с помощью различных мотивационных импульсов. При организации готовности к ПД учащихся, получающих высшее образование, они непрерывно соприкасаются с более сложными, более специфичными разновидностями данной деятельности, проходят достойный уважения путь от воспроизведения к творчеству, от обычной демонстрации приобретенных знаний и умений к независимой реализации практико-ориентированных задач возрастающей сложности [6].

Доступные сведения указывают на необходимость учета разобранных факторов при взаимодействии с учащимися с первого по последний курс. Непрерывность подобного контроля позволит своевременно корректировать процесс выстраивания готовности студентов к предстоящей ПД. Стадии ее формирования интерпретируются нами как постоянный эволюционирующий процесс, базирующийся на четырех принципах: новаторства, многофункциональности, системности и последовательного совершенствования. Принцип новаторства создает условия для компенсации отсутствующих инновационных знаний посредством использования образовательных форм и методов активного характера, так как высшее образование, в связи со своей организационно-целевой спецификой, не способно моментально реагировать на изменения, происходящие в обществе. Принцип многофункциональности состоит в почти синхронном формировании у учащихся общих навыков и умений, требующихся для успешного исполнения обязанностей работника социальной сферы, вне зависимости от выбранной специальности. Грамотная реализация принципа системности (взаимосвязи элементов: задач, методов, функций) помогает справиться со многими дидактическими проблемами, дополнить и углубить содержание учебных программ. Наконец, принцип последовательного совершенствования заключается в том, что выстраивание готовности студентов к ПД включает в себя несколько стадий: ориентационную, содержательную и практическую.

На каждой из обозначенных стадий происходит постижение всей совокупности профессиональных знаний, навыков и умений, последовательное формирование всех профессиональных функций. Приобретение и закрепление новой информации осуществляется на базе опыта, полученного учащимися на предшествующих стадиях. Первая (ориентационная) стадия направлена на работу с теоретической и мотивационной составляющими готовности студентов к предстоящей ПД. Применительно к данному этапу подготовки авторы статьи отводят ключевую роль формированию мотивационной составляющей, поскольку ее правильное развитие благоприятствует стремлению к осмысленному освоению информации, требуемой для эффективного выполнения типовых и нестандартных профессиональных действий в не самом отдаленном будущем. Тем не менее, из этого не следует, что на более поздних стадиях выстраивания готовности студентов к предстоящей ПД педагоги недооценивают значение данной составляющей. На второй (содержательной) стадии рассматриваемого нами процесса ключевой целью выступает активизация теоретического и активно-прикладного компонентов готовности. Данная цель реализуется посредством упорядочивания полученных студентами знаний; овладения способностью использовать знания в учебно-профессиональном контексте; создания у молодых людей стабильной мотивации к осуществлению ПД на постоянной основе. С помощью активных методов учащиеся изобретают свои собственные поведенческие сценарии и нащупывают стиль предстоящей ПД. На третьей (прикладной) стадии выстраивания готовности студентов к предстоящей ПД основной задачей выступает развитие умения применять приобретенную информацию на практике, активация стремления учащихся к самообучению и самовоспитанию в условиях предстоящей ПД.

Выводы. Выстраивание готовности студентов высших учебных заведений к предстоящей ПД осуществляется через использование обучающих форм и методов активного характера, благоприятствующих осознанию, рефлексии и совершенствованию учебно-профессиональных действий и ценностей, их переводу на новый уровень посредством интенсификации самостоятельной познавательной активности студентов. В контексте среды, нацеленной на определенный уровень практических достижений, студенты начинали с накопления теоретической информации, моделирования профессионального поведения, анализа фундаментальных вопросов, связанных с выбранной областью. Затем формировались навыки имитации ПД через моделирование предпосылок, общей сущности и отдельных особенностей реальной деятельности данного типа (включая взаимодействие вовлеченных в нее людей). При этом применяются такие активные методы обучения, как мозговой штурм, бизнес-игра и некоторые другие.

Литература:

1. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.
2. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66
3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
4. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
5. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху»: Сборник научных трудов. М., 2018. С. 32-43.
6. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний / Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.
7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Проект как цикл инновационной деятельности и организация практической образовательной деятельности / Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 5. С. 3-11.
8. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.
9. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 182-187.

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент,

старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

кандидат технических наук, доцент кафедры «Педагогика, психология,

право, история и философия» Салун Сергей Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В трудах российских исследователей и наблюдениях практикующих специалистов подчеркивается наличие устойчивых связей между культурой и двумя важнейшими составляющими народного хозяйства – наукой и образованием, что способствует решению актуальных проблем в области обучения и воспитания, а также применению достигнутых результатов в организационно-педагогической практике.

Ключевые слова: исследовательская культура, исследовательская деятельность, будущий специалист, профессиональная готовность.

Annotation. The works of Russian researchers and observations of practitioners emphasize the existence of stable links between culture and the two most important components of the national economy - science and education, which contributes to the solution of topical problems in the field of education and education, as well as the application of the achieved results in organizational and pedagogical practice.

Keywords: Research culture, research activities, future specialist, professional readiness.

Введение. Социум нуждается в профессионалах, способных решать любые проблемы благодаря творческому подходу, изучать, анализировать, совершать выбор в нестандартных ситуациях. Учреждения, предоставляющие среднее профессиональное образование, готовят учащихся, главным образом, к практической деятельности. Следовательно, овладение студентами колледжа или техникума исследовательской культурой (далее – ИК) выступает значимым фактором, отражающим уровень базовой личностной культуры и готовность к работе в рамках выбранной специальности. Поэтому на данном этапе повышенным спросом на рынке труда пользуется выпускник, не только владеющий необходимыми знаниями и умениями, но также демонстрирующий высокий уровень культуры (общей и исследовательской), который позволяет выйти за рамки прямых служебных обязанностей и развиваться в широком смысле: как человек, как личность.

Изложение основного материала статьи. В трудах по педагогике и психологии разбирались вопросы, связанные с подготовкой учащихся к проведению научных исследований, однако текущая ситуация в

социокультурной сфере предполагает переосмысление накопленного профессионального опыта и сформированных на его основе педагогических концепций с целью выработки принципиально новых подходов к совершенствованию ИК студентов средних и высших учебных заведений. В научной литературе достаточно подробно рассмотрены проблемы, имеющие отношение к выстраиванию исследовательской деятельности (далее – ИД) будущих специалистов (Авдеева Л.Ф., Грушко И.М., Кругов В.И. и др.). Вопросы активизации ИД студентов применительно к выбранной ими профессии рассматривались такими представителями отечественной дидактики, как Вилькеев Д.В., Данилов М.А., Есипов В.П. и некоторыми другими. Проблема раскрытия творческих возможностей учащихся через их взаимную коммуникацию в процессе обучения и ИД привлекла внимание Артемова В.А., Белкиной Э.В., Кпычниковой З.И. и других. Среди авторов, анализировавших процесс развития исследовательских навыков студентов, можно выделить Абдуллин О.А., Архангельского С.И. и Ерофееву И.Ю.

Вопросы подготовки учащихся к ИД в педагогических колледжах входили в поле научных интересов Вишняковой Т.П., Гурьяновой М.П., Козловой Л.П. и других. Авторы данной статьи солидарны с точкой зрения Болотова В.А. и Костиковой М.Н., согласно которой современное образование нацелено на передачу молодому поколению суммы определенных знаний, навыков и умений и обладает недостаточным количеством ресурсов для формирования среды, способствующей самообразованию целевой аудитории. Данная ситуация имеет место не только в школах и вузах, но и в среднеспециальных учебных заведениях, где подготовка специалистов различного профиля часто ограничивается освоением нескольких узконаправленных компетенций в рамках одной или двух дисциплин в ущерб осмысленному повышению уровня общей культуры. При таком подходе практический компонент профессионального образования обычно сводится к абсолютизации той или иной конкретной методики, из-за чего большинство выпускников, не отличающихся приемлемым уровнем развития ИК, не могут принимать оперативные решения при столкновении с нетипичной, специфической профессиональной трудностью.

На базе изучения трудов по философии, психологии и педагогике мы пришли к выводу о целесообразности наличия исследовательской составляющей при работе с современными студентами, обучающимися по любой специальности. Навыки и умения соответствующего характера как важнейшие аспекты личности будущего профессионала репрезентируют ключевые свойства процесса его эволюции в выбранной сфере, демонстрируют универсальность его взаимодействия с другими людьми и явлениями, активизируют творческий потенциал, детерминируют результативность учебно-воспитательного процесса, позволяют интегрировать знания, умения и навыки ИК в любую теоретическую и прикладную сферу. На данном историческом этапе исследование как разновидность человеческой деятельности утрачивает свою исключительно научную направленность, продолжая, тем не менее, прочно ассоциироваться с нею в массовом сознании. С точки зрения Леонтовича А. В., исследование как средство постижения объективной реальности может в скором времени занять в образовании ведущие позиции, сделавшись основным предметом обучения. Универсальные компетенции, связанные с ИД, необходимы современному человеку в различных областях его жизнедеятельности. Изучение теоретической литературы продемонстрировало, что в настоящее время расширяются и модифицируются базовые образовательные функции, а затруднительные ситуации, в которые попадают организации и отдельные сотрудники, становятся все сложнее решить традиционными способами. В связи с явной недостаточностью знаний и умений, полученных в процессе обучения, возникает острая необходимость в использовании научных методов и поиске новаторских способов раскрытия творческого потенциала студентов [4].

Основная часть работ, посвященных анализу культуры (общей и профессиональной), были опубликованы в начале постсоветской эпохи, на рубеже XX и XXI веков. Многочисленность трудов, связанных с данной темой, говорит о ее бесспорной актуальности и практической значимости в современном образовательном контексте. На данный момент осуществлены исследования разных сторон выстраивания общей и профессиональной культуры студентов: педагогической в собственном смысле слова (Онищенко Э.В., Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. и др.), психолого-педагогической (Сластенин В.А., Краевский В.В.), этнопедагогической (Александрова Н.С., Волков Г.Н., Николаев В.А.), предметно-ориентированной (Гребенкина Л.К., Исаев И.Ф., Терехина Л.А. и др.) и исследовательской (Климова Т.Е., Носаева И.В.).

При рассмотрении ИК как педагогического явления проанализируем базовое понятие – «культура». В настоящее время существует несколько основных подходов к его интерпретации: деятельностный (Жданов Ю., Каган М.С.), ценностный (Франк С.Л., Францев Г.), социологический (Коган Л.Н., Сорокин П.А.), структуралистский (Ладан Ж., Лотман Ю.М.), семиотический (Барт Р., Успенский Б.А.). В соответствии с трактовками, представленными в теоретической литературе, для феномена культуры характерны универсальность и структурная сложность, что привлекает к нему внимание представителей различных наук. Анализ трудов известных отечественных и зарубежных мыслителей, – Бердяева А.Н., Фромма Э., Швейцера А. и других, – позволяет утверждать, что культура позиционируется как центральный фактор личностно-профессионального развития, который детерминирует восприятие индивидом всех доступных сфер, объектов и процессов.

Культура представляет собой ключевое звено, соединяющее человека и его душу с внешней реальностью, создающее условия для их гармоничного сосуществования. В частности, современный исследователь Крылова Н.Б. анализирует феномен культуры с разных сторон, при этом отмечая, что речь идет не просто о совокупности ценностей, а о полном спектре человеческих возможностей, интеллектуальном, нравственном и творческом потенциале людей. Газман О.С. предлагает более конкретную дефиницию, трактуя базовую культуру как минимальный набор наиболее общих способностей индивида, его личных ценностей и свойств, отсутствие которых делает невозможными как социальную адаптацию, так и полноценное развитие и использование природных задатков, склонностей, дарований. С точки зрения Капустиной Н.М., под базовой культурой следует понимать уровень культуры, требуемый для эффективного функционирования человека в повседневной жизни, включая быт, общение и профессиональную деятельность [9].

Авторы статьи солидарны с позицией большинства исследователей, согласно которой в течение всей жизни у человека вырабатывается базовый культурный комплекс – фундамент и катализатор главных комплексных характеристик личности. Для теоретической аргументации ИК, осмысления ее основного содержания и структуры, мы рассмотрели различные категории ИД. Изучение научных трудов по педагогике

(И.А. Зимняя, А.В. Леонтович, М.Н. Поголяева и др.) продемонстрировало наличие множества толкований данного явления (в частности, его учебной разновидности) и отсутствие его общепринятой или хотя бы наиболее востребованной дефиниции. Как правило, учебная разновидность ИД позиционируется авторами как род проблемного обучения, независимая творческая деятельность, комплекс операций по поиску новых сведений, универсальный подход к постижению объективной реальности, особая форма человеческой активности, специфическая составляющая учебно-воспитательного процесса, образовательная технология и т.д. Обзор трудов, посвященных данной теме, позволил нам выделить ключевые особенности учебной разновидности ИД [6]: неразрывную связь теории и практики; высокий уровень мотивации; ориентированность на преодоление трудностей и профилактику проблемных ситуаций; устойчивость целей и прогнозируемость результатов; основополагающую роль специальных навыков и т.д.

Понятие «ИД» используется множеством авторов, представителями разных научных дисциплин: Зимней И.А., Ляшко Л.Ю., Шашенкова Е.А. и десятками, если не сотнями, других. В работах Бойцова М.И., Головинской Н.Л., Поголяевой М.Н. рассматриваются факторы, составляющие основу выстраивания учебной разновидности ИД – навыки и умения, которые должны формироваться в старших классах средней школы (10-м – 11-м классах). Однако наш собственный педагогический опыт и многолетняя практика российских общеобразовательных учреждений дают понять, что большинство выпускников обладают соответствующими компетенциями в недостаточной мере. Таким образом, особое внимание следует уделять освоению ИД в контексте среднего профессионального образования [1].

С точки зрения Скоткина М.Н. и Лернера И.Я., учебно-исследовательские методы и приемы являются необходимым условием формирования познавательной независимости. Сейчас исследовательский метод нередко рассматривается в качестве одной из форм проблемного обучения. Савенков А.И. видит в учебной разновидности ИД особый подход к педагогическому воздействию, базирующийся на естественном детском и подростковом желании изучать окружающий мир, обнаруживать причинно-следственную связь между явлениями. Фирсова М. М. и Кларин М. В. указывают на несомненную актуальность ИД рассматриваемого нами типа для учащихся и выпускников гимназий. Проанализировав значительный объем научной литературы, – как отечественной, так и зарубежной, – мы пришли к вполне ожидаемому выводу: на данный момент исследовательский метод весьма слабо интегрирован в практику выстраивания образовательного процесса в учебных заведениях. Он применяется, главным образом, в передовых, «продвинутых» школах с ярко выраженным новаторским подходом, которые пока весьма немногочисленны. В большинстве образовательных учреждений предпочтение по-прежнему отдается традиционным методикам, основанным на трансляции определенного объема знаний в рамках предусмотренных дисциплин [8].

Поиск новых подходов к повышению уровня ИК студентов средне-специальных учебных заведений подразумевает не только опору на учебную разновидность ИД и выявление наиболее продуктивных педагогических методов, но и обращение к альтернативным формам, средствам и технологиям организации исследовательской работы. Горелова Г.Г., Николаев Г.А., Тесемнищина М.М. и другие исследователи предлагают собственные идеи и концепции и анализируют их воздействие на формирование базовых компетенций будущего специалиста [7]. В трудах Потапенко Т.Н. и Сударчиковой С.Ф. приводится информация о применении различных форм привлечения лиц, обучающихся в российских колледжах, к деятельности исследовательского характера. Вопросы, связанные с ИД студентов вузов, представляются наиболее изученными. Особое внимание, уделяемое данной теме, обусловлено ускоренным развитием науки и техники и ужесточившимися требованиями к выпускникам вузов и ССУЗов. Богданович Л.Н. и Сачек М.Г. подчеркивают, что в настоящее время обладатель диплома о профессиональном образовании (среднем или высшем) должен владеть приемами научного анализа, уметь синтезировать и излагать доступную информацию, быть способным к написанию небольшой исследовательской работы (статьи, доклада для конференции). В связи с этим способы решения задачи, сформировавшейся под влиянием этого социального запроса, начали ассоциировать с рассмотрением ИД как необходимой составляющей современного образования.

В трудах Аксенова Л.И., Вашкевича В.В., Киселевой Н.В., Сазонова Б.И. изучаются особенности ИД студентов, взаимодействие педагогов и учащихся в научном исследовании, воздействие исследовательской работы, осуществляемой в стенах учебного заведения, на познавательную активность студентов [2].

Аргументация результативности процесса развития ИК учащихся российских колледжей предполагает определение возрастной специфики с обязательным учетом интеллектуального и психологического компонентов личности, поскольку именно они играют решающую роль в выстраивании ИД и формировании ИК индивида. Рассмотрев позиции Ананьева Б.Г., Басова М.Я. и других представителей ленинградской психологической школы на эволюцию личности в период раннего и позднего юношества (обычно приходящегося на студенческие годы), мы беремся утверждать, что данный возраст (16-21) является оптимальным для формирования навыков и умений исследовательского характера. Так как в этот период человеческий мозг наиболее восприимчив к познавательной деятельности подобного типа, представляется разумным предложить критерии эволюции ИД и ИК в соответствующем возрасте. К особенностям выстраивания ИК студентов относятся учет и необходимая коррекция их индивидуальной динамики, стимулирование молодых людей к повышению своего культурного уровня в области учебного исследования, демонстрация активной личной позиции при осуществлении соответствующей деятельности. В трудах Зверевой С.Л., Мешкова Н.И., Щербакоева А.И. проведен подробный обзор подходов к решению основных вопросов, связанных с выстраиванием ИД студентов. В данных работах под ней понимается процесс выстраивания навыков и умений исследовательского характера, однако особое внимание при этом уделяется раскрытию личностного потенциала, индивидуальных свойств. В то же время стоит подчеркнуть, что подготовка учащихся средне-специальных учебных заведений к ИД реализуется более активно в рамках специальных дисциплин [5]. Из-за этого остаются не установленными факторы, способствующие выстраиванию ИД в контексте целостного образовательного процесса на данном уровне образовательной вертикали.

Выводы. Анализ научной литературы, осуществленный авторами статьи, позволил рассматривать ИК студента как личностную характеристику, репрезентирующую готовность к реализации профессиональных задач посредством исследовательских методов и представляющую собой комплекс взаимосвязанных элементов. Готовность в данном случае трактуется как интеллектуально-волевое состояние, имеющее в

основе четкую установку на реализацию определенной деятельности, предполагающее наличие у студента активной личной позиции и понимание им теоретической и практической ценности проводимой работы [3].

Мотивационная составляющая подразумевает осмысление содержания ИД, ее роли в выполнении своих служебных обязанностей и значении для личностного и профессионального роста, выступающего одним из ключевых мотивов ИК. Деятельностная составляющая предполагает способность к реализации ИД, применению базовых методов научного и учебного исследования (наблюдения, эксперимента, опроса, анкетирования), работе с базами данных и использованию других информационных источников, обобщению сведений и презентации полученных результатов в формате доклада или реферата. Когнитивная составляющая характеризуется набором знаний об ИК, навыков выстраивания и осуществления ИД, имеющих ключевое значение для реализации задач соответствующего характера. Креативная составляющая включает в себя понимание теоретической и практической значимости научного творчества, независимость и инициативность, умение соотносить свое исследовательское творчество с собственным опытом в данной сфере. Рефлексивную составляющую можно трактовать как умение осмысливать промежуточные и итоговые результаты своей исследовательской работы, а также анализировать эффективность тех или иных личностных качеств.

Литература:

1. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.
2. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66
3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
4. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
5. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху»: Сборник научных трудов. М., 2018. С. 32-43.
6. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний / Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.
7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Проект как цикл инновационной деятельности и организация практической образовательной деятельности / Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 5. С. 3-11.
8. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.
9. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 182-187.

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент,

старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В начале XXI столетия для экономики и социального сектора нашей страны характерны динамичные изменения в сфере взаимодействия рынка труда и образовательной системы. Эволюция экономического контекста обусловила создание квалификационной кадровой структуры, учитывающей современную рыночную реальность. Обновление процессов, протекающих в отраслях промышленности, сельском хозяйстве и сфере услуг способствует постоянному ужесточению требований, предъявляемых к профессионализму работников. В соответствии с данными исследований, многие организации полагают, что выпускник учебного заведения, предоставляющего среднее или высшее профессиональное образование, нуждается в дополнительной подготовке. При этом отмечается, что далеко не каждое образовательное учреждение готово вкладываться в подобную модернизацию.

Ключевые слова: специалист, становление и развитие карьеры, карьерная лестница, стимулы карьерного роста.

Annotation. At the beginning of the twenty-first century, the economy and social sector of our country are characterized by dynamic changes in the sphere of interaction between the labour market and the educational system. The evolution of the economic context has led to the creation of a skills structure that takes into account modern market reality. The renewal of processes in industry, agriculture and services contributes to the constant tightening of the requirements for the professionalism of workers. According to studies, many organizations believe that a graduate of an educational institution providing secondary or higher vocational education needs additional training. At the same time, it is noted that not every educational institution is ready to invest in such modernization.

Keywords: specialist, career formation and development, career ladder, career development incentives.

Введение. К отсутствию у молодых специалистов необходимых навыков и умений работодателя, по большому счету, привыкли и в какой-то степени адаптировались. Однако остается неясным, как поступать с такими свойствами большинства вчерашних студентов, как недостаточный уровень общей эрудиции и

неспособность реализовывать многие производственные задачи без посторонней помощи. А ведь именно эти характеристики должны стать итогом качественного профессионального образования, особенно высшего.

Необходимо подчеркнуть, что на данном историческом этапе трудовые ресурсы государства позиционируются как основополагающее условие для экономического развития социума. Квалификация специалистов различных профилей и уровней, – от простого рабочего до высокопоставленного чиновника, – связана не только с количеством производимой продукции, но и с ее качеством, от которого напрямую зависят темпы роста национальной экономики и ее международная конкурентоспособность.

Одним из ключевых признаков конкурентоспособности экономики той или иной страны выступает высокая квалификация выпускников вузов и ССУЗов. Значительное количество грамотных специалистов является результатом продуманного сотрудничества системы профессионального образования (как высшего, так и среднего) с экономическим сектором. Однако практически все авторы указывают на серьезнейшие трудности с воспроизводством квалифицированных кадров в современной России. Работодатели вынуждены «доводить» своих новых сотрудников до необходимого профессионального уровня в рамках производственного процесса, на что нередко уходят месяцы и даже годы [6].

Важное место в решении данной проблемы отведено продвижению лиц, принятых в организацию, по «служебной лестнице», что следует охарактеризовать как процесс поэтапного, обоснованного повышения должностного, финансового и иного статуса сотрудников, задействованных в административно-хозяйственной, научно-исследовательской, технической и любой другой сфере. Другими словами, речь идет о карьерном росте индивида с учетом умственной, эмоционально-волевой, нравственной и профессиональной траектории его личности. Необходимо помнить, что самовыражение человека с опорой на его психологические возможности и уровень интеллекта выступает основным условием формирования успешной профессиональной карьеры. Эволюционирующие рыночные отношения оказывают существенное, непрерывно возрастающее влияние на трансформацию статуса профессиональной карьеры, осознание ее значения, сущности и способов формирования [3].

Изложение основного материала статьи. В Советском Союзе понятие «профессиональная карьера» почти не использовалось в научной литературе и практике. Те же, кто к нему обращался, обычно уточняли, что при социализме (особенно позднем, «развитом») стремление людей к построению карьеры является глубоко вторичным фактором, несопоставимым по значимости с интересами государства, общества и трудовых коллективов. Данная позиция нашла отражение в публицистике и художественной литературе той эпохи [9].

Полвека назад построению успешной карьеры способствовали, в первую очередь, такие факторы, как верность коммунистическим (партийным) идеалам, наличие организаторских навыков, высокий уровень общей культуры, способность к комплексному, «широкоформатному» мышлению, умение улавливать новые тенденции и следовать им на практике и т.д. Именно такое отношение позволило сформировать и непрерывно совершенствовать систему обучения специалистов и повышения их квалификации. Подход к подготовке и отбору кадров, практиковавшийся в тот исторический период, являлся неотъемлемой составляющей политики Партии в экономической и социальной сферах. В подавляющем большинстве случаев основную роль при занятии той или иной ответственной должности играли нравственные, политические и личные качества кандидата. Исключением являлись области, связанные с оборонной промышленностью и другими приоритетными направлениями, где особое внимание уделялось навыкам в рамках соответствующей специальности, профессионализму в узком, строгом смысле слова. При этом существенное «карьерное», как правило, не использовалось ни исследователями, ни практикующими специалистами [8].

Карьера обладает рядом движущих стимулов, опираясь на которые управленцы стремятся к достижению определенных целей, выполнению конкретных задач. К данным стимулам относятся [1]:

1. Независимость. Индивиду, желающему продвинуться по службе, присуще стремление к автономии, к возможности принимать решения без посторонней помощи или, во всяком случае, без давления со стороны. В условиях предприятия такое положение могут обеспечить особый вклад в ее процветание, профессиональное превосходство над сотрудниками, высокая должность, а в отдельных случаях – родственная, дружеская или иная связь с вышестоящим руководством.

2. Производственная компетентность. Работник хочет достичь высот в своем деле и успешно справляться с любыми трудностями либо минимизировать их отрицательное воздействие на функционирование организации. Приоритетным является профессиональное развитие, а перемещение вверх по карьерной лестнице рассматривается как естественное следствие, приятный и практически неизбежный «побочный эффект». Зачастую такие личности равнодушны к материальному аспекту выполняемой деятельности, но получают глубокое удовлетворение, получая благодарность от коллег и руководства.

3. Стабильность и безопасность. В основе производственной активности очень многих работников лежит вполне разумное желание сохранить и стабилизировать свою позицию в данной организации. Следовательно, они прежде всего ориентированы на занятие должности, предоставляющей им подобные гарантии.

4. Компетентность в области управления. Такими сотрудниками движут стремление к успеху и власти. Поэтому основной целью является обладание их источниками и атрибутами: высокой должностью, благосклонностью начальства и связанными с этим дополнительными правами, перспективами стремительного карьерного роста, достойной заработной платой (при этом важен не финансовый, а статусный аспект).

5. Творческий подход к предпринимательской деятельности. Работник испытывает потребность разрабатывать и внедрять в практику что-то новое, раскрывать свой креативный потенциал. В данном случае главным движущим мотивом выступает получение позиции, которая обеспечит его административной и иной свободой, необходимой для реализации возникших идей.

6. Потребность в лидерстве. Желание построить карьеру выступает частным проявлением общего перфекционизма личности, нередко носящего условный, формализованный характер. Человек хочет быть первым в любом деле и по любому критерию, как правило, игнорируя объективные ограничения: собственные интеллектуальные возможности и профессиональные навыки, ресурсы своего здоровья (физического и психического), отношения с коллегами и родственниками, морально-этические нормы. Следовательно, используемые средства не оправдывают поставленную цель: поступаясь моралью, отношениями и здравым смыслом, человек уже не является лучшим во всем.

7. Стил жизни. Работник нацелен на интеграцию собственных интересов с интересами своей семьи: например, на получение работы, доставляющей удовольствие, приносящей неплохой доход и не связанной с жестким графиком (в идеале – граничащей с фрилансом). При отсутствии семьи и детей особое внимание может уделяться внутренним характеристикам выполняемой деятельности: ее социальной полезности, познавательности, разнообразию.

8. Материальное благополучие. Работник хочет иметь должность, которая выведет его на новый финансовый уровень (за счет заработной платы, премиальных, неофициальных выплат) или обеспечит другими формами вознаграждения.

9. Здоровые условия труда. Индивид заинтересован в занятии позиции, подразумевающей выполнение профессиональных обязанностей в комфортных условиях, при отсутствии факторов, подрывающих его физическое или психическое здоровье. Например, для шахтера представляется абсолютно логичным желание стать директором шахты или его заместителем, а для человека, работающего в Заполярье – стремление получить аналогичную должность в менее суровой климатической зоне (даже несмотря на потерю «северной» надбавки).

Тем не менее, стадия карьеры (как пункт на хронологической оси) необязательно коррелирует со стадией профессиональной эволюции. Индивид, занимающий высокую должность или имеющий все шансы получить ее в обозримом будущем, не всегда является высококвалифицированным специалистом. Поэтому необходимо видеть разницу между этапами карьеры и стадиями эволюции профессионала (фазами овладения навыками и умениями, требующимися для овладения данной деятельностью). В научной литературе выделяют следующие стадии эволюции профессионала: оптация (выбор профессии или ее вынужденная смена); адептство (постижение основ той или иной деятельности, которое может занять от нескольких минут или часов (инструктаж для охранников, дворников, лифтеров и т.д.) до нескольких лет (политика, бизнес и др.)); адаптация (привыкание молодого специалиста к собственным обязанностям, к коллегам и руководству, к специфике конкретного предприятия, к неизбежному расхождению теории с практикой); интернация (уровень компетентности, достаточный для эффективного функционирования в рамках данной организации и выбранной профессии в частности); мастерство (способность выполнять задачи разной степени сложности – от элементарных до очень трудных, недоступных большинству сотрудников); авторитет (устойчивое, неоднократно подтвержденное и непрерывно растущее мастерство, которое делает человека известным за пределами его организации, города, страны (иногда – даже среди людей, никак не связанных с данной профессией)); наставничество («обрастание» способными учениками и единомышленниками, начинающими демонстрировать достойные результаты, то есть входящими в стадию интернации) [7].

Стадии и пределы трудовой активности, демонстрации творческого потенциала характеризуются значительной подвижностью и в каждом отдельном взятом случае детерминируются содержанием профессиональных обязанностей и индивидуальностью сотрудника, спецификой его жизнедеятельности.

Претворение в жизнь базовых принципов непрерывного образования подразумевает следующие факторы: информированность о закономерностях эволюции природы и социума; стремление людей к получению глубоких и актуальных знаний; стимулирование общества к получению высшего образования с помощью финансовых, социальных и иных средств; создание мотивирующего климата; формирование достойной экспериментальной и материальной базы; укомплектованность образовательного учреждения квалифицированными кадрами, способными раскрывать интеллектуальный и творческий потенциал своих подопечных за счет грамотной интеграции учебной и исследовательской деятельности; принятие участниками учебно-воспитательного процесса гуманистического подхода к образованию.

Эффективность деятельности организации в значительной степени зависит от тех кадров, которыми она располагает, от уровня их компетентности. Тем не менее, данное обстоятельство часто игнорируется или недооценивается: руководство многих вузов и ССУЗов нашей страны не уделяет достаточного внимания требованиям, предъявляемым работодателями и обществом к подготовке специалистов. На данном этапе общественного развития возникает необходимость в работниках, умеющих приспособиться к изменившимся социально-экономическим требованиям, успешно выполняющая свои профессиональные обязанности в условиях постоянной конкуренции, нестабильности и не очень радужных демографических перспектив, оказывающих значительное влияние на качество образовательных услуг, предоставляемых в высших и средних учебных заведениях Российской Федерации.

Успешность адаптации индивида к происходящим изменениям, соответствие его требований и потребностей, амбиций и возможностей, самооценки и темперамента тем вызовам, которые бросает нам современная действительность, определяет не только профессиональное будущее конкретной личности, но и дальнейшую эволюцию образовательной системы и общества в целом. Следовательно, специалистов нужно готовить, принимая во внимание не только индивидуальные ценности и интересы, но и состояние различных отраслей народного хозяйства.

Современное отечественное образование, – и высшее, и среднее, – ставит перед собой следующие важнейшие задачи [2]: а) научить людей жить в условиях непрерывного информационного потока; б) сформировать и закрепить факторы, способствующие постоянному самосовершенствованию; в) содействовать получению максимальным количеством молодых людей обширного базового образования, создающего условия для оперативного переключения на несколько иные сферы деятельности. Данные задачи благоприятствуют раскрытию потенциала творческой личности. Человек, в соответствии с известным тезисом Протагора, превращается в «меру всех вещей», а миллионы личностей, составляющих население страны, начинают обогащать ее плодами эффективной реализации собственных возможностей, протекающей естественным образом, без серьезных волевых усилий. Следовательно, непрерывное образование призвано в конечном счете трансформироваться в систему сопровождения личностного и профессионального роста. Лишь при таком условии индивид станет субъектом выполняемой деятельности и проживаемой жизни, что существенно поможет ему как участнику обоюдно направленной социальной активности. Его убеждения станут носить новаторский характер, присущий творческой личности. Также процесс самосовершенствования будет заключаться в формировании системы ценностей и развитии самоуважения (как общего, так и профессионального).

Выводы. В рамках осуществленного исследования автор статьи выделил следующие факторы, воздействующие на становление и развитие карьеры: постоянное расширение сферы деятельности индивида; возрастание роли собственных усилий и способностей над ролью исходных преимуществ (унаследованного

богатства, титула, «фамилии» и т.д.; в отечественной истории важнейшим шагом на данном пути стало учреждение в 1722 году петровской «Табели о рангах»); связь продвижения по служебной лестнице с личностной и профессиональной эволюцией, а также с развитием потребностно-мотивационного комплекса [4].

Карьера базируется на совокупности ключевых стимулов человеческой деятельности и учитывает интересы данного социума. Под стимулами карьерного роста понимаются индивидуальные причины, по которым человек ведет себя тем или иным образом, чтобы достичь определенного положения на «карьерной лестнице». Главным фактором их формирования являются убеждения и потребности конкретной личности. Руководство и коллеги могут влиять на степень удовлетворенности работника его собственной карьерой, что нередко сказывается на движущих им мотивах, корректируя их в определенную сторону. Отношение работника к своей карьере и текущей должности зависит от одновременного воздействия пяти базовых мотивационных комплексов [5]: 1) восприятия содержания выполняемой работы; 2) психологического климата, сложившегося в данной организации; 3) уровня ежемесячного дохода (зарплаты и дополнительных выплат); 4) размера и специфики нефинансового (в том числе нематериального) вознаграждения: особых полномочий, льгот, неформальных привилегий и т.п.; 5) осознания полезности осуществляемой деятельности и оправданности прилагаемых карьерных усилий. Воздействуя на один из мотивационных комплексов, руководство способно корректировать отношение сотрудников к их служебным обязанностям и той организации, в которой они работают.

Литература:

1. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.
2. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66
3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
4. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
5. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху»: Сборник научных трудов. М., 2018. С. 32-43.
6. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний / Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.
7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Проект как цикл инновационной деятельности и организация практической образовательной деятельности / Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 5. С. 3-11.
8. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.
9. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 182-187.

Педагогика

УДК: 378.1:351.74

кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры тактико-специальной подготовки Серебряк Владимир Васильевич
Государственное учреждение Луганской Народной Республики
«Луганская академия внутренних дел имени Э.А. Дидоренко» (г. Луганск);
старший преподаватель кафедры специальной физической и огневой подготовки Камаева Валентина Владимировна
Государственное учреждение Луганской Народной Республики
«Луганская академия внутренних дел имени Э.А. Дидоренко» (г. Луганск)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные пути совершенствования профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции. Отмечается недостаток научных работ, посвященных научному обоснованию структуры и содержания учебного процесса первоначальной подготовки. Установлено, что одним из рациональных путей совершенствования первоначальной подготовки сотрудников полиции является разработка и внедрение учебных программ, которые содержат логично обоснованную подачу материала, поэтапный переход от стандартных условий к моделированию оперативных сюжетов, использование спаррингов рукопашного боя, оперативно-тактических учений профессиональной направленности. Разработан комплекс специальных заданий, который способствует обеспечению взаимосвязи между специальной физической, огневой и тактико-специальной подготовкой. Акцентировано внимание на использование метода моделирования, который позволяет сформировать профессионально важные умения и навыки, необходимые для решения задач будущей служебной деятельности. На основе проведенного исследования доказана эффективность использования учебных программ первоначального обучения сотрудников полиции, которые обеспечивают взаимосвязь специальной физической, огневой и тактико-специальной подготовки.

Ключевые слова: первоначальная подготовка, сотрудники полиции, специальная физическая подготовка, огневая подготовка, тактико-специальная подготовка, моделирование реальных ситуаций.

Annotation. The article views the approaches to improving of methods of special physical training of police officers on the stage of initial studying. It is noticed the shortage of scientific research are dedicated the problems of structure and content of the initial training of police officers. It is found out that one from the most efficient way of improving of initial training of police officers is creation and implementation of curriculums that contain a logical argued material, step by step transition from standard conditions to mode of simulation of real situations, using of fighting and special tactical exercises orientated professionally. Using the complex of special tasks created by the authors of the article contribute to setting a mutual link between special physical training, shooting training and tactic-special training. The emphasis is made on the mode of simulation of real situation that makes the opportunity to formation the match professional skills and abilities is necessary for future vocation. The authors of the article comes to conclusion that applying of the educational program for initial studying of police officers that establish mutual link between special physical training, shooting training and tactic-special training are efficient.

Keywords: initial training, police officers, special physical training, shooting training, tactic-special training, simulation of real situation.

Введение. Успешность деятельности правоохранительных органов по обеспечению безопасности граждан во многом определяется наличием подготовленных специалистов, способных на высоком профессиональном уровне решать задачи по борьбе с преступностью.

Становление правоохранительных органов МВД ЛНР, проходящее в условиях существенной нехватки подготовленных сотрудников полиции, требует от специализированных учебных заведений качественной организации учебного процесса. В первую очередь это относится к системе первоначального обучения полицейских, которые не имеют специального образования и опыта правоохранительной деятельности.

Отсутствие необходимого количества подготовленных сотрудников полиции и наличие большого числа впервые принимаемых на службу в полицию кандидатов, вызывает необходимость применения методов обучения, которые в кратчайшие сроки позволят осуществить качественную подготовку сотрудников ОВД к выполнению служебно-оперативных задач.

Изложение основного материала статьи. Обзор публикаций [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12], посвященных проблемам профессионального обучения современных полицейских показал, что основной проблемой является формирование профессиональных компетенций, необходимых сотрудникам ОВД для выполнения должностных обязанностей по охране общественного порядка и борьбе с преступностью. По мнению ученых, качественная первоначальная подготовка является основой становления будущего профессионального мастера сотрудников полиции. Обучение в системе первоначальной подготовки призвано обеспечить людей прикладными специальными знаниями, которые сочетают теорию правоохранительной деятельности и практику выполнения служебных задач.

Повышение эффективности проведения учебных занятий по специальной физической подготовке в системе МВД, пишет А. Каранкевич, «во многом обусловлено научным обоснованием их структуры и содержания с позиции программирования учебного процесса». Автор придерживается мнения, что такой подход предполагает достаточно четкую последовательность аналитических операций, отражающих цель двигательной активности сотрудников полиции, диапазон которой достаточно широк [8, с. 24].

Качество первоначальной подготовки сотрудников полиции, пишут В. Гонтари и Ю. Сологуб, во многом зависит от степени обоснованности целей и задач обучения, содержания и эффективности организации учебного процесса. Четко поставленная цель позволяет преподавателю донести до обучаемых важность изучения учебного материала. При этом результаты учебной деятельности можно контролировать путем получения оперативной информации о качестве учебного процесса [9].

Е. Крылова придерживается мнения, что проблемы разработки учебных программ, а также вопросы постановки целей и задач, а также отбора содержания обучения являются важнейшими в методике первоначальной подготовки сотрудников полиции, поскольку непосредственно влияют на эффективность и результативность всего педагогического процесса. Даже при использовании инновационных методов обучения, перенасыщение программы учебной информацией в конечном итоге приведет к накоплению обучаемыми предельного для них объема информации без понимания ее значения в системе знаний [10, с. 207].

На основании анализа практической деятельности полицейских необходимо отметить, что традиционная методика первоначальной подготовки требует определенного дополнения и изменения. Учитывая особенности полицейской службы в современных условиях, важность стоящих перед правоохранительными органами задач, а также учитывая опасность служебной деятельности сотрудников полиции, нами предлагаются некоторые пути совершенствования учебного процесса первоначальной подготовки:

1. Содержание программы составить на основе приемов самозащиты без оружия и рукопашного боя, которые наиболее эффективно применяются практическими сотрудниками в оперативной деятельности при столкновениях с преступниками.

2. Создать базовый набор приемов самозащиты, количество которых будет минимально-достаточным, а качество их изучения и совершенствования максимальным.

3. На каждом занятии по СФП проводить спарринги рукопашного боя по заданию, с переходом от бесконтактного режима к дозированному контакту.

4. Использовать моделирование сюжетов служебной деятельности, которые максимально приближены к оперативной обстановке.

5. Обеспечить взаимосвязь СФП с ОП и ТСП путем включения в учебную программу приемов работы с оружием, моделирование ситуаций задержания правонарушителя двумя и более сотрудниками с использованием оружия, задания, связанные с изготовкой к стрельбе и прицеливанием, перезарядка оружия в движении, быстрое извлечение оружия при возникновении угрозы со стороны преступников.

6. Использование методов обучения осознанному регулированию психическими процессами в условиях экстремальной обстановки при работе с огнестрельным оружием как одиночного так и группового характера.

Результатом обзора литературных источников и комплексного анализа оперативно-служебной деятельности МВД ЛНР стала разработанная авторами программа первоначального обучения сотрудников полиции по дисциплине «Специальная физическая подготовка» (рис. 1).

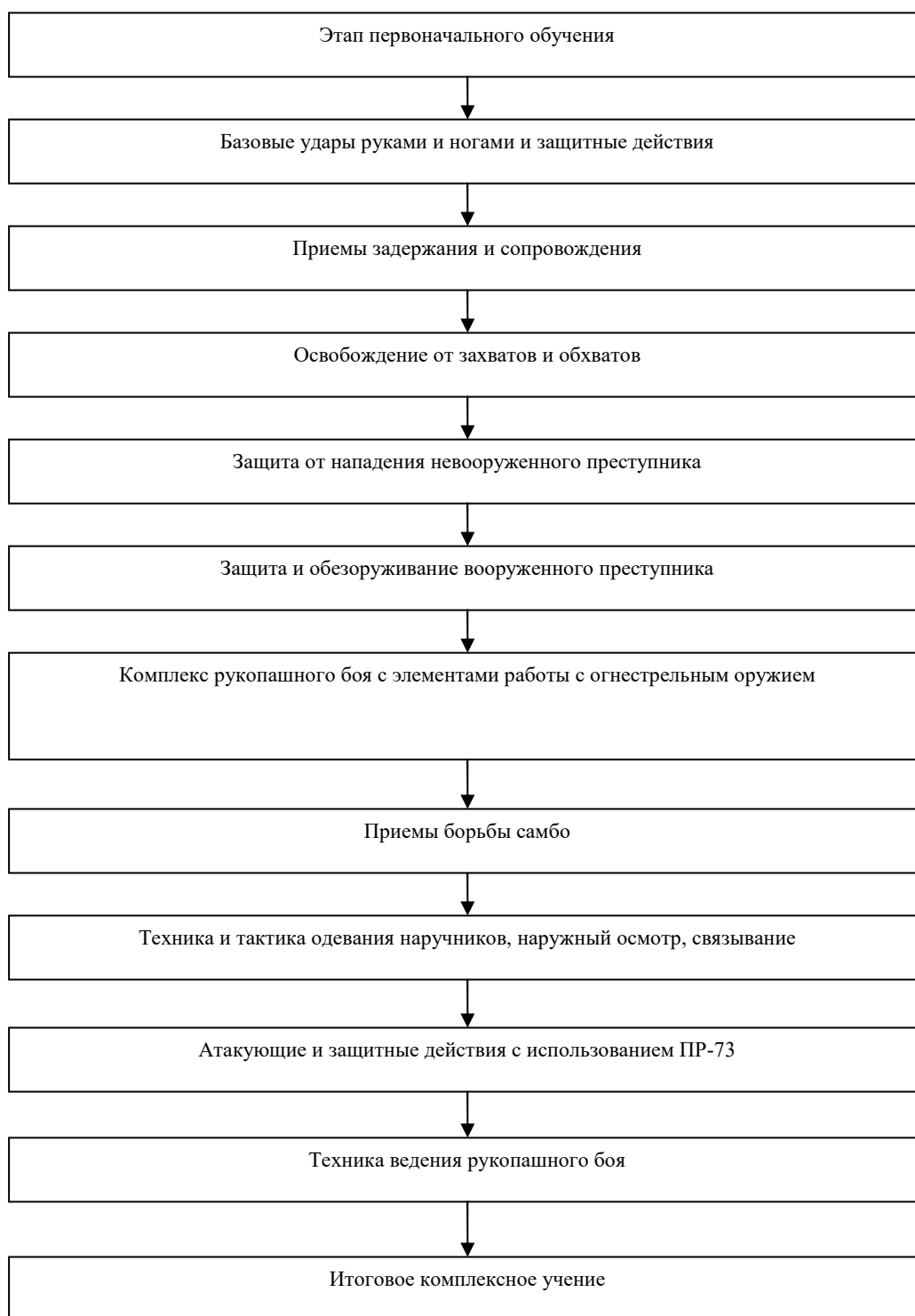


Рисунок 1. Структура программы специальной физической подготовки на этапе первоначального обучения

Для проведения исследования были задействованы впервые принятые на службу курсанты училища первоначальной подготовки МВД ЛНР в количестве 120 человек.

Специальные технические комплексы включающие удары руками и ногами, защиту от ударов, отработку действий в парах являются началом реализации учебной программы и ставят своей целью изучение базовых элементов рукопашного боя.

Посредством использования метода раздельно-конструктивного и целостно конструктивного упражнения происходит формирование навыков применения приемов задержания и сопровождения, освобождения от захватов и обхватов, защиты от нападения с применением или без применения оружия. Выполнение приемов в условиях, связанных с непосредственным взаимодействием с противником, однако без активного его сопротивления, при условии многократности повторения, позволяет формировать устойчивые навыки самозащиты сотрудника полиции.

Особенностью учебной программы является использование метода моделирования для исследования эффективности и практического закрепления ранее полученных знаний и навыков. Метод практического моделирования используется для формирования навыков применения физической силы, боевых приемов

борьбы для выполнения профессиональных задач в стандартных и нестандартных ситуациях служебной деятельности.

Моделирование практических ситуаций является логическим завершением изучения каждой последующей темы.

Так, после изучения приемов задержания и сопровождения используется модель ситуации задержания правонарушителя при взаимодействии двух сотрудников полиции, а стандартный режим формирования бросковой техники переходит в отработку броска после защиты от удара с последующим задержанием, осмотром и сопровождением противника.

Изучение техники рукопашного боя проводится в форме отработки стандартных комбинаций, где контакт осуществляется дозированно. Проведение спаррингов направлено на выработку навыков самозащиты в условиях силового противодействия противника, а также способствует развитию реакции на неожиданные опасные действия. Моделирование ситуаций задержания преступника, полицейскому необходимо использовать наиболее подходящий для данной ситуации прием или бросок, направлено на тренировку психофизической устойчивости к неожиданной атаке противника.

Важно отметить, что именно использование таких профессионально-игровых единоборств и специальных заданий создает психофизически стрессовую среду. Работа в такой среде способствует формированию оптимальной модели действий и позволяет путем многократного повторения эти действия тренировать, нарабатывать нужную модель действий адекватно изменению ситуации. Такой подход направлен на формирование психической устойчивости, профессиональных навыков самозащиты, адаптацию психики полицейских к ситуациям агрессии и силового противостояния преступников.

Использование оперативно-тактических учений является интегративным фактором, который позволяет одновременно с учебной работой осуществлять контроль по всему пройденному материалу. Оперативно-тактические учения позволяют соединить в комплексе выполнение контрольных упражнений из курса стрельб, приемов самозащиты, заданий по тактике действий в условиях оперативного сюжета. В результате осуществляется оценка действий сотрудника полиции в условиях, которые по основным параметрам моделируют ситуации их будущей служебной деятельности.

Профессиональная направленность обучения во много определяется научной обоснованностью выбора учебных заданий, применением метода моделирования оперативных ситуаций, использованием поединков, что в комплексе способствует качественному формированию устойчивых умений и навыков самозащиты без оружия.

Выводы. Сегодня актуальным является использование такой методики первоначальной подготовки сотрудников полиции, которая позволит в кратчайшие сроки обеспечить систему органов внутренних дел подготовленными сотрудниками.

Современная методика первоначальной подготовки должна обеспечивать взаимосвязь специальной физической, огневой и тактико-специальной подготовки.

При разработке учебных программ первоначальной подготовки необходимо учитывать профессиональную направленность обучения, обоснованность подачи учебного материала, использование метода моделирования фрагментов оперативных сюжетов, а также спаррингов по правилам рукопашного боя, что в комплексе будет способствовать формированию устойчивых умений и навыков самообороны.

Литература:

1. Организация первоначальной профессиональной подготовки полицейских зарубежных стран: аналитический обзор / Я.Л. Ваншин, З.Р. Танаева. – Челябинск: Челябинский юридический институт МВД России, 2009. – С. 28-47.
2. Рабочая учебная программа дисциплины «Начальная профессиональная подготовка и введение в специальность»: утв. Начальником УМВД России генерал-лейтенантом полиции Н.В. Румянцевым. – М., 2011. – 57 с.
3. Рабочая учебная программа специального профессионального обучения рядового и младшего начальствующего состава органов внутренних дел: утв. Начальником Центра профессиональной подготовки ГУВД по г. Москве полковником полиции А.И. Титановым. – М., 2011. – 111 с.
4. Tyre M. Higher Education and Ethical Policing / M. Tyre, S. Braunstein // FBI Law Enforcement Bulletin. – 2006. – pp. 6-10.
5. A Comparative Study of the Police Training in the United Kingdom and the USA. – Vol.9. – 2011. – <http://www.pa.edu.tr/Journal of Police studies>.
6. Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов: монография / С.Д. Бойченко, В.Е. Костюкович, В.В. Руденик. – Гродно: ЮрСаПринт, 2015. – 174 с.
7. Профессионально-прикладная физическая подготовка сотрудников правоохранительных органов / В.В. Леонов [и др.]; под общ. ред. В.В. Леонова; М-во внутр. дел Респ. Беларусь, учреждение образования «Акад. М-ва внутр. дел Респ. Беларусь». – Минск: Акад. МВД, 2011. – 201 с.
8. Каранкевич А.И. Профессионально-прикладная физическая подготовка: учеб. программа / А.И. Каранкевич, В.Е. Костюкович, Б.В. Воронович / Могилев. высш. колледж М-ва внутр. дел. – Могилев, 2013 – 102 с.
9. Гонтарь В.Н. Педагогические условия тактико-специальной подготовки курсантов вузов МВД РФ / В.Н. Гонтарь, Ю.И. Сологуб / Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет». – Н. Новгород, 2006. – 105 с.
10. Крылова Е.М. Сравнительный анализ учебных программ по начальной профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов / Е.М. Крылова // Ярославский педагогический вестник – 2012 – N 1. – Том II. – С. 203-207.
11. Серебряк В.В. Застосування заходів фізичного впливу: техніка, тактика, методика навчання / В.В. Серебряк, С.В. Попов, З.В. Колосов / МВС України, Луганський державний університет внутрішніх справ ім. Е.О. Дідоренка. – Луганськ: РВВ ЛДУВС ім. Е.О. Дідоренка, 2011. – 160 с.
12. Светличный Е.Г. Стрелковая подготовка сотрудников правоохранительных органов зарубежных стран // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 381.

УДК: 37

старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

доцент, член союза дизайнеров РФ Абдуллина Марина Александровна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

заведующая кафедрой дизайн-проектирования и изобразительных искусств, доцент,**кандидат педагогических наук, член союза дизайнеров РФ Долматова Анна Анатольевна**

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО», В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обсуждаются необходимость формирования информационной компетентности педагога предметной области «Искусство». Рассмотрены специфические особенности реализации предметной области «Искусство». В статье отводится большое значение анализу текстов нормативно-правовой документации, как в области образования, просвещения, так и в области искусства и культуры. К данным документам мы относим федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и основного общего образования, а также текст распоряжения правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 года N 326-р [Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года] (с изменениями на 30 марта 2018 года). На основании содержания текстов перечисленных документов определена важность и необходимость формирования такого качества личности, как информационная компетентность педагога, планирующего свою профессиональную деятельность в области преподавания дисциплин предметной области «Искусство». Выявлены возможности информационных технологий, в рамках обеспечения учебной деятельности по указанным дисциплинам.

Ключевые слова: информационная компетентность, предметная область, искусство, информационные технологии, нормативно-правовые документы.

Annotation. The article discusses the need for the formation of information competence of the teacher of the subject area «Art» The specific features of the implementation of the subject area «Art» are considered. The article attaches great importance to the analysis of texts of normative-legal documentation, both in the field of education, enlightenment, and in the field of art and culture. These documents include the Federal state educational standard of higher education, in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education, professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)", the Federal state educational standard of primary General education and basic General education, and also the text of the order of the government of the Russian Federation of February 29, 2016 N 326-p [about the approval of Strategy of the state cultural policy for the period till 2030] (with changes for March 30, 2018). On the basis of the content of the texts of the listed documents, the importance and necessity of forming such a quality of personality as information competence of a teacher planning his professional activity in the field of teaching disciplines of the subject area «Art» is determined. The possibilities of information technologies in the framework of providing educational activities in these disciplines are revealed.

Keywords: information competence, subject area, art, information technology, legal documents.

Введение. Преобразования и трансформации в социокультурной сфере, обусловленные достижениями науки и техники диктуют необходимость включения новых технологий во все процессы деятельности субъекта. Система образования принимая данные вызовы общества, реагирует внедрением в педагогическую практику различных средств достижения образовательных результатов у обучающихся. Образование призвано воспитывать компетентного специалиста, готового принимать условия современного общества, способного быстро и оперативно справляться с поставленными задачами, достигая поставленных целей. В этой связи необходимо на уже этапе подготовки в вузе, будущего педагога погрузить в профессиональную атмосферу. На ряду с перечисленным, в числе приоритетных целей модернизации образования обозначена подготовка высокообразованных личностей и высококвалифицированных специалистов, способных в условиях развития наукоемких технологий к непрерывному профессиональному росту и профессиональной мобильности [13]. В области педагогической науки, проблема необходимости формирования информационной компетентности педагога освещена в трудах Лапчика М.П., Темербековой А.А., Илясовой А.Ю. и др. В области применения средств информационных технологий в профессиональной деятельности педагогов предметной области «Искусство» данная проблема исследовалась следующими авторами: Белоусовой Н.В., Горбуновой И.Б., Заболотской И.В., Черешнюк И.Р. и др.

Изложение основного материала статьи. Нормативно-правовая документация, регламентирующая образовательный процесс указывает необходимость формирования информационной компетентности педагога. Данное требование отражено в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [14], в рамках требований к результатам образования, а именно в перечне компетенций. Также в тексте профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» отмечены необходимые умения педагога, в которых отмечено следующее: «владеть ИКТ-компетентностями. В содержание которой входят следующие компоненты:

- общепользовательская ИКТ-компетентность;
- общепедагогическая ИКТ-компетентность;

– предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)» [9].

Мы полагаем, что педагог должен грамотно и закономерно вводить в образовательный процесс средства и информационных технологий. Рамки нашего исследования не позволяют в полной мере изучить специфику профессиональной деятельности педагога. Остановимся на организации деятельности педагога-предметника в области преподавания дисциплин предметной области «Искусство». В тексте документа «Распоряжение правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 года N 326-р [Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года] (с изменениями на 30 марта 2018 года) определено следующее: «информационная среда Российской Федерации как совокупность печатных средств массовой информации, систем теле- и радиовещания, информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», а также распространяемой с их помощью информации, текстовых и визуальных материалов, созданных и создаваемых цифровых архивов, библиотек, оцифрованных музейных фондов задействована в противовес угрозам современному миру недостаточно эффективно во многом потому, что уровень информационной грамотности населения Российской Федерации, то есть состояние знаний, способностей и навыков, необходимых для получения информации, ее оценки и использования, приобретаемых как в процессе обучения в профессиональных и образовательных организациях, так и вне их, остается невысоким» [10]. В связи с этим возникает необходимость формирования информационной компетентности педагогов сферы культуры и искусства. Также, считаем необходимым, изучить содержание текстов федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и основного общего образования (далее ФГОС НОО, ФГОС ОО), так как в соответствии с перечисленными документами будущему педагогу необходимо планировать свою профессиональную деятельность.

Система современного образования формирует человека новой формации, готового принимать вызовы реальности и общества. Но для эффективного построения образовательного процесса, важно грамотно и последовательно использовать средства информационных технологий. Проведя анализ федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, мы выделили несколько предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы: Русский язык и литературное чтение, Иностранный язык, Математика и информатика, Обществознание и естествознание (Окружающий мир), Основы религиозных культур и светской этики, Искусство. (Предметную область искусство разработчики делят на Изобразительное искусство, Музыка), Технология, Физическая культура [7, 8].

В перечисленных документах содержание предметной области «Искусство» определено изучением дисциплин «Изобразительное искусство» и «Музыка» (табл. 1) [7, 8].

Таблица 1

Предметная область «Искусство»	
Изобразительное искусство	Музыка

В условиях начальной школы данные дисциплины имеют небольшое количество часов, выделенное на контактную работу преподавателя с обучающимися. Традиционно, это один академический час в неделю.

За это, довольно ограниченное время, необходимо преподавать материал в соответствии с требованиями рабочей программы, при этом сделать это наиболее ярко, так как данный блок дисциплин имеет творческую направленность. Как известно педагог данной области должен обладать обширными энциклопедическими знаниями в области истории и теории искусств, с целью наиболее эффективной подачи учебного материала. В этой связи, педагогом предметной области «Искусство», важно обладать сформированной информационной компетентностью, для оптимальной организации образовательного процесса по учебным предметам. Процесс обучения по дисциплинам предметной области «Искусство», возможно спланировать таким образом, чтобы два данных предмета, были взаимосвязаны друг с другом, их содержание может быть интегрировано. Так, например, при прослушивании музыкального произведения, возможна демонстрация, при помощи средств информационных технологий, произведений живописи, или же воспроизведение литературных параллелей, по средствам аудио-материала. В рамках обучения изобразительному искусству, возможно осуществление аудио-сопровождения, наиболее подходящим к теме урока, музыкальным материалом [3].

Для педагога-предметника данной сферы важно знание профессиональных информационных систем, сайтов, с целью усовершенствования и обеспечения учебного процесса, для возможности реализации осуществления межпредметных связей в рамках искусства. Мы можем утверждать, что проблема необходимости формирования информационной компетентности педагога сферы культуры и искусства определена не только нормативными документами сферы образования, но и документами в области культуры и искусства, поэтому важно в рамках подготовки будущих учителей организовать целенаправленный процесс по формированию информационной компетентности.

Выводы. На основании вышеизложенного мы можем предположить, что с помощью средств информационных технологий возможно не только интересно и красочно обеспечить учебный процесс, но и сэкономить время в процессе сбора информации, с целью подготовки к занятиям. Чтение литературного текста в записи, в рамках работы над анализом содержания и стилистики музыкального произведения, а для реализации перечисленных видов деятельности педагог должен обладать информационной компетентностью. При этом возможности средств информационных технологий способны осуществить процесс по реализации межпредметных связей, в рамках предметной области «Искусство», но для реализации перечисленных видов деятельности педагог должен владеть ИКТ-компетентностями.

Литература:

1. Белоусова, Наталья Викторовна. Информационные технологии в процессе специальной подготовки педагога-музыканта: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Белоусова Наталья Викторовна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. - Москва, 2012.- 179 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/1129

2. Груздева М.Л., Туkenова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 2 (27). С. 1.

3. Заболотская Ирина Вадимовна. Новые информационные технологии в музыкальном образовании: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: СПб., 2000 196 с. РГБ ОД, 61:00-13/1356-3
4. Илясова Анна Юрьевна. Методика формирования информационной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Физическая культура» в цикле информатических дисциплин: диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.02 / Илясова Анна Юрьевна; [Место защиты: Волгоградский государственный социально-педагогический университет].- Волгоград, 2016.- 204 с.
5. Лапчик М.П. О формировании икт-компетентности бакалавров педагогического направления Современные проблемы науки и образования.– 2012. – № 1Режим доступа <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5515>
6. Медведева Т.Ю., Сизова О.А. Педагогические инновации музыкально-эстетического образования в условиях применения информационных технологий В сборнике: Традиции и инновации в дизайне 2018. С. 47-50.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 6 октября 2009 г. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567b/>, (дата обращения 13.11.2019 г.
8. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897 (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644)
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»
10. Распоряжение от 29 февраля 2016 года N 326-р [Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года] (с изменениями на 30 марта 2018 года) Режим доступа: <http://base.garant.ru/71343400/> (дата обращения 19.11.2019).
11. Сизова О.А., Старостина А.Д. Нормативно-правовые основы применения средств информационных технологий в условиях преподавания дисциплин предметной области «Искусство» Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 161-163.
12. Сизова О.А. К вопросу о необходимости формирования информационной компетентности педагога-музыканта Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 163-166.
13. Темербекова А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: специальность 13.00.08 <Теория и методика проф. образования> / Темербекова Альбина Алексеевна; [Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2009. - 40 с.: ил.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. N121 Режим доступа <https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 15.11.2019).
15. Sizova O.A., Medvedeva T.Y., Shevchenko N.A., Kazantseva G.A., Karpukova A.A.Possibilities for using information systems in the professional training of music teacher Astra Salvensis. 2018. T. 6. С. 779-786.

Педагогика

УДК 371

ассистент Снатович Анжелика Богдановна

Академии строительства и архитектуры Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье изложен теоретический анализ сфер профессиональной подготовки специалистов-архитекторов. Основное внимание в работе отведено изучению аспектов формирования профессиональных умений, в частности конструктивно-графических. В исследовании определен перечень конструктивно-графических умений, необходимых будущим архитекторам для успешной реализации профессиональной деятельности, определены дидактические аспекты их формирования у студентов в условиях образовательного процесса высшей школы.

Ключевые слова: умения, конструктивно-графические умения, профессиональная подготовка будущих архитекторов, конструктивно-графическая компетентность архитектора.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the areas of professional training of specialists-architects. The main attention in the work is devoted to the study of aspects of the formation of professional skills, in particular constructive and graphic. The study defines the list of constructive and graphic skills required by future architects for the successful implementation of professional activities, defines the didactic aspects of their formation among students in the educational process of higher education.

Keywords: skills, constructive and graphic skills, professional training of future architects, constructive and graphic competence of the architect.

Введение. Архитектура является одним из ведущих признаков человеческого существования. В свою очередь, архитектурная деятельность – это важная часть культуры, она, безусловно, предполагает воссоздание своих форм, их преемственность и трансляцию в историческом процессе.

Архитектура – уникальная отрасль общественной деятельности, которая принадлежит как к материальной, так и духовной культуре. В этой связи архитектурная деятельность также уникальна по своему характеру, так как в ней, как в деятельности «дизайнера пространства», неразрывно связаны между собой все основные функции человеческой деятельности:

- познавательная;

- преобразовательная;
- ценностно-ориентационная;
- эстетическая;
- коммуникативная.

Все эти функции оформились в виды деятельности и по мере развития выделялись в относительно самостоятельные составляющие профессии архитектора.

В основе профессии архитектора – комплекс профессиональных характеристик, социальных механизмов, условий.

Учитывая дуализм профессии архитектора (техническая и эстетическая составляющие) в системе профессиональной подготовки будущих специалистов данной отрасли труда, необходимым условием реализации профессионального образования является, наряду с формированием профессионально значимых умений и компетенций, использование всего арсенала средств формирования и развития профессиональной культуры архитектора.

Так, компетентный архитектор, обладающий высоким уровнем сформированности профессиональной культуры должен обладать рядом умений и личностных качеств. Среди системы умений, которыми должен обладать будущий архитектор для эффективной реализации профессиональной деятельности, – конструктивно-графические умения.

Изложение основного материала статьи. Процесс подготовки будущих архитекторов к профессиональной деятельности мы рассматриваем как сложную динамическую систему, основанную на комплексе теоретико-методологических подходов и обеспечивает формирование компетентного креативного специалиста новой генерации, подготовленного для осуществления профессиональной деятельности с применением компьютерных средств и информационных технологий, а также способного к активной конкуренции на рынке труда и бесстрессовой социализации.

Архитектурная деятельность как своеобразная социально-производственная система, реализует потребности общества в организации пространственной среды жизнедеятельности человека, состоит из трех основных, взаимосвязанных функциональных подсистем:

- образовательной;
- проектно-производственной;
- социокультурной [5, с. 14-15].

Образовательная сфера деятельности направлена на непрерывное развитие в течение обучения и дальнейшей работы по специальности художественных способностей, требуемого уровня общеобразовательных, общепрофессиональных и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, формирование внутренних возможностей и стремления к профессиональному росту, целеустремленности, творческому самоопределению, самообразование и самосовершенствование.

Проектно-производственная сфера деятельности:

- 1) вырабатывает у студентов необходимый уровень знаний и умений:
 - в области визуально-изобразительных средств (графика, чертёж, моделирование и др.);
 - логико-семантических средств (символика, стилизация, семиотика);
 - образного и логического моделирование (эвристика, интуиция, ассоциация, анализ, логика и т.д.).

2) воспитывает отношение студентов к принятым нормам ограничения проектных действий и возможностей (государственные строительные нормы, санитарные нормы и правила, материальные ресурсы общества, опыт, эмпирические знания и т.п.);

3) развивает уровни информатической (прежде всего, применение специализированного программного обеспечения) и профессиональной компетенции (общепрофессиональные, междисциплинарные, ключевые) и организационно-управленческой деятельности (общая мораль и профессиональная этика, основы управления, научная организация труда и т.п.).

Социокультурная сфера деятельности архитектора состоит из характеристик познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной деятельности и сконцентрирована на усвоении будущими архитекторами ценностей материальной и духовной культуры в процессе познавательной деятельности (каноны, объекты, образцы, методология и т.п.).

При реализации этой сферы деятельности закладываются ценностные и культурно-этические нормы, формируется профессиональная культура архитектора как системное образование, являющееся совокупностью профессиональных знаний, теоретических и практических умений и социально значимых качеств личности, которые формируются в процессе образовательной, проектно-производственной и социокультурной деятельности [5, с. 15].

В рамках данного исследования нас интересует проектно-производственная сфера, так как именно в ее контексте происходит формирование конструктивно-графических умений будущих архитекторов.

На сегодня в отечественной науке отмечаем отсутствие единого подхода к определению компонентов конструктивно-графических умений будущих архитекторов. В данной статье нам импонирует подход Н.Д. Калиной, которая в своем диссертационном исследовании «Система формирования профессиональных конструктивно-графических умений у будущих специалистов архитекторов-дизайнеров» в систему данных умений включает следующие:

- координационно-пространственного преобразования;
- аналитико-синтетические умения;
- организационно-управленческие;
- теоретического моделирования;
- визуально-графической культуры [3].

Совокупность сформированности составляет конструктивно-художественную компетентность, под которой, вслед за Н.Д. Калиной, будем понимать осознанное моделирование эстетической целостности изображения, понимание взаимосвязей между частями целого [2]. «Система» и «целостность» – понятия тождественные, поэтому данная компетентность формируется на основе системных методов познания и практики [4].

Каждый из указанных компонентов конструктивно-графических умений опирается на определенные профессионально-значимые качества личности. Развитие данных качеств и, соответственно, умений осуществляется в процессе осознанного усвоения конструктивно-графических действий [8], то есть в

деятельности. Одним из наиболее эффективных видов деятельности для формирования анализируемых нами в данном исследовании умения является конструктивный рисунок как вид познавательной деятельности.

Формирование профессиональных умений и навыков – это обязательная составляющая учебного процесса, подготовки студента к самостоятельной деятельности и накопления профессионального опыта. Обязательным условием при реализации формирования профессиональных умений будущих специалистов является правильный выбор целей профессиональной деятельности.

Формирование профессиональных умений и навыков по концепции Д.Н. Богоявленского предполагает соблюдение трех взаимосвязанных условий:

- знание правила, по которому нужно действовать;
- практические применения этих действий;
- самоконтроль [1].

Важным условием формирования профессиональных умений и навыков является обеспечение соответствия теоретической и практической подготовки будущего специалиста, что происходит только в деятельности на основе знаний и путем выполнения заданий, упражнений и др., то есть осмысленного практического применения студентами теоретических знаний в конкретных условиях профессиональной деятельности.

При формировании конструктивно-графических умений будущих архитекторов в системе их профессиональной подготовки в высшей школе важно учесть такие общие требования:

- четкое определение целей и доведение их до каждого участника учебного процесса, формирование способностей самостоятельно очерчивать цели в процессе умственной деятельности;
- соблюдение этапности, последовательности при формировании конструктивно-графических умений: усвоение знаний, их трансформация в понятие, формирование сначала простых, а затем сложных умений;
- использование деятельностного подхода к формированию и закреплению конструктивно-графических умений;
- определение важности организации и регулярного контроля самостоятельной деятельности студентов, выявление допущенных ошибок и определение методики их коррекции;
- обеспечение благоприятных условий для самостоятельной работы обучающихся [6].

Следует подчеркнуть, что формирование конструктивно-графических умений осуществляется поэтапно. На начальном этапе происходит осознание цели конструктивно-творческой деятельности и поиск способов ее осуществления с учетом ранее приобретенных знаний, умений и навыков. Характерной особенностью данного этапа является формирование системы основных знаний, умений и навыков на теоретическом уровне.

Следующий этап – формирование конструктивно-графических умений, которые еще не являются совершенными, высокоразвитыми и нуждающимися в отработке до применения их в практической деятельности. На этом этапе будущий архитектор психологически готов к восприятию новых знаний и овладению способами деятельности, а его конструктивно-графические действия становятся сознательными, активными и уверенными.

На завершающем этапе происходит формирование конструктивно-графических умений, которые являются совершенными, отработанными и могут быть применены в практической конструктивно-творческой деятельности [7].

Важными составляющей педагогического процесса по формированию конструктивно-графических умений будущих архитекторов является проведение диагностики уровня их сформированности, контроля и оценки.

Выводы. Современное понимание архитектурного образования актуализирует ряд проблем, важнейшая из которых – воспитание будущего архитектора как компетентного специалиста, отвечающего самым высоким духовно-содержательным и материальным запросам цивилизованного общества.

В системе реализации подготовки будущих архитекторов в высшей школе важным условием является формирование конструктивно-графической компетентности, которая представляет собой комплекс сформированных на высоком уровне конструктивно-графических умений студентов.

Формирование конструктивно-графических умений будущих специалистов в сфере архитектуры представляет собой сложный педагогический процесс.

Резюмируя вышесказанное, заключим, что при реализации процесса формирования конструктивно-графических умений будущих архитекторов должны учитываться: природа самой профессии, специфика конструктивной деятельности, а также дидактические основы и психологические особенности формирования профессиональных умений специалистов.

Литература:

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
2. Калина Н.Д. Инновационная технология формирования конструктивно-графических умений у студентов // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 46-49.
3. Калина Н.Д. Система формирования профессиональных конструктивно-графических умений у будущих специалистов архитекторов-дизайнеров: дис... канд. пед. наук. – Владивосток, 2005. – 322 с.
4. Калина Н.Д. Технология формирования конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 60-65.
5. Качуровская Н.М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Курск, 2005. – 183 с.
6. Киселева В.А. Методические основы профессиональной подготовки архитектора средствами изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2002. – 255 с.
7. Наумова В.И. Современные тенденции архитектурно-художественного творчества и актуальные векторы архитектурного образования: автореф. ... докт. искусствовед. – Барнаул, 2011. – 67 с.
8. Чистяков П.П. Письма, записные книжки, воспоминания. 1832–1919. – М.: Искусство, 1953. – 592 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ЦИФРОВОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Одной из тенденций развития современной педагогики является активное использование инновационных технологий. В этой связи совершенствуются не только традиционные педагогические приемы, но и несколько необычные средства. В частности, в данной статье автором рассматривается развитие под влиянием цифровых технологий средств театральной педагогики. Автор отмечает, что театральный педагогика сегодня фактически обеспечивает непрерывность образовательного процесса. Ввиду этого при проектировании средств театральной педагогики с учетом цифровизации всех сфер общественной жизни необходим подбор технологий с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Также автором определяются наиболее приемлемые дисциплины, в которых следует использовать технологии театральной педагогики, и определяются критерии мастерства педагога, которые необходимо прививать.

Ключевые слова: театральный педагогика, средства театральной педагогики, непрерывное образование, образовательный процесс, инновационные технологии.

Annotation. One of the trends in the development of modern pedagogy is the active use of innovative technologies. In this regard, not only traditional pedagogical techniques are improved, but also some unusual means. In particular, in this article, the author considers the development of the means of theatrical pedagogy under the influence of digital technologies. The author notes that theatrical pedagogy today actually ensures the continuity of the educational process. In view of this, when designing the means of theatrical pedagogy, taking into account the digitalization of all spheres of public life, it is necessary to select technologies taking into account the individual and age characteristics of students. The author also defines the most acceptable disciplines in which the technology of theatrical pedagogy should be used, and the criteria for the skill of the teacher that need to be instilled are determined.

Keywords: theatrical pedagogy, theatrical pedagogy, continuing education, educational process, innovative technologies.

Введение. Современная информационная культура выдвигает свои требования для адаптации личности в современных реалиях. Внедрение новейших инновационных технологий в систему профессионального педагогического образования способствует формированию творчески активной личности.

Современные инновации в образовании отражают особенности социально-экономических, социокультурных процессов общественного развития, детерминирующих стратегию развития системы непрерывного образования [8].

Изложение основного материала статьи. Инновация (innovation) - новшество, внедренное с целью повышения эффективности процессов труда и производства. Применительно к получению знаний, целью инновации становится получение инструментов для качественного профессионального образования. А основной задачей внедрения инновационных технологий является освоение и закрепление полученного материала с их помощью. Является ли такой путь утилитарным? Такое образование дает возможность полноценного развития всем участникам образовательного процесса. Это один из способов воспитания гармоничной личности.

Комплекс инновационного подхода включает в себя три ключевых составляющих: содержание, методы и инфраструктура.

Содержание - не только вербальная передача информации для освоения знаний, но так же и развитие необходимых компетенций для реализации в современных условиях труда. Любые содержания общеобразовательного процесса требуют новой методики, четкой структурированности, а так же мультимедийный формат образовательного материала, с целью их передачи через современные технологии.

Методы: необходимое формирование компетенций должно основываться на активном взаимодействии с обучающимися.

Инфраструктура: для дистанционного метода обучения требуется включить в работу информационные, технологические, организационные и коммуникативные методы.

Что же такое сами инновационные технологии? Это оснащение процесса обучения электронными ресурсами, дополнительными программами, планами уроков, инструментами, которые могут быть использованы как в системе общего, профессионального образования, так и дополнительного образования.

Технологиями могут стать: широкая палитра спектра технологического оборудования: медиотехнологии, видеопроекции, изображения, а так же приложения на мобильных гаджетах, интернет и электронная библиотека, различные платформы для реального и дистанционного обучения, Skype - консультации и общение с преподавателями.

Программы могут иметь в своем содержании такие пункты, как: профессиональное развитие для всех участвующих учителей; электронный учебный ресурс с интерактивными студенческими мероприятиями; mp3; видео; музыку; танец; театральные постановки в записях; социальные исследования; статьи; учебные видеоролики; записи мастер-классов, в которых участвуют преподаватели и сверстники учащихся.

Потенциал таких программ будет очевиден.

Внедрение инноваций в образовательный процесс невозможно, без научного осмысления нового концептуального подхода, без профессионального развития, переподготовки и адаптации преподавателей к новым условиям трудовой деятельности.

Проблемами внедрения инноваций и основными «тормозами» этого развития являются различные личностные особенности самих преподавателей.

Творческий кризис, барьер восприятия, конформизм. Возрастные особенности преподавательского состава. Неприятие нововведений, болезненная реакция на окружающие их обстоятельства. Непригодность, неуверенность в себе, заниженная самооценка, боязнь всего нового, страх выглядеть в глазах других смешными. Большой процент педагогов не желает учиться и развиваться, а тем более что-либо менять в программах, сопротивляясь любым изменениям в системе образования [4].

Необходимо создавать и расширять возможности медиа- и инфотехнологий для преподавателей. Повышать их квалификацию в области информационно-компьютерных технологий через дополнительные курсы. Контроль и эффективность обучающих программ, основывающихся на инновационных технологиях возможно так же осуществлять дистанционно, привлекая разработчиков обучающих программ.

Частные школы, колледжи и ВУЗы уже практикуют современные технологии, программы, платформы для дистанционного обучения. Наиболее передовые образовательные учреждения обеспечивают организацию и контроль учебной деятельности через инновационные технологии, а также выдают дипломы и сертификаты об образовании. Благодаря таким инновациям дети, обучающиеся по системе инклюзивного образования, имеют шанс на полноценные знания на уровне своих сверстников. Но, к сожалению, на сегодняшний день такой вид образования все еще является элитным. Нужно стремиться к тому, чтобы образование с новым подходом стало общедоступным. А это значит, что внедрение инновационных технологий, методик и программ должно происходить на всех уровнях и ступенях образования. Технологические развития мир и повсеместное внедрение новейших разработок в разных областях безусловно меняет всю психо-ментальную структуру личности.

Театральная педагогика в ситуации настоящего, порожденной прогрессивными требованиями давно назревшей модернизации качества высшего образования, формирует концептуальные вопросы относительно усиления профессиональной ориентации, новой дискуссии о соотношении академического обучения и профессиональной практики, профессиональной релевантности академического образования в соответствии вызовам времени.

Практическую ориентацию академического обучения театральная педагогика позиционирует системообразующим мотивом реорганизации содержания и структуры образовательного процесса: в русле практико-ориентированной подготовки осуществляется переосмысление методологии, самой философии образования.

Равнозначно ориентируясь как на обеспечение высокой эффективности усвоения знаний, так и реализацию гуманистически-культуротворческой миссии сценического искусства, современная театральная педагогика, претерпевает изменения, затрагивающие ценностные ее основания, когда наблюдаются проявления динамической экспериментальности, инновационного поиска путей формирования активной позиции студента, формирование его индивидуального репертуара стратегий познания, стиля сопряженности множественности форм ментальной репрезентации опыта познания и многообразия когнитивных структур [2].

Вместе с тем, традиционные образовательные отношения в театральной педагогике обретают новую глубину, возникает устойчивая необходимость понимания более сложных связей, содержательная трактовка которых в единении их друг с другом и образуют определенную смысловую данность, не только не тождественную каждой из них в отдельности, но, скорее, такую, которая представляет новый целостный смысл. По мере осмысления принципиальной сущности новейших принципов театральной педагогики все яснее становится ее детерминированность требованием исследовательского обучения студента как матрицы творческой самореализации, приобретения позволяющего самостоятельно осваивать новые сферы деятельности интегрированного опыта в сценической профессиональной среде [1, с. 13].

Творческое начало в деятельности преподавателя невозможно представить без такого компонента, как артистизм. Применительно к преподаванию артистизм можно рассматривать как двустороннее единство:

1. Внутренний артистизм - черта личности преподавателя, ее своеобразие: способность перевоплощаться, непосредственность и внутренняя свобода, обаяние, способность нравиться, богатство жестов и интонаций, эмоциональность, экспрессия, игра воображения, образный путь постановки и решения проблем, ассоциативное видение, неожиданные яркие ходы на различных этапах занятия, самообладание в условиях публичности, уверенность в себе и др.

2. Внешний артистизм - умелая режиссура урока, искусство отбора наиболее яркой, а не только методически эффективной, смысловой информации; техника построения занятия, активно стягивающая обучающихся в процесс, ставящая их в его центр.

Опыт работы автора в театре-студии дает основание утверждать, что театральная педагогика имеет большие социально-воспитательные возможности, способна оказывать на человека многостороннее эмоциональное насыщенное влияние, обращаясь ко всей полноте чувств, посредством общности участия в художественной организации пространства и времени [9].

На помощь преподавателю, желающему в полной мере раскрыть творческий потенциал - свой и учащихся, приходят методы и приемы театральной педагогики. Многочисленные исследования свидетельствуют о тесной взаимосвязи театрального и педагогического искусства, о возможностях широкого привлечения системы К.С. Станиславского в учебный процесс по многим предметам и, в частности, в учебный процесс по иностранному языку [3]. Произведением театрального искусства является спектакль, производением педагогического искусства - урок. Театральное искусство и педагогический процесс объединены стремлением с максимальной полнотой выразить себя через маску роли. Выстраивается определенная схема: спектакль - урок; маска - поведение в конкретной ситуации общения; виды представлений - виды урока; образы на сцене - роли учащихся на уроке [7]. Маску надевает и преподаватель, входя в класс, если он артистичен, умеет импровизировать, исполнять самые разные роли в течение одного урока. Учащиеся, получая роли при подготовке к ролевой игре, перевоплощаются в соответствии с особенностями нового образа, который им предстоит воплотить в мини-спектакле с помощью своих психофизических данных, и в этом новом качестве сценического образа, действуя от лица последнего, предстают перед зрителями - учащимися группы, не задействованными в игре. Актерское и педагогическое искусство есть искусство перевоплощения. К.С. Станиславский неоднократно подчеркивал, что «единственный царь и владыка сцены - талантливый артист». Переноса этот тезис в педагогику: можно утверждать, что таковым является преподаватель, владеющий методическим мастерством, в котором значительное место занимает актерская техника, умение перевоплощаться. [10, с. 45].

Как и в любом виде творчества, в педагогической деятельности своеобразно сочетаются нормативные (вытекающие из установленных законов, правил) и эвристические (создаваемые в ходе собственного поиска) элементы. Необходимо признать, что в работе преподавателя немало типового, повторяющегося, устойчивого, отраженного в уже выявленных психолого-педагогических законах, принципах и правилах. Но немало также изменчивого, вариативного, индивидуального. Педагогический процесс - и в проекте, и в

действительном воплощении - это авторский ход, хотя, конечно, у него есть и «соавторы»: составители учебников, коллеги, ученики и студенты. Особенно важным представляется присутствие творческого начала в профессии преподавателя гуманитарных дисциплин. Театральная педагогика и методика преподавания гуманитарных дисциплин являются с точки зрения семиотики знаковыми объектами: для них характерно семиотическое многоязычие; процесс обучения коммуникативен (он состоит из ряда взаимосвязанных коммуникативных процессов: преподаватель-студенты; преподаватель-коллеги); студенты общаются в собственном социуме; все участники учебного процесса активны; это интенсивная коммуникация, и она взаимообусловлена в плане ответной реакции участников общения. Невербальные аспекты коммуникации усиливают восприятие и, следовательно, усвоение изучаемого материала. Преподавателю приходится реализовывать все свои актерские, режиссерские возможности, чтобы создавать ситуации реального общения на уроке, поддерживать мотивацию к изучению предмета, приближать процесс обучения к условиям реального общения. Преподаватель гуманитарных дисциплин выступает партнером по общению, олицетворяет окружающий мир со всеми его культурными реалиями, фоновыми знаниями, которые в том или ином объеме присутствуют в каждой семье (благодаря средствам массовой информации) [5]. Таким образом, реализация творческого подхода в методике преподавания гуманитарных дисциплин приобретает решающее значение.

Творческая деятельность, выявляющая устойчивые и изменчивые очертания логики творческого поиска, предполагает систему взаимосвязей, принципов и противоречий творческого созидания, в то время как, содержательное понимание креатива исходит из реализации качественного своеобразия творческого процесса как инструмента поиска принципиально инновационного.

Соответственно, современная театральная педагогика нацелена на подготовку специалиста сферы сценического искусства не столько в русле освоения определенной суммы знаний, сколько в смысле формирования у него познавательно-креативной компетенции, профессиональной гибкости в свете быстро изменяющегося рынка труда, готовности к постоянному креативному поиску и обновлению личного знания пространства, способности приспосабливаться к новым ситуациям и решать профессиональные проблемы.

Содержательный базис моделирования актуальной стратегии театральной педагогики, в соответствии с которой акценты переносятся на личность, - субъект учебной деятельности - предопределяет личностно-ориентированный характер выявляющего профессиональную специфику педагогического процесса. Современное понимание и стратегический контекст актуализации проблемы профессиональной компетентности специалиста отражает невозможность формирования профессионально-методологической культуры выпускника только на основе полученных знаний, умений и навыков, без учета личностного фактора в смысле способности принятия креативных решений, инновационности подходов к реализации творческих идей, как адаптивной гибкости в отношении условий изменчивого рынка труда.

Выводы. Таким образом, силовое поле обновления содержания театральной педагогики в свете вызовов современности, требующих эффективности образовательно-педагогических технологий, результативности педагогического процесса, эксплицирует стратегическую цель обеспечения инновационно-созидательной компетентности и креативно-профессионального мастерства будущего специалиста.

Литература:

1. Бадиев С. От традиций – к инновациям (к вопросу о сущности технологий обучения) // Учитель. 2008. № 6. С. 7-9.
2. Голубева Л.В. Место и значение инновационной деятельности в процессе профессионального саморазвития учителя // Справочник заместителя директора по научно-методической работе. Волгоград: Учитель, 2006. 124 с.
3. Ермоленко В. Моделирование инновационной деятельности педагогов по совершенствованию содержания образования // Учитель. 2006. № 5. С. 30-34.
4. Константинова И.Н. ИКТ в начальной школе. Творческая лаборатория учителя. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей: руководство по планированию / Отв. ред. В.И Солдаткин. М.: Изд. ИНТ, 2005. 212 с.
5. Хуртова Т.В. Инновационные технологии обучения // Обучающие семинары: методическая поддержка компетентностного обучения. Волгоград: Учитель, 2007. 190 с.
6. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М., 2001. С. 120-121.
7. Масленникова В.Ш., Боговарова В.А. К вопросу когнитивного моделирования воспитательной деятельности в профессиональном образовании // КПЖ. 2018. № 4 (129). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-kognitivnogo-modelirovaniya-vozpitatelnoy-deyatelnosti-v-professionalnom-obrazovanii>.
8. Орешкина А.К. Теоретические основы развития образовательного пространства системы непрерывного образования в контексте его социальных измерений // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 2 (38). С. 4-7.
9. Солнцев И.С. Современная постановочная цирковая режиссура в контексте синтеза различных форм зрелищно-массовых искусств // Человек и культура. 2019. № 1. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=28499.
10. Фатхутдинов Р.А. Инновационный менеджмент. 6-е изд., испр. и доп. – СПб.: Питер-пресс, 2008. 448 с.

УДК: 378.147

кандидат физико-математических наук, доцент Старостенко Игорь Николаевич
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
 «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
кандидат физико-математических наук, доцент Михайленко Евгений Владимирович
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
 «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрена методика организации самостоятельной работы обучающихся с применением информационных технологий. Изложен опыт использования электронной образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение в полном объеме обучающимися образовательных программ.

Ключевые слова: образовательный процесс, самостоятельная работа, сетевой ресурс, учебно-методический комплекс, электронная образовательная среда.

Annotation. The article discusses the methodology of organizing independent work of students using information technology. The experience of using the electronic educational environment, which includes electronic information and educational resources, a combination of information and telecommunication technologies, appropriate technological means and ensuring the full development of educational programs by students, is described.

Keywords: educational process, independent work, network resource, educational complex, electronic educational environment.

Введение. Образование традиционно считается крайне консервативной сферой. Однако, в связи с приходом информационных технологий и оно претерпевает значительные изменения. Активно модернизируются программы и содержание образования, государственные образовательные стандарты предполагают организацию учебного процесса таким образом, что освоение предметного содержания должно осуществляться на основе развивающих технологий, в процессе деятельности самих обучающихся. Самостоятельная работа обучающихся представляет собой важнейшую качественную характеристику учебной деятельности, является одним из ключевых условий реализации идей компетентностно-ориентированного подхода, призвана научить приобретать знания из различных источников, развивать способности к постоянному непрерывному самообразованию. Возрастание ее важности связано с трансформацией образовательной системы к образованию в течение всей жизни и с уникальной ролью информации и современных технологий в личной и профессиональной деятельности человека.

На формирование целостной культуры самостоятельной работы обучающегося оказывают влияние разные факторы. Среди них пристального внимания безусловно заслуживают виды самостоятельной работы, способы ее организации, методы оценки.

Изложение основного материала статьи. Учебная деятельность курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России проходит в учебных аудиториях не только на занятиях, предусмотренных учебным планом, но и в часы самостоятельной подготовки. При этом, если развитию самостоятельности обучающихся в процессе плановых аудиторных занятий педагогами уделено достаточно много внимания, и этот вопрос находится постоянно в центре исследований, то характер работы обучающихся в период самостоятельной подготовки остается пока еще недостаточно изучен [1].

У курсантов есть несколько вариантов организации своей самостоятельной работы во время самостоятельной подготовки. Например, оставаться в учебной аудитории и работать, как правило, с единственным источником информации – конспектом. Наличие компьютерной техники в аудитории для самостоятельной подготовки не гарантировано, пользоваться собственными устройствами крайне затруднительно. Обучающиеся могут расширить перечень источников информации и посетить библиотеку. Современная библиотека представляет собой полифункциональную единицу, в которой работают одновременно несколько технологий: это как традиционные библиотечные фонды, так и современные информационные технологии. Под влиянием информационных технологий вековое соотношение «читатель-библиотека» трансформируется в упрощенное «пользователь-библиотека» [2]. Интернет и информационные технологии в целом создают иллюзию доступности информации в любое время и в любом месте, поэтому библиотечный фонд, ограниченный количественно и качественно, стал восприниматься как раритет.

Между тем, современный обучающийся ассоциируется с возможностью получения им постоянного доступа к информации и стремлением использовать для этого все доступные устройства. С одной стороны, это облегчает процесс обучения, с другой – сокращает продолжительность самостоятельной работы. Имея желание расширять возможности своего обучения, большая часть обучающихся реализует его через стремление к мгновенному удовлетворению информационных потребностей: есть потребность в знаниях, но есть и амбиции, которых, как правило, немного больше самих знаний. Обучающиеся искренне считают познавательной деятельностью поверхностный поиск и сбор информации. В глобальной сети Интернет, как правило, видят исключительно коммуникационную технологию. Очень часто оказываются неспособными к эффективному планированию необходимых для достижения конечной цели действий, самоорганизации, ранжированию задач по приоритетности и временному фактору. Поскольку именно эти умения и навыки составляют сущность культуры самостоятельной работы и представляют особую ценность в современном информационно насыщенном мире [3], то для их формирования требуются иные решения.

Для успешной организации самостоятельной подготовки каждый обучающийся должен иметь доступ ко всем необходимым учебным, методическим, научным и иным материалам по принципу «одного окна», иметь возможность самостоятельно моделировать свою траекторию обучения. Для этого на кафедре информатики и математики Краснодарского университета МВД России каждому курсанту и слушателю предоставлены автоматизированное рабочее место, доступ к ресурсам файлового сервера локальной сети компьютерного центра. Обучающиеся имеют персональный логин и пароль для доступа в личный каталог в локальной сети,

который предназначен для размещения и хранения учебных материалов, выполненных практических заданий и иных файлов. Важной составляющей реализации концепта «одного окна» является разработанная нами электронная образовательная среда «Виртуальный учебно-методический кабинет» (ЭОС ВУМК).

Учебно-методический кабинет является неотъемлемой частью функционирования любой кафедры и должен играть важную роль в обеспечении самостоятельной работы обучающихся. Под влиянием происходящих в образовании трансформаций, формат работы кабинета претерпевает изменения. Актуализация формата работы идет по пути более активного внедрения информационных технологий. В большинстве случаев использование информационных технологий в деятельности учебно-методического кабинета сводится к обычному размещению на сетевом ресурсе набора слабо структурированных файлов и ограничивается тривиальным иллюстрированием повторяемого учебного материала, что, очевидно, не позволяет формировать у обучающихся сколько-нибудь глубокие предметные знания и умения.

ЭОС ВУМК (рис. 1-2) призвана минимизировать недостатки присущие учебно-методическому кабинету, выполняет роль электронного наставника, отличается понятным интерфейсом, удобной навигацией, лишена недостатков, связанных с временными и пространственными границами, минимизирует влияние человеческого фактора, призвана формировать у обучающихся способность воспринимать информацию в нужном месте и в нужное время, учитывать индивидуальные особенности обучающихся, задавать персональный темп обучения, обеспечивать самодиагностику [4].

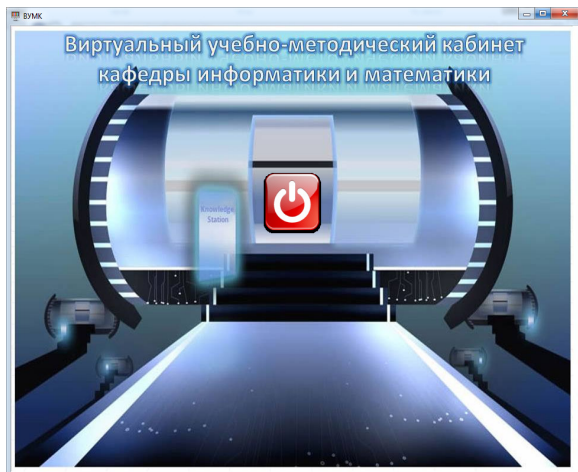


Рисунок 1. Электронная образовательная среда «Виртуальный учебно-методический кабинет»

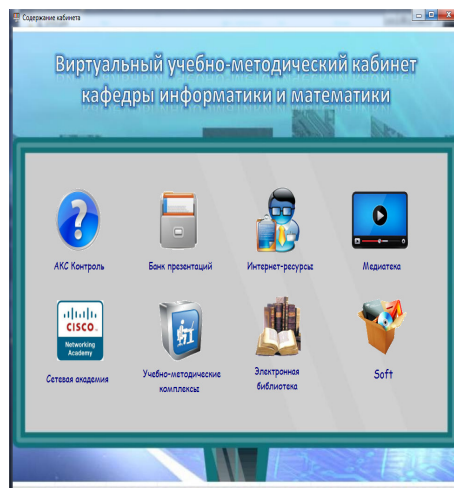


Рисунок 2. Состав элементов ЭОС ВУМК

Первым элементов электронной среды является автоматизированная контролирующая система (АКС) Контроль (рис. 3). АКС предназначена для предоставления доступа к базе электронных тестовых заданий по дисциплинам кафедры и включает два программных модуля. Модуль «Analiz» предназначен для создания и редактирования тестовой базы, а также для обработки результатов выполнения тестовых заданий обучающимися, должен быть доступен только разработчикам тестовых заданий. Модуль «Kontrol» находится в свободном доступе и используется для выполнения тестов [5]. При запуске теста на сетевом диске файлового сервера автоматически создается файл отчета, который содержит подробную статистическую информацию по каждому испытуемому.

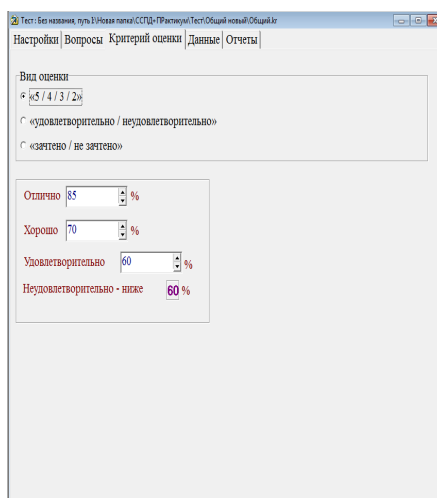
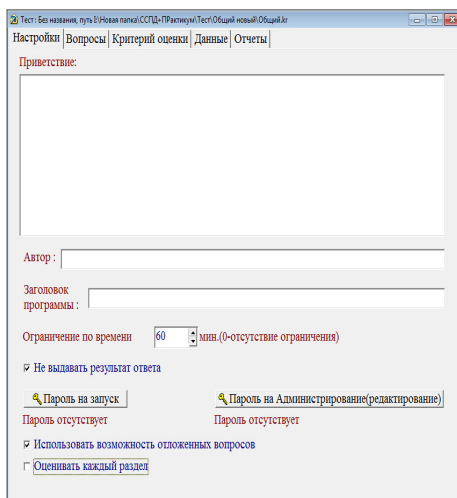


Рисунок 3. АКС Контроль

Банк презентаций является следующим элементом ЭОС ВУМК, включает мультимедийное сопровождение лекций и практических занятий по дисциплинам кафедры. Наличие банка презентаций позволяет обучающимся заранее изучать лекционный материал, реализуя методику «Перспективно-

опережающего обучения». Заблаговременное изучение тем и работа на перспективу обеспечивает курсантов и более глубокими знаниями, и дополнительным резервом времени.

Важными элементами электронной образовательной среды являются «Интернет-ресурсы» (рис. 4) и «Медиатека» (рис. 5). Элемент «Интернет-ресурсы» содержит ссылки как на сайты глобальной сети Интернет, так и на компоненты электронной образовательной среды университета. Медиатека содержит различные видеофрагменты, сюжеты, обучающее видео по дисциплинам кафедры. Данный элемент содержит как ссылки на уже имеющееся на жестком диске сервера видео, так и ссылки на ресурсы видеохостинга Youtube. Кроме того, здесь размещаются и подготовленные на кафедре видеолекции.

В настоящее время именно видео занимает лидирующие позиции в контентных (активностях) предпочтениях обучающихся. Сейчас в Интернете можно найти видеоматериалы практически по любой дисциплине, в различном исполнении. При этом, как отмечают сами курсанты в своих отзывах, возникает проблема выбора нужного материала с хорошим качеством: на это тратится много времени. Изучение учебного материала посредством видео позволяет формировать у обучающихся наглядные представления о явлениях, событиях и фактах, обобщать, систематизировать и конкретизировать учебный материал, индивидуально более глубоко изучать тот материал, который им интересен.

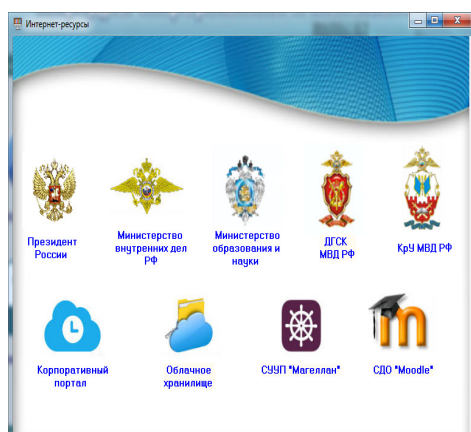


Рисунок 4. Элемент «Интернет-ресурсы»

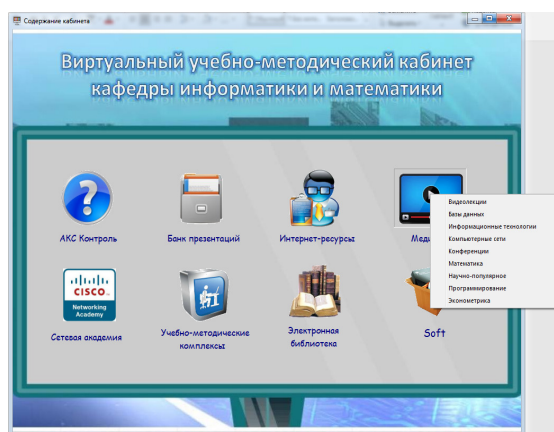


Рисунок 5. Элемент «Медиатека»

Важной составляющей электронной образовательной среды является сетевая академия Cisco. Обучение в виртуальной академии в университете ведется с 2014 года, в настоящее время ежегодно обучается уже более 100 курсантов и слушателей. Процесс обучения полностью интегрирован в самостоятельную работу обучающихся. Программа академии включает материалы различных курсов, которые доступны через Интернет, инструменты оценки знаний, средства отслеживания успеваемости обучающихся, практические и тестовые задания. Курсанты и слушатели получают доступ к интерактивной учебной среде NetSpace, которая сочетает в себе качественные облачные сервисы для преподавания, обучения и совместной работы [6]. По окончании изучения курса и успешной сдачи финального экзамена обучающийся получает сертификат.

В рамках академических программ на кафедре также функционирует академия Oracle. Этот проект направлен на совершенствование образовательного процесса по дисциплинам, посвященным разработке и администрированию баз данных, программированию на языках Java, SQL.

Из интерфейса электронной образовательной среды обеспечен доступ к библиотечным ресурсам (рис. 6): электронная библиотека университета, электронные библиотечные системы «Книгафонд», «IPRbooks», альтернативные библиотечные ресурсы. Также предоставлен доступ к внутренней кафедральной подборке полезных учебных, методических и научных материалов.

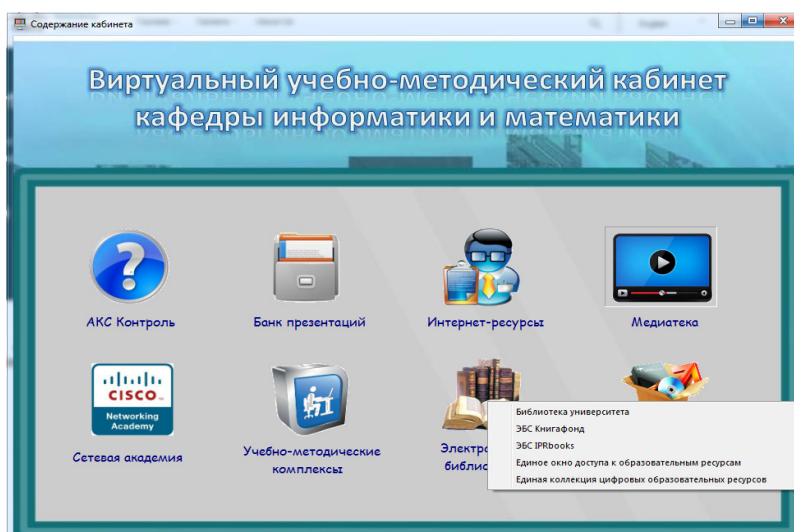


Рисунок 6. Элемент «Электронная библиотека»

Заключительный элемент ЭОС ВУМК – учебно-методические комплексы (УМК). УМК разрабатывается преподавательским составом на основе требований Государственного образовательного стандарта, учебного плана дисциплины по соответствующей специальности. Структура УМК (рис. 7) включает три основных блока: программно-планирующий, учебно-методический и ресурсно-сопровождающий.

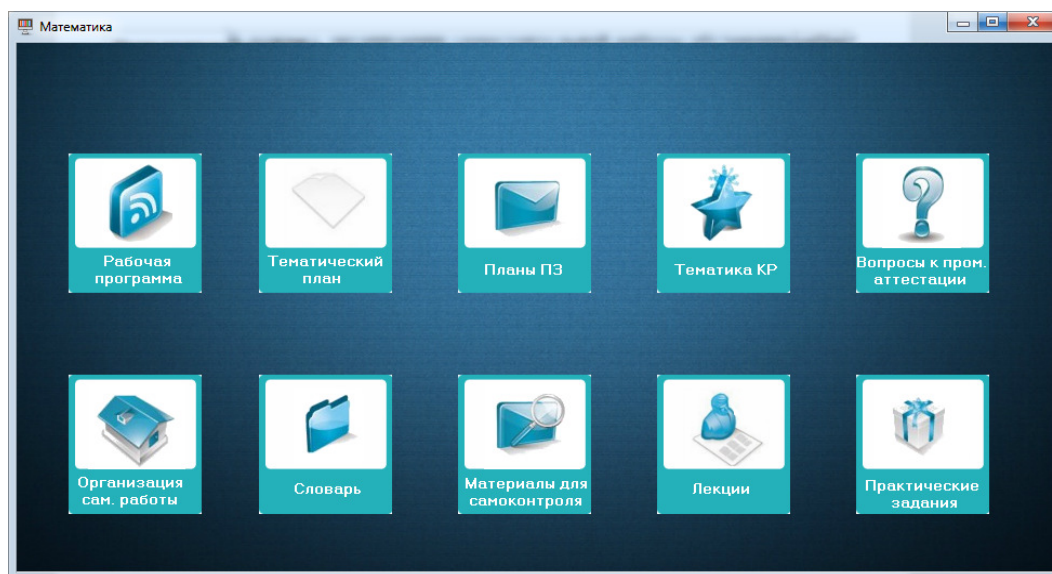


Рисунок 7. Структура учебно-методического комплекса

Программно-планирующий блок включает рабочую программу дисциплины и тематический план.

Учебно-методический блок состоит из методических рекомендаций по изучению дисциплины, теоретической части содержания дисциплины (учебное пособие, курс лекций), словаря, материалов по организации самостоятельной работы и т.д.

Ресурсно-сопровождающий блок включает мультимедийные презентации, материалы для самоконтроля, практические задания.

Большая часть практических заданий представляет собой компьютерные программы, разработанные преподавательским составом кафедры на языке программирования VBA.

Программы представляют собой заранее подготовленную форму в среде электронных таблиц Excel, на которую автоматически по специальному алгоритму выводятся сгенерированные данные.

Задача обучающегося заключается в том, чтобы произвести необходимые расчеты и внести полученные результаты в соответствующие ячейки формы. Проверка работы также осуществляется автоматически, однако доступ к проверке необходимо предварительно согласовать с преподавателем, в противном случае проверка не будет произведена. При выполнении проверки за каждое верное решение начисляются баллы, в противном случае поля зачеркиваются. Итоговая оценка за практическое задание выставляется в соответствии с критерием, указанным в форме (рис. 8).

Для осуществления генерации заданий обучающимся необходимо заполнить поле «Фамилия и инициалы». Введенные данные, а также дата и время запуска генерации, автоматически выводимые на лист, используются для расчета номера варианта. В дальнейшем, при автоматизированной проверке работы, производится верификация соответствия номера варианта указанным в работе времени и фамилии курсанта. При несоответствии трех компонентов: варианта, времени и фамилии, проверка работы проводится не будет. Генерация заданий в данных работах осуществляется по разработанным алгоритмам, обязательно включающим номер варианта [7].

Парная регрессия и корреляция
Практическое задание № 1

Дата 2/27/2019
Время 08:45:54
Группа 7115
Александрова
(Фамилия И.О.)

Вариант 1223

1. Решить задачу (Линейная модель) По восьми регионам Южного Федерального округа известны значения двух признаков:

№ региона	1	2	3	4	5	6	7	8
y_i	16,4	24,0	19,9	23,4	18,7	15,3	12,3	24,1
x_i	57,2	110,2	79,7	103,5	66,0	46,5	32,7	103,9

Для характеристики зависимости y от x рассчитать параметры линейной регрессии $y = a + bx$, оценить модель через среднюю ошибку аппроксимации \bar{A} , линейный коэффициент парной корреляции r_{xy} и F-критерий Фишера.

Расчетная таблица

№ региона	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i y_i$	\hat{y}_{i1}	$y_i - \hat{y}_{i1}$	\hat{A}_i
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
Сумма:								
Ср. знач.:								

Параметры регрессии:

$\sigma_a^2 =$ $\sigma_b^2 =$

$\sigma_a =$ $\sigma_b =$

$a =$ $b =$

Уравнение регрессии :

Оценки регрессионного уравнения:

1) Средняя ошибка аппроксимации: $\bar{A} =$

Вывод:

2) Линейный коэффициент парной корреляции: $r_{xy} =$

3) F-критерий Фишера $F_{расч.} =$ $F_{табл.} =$

Вывод:

Критерий оценки:
87 балл - "отлично"
80-86 баллов - "хорошо"
74-79 баллов - "удовлетворительно"
менее 74 баллов - "неудовлетворительно"

Количество набранных баллов: _____
Оценка за работу: _____

Проверка

Парная регрессия и корреляция
Практическое задание № 1

Дата 2/27/2019
Время 08:45:54
Группа 7115
Александрова
(Фамилия И.О.)

Вариант 1223

1. Решить задачу (Линейная модель) По восьми регионам Южного Федерального округа известны значения двух признаков:

№ региона	1	2	3	4	5	6	7	8
y_i	16,4	24,0	19,9	23,4	18,7	15,3	12,3	24,1
x_i	57,2	110,2	79,7	103,5	66,0	46,5	32,7	103,9

Для характеристики зависимости y от x рассчитать параметры линейной регрессии $y = a + bx$, оценить модель через среднюю ошибку аппроксимации \bar{A} , линейный коэффициент парной корреляции r_{xy} и F-критерий Фишера.

Расчетная таблица

№ региона	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i y_i$	\hat{y}_{i1}	$y_i - \hat{y}_{i1}$	\hat{A}_i
1	57,2	16,4	3271,84	938,08	268,96	16,5839	-0,1839	1,1211%
2	110,2	24	12144,04	2644,8	576	24,5764	-0,5764	2,4018%
3	79,7	19,9	6352,09	1586,03	396,01	19,9769	-0,0769	0,3866%
4	103,5	23,4	10712,25	2421,9	547,56	23,566	-0,166	0,7096%
5	66	18,7	4356	1234,2	349,69	17,9109	0,78907	4,2196%
6	46,5	15,3	2162,25	711,45	234,09	14,9703	0,32973	2,1551%
7	32,7	12,3	1069,29	402,21	151,29	12,8892	-0,5892	4,7901%
8	103,9	24,1	10795,21	2503,99	580,81	23,6264	0,47363	1,9653%
Сумма:	599,7	154,1	50862,97	12442,7	3104,41	154,1		17,7492%
Ср. знач.:	74,9625	19,2625	6357,871	1555,33	388,05125	19,2625		2,2186%

Параметры регрессии:

$\sigma_a^2 =$ $\sigma_b^2 =$

$\sigma_a =$ $\sigma_b =$

$a =$ $b =$

Уравнение регрессии : $y = 7,95791937 \cdot 0,150803143x$

Оценки регрессионного уравнения:

1) Средняя ошибка аппроксимации: $\bar{A} =$ 2,2186%

Вывод: Средняя ошибка аппроксимации меньше 5%, что является удовлетворительным

2) Линейный коэффициент парной корреляции: $r_{xy} =$ 1,000006

3) F-критерий Фишера $F_{расч.} =$ 74,001 $F_{табл.} =$ 5,99

Вывод: Значительное значение достоверно, так как оно выше табличного.

Критерий оценки:
87 балл - "отлично"
80-86 баллов - "хорошо"
74-79 баллов - "удовлетворительно"
менее 74 баллов - "неудовлетворительно"

Количество набранных баллов: 85
Оценка за работу: хорошо

Проверка

Рисунок 8. Шаблон практического задания

Выводы. Активное использование информационно-телекоммуникационных технологий, электронных информационных и образовательных ресурсов при организации самостоятельной подготовки курсантов и слушателей позволяет формировать культуры их самостоятельной работы, которая строится на постепенном переходе от жесткого управления к гибкому, от внешнего контроля к внутреннему (самоконтролю), от четкой алгоритмизации действий к осознанному творчеству. Такая траектория способствует освоению приемов и техник самоорганизации деятельности, а также методик самодиагностики, необходимых при передаче значительной части работы над учебным материалом непосредственно самим обучающимся [3]. В настоящее время большинство интересов обучающихся связано с использованием ресурсов сети Интернет и ее разнообразных сервисов. Использование аналогичных форм в образовательных целях позволяет повысить мотивацию к обучению, увеличивает долю «самостоятельных обучающихся».

Литература:

1. Прутугина М.Б. Организация самостоятельной подготовки курсантов военных вузов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Прутугина Марина Борисовна. – Пенза, 2007. – 19 с.
2. Гушул Ю.В. Современная библиотека как проектируемое социокультурное пространство (постановка проблемы) / Ю.В. Гушул, И.А. Коженкин, К.Б. Лаврова // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2013. – №1(33). – С. 79-86.
3. Гейхман Л.К. Культура самостоятельной работы студентов при создании учебного пользовательского словаря / Л.К. Гейхман, И.В. Ставцева // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – Том 202. – С. 86-89.
4. Старостенко И.Н. Место и роль электронного обучения в образовательном процессе / И.Н. Старостенко // Информационные технологии в деятельности правоохранительных органов: проблемы использования и пути повышения эффективности. – Орел: Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, 2016. – С. 17-23.
5. Лаптев В.Н. Методы разработки тестовых заданий в автоматизированной контролирующей системе «Контроль» / В.Н. Лаптев, Е.В. Михайленко // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – С. 826-840.
6. Старостенко И.Н. Актуальные вопросы информатизации образования / И.Н. Старостенко // Общество и право. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2017. – №4 – С. 274-277.
7. Лаптев В.Н. Некоторые аспекты применения среды Visual Basic for Application для создания учебных приложений по математическим дисциплинам / В.Н. Лаптев, Е.В. Михайленко // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2014. – С. 222-233.

УДК 378.2:37.02

старший лаборант кафедры методик начального
и дошкольного образования Стрелец Надежда Константиновна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению взаимосвязи педагогического имиджа учителя начальных классов и профессиональной компетентности. Представлен анализ понятия «педагогический имидж учителя начальных классов», описаны особенности формирования и составляющие имиджа педагога. Рассмотрена сущность понятия «профессиональная компетентность», основные элементы и особенности профессиональной компетентности учителя начальных классов. В рамках цели статьи обосновано значение педагогический имидж как составляющей профессиональной компетентности, проанализирована технология формирования педагогического имиджа, основанная на Я-концепции.

Ключевые слова: имидж, компетентность, педагогический имидж, профессиональная компетентность, учитель начальных классов, Я-концепция, Я-образ.

Annotation. This article is devoted to considering the relationship of the pedagogical image of a primary school teacher and professional competence. The analysis of the concept «pedagogical image of a primary school teacher» is presented, the features of formation and the components of the image of a teacher are described. The essence of the concept of «professional competence», the basic elements and features of the professional competence of primary school teachers are examined. In the framework of the goal of the article, the value of the pedagogical image as a component of professional competence is substantiated, the technology of the formation of the pedagogical image based on the self-concept is analyzed.

Keywords: image, competence, pedagogical image, professional competence, primary school teacher, I-concept, I-image.

Введение. Непрерывный процесс изменения и обновления системы образования в Российской Федерации одним из ведущих выдвигает вопросы формирования профессиональной компетентности и педагогического имиджа педагога. В связи с этим, возникает необходимость осуществления подготовки педагогов на качественно новом, инновационном уровне. В рамках данного уровня прослеживается необходимость сочетания профессиональных базовых знаний с практико-ориентированным исследовательским подходом к разрешению конкретных педагогических проблем. Также прослеживается необходимость формирования личности, которая умеет организовывать и осуществлять образовательную деятельность в условиях творчества и инновационных изменений, при этом педагог должен быть стрессоустойчив и способен к принятию конструктивных и компетентных действия для решения важных задач обучения и воспитания младших школьников.

Основы имиджа учителя описаны в трудах Е.В. Гришуниной, Е.В. Емельянова, Н.П. Ерастова, В.И. Зацепина, Е.Б. Карпова, Ф.А. Кузина, А.К. Никитченко, Н.М. Шкурко, С.В. Яндаровской и др. Проблема педагогического имиджа учителя начальных классов как составляющей профессиональной компетентности представлена в исследованиях следующих авторов: А.Л. Аксельрод, И.Н. Андреева, М.В. Апраксина, И.Н. Бойко, Е.В. Бондаревская, Т.А. Бусыгина, О.А. Жеребненко, С.Н. Захарова, А.А. Калужный, Т.Б. Кулакова, В.Ю. Мамаева, В.В. Мацько, Л.М. Митина, А.Ю. Панасюк, Ж.Г. Попова, Н.А. Тарасенко, С.Я. Ромашина, В.М. Шепель, С.В. Яндарова и др. Такие исследователи как А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, рассматривали процесс формирования профессиональной компетентности и педагогического имиджа в структуре профессиональных требований, выдвигаемых специалисту сферы образования.

Несмотря на то, что данная проблема широко представлена в научных и исследовательских трудах, вопрос педагогического имиджа педагога требует рассмотрения и уточнения.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к рассмотрению взаимосвязи педагогического имиджа и профессиональной компетентности учителя начальных классов необходимо проанализировать такие понятия как «имидж», «педагогический имидж», «компетентность» и «профессиональная компетентность».

Под компетентностью необходимо понимать определенный уровень владения совокупностью компетенций, а также наличие готовности к применению и использованию данных компетенций в осуществляемой деятельности [7, с. 253]. Таким образом, компетентность представляет собой не только наличие знаний в рамках определенной сферы образования, но и наличие опыта, необходимого для осуществления профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность – это система, представленная в виде единства теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность не только характеризует профессионализм педагога, но и является условием становления педагогического мастерства и составляющей общей педагогической культуры.

В трудах В.А. Крутецкого, профессиональная компетентность учителя начальных классов представлена в нескольких видах:

- специальная компетентность (высокий уровень профессиональной компетентности, коммуникабельность, желание развиваться и совершенствоваться, занятие саморазвитием и повышением уровня компетентности);

- социальная компетентность (наличие совместной педагогической деятельности, профессионального сотрудничества, ответственности за результаты профессиональной деятельности);

- личностная компетентность (наличие достаточно высокого уровня овладения всевозможными способами самовыражения и саморазвития; педагог выступает яркой и интересной личностью, с которой обучающиеся берут пример и к которой прислушиваются);

– методическая компетентность (учитель начальных классов знает все существующие и эффективные формы, методы и приемы обучения и воспитания младших школьников, умеет осуществлять рациональный выбор данных форм и методов в соответствии с поставленными целями и задачами, правильно применяет приемы обучения и воспитания);

– психолого-педагогическая компетентность (учитель не только владеет знаниями о психических и возрастных особенностях младших школьников, но и применяет данные качества в процессе обучения, учитывает индивидуальные особенности каждого обучающегося) [5, с. 136].

Таким образом, профессиональная компетентность является готовностью педагога к осуществлению образовательной деятельности. На современном этапе развития общества образование воспринимается одной из ценностей жизни человека, в связи с чем, значимость педагога стремительно возрастает, следовательно, важным является педагогический имидж учителя начальных классов.

Как отмечает М.А. Збронская, под имиджем необходимо понимать рассказ человека о себе, который сообщает окружающим о статусе, принадлежности к определенной сфере деятельности, профессии, темпераменте, характере, вкусе и взглядах [3, с. 118]. Исходя из данного определения, имидж – это умение представить личностно-деловые качества и способности, показать себя с положительной стороны, тем самым сформировать определенное представление о себе в глазах окружающих (самопрезентация).

По мнению Ж.Ж. Ордабаевой, имидж – это результат проявления определенных психологических процессов личности, служащих внешним источником формирования впечатлений окружающих об определенной личности [6, с. 161]. Таким образом, цель самопрезентации заключается в установлении, уточнении и поддержании положительного представления о себе в глазах окружающих; направлена на формирование собственной позиции и представление этой позиции окружающим. Важное значение играет создание первого впечатления.

В исследованиях Е.А. Петровой [7] представлены следующие уровни воспринимаемого имиджа:

– биологический уровень (на восприятие имиджа влияет возраст, пол, физические качества, темперамент, состояние здоровья);

– психологический уровень (на восприятие имиджа оказывают влияние качества и черты характера, приписываемые предьявителю имиджа, такие как память, воля, мышление, характер, способности, склонности и др.);

– социальный уровень (имидж непосредственно зависит от системы фактов, формирующих готовность к принятию либо непринятию определенного имиджа).

Рассмотрев сущность понятия «имидж», дадим трактовку понятию «педагогический имидж».

Педагогический имидж – это совокупность внешних и внутренних характеристик, имеющих важное значение в профессиональной деятельности учителя.

С точки зрения И.Н. Бойко, педагогический имидж представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя взаимосвязанную систему интеллектуальных, габитарных (внешних), кинетических (движения), речевых и артистических качеств [2, с. 12].

Существует несколько подходов к определению технологии формирования педагогического имиджа учителя начальных классов. Проанализируем наиболее распространенный подход, автором которого является А.А. Калюжный [4].

Данный подход основывается на формировании педагогического имиджа посредством формирования Я-концепции, способствующей оценке самого себе, своих поступков, поведения, принятых решений. Следовательно, Я-концепция представляет собой комплекс форм поведения, систему отношений к самому себе; данные значения формируются в рамках совместной деятельности с обучающимися, коллегами, окружающими людьми. Несмотря на то, что Я-концепция выступает как динамическое психологическое и индивидуальное образование личности, на процесс ее развития и изменения оказывают влияние внутренние и внешние факторы, в особенности – окружающая среда.

Педагог формирует Я-образ в зависимости от существующей в данный момент ситуации. Следовательно, сформированность Я-концепции учителя начальных классов оказывает непосредственное влияние на эффективность осуществляемой профессиональной деятельности. Таким образом, позитивная Я-концепция способствует формированию у младших школьников чувства защищенности и психологической безопасности, а также уверенности в доброжелательном отношении со стороны учителя.

Сформированность педагогического имиджа и как результат позитивное отношение к обучающимся со стороны учителя способствует повышению самооценки младших школьников, раскрытию их творческого потенциала и формированию убеждения в собственной значимости. Данный факт говорит о том, что у младших школьников существует возможность реализовать себя в полной мере.

Для эффективной профессиональной деятельности в направлении сотрудничества учителя с младшими школьниками педагогу необходима мобилизация интеллекта, воли, моральных усилий, организаторских способностей и умелое оперирование средствами морального, интеллектуального и духовного начал обучающихся. Все это в совокупности составляет педагогический имидж учителя начальных классов.

Педагогический имидж – это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя начальных классов в сознании обучающихся, других учителей, социального окружения в целом. При этом важно помнить, что при формировании педагогического имиджа реальные качества учителя переплетаются с приписываемыми обществом.

Процесс формирования педагогического имиджа представляет собой активную, целенаправленную деятельность, которая ориентирована на информирование педагога о его положительных и сильных качествах, имеющих объективное значение для организации успешной образовательной деятельности с обучающимися.

Ответственное отношение к процессу формирования личной индивидуальности зависит от понимания педагогом учебно-воспитательного значения имиджа учителя начальных классов для обучения и развития младших школьников. Применение на практике основных принципов педагогической этики, развитие профессиональной культуры и научной организации образовательной деятельности – важные и необходимые аспекты процесса формирования педагогического имиджа учителя начальных классов.

«Успешно спроектированный педагогический имидж, – как утверждает И.Н. Андреева, – влияет на самоутверждение учителя и его дальнейшее профессиональное самосовершенствование» [1, с. 217].

Необходимо отметить, что успешное применение педагогического имиджа предусматривает знание и учет обуславливающих его исходных психолого-педагогических принципов. В качестве таких принципов выступают следующие:

- принцип гармонии визуального образа;
- принцип коммуникативности (формы и способы информационного взаимодействия);
- принцип саморегуляции;
- принцип ортобиоза(техника самосбережения);
- принцип речевого воздействия.

Указанные принципы являются постоянными факторами, воплощенными в формах и методах повышения профессиональной компетентности учителя начальных классов, что в дальнейшем приводит к совершенствованию педагогического мастерства.

Педагогический имидж учителя начальных классов, как отмечает И.В. Федосова, проявляется в определенной обобщенной форме, содержащей такие компоненты, как индивидуальный, личностный, коммуникативный и внешнеповеденческий [8].

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что в образе конкретного учителя начальных классов присутствует взаимосвязь индивидуального, профессионального (педагогического) и возрастного имиджа.

Структура педагогического имиджа учителя начальных классов как профессионала, с позиции И.В. Федосовой, включает в себя следующие компоненты: внешний (мимика, пантомимика), процессуальный (профессионализм, выразительность) и внутренний (интересы, моральные ценности, взгляды, убеждения) [8].

Таким образом, педагогический имидж учителя начальных классов включает следующие структурные компоненты: личностные, индивидуальные качества, коммуникабельность, особенности профессиональной деятельности и специфику поведения. Необходимо помнить, что в сознании общественности существует имидж профессии учителя в целом, который включает наиболее общие характеристики человека, как носителя данной профессии. Данные характеристики закрепляются в сознании общества в качестве образостереотипа.

На протяжении всего времени обществом выдвигаются требования к профессиональной компетентности учителя начальных классов, в частности к педагогическому имиджу, влияющие на содержание и особенности имиджа педагога.

Выводы. Педагогический имидж является важной частью профессиональной компетентности учителя начальных классов, сформированной в результате осуществления образовательной деятельности. На результат образовательной деятельности оказывает существенное влияние наличие у педагога личностных профессионально-значимых качеств, которые характеризуют эмоциональную, волевую и интеллектуальную сферы личности педагога.

Литература:

1. Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И.Н. Андреева // Народное образование. – 2006. – №2. – С. 216-223.
2. Бойко И.Н. Профессиональный имидж педагога как важный фактор в профессиональной деятельности / И.Н. Бойко // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – №10-13. – С. 11-16.
3. Збронская М.А. Внутренняя структура имиджа / М.А. Збронская –Москва: Синтон, 2005. – 305 с.
4. Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калужный – Москва: Владос, 2004. – 394 с.
5. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – Москва: Гардарики, 2007. – 354 с.
6. Ордабаева Ж.Ж. Имидж современного педагога: от теории к практике / Ж.Ж. Ордабаева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №1 (16). – С. 160-162.
7. Петрова Е.А. Имидж и его изучение в современной науке / Е.А. Петрова // Известие Академии имиджелогии. – Москва: РИЦА ИМ. – 2005. – Т. 1. – 441 с.
8. Федосова И.В. Профессиональный имидж педагога как важный фактор в профессиональной деятельности / И.В. Федосова // Психология в экономике и управлении. – 2014. – №1. – С. 117-120.

Педагогика

УДК: 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ИНТЕРНЕТА НА ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности восприятия медиапродукции и классификация уровней медиавосприятия. Раскрываются результаты опроса педагогов-дефектологов на предмет негативного влияния Интернета на младших школьников и соответствующих профилактических мер. Младшие школьники еще пока не могут моделировать свое поведение и планировать свои действия. Обучение грамотно работать с информацией учащихся – приоритетная задача современной педагогики и непосредственно каждого педагога. Указаны основные направления профилактических мер: диагностика-консультативная работа, информационно-просветительская работа.

Ключевые слова: медиавосприятие, Интернет-пространство, профилактика, младшие школьники, средства массовой информации.

Annotation. This article discusses the features of perception of media production and classification of levels of media perception. The results of a survey of teachers-defectologists on the subject of the negative impact of the Internet on younger students and appropriate preventive measures are revealed. Younger students are not yet able to model their behavior and plan their actions. Training to work competently with the information of the students is a

priority task of modern pedagogy and directly to each teacher. The main directions of preventive measures are specified: diagnostic and Advisory work, information and educational work.

Keywords: media perception, Internet space, prevention, primary school students, mass media.

Введение. Коммуникативная деятельность для современного человека – это одно из главных условий его успешной социализации независимо от пола и возраста. Любая деятельность предполагает общение на том или ином уровне. В процессе общения передается информация.

Однако современное информационное общество – это огромное пространство разнообразных фактов и суждений. Информация не всегда может быть достоверна, может видоизменяться в зависимости от цели человека, который ее подает. В таком формате появляются фейки, различные манипуляции, которые подводят человека сделать те или иные выводы.

Разбираться в информационных потоках – одна из задач современной школы. Грамотная работа с информацией имеет большое значение, когда речь идет о школьниках. Именно данная возрастная группа нередко отождествляет себя с образами, именуемыми аватарами, из компьютерных игр, заменяя реальные успехи и борьбу за достойное место в своей социальной группе на призрачные титулы и достижения, сюжеты агрессивных игр переносит в игры между собой.

Изложение основного материала статьи. Современные медиа – элементы нового информационного мира. Современный педагог, родитель должен осознавать разницу и разбираться в закономерностях медийного влияния на психику ребенка разного возраста.

Сегодня мы живем в мире, в котором человечество кроме непосредственных, имеет силу новых способов передачи информации. Современные медиа – это система общества, которая обеспечивает и опосредствует оборот информации между участниками социальной коммуникации, преодолевая пространственные и временные барьеры непосредственного общего чувственного опыта. Средства массовой информации (СМИ) – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения и распространения информации для массовой аудитории [2]. Поэтому массовой коммуникацией можно считать только те случаи, когда информация передается от коммуникатора через специально созданные каналы (газеты, радио, телевидение, интернет и др.). И как особый вид социального общения массовая коммуникация осуществляется в масштабах всего общества и выступает важнейшим условием общественного развития и организации.

Учащиеся младших классов имеют свои особенности восприятия медиапродукции. В первую очередь, это связано с когнитивным развитием учащихся, способностью понимать реальность, задачами, которые решает ребенок, в каждом периоде своей социализации. А.В. Федоровым [1] разработана классификация уровней медиавосприятия, приведенная в таблице 1.

Таблица 1

Классификация уровней медиавосприятия по А.В. Федорову

№	Уровни медиавосприятия	Показатели уровней медиавосприятия
1	Уровень первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», примитивный», фрагментарный»).	Эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой (цепью событий) повествования, то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.).
2	Уровень «вторичной идентификации» (варианты: «средний», «сюжетно-синтаксический», «отождествления с героем» медиатекста и др.).	Отождествление с персонажем медиатекста. То есть способность сопереживать, поставить себя на место героя (ведущего), понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.).
3	Уровень «комплексной идентификации» (варианты: «высокий», «авторско-концептуальный», «системный», «адекватный», «отождествление с автором» медиатекста и др.).	Отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного). То есть способность соотношения с авторской позицией, что позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотношения элементов сюжета», восприятия «авторской мысли в динамике звукозрительного образа», синтеза «мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях».

Приведенная выше классификация достаточно условна. Так как у школьников при наличии ярко выраженной «первичной идентификации» остальные уровни можно обнаружить в неразвитом, «свернутом» состоянии. В силу возрастных особенностей у школьников, как правило, преобладают уровни «первичной» и «вторичной» идентификации [1].

И взрослые, и дети обращаются к Интернету как к основному источнику информации и новостей. Известно, что младшие школьники еще пока не умеют моделировать свое поведение и планировать свои действия. Их пребывание в социуме – это копирование увиденного и услышанного. Если раньше два десятилетия назад большая часть поведенческих моделей была заимствована от родителей и педагогов, то на

сегодняшний день младшие школьники уподобляются медиапродуктам – рекламе, видеоклипам, комиксам, мультфильмам и др.

Воздействие медиа на аудиторию, прежде всего – на учащуюся молодежь, не ограничивается эстетической сферой (формированием эстетического сознания), но и, как показывают многочисленные социологические исследования, имеет серьезное социальное, мировоззренческое влияние [2].

Нами был проведен опрос 32 педагогов специальных (коррекционных) учебных заведений Республики Крым. Данные педагоги являются учителями-предметниками, педагогами начальных классов, воспитателями групп продленного дня. Их воспитанниками являлись дети с задержкой психического развития, с сенсорными нарушениями (слуха и зрения), а также с речевой патологией. Так в ходе опроса выяснялись ответы на следующие вопросы:

1. Чем на Ваш взгляд опасен интернет?

2. Какие профилактические меры по предотвращению Интернет-зависимости проводятся в Вашем учебном заведении?

По результатам данного опроса 90 % педагогов признали вред неконтролируемого времяпрепровождения в интернете. В таблице 1 мы поместили распространенные ответы об опасных факторах Интернета, по мнению педагогов, на личность школьника с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 2

Содержание ответов на вопрос 1. «Чем на Ваш взгляд опасен интернет?»

№п/п	Содержание ответа	%
1	«Приводит к раздражительности, усталости, стрессу...»	89
2	«Ухудшение физического здоровья...»	88
	«Наличие большого количества агрессивной информации...»	87
3	«Пустое времяпрепровождение»	86
4	«Наличие негативной информации в открытом доступе ...»	56
5	«Интернет-мошенничество»	44
6	«Появление эмоционального возбуждения, эйфории...»	42
7	«Не развиваются навыки социального общения»	33
8	«Анонимность, которая раскрепощает...»	10

Большинство педагогов (89 %) отметили, что после пребывания в Интернет-пространстве обучающиеся часто испытывают раздражительность и усталость. Второй по распространенности ответ (88%) предполагал ухудшение физического здоровья учащихся. Очень многие отметили, что пребывание в Интернете – это пустое времяпрепровождение.

Также нами был задан вопрос о профилактических мерах по предотвращению интернет-зависимости в учебном заведении. В таблице 2 помещены ответы педагогов.

Таблица 3

Профилактические меры по предотвращению Интернет-зависимости

№	Содержание ответа	%
1	Беседы с детьми	95
2	Беседы с родителями	86
3	Классные часы	74
4	Кружковая деятельность	56
5	Внеурочная деятельность	54
6	Спортивные секции	51
7	Запрет на использование гаджетов во время пребывания ребенка в школе	34
8	Консультации психолога	33
9	Приобщение к общественно полезному труду	31
10	Никакие	11

Самым популярным ответом среди учителей была беседа с детьми. По мнению педагогов именно разъяснительный разговор с ребенком в нужном направлении сможет препятствовать негативному влиянию Интернета.

В этой связи мы также предложили педагогам ответить на вопрос «Какие увлечения есть у ваших обучающихся?». Результаты данного опроса помещены в таблицу 4.

Интересы и увлечения школьников специальных (коррекционных) школ

№	Вид увлечения	%
1	Компьютерные игры	84
2	Современные танцы	75
3	Спорт	53
4	Социальные сети	54
5	Просмотр фильмов	52
6	Снимать видео и выкладывать на канале YOU-TUBE	51
7	Просмотр видео-обзоров блоггеров	50
8	Увлечение гаджетами	44
9	Рисование	23
10	Прогулки во дворе	11
11	Чтение книг (фэнтези)	10
12	Посещение кружков по интересам	9

Все ответы нами ранжировались по частоте употребления. Так в пятерку любимых увлечений школьников, по мнению учителей, входили компьютерные игры (84%), увлечения такими современными танцами, как D’N’B танцы, JAZZ-FUNK танцы, уличные танцы (75%), спорт (53%). Однако последнее увлечение педагоги затруднились дифференцировать по его видам и не смогли уточнить, какими же видами спорта занимаются школьники. Пятерку лидеров завершали такие позиции как социальные сети и просмотр фильмов. Так же, как и первая позиция, они напрямую связаны с использованием Интернета, поэтому в своем опросе мы умышленно просили уточнять педагогов, что в действительности нравится детям и какие занятия их привлекают в Интернет-пространстве. Помимо вышеуказанных позиций «Интернет-увлечениями» были снятие и выкладывание видео на канале YOU-TUBE, просмотр видео-обзоров популярных среди молодежи блоггеров. Педагоги отмечали, что лишь некоторая часть младших школьников самостоятельно могла размещать снятые ролики на канале, остальные прибегали к помощи родителей или старших братьев, сестер, сверстников.

Медиа предлагают образцы межличностных отношений и сценарии их реализации, а также культивируют определенные культурные нормы. Однако образцы могут быть как позитивными – конструктивными, так и негативными – антисоциальными, деструктивными. Последнее явление имеет тенденцию большего распространения и увеличения негативного контента. В связи с этим особое значение приобретает понятие «медиа-насилие», к которому можно отнести изображения угроз физического и психического насилия.

Можно наметить основные направления профилактических мер:

1. Диагностико-консультативная работа.
2. Информационно-просветительская работа.

Каждое из направлений ставит конкретные задачи в общей системе профилактических мер по предотвращению Интернет-зависимости.

Диагностико-консультативная работа может вовремя осветить возможные проблемы с учащимися и предложить индивидуальный формат как с отдельным ребенком, так и с группой учащихся. На сегодняшний день в современных коррекционных учреждениях самыми распространенными видами данной работы являются консультации психолога и беседы с учащимися и их родителями. Особое внимание также хотелось бы обратить на такой формат исследования как наблюдение, которое позволяет постоянно при правильно организованной работе получать необходимую информацию.

Цель информационно-просветительской работы заключается в донесении адаптивной информации согласно возрастным особенностям учащихся о возможностях современных медиа. Здесь лидирующие позиции занимают тематические классные часы, кружковая работа, внеурочная деятельность. Согласно нашему опросу ни в одном коррекционном заведении Республики Крым на сегодняшний день не включен в учебно-воспитательный процесс медиа-кружок. Именно его программа позволила бы рассмотреть детально воздействие информационной среды на личность человека и научила бы в дальнейшем учащихся более грамотно разбираться в медиа-пространстве.

Выводы. В нашем современном обществе невозможно скрыться от многочисленных информационных потоков. Поэтому научить работать с информацией учащихся – приоритетная задача современной педагогики и непосредственно каждого педагога. Своевременная и грамотно отлаженная работа педагогов может способствовать уменьшению негативного влияния у младших школьников в процессе восприятия информации в Интернет-пространстве.

Литература:

1. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
2. Федоров, А.В. Медиаобразование: история и теория / А.В. Федоров. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.

УДК:378.1

доктор педагогических наук, профессор Тахохов Борис Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

НАУЧНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на этнопедагогику и этнопсихологию, близкородственные науки, имеющие общий компонент «этно» и исследующие каждая своими методами особенности мировоззрения, поведения, языка, культуры того или иного народа в его историческом развитии и современном состоянии. Показано, что глобализация с ее всеобщим уподоблением, унификацией нивелирует культурное и ментальное своеобразие народов, и задача каждого этноса – найти пути, методы и средства сохранения своей уникальности в поликультурном мире в эпоху постмодерна. Раскрыто авторское понимание роли и места психолого-педагогических знаний этнической проблематики в профессиональной компетентности педагога и психолога образования. Методологическую основу исследования составили: гуманистическая парадигма в образовании и социальных науках, системный, деятельностный, культурологический и личностно ориентированный подходы. Методы исследования: анализ и синтез, систематизация и классификация, наблюдение и обобщение.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, этнопсихология, этнопедагогика, мифы, глобализация, установки, ментальность, национальное своеобразие, ценностные ориентации.

Annotation. The article presents the author's view on ethnopedagogics and ethnopsychology, closely related Sciences that have a common component of "ethno" and explore each of their methods features of worldview, behavior, language, culture of a people in its historical development and modern state. It is shown that globalization, with its universal assimilation, unification eliminates cultural and mental identity of the peoples and the challenge of each ethnic group – to find ways, methods and means of preserving its uniqueness in a multicultural world in the postmodern era. The author's understanding of the role and place of psychological and pedagogical knowledge of ethnic issues in the professional competence of the teacher and psychologist of education is revealed. The methodological basis of the study was: humanistic paradigm in education and social Sciences, system, activity, cultural and personality-oriented approaches. Research methods: analysis and synthesis, systematization and classification, observation and generalization.

Keywords: ethno-cultural competence, ethnopsychology, ethnopedagogics, myths, globalization, attitudes, mentality, national identity, value orientations.

Введение. Научное осмысление этнической проблематики как компонента профессиональной компетентности педагога и психолога образования следует признать своевременным, так как наблюдается известный интерес к тем процессам, которые разворачиваются в социуме и касаются каждого отдельно взятого индивида, напоминая ему о том, что он детерминирован как минимум двумя потоками влияния: первый связан с происхождением и социализацией, разносторонними связями с семейным укладом, ближайшим окружением, территориальным сообществом, культурно-историческими корнями, второй – с трендом развития современной цивилизации, в которой доминируют ценности постмодернистской личности, формирующейся в эпоху глобализма. Одним словом, пространство жизнедеятельности, в которое погружен индивид, представляет собой континуум разных культур, неоднозначных влияний, симбиоз традиций и новаций. Исходя из этого посыла, важно раскрыть значение этнопедагогической составляющей в профессиональной компетентности педагога и психолога образования национальных регионов страны. В этих условиях именно народная педагогика, являясь кладезем мудрости народа, сложившимся в течение тысячелетий, может выступать путеводителем в сложных жизненных перипетиях [1]. Плодотворное взаимодействие с представителями других культур, нравов, обычаев является залогом выживания как отдельной личности, так и целого народа, имеющего свое неповторимое лицо в многообразии других народов и культур. В этом аспекте считаем целесообразным актуализировать в подготовке педагога и психолога образования этнопедагогические и этнопсихологические знания, тем более что научное осмысление кросс-культурных проблем, этнического своеобразия личности находим в разных изданиях. Например, этническая и расовая идентичность в подростковом и юношеском возрасте рассматривается в работе [14], этническая социализация подростков на материале Республики Бурятия исследуется С.Б. Дагбаевой [3], изучению общероссийской гражданской идентичности народов Российской Федерации посвящена монография, вышедшая в издательстве МГУ [9], интересный материал по воспитанию подрастающего поколения с использованием национальных традиций опубликовали Н.У. Ярычев и А.Х. Саракоева [12], важный аспект межэтнического взаимодействия раскрыт зарубежными исследователями [13-16].

Обзор литературы по теме исследования позволил нам определить проблему нашей работы: каковы основные направления психолого-педагогических исследований, посвященных этнической проблематике, и их место в профессиональной компетентности педагога и психолога образования.

Методологию исследования составили: гуманистическая парадигма в педагогике и психологии, сравнительно-исторический и системный подходы и методы изучения, анализа и интерпретации.

Изложение основного материала статьи. В мире применительно к нашей теме в настоящее время наблюдаются две противоположные тенденции: а) глобализация, которая унифицирует, в известной степени уподобляет народы, культуры, цивилизации; б) этнический ренессанс, для которого характерно обращение народов к своим истокам, корневым основаниям как желание сохранить свою уникальность, самобытность, не превратиться в «Ивана, не помнящего родства». Глобализация, приводящая всех людей к «единому знаменателю», утверждает в их сознании и поведении определенные нормы, не приемлемые для многих народов, и в таких случаях естественно то сопротивление, которое имеет место в разных странах. Каждый народ имеет свою неповторимую историю, психологию, свои идеалы, которые он максимально старается сохранить, и они могут быть раскрыты разными научными дисциплинами, среди которых ведущее место принадлежит именно этнопсихологии и этнопедагогике [2].

Современные этнопсихология и этнопедагогика как самостоятельные науки призваны: а) обратить внимание человеческого сообщества на тот факт, что этнические общности имеют свои закономерности и механизмы проявления психологической типологии, ценностных ориентаций и поведения и б) исследовать постоянно развивающую рефлексию этнических групп, направленную как на саморазвитие и самопрезентацию, так и на выбор форм толерантного взаимодействия с другими этносами [4].

В связи этим следует считать правомерной дальнейшую разработку понятийного аппарата теории «блуждающих» мифов и сюжетов, которая позволяет выявить различия и совпадения, существующие в жизненном опыте тех или иных этносов. Описание этнопедагогического опыта в терминах современной педагогики должно дополняться результатами других исследовательских и операциональных процедур, в частности, сравнением компонентов культурных традиций этносов, проживающих в локальном географическом пространстве, с одной стороны, и находящихся в пространственном отдалении друг от друга – с другой [10; 11].

Этнопедагогика получает возможность выявить обобщенные в мифах формы воздействия лиц, являющихся прообразами современных педагогов. Она тесно взаимосвязана с историей народов, их культурой, ценностями и идеалами, аккумулируя сложившиеся представления о том, как сосуществовать поколениям, интегрировать, сплачивать группу, укреплять внутригрупповую солидарность. Универсальным объединяющим началом, выполняющим интегративную функцию, считаются этнические узы, скрепляющие людей на уровне самосознания и подсознания и обладающие высоким защитным потенциалом. Этническая идентичность обусловлена социально-политическими факторами и, являясь результатом социального мифотворчества, существует по чисто прагматическим основаниям.

Этнопсихология и этнопедагогика в настоящее время изучают фундаментальную проблему, связанную с исследованием арсенала культуры и психологии народа на предмет наличия средств компенсации психосоциальных перегрузок и помощи обыкновенному человеку в осознании негативных последствий этноцентризма и самоотрицания, в том числе связанных с напряженными межэтническими отношениями, которые складываются в зависимости от многих факторов. В период стабильного, позитивного развития наблюдается динамическое единство межэтнической идентификации и обособления, но во время социальных потрясений эти отношения регрессируют и на сцену выходят межэтническая агрессия и усиление этноцентризма, которые проявляются не только в исторически возникшей среде самой этнической группы, но и во взаимоотношениях отдельных представителей этноса с другими группами, что вызывает негативную реакцию окружающих или подавляет чувство собственного достоинства и этнической состоятельности тех, на кого оказывают воздействие. В таком случае внутри этноса начинает доминировать мнение о причислении своих «социальных контрагентов» в разряд «чужих», «врагов». Следует отметить, что нередки случаи, когда в межэтнических отношениях возникает самоотрицание, которое требует своего осмысления и поиска универсального выхода из этого периодически повторяющегося межэтнического напряжения. Данное явление связано с этническими установками личности – системой социокультурно обусловленных отношений к характеру, образу, культуре, морали, поведению, привычкам представителей своего и чужого этноса, которые начинают играть ведущую роль.

В процессе подготовки педагога и психолога образования обращаем внимание на тот факт, что социализация нынешних учащихся совершенно безболезненно проходит в таких условиях, в которых доминирует общегосударственный свод законов и соответствующих правил – предписаний совместного проживания людей безотносительно к их этническому происхождению и, хотя возможны случаи национального неравенства, притеснения на каком-то уровне по национальному признаку, как правило, государство следит за соблюдением законности на всей территории страны. Однако и сам поликультурный и полиэтничный состав населения страны накладывает свой отпечаток на психологию личности, и в сознании каждого человека существует образ не только своей национальности, но и других этнических групп [6; 7].

Усвоение этнической информации и особенностей этнической самоидентификации и готовности и способности будущих работников образования целесообразно рассмотреть в контексте менталитета – определенным образом сформированного свойства сознания отражать этническую картину окружающей среды. Ментальность связана с внутренними, бессознательными комплексами, сложившимися в процессе адаптации этноса в окружающей социальной и природной среде, и выполняет в этнической культуре роль основных механизмов существования этнической группы в окружающей среде. Эти бессознательные образы входят в систему этнических констант и создают во многом исключительный внутренний интеллектуальный и нравственный мир, характерный для определенной группы. Категория ментальности дает представление о психологической типологии этногруппы в социально-политическом и культурологическом контекстах. Этнический менталитет проявляется в ведущих настроениях, характерных особенностях мировосприятия, в системе моральных ценностей, норм и принципов воспитания, в формах межличностного взаимодействия, конкретных актах самоорганизации этноса и др. Именно данная категория, проливающая свет на групповые стереотипы, установки, предубеждения, предрассудки, позволяет характеризовать как свой, так и другие этносы [10; 11].

Можно согласиться с тем, что этнические особенности являются одними из ведущих среди множества социальных категорий. И.А. Ильин отмечал, что «в национальном чувстве – источник духовного достоинства: национального, а через то и своего, личного. Безнациональность есть духовная беспочвенность и бесплодность... Создать нечто прекрасное для всех народов может только тот, кто утвердился в творческом акте своего народа. Мировой гений есть всегда и прежде всего национальный гений» [5, с. 112]. Психологи, исследующие данную тематику, едины во мнении, что этническая категория появилась вслед за глобальной категорией *Homo sapiens* [7; 11; 16]. В современной иерархии ценностей, формируемых у школьников, до недавнего времени основные споры шли вокруг дилеммы – общечеловеческие или национальные, впрочем, имеющие давние корни в истории отечественной философии и общественной мысли в виде «западников» и «славянофилов». При этом важно формировать у подрастающих поколений глубокое убеждение в том, что общечеловеческое и национальное в становлении культуры личности дополняют друг друга: духовная, нравственная, интеллектуальная жизнь человека не может и не должна замыкаться только на каких-то одних ценностях.

Этнопедагогические и этнопсихологические исследования раскрывают и в определенном смысле формируют национальные чувства: материнские (язык, народность, песня, сказка) и отцовские (долг, права, организация социума и государства). Связь национального чувства с моральными ценностями в целом

чрезвычайно важна, так как воспитание национального чувства заключается не только в том, чтобы раскрыть и утвердить его духовный смысл, но оно является частью духовного воспитания вообще [6].

Духовные и культурные традиции народов, их историческое прошлое, воспитательные идеалы, культурно-исторические символы-образы, которые позволяют укреплять национальное достоинство одних людей без ущемления достоинства других, способствуют их сближению и взаимообогащению, важно сегодня грамотно использовать [8; 12].

Созданный народом потенциал гуманитарных знаний целесообразно постоянно и продуктивно осмысливать и активно вводить в контекст современной практики обучения и воспитания. Это обусловлено тем, что в народном сознании был глубоко и всесторонне представлен целый ряд проблем, не получающих разработки в научной педагогике и приобретших известную актуальность в настоящее время в контексте глобализации: имеются в виду, в первую очередь, вопросы духовного становления человека, общечеловеческого и национального в культуре воспитания, вопросы истинных и ложных ценностей, социального «мы» и индивидуального «я» и др. [8]. Этнопедагогика нацелена на исследование проблем изучения учащимися родного языка, истории, традиций и обычаев своего и других народов, приобщение молодежи к традиционным этническим ценностям. Опыт использования этнопедагогических и этнопсихологических знаний в современной образовательной практике показывает, что школьники при этом не испытывают никакого стресса: у них повышается не только личностная самооценка, но и яснее проступает осознание своей принадлежности к определенному этносу, проявляется стремление к этнической самоидентификации, что можно считать вполне здоровым явлением, так как осознание себя гражданином страны происходит в пределах идентификационной матрицы, в основе которой ряд социальных идентичностей, в том числе и этническая.

Для большинства людей в ситуации неустойчивости и неопределенности семейная и этническая принадлежность становится наиболее желаемой и защитной формой ощутить себя частью некоего целого, найти психологическую поддержку в традиции. Именно отсюда – повышенное внимание к этнической идентификации, потребность в консолидации вокруг этнического, попытки выработки интегрирующего национального идеала в новых социальных условиях, «охранение» и обособление своей национальной мифологии, культуры, истории. Однако построение психологической дихотомии «Мы-Они» невозможно без достижения определенного уровня самосознания, следовательно, формирование и развитие этнических представлений связаны со стадиями развития этнического самосознания. Сформированность данной системы у человека – свидетельство осознания себя в качестве представителя этнической общности. Здесь необходимо выделить следующие компоненты: 1) осознание особенностей этнической культуры, 2) рефлексия о своих психологических особенностях, идентифицирующих индивида как представителя этнической общности, 3) социально-нравственное представление о себе как представителе этноса, 4) сформированность на когнитивном и эмоционально-чувственном уровне сознания и чувства сопричастности к культуре, истории, традициям и обычаям своего этноса.

Этнические представления охватывают все основные признаки, которые помогают человеку осознать свое окружение по национальным особенностям, причем как относящиеся к своей, так и к чужой национальной группе. Можно выделить четыре ведущих компонента, которые формируют представления о других этнических группах: культурно – исторический, антропологический, географический и национальный характер и психология, которые когнитивно очерчивают окружающее пространство – материальное, социальное и психологическое [2]. Этнические представления характеризуются объемом или степенью представленности в сознании индивида, полнотой, формирующей систему данных представлений, дифференцированностью и мотивационными ориентациями.

Таким образом, в процессе становления и развития этнических представлений личность проходит путь от ориентации на внешние, разрозненные, бросающиеся в глаза признаки при разделении своей и чужой этнической группы до внутреннего осознания и формирования единого непротиворечивого образа своего и чужого этноса.

Для современной этнопсихологии как науки весьма злободневными являются такие проблемы, как этнические установки, стереотипы, предубеждения, этноцентризм, предрассудки, этническая идентичность, этнические ценности и некоторые другие [3].

Кроме того, не менее актуальными являются исследования, связанные с концептом этнической толерантности, в которой важное место занимает компетенция – способность учитывать этнокультурный «облик» личности, принимать во внимание в ходе практической деятельности и в поведении социокультурную специфику. Осмысление разнообразия человеческого проявления, обусловленного этнической системой, частью которой является конкретная личность, проливает свет на имеющие место факты интолерантного отношения к представителям других этносов.

Этнопсихология как наука и практика человеческого существования в современном мире фиксирует постоянные контакты представителей разных этносов на культурном, социальном, экономическом и просто на межличностном уровнях, поэтому одной из важнейших задач системы образования можно считать развитие этнопсихологической грамотности, являющейся частью этнокультурной компетентности учащихся школ и студенческой молодежи [9].

Выводы. Таким образом, для эффективного развития этнокультурной компетентности у будущих работников образования на базовом уровне должны быть сформированы определенные компетенции, среди которых выделим, во-первых, готовность и способность понимать многофакторный характер личностных ценностей и представлений, во-вторых, наличие некоторой информации о том, что в каждом человеке обязательно присутствуют его история и культура, которые во многом детерминируют его психологию, мировоззрение, поведение и деятельность, в-третьих, умение самостоятельно оценивать ту или иную ситуацию и принимать адекватное к данной ситуации решение. Кроме того, важно и необходимо такое психолого-педагогическое условие, как целенаправленное и системное сопровождение этого процесса, ибо самостоятельно, без внешнего влияния организованного воспитания и подготовленных к данной деятельности педагогов обучающиеся практически не смогут создать необходимую для этого культурологическую базу, в которую входят хотя бы минимум знаний о том или ином этносе, его культуре, мифах, традициях. В связи с проблемой нашего исследования отметим целесообразность для каждого студента – будущего педагога и психолога образования культурологических знаний, которые в основном группируются вокруг следующих понятий: определение этноса, психический склад личности, ментальность

как интегральная этнопсихологическая характеристика индивида, развивающееся самосознание как симбиоз общечеловеческого и этнического компонентов, этническая исключительность и толерантность, кросс-культурные особенности личности и этноса и др.

Литература:

1. Арсалиев Ш.М.-Х. Использование информационных технологий в этнокультурном образовании // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. №2. С. 9-14.
2. Волков Г.Н. Педагогика жизни. Чебоксары. 1989. 18 с.
3. Дагбаева С.Б. Тенденции и варианты этнической социализации подростков // Забайкальский государственный университет. 2018. 3. С. 42-56. <http://orcid.org/0000-0003-1696-2370>
DOI: <https://doi.org/10.21702/trj.2018.1.7>
4. Джурицкий А.М. Поликультурное образование в многонациональном социуме: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт. 2016. 246 с.
5. Ильин И.А. Русский учитель. Опыт православной педагогики. М.: Смысл. 1993. 368 с.
6. Красикова Т.Ц. Невербальное поведение как отражение национального культурного кода. Балтийский гуманитарный журнал. 2018. №1 (22). С. 93-96.
7. Накохова Р.Р. Психологическая концепция развития и функционирования ценностных ориентаций этнофоров Северного Кавказа // Психология в вузе. 2011. №2. С. 16-27.
8. Поштарева Т.В. Воспитание с опорой на национальные традиции // Начальная школа плюс. До и После. 2008. № 10. С. 9-14.
9. Российская идентичность. Психологическое благополучие. Социальная стабильность: Научная монография. Под ред. Зинченко Ю.П. / Т.В. Адамович, А.Г. Асмолов, О.В. Ваханцева и др. Издательство Московского университета Москва. 2017. 520 с.
10. Тахов Б.А. Диалог культур в современном образовании // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2014. №2. С. 34-38.
11. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание: монография. СПб.: Алетей. 2000. 349 с.
12. Ярычев Н.У., Саракаева А.Х. Традиции и обычаи чеченцев как этнопедагогические принципы воспитания молодежи. Грозный: ГБОУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования». – М.: «Миллениум». 2012. 86 с.
13. Jules T.D. 'Mature regionalism' and the genesis of 'functional projects': 'educational regionalism' in small (and micro-states) // Globalisation, Societies and Education. 2017. Vol. 15, Issue 4. P. 482-498.
14. Leidner D.E. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency // The Journal of Strategic Information Systems. 2010. Vol. 19 (2). P. 69-77.
15. Shields R. Reconsidering regionalisation in global higher education: student mobility spaces of the European Higher Education Area // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2016. Vol. 46 (1). P. 5-23.
16. Peng R.-Z., Wu W.-P. Measuring intercultural contact and its effects on intercultural competence: a structural equation modeling approach. International Journal of Intercultural Relations. 2016; 53:16-27. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2016.05.003

Педагогика

УДК 371

**старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики
и исполнительства Теленская Дарья Юрьевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «педагогические условия». В исследовании на основе анализа сущности процесса формирования художественного вкуса студентов и подходов ученых к определению педагогических условий данного процесса представлено собственное обоснование педагогических условий формирования художественного вкуса будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: вкус, художественный вкус, эстетическое воспитание, профессиональная подготовка будущих специалистов, студенты, молодежь, учреждения высшего профессионального образования, педагогические условия.

Annotation. The article considers the concept of "pedagogical conditions". The study based on the analysis of the essence of the process of formation of artistic taste of students and approaches of scientists to determine the pedagogical conditions of this process presents its own justification of pedagogical conditions of formation of artistic taste of future specialists in the process of their professional training in higher school.

Keywords: taste, artistic taste, aesthetic education, professional training of future specialists, students, youth, institutions of higher professional education, pedagogical conditions.

Введение. Понятие вкуса человека (эстетического, художественного) учеными рассматривается как существенный компонент в структуре его жизнедеятельности, который обеспечивает регуляцию взаимоотношений с природной, предметной, социальной и художественной средой. Воспитание эстетической культуры, развитие художественно-эстетического вкуса является важной предпосылкой формирования гармонично развитой личности.

Осмысление сущности вкуса как социально-исторической категории является одним из самых распространенных в современной научной практике. Вкус по своей природе тесно связан с тем, что приобретено обществом в течение его многовекового развития, что было предметом активного познания и

практического опыта. Вкус как общественная норма прекрасного, как воссоздание системы эстетических ценностей выступает, с одной стороны, средством регуляции эстетической деятельности человека, а, с другой – средством творческого самовыражения и художественного познания мира.

Сегодня наблюдается трансформация отношение молодежи к искусству ввиду изменения системы потребностей, ценностей, отношений к действительности, что обосновывается возрастным и социальным особенностям становления студентов. В этой связи необходимо подчеркнуть мысль о решающем влиянии процесса формирования художественного вкуса в высшем учебном заведении на общее развитие личности будущего специалиста.

Так, в процессе формирования художественного вкуса у студентов важно учитывать, что эстетические и художественные потребности студентов связаны с особенностями их возраста, потребностью поисков смысла жизни, социального самоопределение, потребностью общения, самоутверждения.

Формирование художественного вкуса будущих специалистов в образовательном процессе высшей школы достигается путем создания определенных условий.

Изложение основного материала статьи. В педагогике для улучшения качества определенного явления или процесса употребляют понятие «условие». Условия составляют ту среду, окружение, в котором явление возникает, существует и развивается. Они составляют ту среду, обстановку, в которой явление или процесс возникает, существует и развивается.

В теоретической литературе педагогические условия рассматриваются с разных позиций, например, как совокупность объективных возможностей, обстоятельств и мер, которые сопровождают образовательный процесс, определенным образом структурированы и направлены на достижение цели. Педагогическими условиями в отечественной науке также считают обстоятельства, способствующие развитию или торможению учебно-воспитательного процесса, их определяют как комплекс средств, использующихся для эффективного осуществления учебно-воспитательного процесса.

В научных исследованиях представлены различные типы педагогических условий:

- организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.);
- психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыгин и др.);
- дидактические условия (М.В. Рутковская и др.) и т.д. [8].

По словам А.Х. Хушбахова, все перечисленные типы логичным образом расширяют и дополняют сущность термина «педагогические условия» и нацелены на то, чтобы сделать педагогический процесс более продуктивным и комфортным для всех его субъектов [8].

По мнению С.Н. Павлова, понятие «педагогические условия» – это «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания людей, организационных форм и материальных возможностей» [6, с. 14].

Согласно определению А.В. Сверчкова, педагогические условия – это «принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования профессиональной педагогической культуры личности» [7, с. 279-282].

В данном исследовании в качестве ведущего приведем следующее определение педагогических условий, принадлежащее авторству В.А. Беликова: это «те условия, которые сознательно создаются в образовательном процессе, и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов. В основании этих процессов – деятельность» [1, с. 234-235].

В педагогических трудах условия нередко делят по разным обоснованиям на:

- необходимые;
- возможные;
- допустимые;
- внешние;
- внутренние.

Зачастую к внешним условиям относят организацию разнообразной, творческой деятельности детей, воспитание отношений в коллективе, личного опыта и тому подобное. К внутренним – личностные потребности личности. Тогда как, внешние факторы определяют характер деятельности и отношений, а внутренние – стимулируют активность обучающихся.

Рассмотрев теоретические основания категории «педагогические условия» обратимся к решению основной цели данного исследования – определению специфики процесса формирования художественного вкуса студентов и педагогических условий успешной его реализации.

По мнению В.А. Щербакова, художественный вкус представляет собой понятие, связанное со специальной художественной средой во всем ее многообразии [9].

Б.Т. Лихачев понятия «эстетический вкус» и «художественный вкус» объединяет в одну категорию «художественно-эстетический вкус» и называет его сложным «социально-психологическим произведением, которое возникает в результате сочетания эстетического сознания и эстетического чувства, способностью человека к оценке произведений, предметов и явлений с позиции художественно-эстетического идеала» [5, с. 20].

Педагогическое управление формированием художественного вкуса является одним из главных вопросов проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса. Для успешного протекания педагогического процесса необходимо учитывать среду и обстоятельства, в рамках которых будет протекать учебно-воспитательный процесс. Для достижения поставленной цели по формированию художественного вкуса будущего специалиста в учебно-воспитательном процессе вуза необходимо детально изучить и разработать педагогические условия эффективности формирования исследуемого процесса.

Исследования Н.Р. Исхаковой и Р.Р. Болтачева доказали, что эффективность работы по эстетическому воспитанию зависит от совокупности педагогических условий и осуществляется в различных формах:

- художественных кружках и студиях, исполнительных коллективах, самодеятельных театрах и тому подобное;
- в процессе посещения концертов, театров, музеев, выставок, вернисажей, встреч с художниками;
- во время просмотров телепередач;
- в процессе подготовки и проведения различных художественных мероприятий, праздников.

Реализация указанных форм должна сопровождаться использованием различных интерактивных методов и инновационных педагогических технологий, которые повышают результативность работы с формированием эстетических вкусов обучающихся [4].

По мнению М.Ю. Бирюкова, разрабатывающего проблему формирования художественного вкуса студентов творческих специальностей, данный процесс будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий, а именно:

- интеграции дисциплин художественно-эстетического цикла;
- синтеза пространственных видов искусства и дизайна;
- организация разновидностей художественно-творческой деятельности;
- организации систематического ознакомления обучающихся с художественно-эстетическими ценностями [2].

В.В. Варганова, изучающая проблему формирования художественно и эстетически развитой личности будущих филологов определила следующие организационно-педагогические условия:

- выявление педагогом художественно-эстетического аспекта в содержании дисциплины;
- использование методов и технологий обучения, направленных на активизацию эстетического отношения студентов к образовательному процессу;
- интеграция учебной и внеучебной деятельности в рамках процесса образования;
- поддержка проявлений творческой инициативы и активизация самостоятельной творческой деятельности обучающихся;
- применение системы специально подобранных заданий и упражнений [3].

Анализ работы педагогов-практиков, посвященных формированию художественного вкуса обучающихся позволяет определить и такие педагогические условия реализации данного процесса, как:

- ориентирование мотивационной сферы обучающихся на эстетическое восприятие и осмысление содержания произведений искусства, отношение к ним с позиции художественного идеала;
- целенаправленное использование художественных средств для формирования художественно-эстетического вкуса;
- обеспечение поэтапного подхода в изучении произведений искусства по принципу «от простого к сложному»;
- более широкое привлечение в качестве художественного материала произведений, которые являются составляющей частью молодежной субкультуры;
- использование различных интерактивных методов и инновационных педагогических технологий, повышающих результативность работы по формированию художественного вкуса обучающихся.

На основе анализа подходов ученых к определению педагогических условий сопровождения процесса формирования художественного вкуса будущих специалистов определим следующий комплекс условий:

- включение целенаправленной работы по формированию художественного вкуса студенческой молодежи как важной составляющей их общей и профессиональной культуры в процесс профессиональной подготовки;
- стимулирование приобретения студентами социокультурного опыта практического воплощения своих вкусов, реального их проживания в разных формах художественно-творческой деятельности;
- обеспечение возможности регулярного восприятия студентами высококачественных произведений различных направлений искусства;
- стимулирование студентов к реализации самостоятельной оценки и к художественной коммуникации в рамках факультативных искусствоведческих курсов, семинаров, выставок и т.д.;
- интегрирование искусствоведческих знаний студентов в сферу профессионально-педагогической деятельности.

Выводы. Таким образом, эффективность процесса формирования художественного вкуса будущих специалистов зависит от уместности и правильно подобранных и обеспеченных педагогических условия реализации данного процесса.

Литература:

1. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 310 с.
2. Бирюков М.Ю. Обоснование педагогических условий формирования художественного вкуса у студентов творческих специальностей в процессе их профессиональной подготовки // Самарский научный вестник. – 2016. – № 2. – С. 141-146.
3. Варганова В.В. Организационно-педагогические условия художественно-эстетического воспитания студентов-бакалавров языковых специальностей (практический аспект) // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2015. – № 1. – С. 69-77
4. Исхахова Н.Р. Музыкальные предпочтения молодежи / Н.Р. Исхахова, Р.Р. Болтачев // Социологические исследования. – 2006. – № 6. – С. 103-106.
5. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
6. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
7. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279-282.
8. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – №23. – С. 1020-1022.
9. Щербаков В.А. Проблема формирования музыкально-художественного вкуса подростков. Автореф. дисс.. к.ф.н. – М., 1973. – 23 с.

УДК 371

аспирант Туровский Александр Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА СПОРТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме физического воспитания и спортивного развития студенческой молодежи. В работе изложены аспекты, влияющие на развитие физической культуры и спорта в молодежной среде. В статье обосновано мнение, о необходимости реализации в системе высшей школы направлений студенческого спорта. В работе обосновываются основные теоретические аспекты феномена студенческого спорта, очерчены перспективы его развития в современных отечественных вузах.

Ключевые слова: спорт, физическое воспитание, физическая культура, спортизация, образовательная среда вуза, студенчество, студенческий спорт, спортивное студенческое движение, факторы, тенденции, пути совершенствования студенческого спорта, развитие студенческого спорта.

Annotation. The article is devoted to the problem of physical education and sports development of students. The paper describes the aspects affecting the development of physical culture and sports among young people. The article substantiates the opinion on the need to implement in the system of higher school areas of student sports. The paper substantiates the main theoretical aspects of the phenomenon of student sports, outlines the prospects of its development in modern domestic universities.

Keywords: sports, physical education, physical culture, sportization, educational environment of the University, students, student sports, student sports movement, factors, trends, ways to improve student sports, student sports development.

Введение. Современная система физического воспитания и спортивного развития студенческой молодежи в вузах, не специализирующихся на профессиональной подготовке спортсменов, является приоритетной в формировании физической культуры молодых людей как составляющей общей культуры личности, здорового образа жизни, спортивного стиля жизнедеятельности будущих специалистов. Особую актуальность проблема спортизации и физического развития студенчества приобретает в условиях модернизации высшего профессионального образования, его гуманизации и демократизации.

Успешность процесса формирования физической культуры личности современного студента в большей степени зависит от того, насколько эффективно будут организованы занятия по физическому воспитанию, а также неакадемические формы спортизации молодежи.

Система физического воспитания, организованная на традиционных подходах, сущность которой заключается в выполнении унифицированных программ, является лишь базисом для формирования системы ценностей физической культуры. На современном этапе система организации занятий по физическому воспитанию нуждается в регулярном внедрении инноваций, обеспечивающих возможность будущим специалистам не только совершенствовать физическую форму и повышать прочность здоровья, но и способствующих их личностному и профессиональному развитию [1].

Целью оздоровительно-спортивной деятельности учреждений высшего профессионального образования на современном этапе должно стать создание условий для формирования у будущих специалистов навыков самосовершенствования на фоне воспитания мотивации, интереса к спорту, физической культуре и состоянию своего здоровья.

На современном этапе развития педагогической науки появляется все больше работ, посвященных решению проблем улучшению уровня здоровья студенческой молодежи, повышению престижа спорта и ценностей здорового образа жизни, спортизации процесса профессиональной подготовки. Наряду с наличием современных исследований, теоретические и методические аспекты проблемы развития студенческого спорта в молодежной среде высшей школы изучены и разработаны недостаточно, что актуализирует данное исследование.

Изложение основного материала статьи. По мнению современных исследователей, стратегической целью высшего образования должно быть создание развивающей инновационной образовательной среды, которая способствовала бы физическому оздоровлению студентов, морально-этическому становлению личности, обеспечению возможности поддержать существующий уровень здоровья, улучшить его, сформировать навыки здорового образа жизни у будущих специалистов [2].

«Здоровьеформирующее образовательное пространство учебного заведения должно быть направлено на повышение адаптационных возможностей учащихся и студентов путем укрепления здоровья, содействующего повышению их продуктивной активности, повышению уровня здоровьеформирующей компетентности, а также успешной адаптации и социализации в образовательном учреждении» [10, с. 9].

Анализ научной литературы и педагогической практики выявил, что существующая система физического воспитания и спортизации студентов в рамках образовательного процесса высшей школы не в полной мере способствует принципам всестороннего развития личности. Существует противоречие между образовательным потенциалом физического воспитания и не полным его реализацией на практике.

«Правильный учет интересов и целевых установок имеет важнейшее значение для развития физкультурно-спортивной активности студентов вузов в новых социально-экономических условиях. Это позволит в конечном результате более комплексно и целенаправленно решать вопросы укрепления здоровья, повышения физической подготовленности, двигательной активности и внедрения физической культуры в образ жизни молодежи» [5, с. 213-214].

По нашему мнению, основываясь на положениях современных исследований, для создания здоровьеформирующего образовательного пространства и полноценного физического воспитания будущих специалистов академических занятий физкультурой, предусмотренных учебным планом профессиональной подготовки, недостаточно. Для реализации указанных целей необходима организация и реализация в рамках учреждений высшего профессионального образования направлений студенческого спорта [11].

Студенческий спорт рассматривают как существенное социальное явление, имеющее богатую историю. В систему студенческого спорта вовлечена значительная часть общества для решения многих задач, которые выходят за пределы обучения молодежи в высших учебных заведениях [3; 9; 12].

Направления студенческого спорта реализуются в высшей школе путем организации внеакадемических форм спортивной деятельности.

По словам С.В. Лапочкина, такие оздоровительные, спортивные и физкультурные мероприятия направлены на решение следующих задач по:

- широкому привлечению студенчества к регулярным занятиям физической культурой и спортом;
- укреплению здоровья будущих специалистов;
- совершенствованию физической и спортивной подготовке обучающихся.

Они организуются во внеурочное время, в выходные и праздничные дни в рамках оздоровительно-спортивных лагерей, учебных практик, лагерных сборов, студенческих строительных отрядов [8].

Исследователем выделены основные современные тенденции развития спортизации студенчества. К ним автор относит:

1) эффективную систему государственного регулирования развития спорта в учреждениях высшего образования;

2) физическое воспитание и спорт как важную, а в ряде стран – определяющую составляющую национальной системы образования;

3) высокий социальный статус отечественных студенческих спортивных организаций, их тесное взаимодействие с государственными органами;

4) наличие нормативно-правовой базы развития физического воспитания и студенческого спорта в учреждениях высшего профессионального образования;

5) современную материально-техническую базу для занятия физической культурой и спортом;

6) эффективную систему организации всероссийских соревнований, подготовки и участия обучающихся в международных студенческих соревнованиях;

7) современное информационное обеспечение деятельности по развитию физического воспитания и спорта в учреждениях высшего профессионального образования, популяризация национальных и международных спортивных достижений студенчества;

8) активную международную деятельность, направленную на укрепление авторитета государства путем выдвижения своих представителей в руководящие органы Международной федерации студенческого спорта, участия в международных мероприятиях различной направленности (фестивалей, конференций, конкурсов) [7].

С.В. Лапочкиным выделены основные факторы, влияющие на успешное развитие студенческого спорта, а именно:

- действующая законодательная база и многоуровневые организационные структуры, координирующие студенческие спортивные программы;

- различные источники финансирования и правовая защищенность деятельности в сфере студенческого спорта;

- материальная поддержка студентов-спортсменов;

- учет финальных студенческих соревнований при утверждении национального календаря спортивных мероприятий;

- ежегодное установление рейтинга университетов зависимости от официальных результатов проведения соревнований;

- совместная, скоординированная и утвержденная деятельность студенческих лиг, студенческих и профессиональных клубов по видам спорта;

- взаимосвязь программ развития физического воспитания в университетах большинства стран мира [8, с. 15].

Наличие большого количества социальных, экономических, юридических и других факторов, задействованных в инновационном развитии студенческого спорта, обусловило необходимость их структурирования. Выделено семь интегрируемых кластеров управления системой студенческого спорта:

- государственное регулирование общественных институтов студенческого спорта;

- механизм идеологического вектора воспитательной работы в студенческой среде;

- правовое регулирование общественных отношений;

- механизм развития студенческого спорта в виде экономически формализованного тренда;

- научное обеспечение студенческого спорта;

- компоненты подготовки спортсменов, а также условия, способствующие раскрытию их таланта;

- кадровое обеспечение студенческого спорта [4].

Значимым направлением реализации стратегии первичной профилактической физкультурно-спортивной деятельности должно стать формирование спортивного стиля жизни [6].

В развитии студенческого спорта следует учитывать, что он является одним из важнейших направлений формирования современного молодого человека, его подготовленности к жизни и будущей профессии, весомым социально-культурным явлением как на государственном, так и на международном уровне. Спорт поддерживает связи молодежи и университетов внутри страны и извне, пытается сделать мир стабильным и мирным.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что на современном этапе острой проблемой является поиск путей сохранения и совершенствования уровня здоровья молодежи, воспитания престижа спорта и здорового образа жизни в сознании будущих специалистов, формирования их физической культуры личности. Одним из путей решения данной проблемы является возрождение форм и направлений студенческого спорта в высшей школе, совершенствования их путем внедрения инновационных методов, технологий и форм спортизации студенчества.

Социальная адаптация студенческой молодежи, комплексное решение задач спорта высших достижений, резервного и массового спорта, преемственность занятий спортом будущих абитуриентов, студентов с различным уровнем спортивного мастерства и выпускников требует соответствующего нормативно-правового, организационного, материально-технического, информационного и финансового обеспечения.

Разработка и внедрение такого комплексного подхода к развитию студенческого спорта относится, несомненно, к актуальным задачам современной педагогической науки и спорта, обладает неоспоримым прикладным потенциалом.

Литература:

1. Алексеев С.В. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности: монография / С.В. Алексеев и др. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2013. – 780 с.
2. Бальсевич В.К. Спортивно ориентированное физическое воспитание; образовательный и социальный аспекты / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 2003. – № 5. – С. 19-22.
3. Вацеба О.М. Международное студенческое спортивное движение как важная составляющая международного спорта // Физ. воспитание студ. творч. спец. – Х., 2009. – № 1. – С. 19-25.
4. Григорьев В.И. Управление системой студенческого спорта в новых условиях / В.И. Григорьев, А.В. Таймазов, Ю.К. Шубин // Учен. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 3 (97). – С. 47-52.
5. Григорьева В.Н. Состояние здоровья студенток как социальная проблема / В.Н. Григорьева // На пути к гражданскому обществу: проблемы молодежи XXI века: материалы Междунар. науч. конф. - СПб.: СПбГУЭФ, 2003.
6. Концепция профилактики наркомании среди детей, подростков и молодежи средствами физической культуры / А.Т. Паршиков, П.А. Виноградов, В.П. Моченов [и др.]. – М., 2002.
7. Лапочкин С.В. Студенческий спорт и спортивное наследие / С. В. Лапочкин // Теория и практика физ. культуры. – 2009. – № 11. – С. 24-26.
8. Лапочкин С.В. Отдельные аспекты проектирования развития студенческого спорта и физической культуры в молодежной среде // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 107-110.
9. Лубышева Л.И. Анализ развития студенческого спорта: состояние и перспективы / Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 2014. – № 1. – С. 39-41.
10. Лубышева Л.И. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике: монография / Л.И. Лубышева, А.И. Загребская, А.А. Передельский, И.В. Манжелей, С.Н. Литвиненко, Е.А. Черепов, Н.В. Пешкова, М.А. Родионова, А.Г. Поливаев, А.Н. Кондратьев, М.В. Базилевич. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017. – 200 с.
11. Пешкова Н.В. Интеграция студенческого спорта в систему физического воспитания в вузе // Теория и практика физ. культуры. – 2015. – № 3. – С. 89.
12. Рапопорт Л.А. Организационная структура студенческого спорта / Л. А. Рапопорт // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: материалы XI Междунар. науч. конгр. – Минск, 2007. – С. 375.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Федорова Светлана Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
кандидат технических наук, доцент Магдыч Екатерина Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г.Севастополь);
магистр Радченко Елена Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ MOODLE ПРИ РАЗРАБОТКЕ КУРСА «МЕТОДЫ ЗАЩИТЫ ОТ КОРРОЗИИ»

Аннотация. Данная статья посвящена анализу возможностей среды Moodle при организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Химическое сопротивление материалов и защита от коррозии» по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология. Проанализированы возможности использования электронного образовательного ресурса в свете формирования компетенций, которые реализуются в курсе «Химическое сопротивление материалов и защита от коррозии». Рассмотрены элементы структуры учебного электронного курса «Защита металлов от коррозии», разработанного для рассматриваемой дисциплины.

Ключевые слова: Moodle, электронный образовательный ресурс, коммуникативно-информационные технологии.

Annotation. This article is devoted to the analysis of the capabilities of the Moodle environment in the organization of independent work of students in the discipline "Chemical resistance of materials and corrosion protection" in the direction of preparation 03/18/01 Chemical technology. The possibilities of using the electronic educational resource in the light of the formation of competencies that are implemented in the course "Chemical resistance of materials and corrosion protection" are analyzed. The elements of the structure of the educational electronic course "Protection of metals from corrosion", developed for the discipline under consideration, are considered.

Keywords: Moodle, electronic educational resource, communication and information technology.

Введение. Решение задач ФЦП «Развитие единой образовательной информационной среды» предопределяет современное обучение с использованием различных электронных платформ в учебном процессе. На протяжении последних десятилетий в учебном процессе высшей школы все шире применяются возможности компьютерной техники, сети интернета. Стало нормой чтение лекций с использованием презентаций (Microsoft Office PowerPoin), выполнение расчетов в Microsoft Office Excel, отчеты по лабораторным, курсовым работам выполняются в Microsoft Office Word. В Контакте пересылаются задания, консультирование и т.п. Используются для тестирования различные электронные ресурсы как уже готовые

для различных дисциплин, так и разрабатываемыми педагогами-новаторами для читаемых ими учебных курсов.

Кроме того, в последних Стандартах высшего образования все меньше становится часов контактной работы педагогов со студентами. Львиная часть материала, особенно на старших курсах по специальным дисциплинам, выносится на самостоятельное обучение. При этом время на проверку заданий, выполняемых учащимися самостоятельно, педагогам практически не выделяется. По нашему мнению, использование электронного образовательного ресурса Moodle позволяет, в определенной степени, организовать самостоятельную работу студентов с привлечением различных сторонних электронных ресурсов, что является актуальным в свете решения задач ФЦП «Развитие единой образовательной информационной среды». При этом наблюдается [1] повышение академической успеваемости при росте объемов онлайн-обучения.

Изложение основного материала статьи. Коммуникативно-информационные технологии, используемые при обучении, организуются на различных платформах [2-4]. Значительный потенциал для развития междисциплинарного электронного обучения при использовании сетевых графиков текстового майнинга, предоставленного средой CPBL отмечается в работе [5]. В традиционных механизмах обучения через преподавателя и учащегося описывается использование виртуальных учебных сред (VLEs) [6]. Авторы [7] отмечают, что синхронное дистанционное обучение с использованием многопользовательской виртуальной средой (MUVE) позволяет сочетать работу, личное пространство с онлайн-обучением.

Самостоятельная исследовательская работа, посещение профильных выставок и презентаций, которые могут осуществляться как онлайн, так и офлайн оцениваются как мотивирующие методы при подготовке специалистов технического профиля [8].

Мы использовали платформу Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) для организации работы студентов-химиков по дисциплине «Химическое сопротивление материалов и защита от коррозии».

Целью курса «Химическое сопротивление материалов и защита от коррозии» является изучение теоретических основ коррозии конструкционных материалов, получение практических навыков в области изучения коррозионных процессов и использования полученных знаний и навыков в производственной и научной деятельности.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование элементов следующих компетенций в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология:

- готовность использовать знания о строении вещества, природе химической связи в различных классах химических соединений для понимания свойств материалов и механизма химических процессов, протекающих в окружающем мире;
- способностью проводить анализ сырья, материалов и готовой продукции, осуществлять оценку результатов анализа [9].

Для изучения дисциплины обучающийся должен:

- уметь использовать в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания в области математики, физики, химии, материаловедения, методов химического анализа;
- понимать роль физико-химических закономерностей и процессов, происходящих при коррозии металла;
- знать методы и методики определения показателей коррозионных процессов конструкционных материалов.

При этом общий объем времени на изучение дисциплины составляет 180ч; из них на лекции отводится 17ч, на практические занятия - 17ч, на лабораторные занятия - 17ч. Курс состоит из 3 разделов:

1. Основы теории коррозии металлов.
2. Коррозионная характеристика металлов и сплавов.
3. Методы защиты от коррозии.

По каждому из них предполагается чтение лекций, проведение практических и лабораторных занятий.

При использовании дистанционного электронного ресурса организация подачи материала более дробная. Поскольку электронный образовательный ресурс не содержит практических и лабораторных занятий, которые предусмотрены учебным планом для изучения дисциплины «Химическое сопротивление материалов и защита от коррозии», а предназначен для самостоятельной работы, то мы назвали его «Методы защиты от коррозии». Рассматривается 9 тем:

1. Химическое сопротивление материалов и защита от коррозии.
2. Химическая коррозия металлов.
3. Электрохимическая коррозия металлов.
4. Конструкционные материалы на основе черных и цветных металлов.
5. Коррозионные процессы технологического оборудования химических производств.
6. Коррозия металлов в природных и техногенных средах.
7. Тонкослойные покрытия.
8. Электрохимические методы защиты от коррозии.
9. Методы контроля коррозии.

После изучения каждой темы студент участвует в обсуждении лекции - ему предлагается ответить на несколько вопросов по материалу лекции. Ответы учащегося заносятся в систему автоматически, т.е. в Журнале оценок (одна из настроек Moodle) преподаватель может проконтролировать время, которое студент затратил на проработку предложенного материала и степень усвоения по его ответам (верно или неверно он ответил на поставленный вопрос). Кроме того, для оценивания глубины полученных знаний и акцентирования внимания учащегося на ключевых моментах по каждой теме предлагается тестовое задание. Оно может быть оформлено в виде вопросов и мгновенной оценки правильности выполнения задания, или в игровой форме.

Эти фрагменты составлены с использованием бесплатного ресурса LearningApps.org. Использование деятельностной формы структуры взаимодействия учащегося с электронным образовательным ресурсом в среде Moodle может быть также организовано с использованием внешних пакетов различного типа, в которых контроль знаний может быть использован в виде таких элементов, как Викторина, Кроссворд, Гонки и и.п. Это активизирует работу студентов.

В самой платформе Moodle предусмотрена возможность разработки тестовых заданий различных форм: множественный выбор, «верно - неверно», на соответствие, короткий ответ, числовой ответ, эссе, вложенные ответы, выбор пропущенных слов, вычисляемые, множественный вычисляемый, объекты на изображении, перетаскивание в текст, перетаскивание на изображение и др.

Для снижения утомляемости обучаемых при работе с тестовым блоком, который содержит большое количество вопросов (от 40 до 80), целесообразно использовать различные формы организации вопросных групп. Moodle позволяет создавать тесты с несколькими попытками, с перемешивающимися вопросами, со случайными вопросами, которые выбираются из банка вопросов. Можно ограничить время выполнения или период доступа к выполнению. Кроме того, можно выбрать опции отзывать на правильные и неверные ответы, когда они будут показаны студентам. Организация банка вопросов позволяет использовать их в экзаменах по курсу, в качестве мини-тестов для контроля выполнения задания (лекции, упражнения и т.п.), для самооценки.

При обращении студента к электронному образовательному ресурсу «Методы защиты от коррозии» ему предлагается для ознакомления прототип рабочей программы курса, методические рекомендации. Обязательными опциями являются Новости, Вопрос-Ответ, Онлайн-консультация, Глоссарий. Каждая тема содержит лекцию, литературный источник для более глубокого изучения темы, тест, обсуждение лекции.

На самостоятельную проработку этих позиций курса студенту отводится определенное время, которое в идеале должно охватывать все время самостоятельной работы, согласно учебного плана. Время работы обучаемых фиксируется системой. Руководствуясь реально затраченным временем, педагог может вносить изменения (добавлять или удалять отдельные элементы) в электронный курс. Иногда студенты выполняют задания значительно быстрее, чем предполагал разработчик курса, или наоборот, элемент оказался намного сложнее.

Использование Moodle позволяет автору редактировать курс непосредственно в процессе обучения. В системе предусмотрено добавление в учебный курс различных элементов: форум, глоссарий, лекция, задание, wiki, чат и т.д. Обширный инструментальный для создания тестов позволяет комбинировать тестовые вопросы для различных тем из банка вопросов. В Журнале оценок предусмотрена возможность редактирования весовых коэффициентов при введении (удалении) элементов оценивания, максимальных оценок для получения итоговой оценки за курс.

Выводы. Безусловно, виртуальное пространство не заменит ведущей роли педагога [10], живого общения. При изучении технических дисциплин химического направления, по нашему мнению, образовательные электронные курсы на базе Moodle целесообразно разрабатывать для организации самостоятельной работы студентов. Ведущая роль педагога, опосредованная виртуальным пространством, реализуется при организации чат-сессий, форумов, и т.п.

На кафедре «Химия и химические технологии», был разработан электронный учебный курс «Методы защиты от коррозии» по дисциплине «Химическое сопротивление материалов и защита от коррозии» по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология. Курс состоит из 9 тем изучаемой дисциплины. Каждая тема представлена в виде блока, состоящего из лекций, интерактивных заданий, литературных источников, заданий включающих проверку знаний. При разработке тестов использован элемент «Викторина», количество попыток не ограничено, поскольку задачей является систематизировать, закрепить самостоятельно проработанный материал, акцентировать внимание на важные моменты курса. В конце курса предусмотрена итоговая аттестация, которая включает в себя выполнение задания и прохождение контрольного теста.

Литература:

1. Yokoyama S. Academic self-efficacy and academic performance in Online Learning: A mini review // *Frontiers in Psychology*, 9(JAN), 2794.. 2019. URL: <https://clck.ru/FeGUr> (accessed 29.03.2019).
2. Зазуля В.С., Черетович Д.В. Электронные образовательные ресурсы в отечественной и зарубежной системе образования // Педагогические параллели. Сб. м-лов V Междунар. науч.-практ. конф. 2018. С. 218-223. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36272456> (дата обращения 09.04.2019).
3. Ларин С.Н., Юрятина Н.Н. Использование инновационных технологий и ЭОР для повышения эффективности педагогической деятельности // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. Сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф.. 2014. С. 68-72. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22427630_29573190.pdf (дата обращения 09.04.2019).
4. Юсупова Д.Г., Захарова О.И. Информационно-коммуникативные технологии как средство создания единого информационного пространства образовательного учреждения // Информационные технологии. Проблемы и решения. 2018. № 1. С. 59-62. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_34992244_20909097.pdf (дата обращения 09.04.2019).
5. Mendes E., Mendes N. An instructional design for building energy simulation e-learning: an interdisciplinary approach // *Journal of Building Performance Simulation*. 2019.12(3), с. 326-342. URL: <https://clck.ru/FeJXS> (accessed 29.03.2019).
6. Ever Y.K., Rajan A.V. The role of 5G networks in the field of medical sciences education // *Proceedings of the 43rd Annual IEEE Conference on Local Computer Networks, LCN Workshops 2018*, 8628579, pp. 59-63. URL: <https://clck.ru/FeJlq> (accessed 29.03.2019).
7. González-Yebra Ó., Aguilar M.A., Aguilar F.J., Lucas M. Co-design of a 3D virtual campus for synchronous distance teaching based on student satisfaction: Experience at the university of almeria // *Education Sciences*. 2019. 9(1),21. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/1/21> (accessed 29.03.2019).
8. Янукия А.П. Применение дистанционных методов обучения в подготовке бакалавров технических направлений // Инновационные технологии в образовании / М-лы IV Междунар. науч.-практ. видеоконф. 2017. С. 38-39. URL: <https://clck.ru/FfMcy> (дата обращения 05.04.2019).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология (уровень бакалавриата) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. N 1005) <http://fgosvo.ru/news/4/2000>.
10. Загвязинский В.И. Личность педагога в контексте стратегии возрождения российского образования // Подготовка педагога новой формации в системе университетского образования: проблемы, практический опыт и перспективы. Сб. ст. Всеросс. науч.-практ. конф. 2015. С. 11-17. URL: https://elib.utmn.ru/repo/bitstream/ru-tsu/17379/1/Zagvyazinskij_118_2015.pdf (дата обращения 17.04.2019).

УДК: 371

кандидат педагогических наук **Харабаджах Мелия Наримановна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: СУЩНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению такой тенденции развития современного образования, как технологизация. В работе обосновывается сущность феномена технологизации образования. В статье обосновывается сущность технологического подхода в образовании и его значения для развития образовательной сферы в перспективе. В исследовании анализируются теоретические основы педагогической технологии, обосновывается роль инновационных педагогических технологий в современном образовании.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, технологизация образования, технологический подход в образовании, компоненты педагогической технологии, основы педагогической технологии, парадигма образования, инновации, инновационные педагогические технологии.

Annotation. The article is devoted to the study of such trends in the development of modern education as technologization. The paper substantiates the essence of the phenomenon of technologization of education. The article substantiates the essence of the technological approach in education and its importance for the development of the educational sphere in the future. The study analyzes the theoretical foundations of pedagogical technology, justifies the role of innovative pedagogical technologies in modern education.

Keywords: technology, pedagogical technology, technologization of education, technological approach in education, components of pedagogical technology, bases of pedagogical technology, paradigm of education, innovations, innovative pedagogical technologies.

Введение. Современный ритм жизни предопределяет представителей образовательной политики и философии образования коренным образом переосмыслить современные требования, усовершенствовать модели образования, способствовать внедрению новейших технологий в учебный процесс для становления знаний обучающегося, которые направлены на создание конкурентоспособной и компетентной личности.

Смена педагогического парадигмы, внедрение качественно других подходов, нового содержания образования, другого педагогического менталитета обуславливает необходимость для педагогов-практиков ориентироваться в широком кругу современных инновационных технологий, овладевать новыми образовательными технологиями.

Сегодня под давлением технологического опыта других сфер педагогические технологии обретают новые возможности влияния на традиционный процесс обучения и повышают его эффективность.

Актуальность проблемы внедрения традиционных и инновационных технологий в систему образования в современной педагогической науке и практике обосновывают потребность изучения сущности и перспектив технологического подхода в образовании.

Изложение основного материала статьи. Одним из средств решения проблем современного образования является технологический подход, который характеризуется применением понятия «технология» к образовательной отрасли и к педагогическим процессам.

По мнению Г.К. Селевко, технологический подход к производственной сфере является неотъемлемой чертой современного материального производства [6]. Данный подход проявляется как концентрированное выражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику, как важный показатель высокого профессионализма деятельности [6].

И хотя применение технологического подхода и термина «технология» к образованию – явление сравнительно новое, данный подход сегодня занимает важное место в образовании, предполагает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение его цели и задач.

Технологический подход сочетает несколько направлений, которые интенсивно развиваются на современном этапе:

- диалоговый и модульный;
- контекстный;
- обучение путем решения учебных задач;
- инновационный;
- проблемно-модульный;
- конструктивно-проективный;
- имитационно-игровой и др.

Ключевым понятием технологического подхода является «технология». Слово «технология» переводится как «наука о мастерстве». Данное понятие в контексте педагогической науки рассматривается как категория синтетического типа, в отличие от аналитических категорий педагогики, таких как «цели», «содержание», «форма», «методы», «средства».

Непосредственно научное понятие «педагогическая технология» возникло еще в 20-х годах прошлого века. В своем большинстве термин применялся в работах по педологии и рефлексологии.

Историю становления педагогической технологии воспроизводит следующая схема: замысел внедрить инженерный подход («инженерная педагогика») – технические средства обучения – алгоритмизация обучения – программируемое обучение – технологический подход – педагогическая технология (дидактический аспект) – поведенческая технология (аспекты воспитания).

Еще с момента появления термина педагогической технологии выявились различные подходы к его трактовке. Ряд ученых понимал вышеуказанный феномен в значении совокупности приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий, что напоминает производственную технологию. Другие исследователи и теоретики толковали анализируемое нами понятие как умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия.

В современной педагогической науке также существуют расхождения относительно толкования сущности термина «педагогическая технология».

Наиболее распространенное определение педагогической технологии принадлежит В.П. Беспалько: «Педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике; это содержательная техника реализации учебно-воспитательного процесса, – это не застывшая схема, в которую монтируется педагогический процесс, а результат глубоко продуктивного творческого труда по оценке и гармонизации многих факторов, определяющих эффективность процессов обучения и воспитания» [1, с. 27].

М.В. Кларин анализируемое нами понятие трактует в значении системной совокупности и порядка функционирования личностных, инструментальных, методологических средств, которые используются для достижения педагогической цели [2].

В.М. Монахов определяет педагогическую технологию как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающегося и педагога [4].

Б.Т. Лихачев рассматривает педагогическую технологию как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и сочетание форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; организационно-методический инструментарий педагогического процесса [3, с. 34].

В дидактике насчитывается более 300 дефиниций понятия «педагогическая технология», что делает невозможным оптимизировать определение сущности категории. Однако на основе наиболее известных в педагогике толкований этого явления заключим, что понятие «педагогическая технология» может быть представлено в виде трех аспектов:

1) научного – педагогики как науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание, методы обучения, а также проектирует педагогический процесс;

2) процессуально-описательного – алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств, направленных на достижение запланированных результатов обучения;

3) процессуально-действенного – внедрение технологического процесса, функционирования личностных, методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, которая исследует наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов, которые применяемых в обучении, и как реальный процесс обучения.

В образовательной практике понятие «педагогическая технология» употребляется на трех основных уровнях:

1. Общепедагогический (дидактический) уровень:

- характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенном ступени обучения;

- педагогическая технология на этом уровне рассматривается синонимично педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. Частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частичная методика», то есть как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения в рамках одного предмета, класса и т.д. (методика преподавание предметов, методика обучения, методика работы педагога, воспитателя и т.д.).

3. Локальный (модульный) уровень: локальная технология является технологией отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решения конкретных дидактических и воспитательных задач (технологии отдельных видов деятельности, формировании понятий, экологии отдельных личностных качеств, технологии урока, усвоения новых знаний, технологии повторения и контроля материала, технологии самостоятельной работы и пр.) [6].

Структура педагогической технологии включает:

- концептуальную основу;

- содержательную часть обучения, воспитания и развития обучающихся (цели – общие и конкретные; содержание учебного, воспитательного, развивающего материала);

- процессуальную часть – технологический процесс (организация учебно-воспитательного процесса; методы и формы учебно-воспитательной деятельности школьников; методы и формы работы учителя, управления педагогическим процессом; диагностики педагогического процесса) [6].

Основными компонентами педагогической технологии являются следующие:

- концептуальный компонент (отражает внедрение педагогической технологии);

- содержательно-процессуальный компонент (конкретизирует цель, содержание, методы и формы обучения и педагогической деятельности преподавателя, управление преподавателем учебно-воспитательным процессом);

- профессиональный компонент (объясняет зависимость успешности функционирования и воспроизводства педагогической технологии от педагогического мастерства преподавателя) [7].

Внедрение в учебно-воспитательный процесс инновационных педагогических технологий связано с интеграцией знаний, умений и навыков обучающихся.

На современном этапе развития педагогической науки все больше внимания уделяется разработке и внедрению инновационных педагогических технологий в систему образования. В научной литературе к прогрессивным (современным, инновационным) технологиям относят программное, проблемное, компьютерное, интегрированное, электронное, модульное обучение, деловые игры и др.

Современные технологии обучения базируются на развивающих моделях деятельности. Пути и направления оптимизации инновационных педагогических технологий направлены на то, чтобы сформировать высококомпетентную личность, конкурентоспособного специалиста, способного в активной и продуктивной жизнедеятельности в условиях глобализации и индустриализации общества [5].

Инновационные педагогические технологии базируются на следующих составляющих:

1) фундаментальность (знаниевая грамотность);

2) профессионализм (фундаментальная грамотность);

3) эвристическая составляющая (креативная грамотность);

4) коммуникативность (корпоративная грамотность);

5) социализированность (социальная грамотность).

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что на современном этапе наблюдается такая тенденция развития образования, как его технологизация. Данная тенденция заключается в обосновании технологического подхода в значении одной из ведущих концептуальных основ реализации образовательной деятельности.

Сущность технологического подхода в широком смысле заключается во внедрении в учебно-воспитательный процесс педагогических технологий для более эффективного достижения актуальных целей обучения, воспитания и развития личности.

Сегодня преимущественно речь идет о создании, изучении и внедрении в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций инновационных педагогических технологий, число которых непрерывно растет с развитием педагогической науки и практики.

По нашему мнению, технологизация образования является естественным путем развития образования, ввиду учета актуальных социокультурных тенденций и условий. Введение в учебно-воспитательный процесс учреждений образования разного уровня инновационных педагогических технологий связано также со сменой образовательной парадигмы с традиционной (репродуктивной) на инновационную.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 210 с.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
4. Монахов В.М., Бахусова Е.В., Власов, Д.А. Педагогические технологии как дидактический инструмент модернизации образования. – М. – Тольятти: ВУиТ, 2004.
5. Назарова Т.С. Педагогическая технология: новый этап эволюции? / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20-27.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособ. [для студ. сред. пед. учеб. завед.]. – М.: Изд. центр “Академия”, 1998. – 288 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Иванова Дарина Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье раскрыты вопросы системы студенческого самоуправления, которые становятся приоритетными в воспитании и подготовке будущих специалистов. По мнению авторов, значимость студенческого самоуправления очень велика в системе профессионального образования. Доказательством этого служат многочисленные стратегические планы, разработанные на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, а так же проекты развития данного направления в каждом муниципальном образовании. Задача вузов, по мнению авторов, создание и внедрение в общую систему инновационных методов развития студенческого самоуправления, связанных с подготовкой молодых востребованных специалистов, которые обладают определенным набором профессиональных компетенций и личностных качеств, для формирования у них лидерских, организаторских, коммуникативных и иных навыков, которые являются основополагающими.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, активная жизненная позиция, самоуправленческая деятельность, профессиональное самосознание, студенческая молодежь, управление, внеучебная деятельность.

Annotation. The article reveals the issues of student self-government, which becomes a priority in the education and training of future specialists. According to the authors, the importance of student self-government is very high in the vocational education system. This is proved by numerous strategic plans developed at the federal, regional and municipal levels, as well as projects for the development of this area in each municipality. The task of universities, according to the authors, is the creation and implementation in the general system of innovative methods for the development of student self-government related to the training of young demanded specialists who have a certain set of professional competencies and personal qualities, for the formation of personal, organizational and other skills that are fundamental.

Keywords: student self-government, active life position, self-government activity, professional self-awareness, student youth, management, extracurricular activities.

Введение. Молодежные движения во всем мире имеют длительную историю развития, они стали практическими средствами самореализации для многих молодых людей. Любое молодежное движение является средством, которое открывает каналы связи в пределах одного поколения, проявляя и представляя его интересы перед обществом в целом.

Существует множество определений понятия «молодежное движение». Представители отечественной науки предлагают рассматривать такие движения, во-первых, как одну из наиболее динамичных и меняющихся форм социальной активности молодежи и способов выражения ее социально-политических и общественных инициатив, во-вторых, как один из механизмов участия молодежи в общественных процессах

с помощью коллективных (как организованных, так и неструктурированных) форм проявления ее самостоятельности на основе общих интересов, и только в более узком смысле - как систему молодежных общественных объединений. Рассматривая молодежное движение в целом, нельзя не отметить, что основную его составляющую составляет студенческое движение. Студенческая молодежь всегда была в авангарде всех социальных преобразований и политических движений, а нередко становилась и их движущей силой.

Изложение основного материала статьи. Сегодня широкое распространение и развитие на территории СНГ получил такой тип формальных организаций студенческой молодежи, как органы студенческого самоуправления в учебных заведениях разного уровня аккредитации, которые постепенно превращаются из подструктур высших учебных заведений в самостоятельные организации. Студенческое самоуправление в высшем учебном заведении - неотъемлемая часть общественного самоуправления, обеспечивает защиту прав и интересов лиц, обучающихся в высшем учебном заведении, и их участие в управлении вуза [1]. Его можно также толковать, как самостоятельную общественную деятельность студентов по реализации функций управления высшим учебным заведением, которая определяется ректоратом (администрацией), деканами и осуществляется студентами в соответствии с целью и задачами, которые стоят перед студенческими коллективами, функционирует с целью обеспечения выполнения студентами своих обязательств связей и защиты их прав и способствует гармоничному развитию личности студента, формированию у него навыков будущего организатора, руководителя.

Формирование личностной активности студентов является важным показателем эффективности процесса профессиональной подготовки, поскольку стимулирует творческое развитие, профессиональное направление, самостоятельность, стремление к саморазвитию и достижению результатов [6]. В то же время, указанная особенность студенческой молодежи не возможна без мотивации, стимулирования и поощрения их деятельности. Ученые определяют стимулирование деятельности человека как актуализацию его потребностей и удовлетворение от выполнения действий. При этом стимулы должны использоваться последовательно, периодически и оптимально [4]. Следует констатировать, что ученые отмечают достаточно низкую общественную активность студенческой молодежи, нежелание работать над собой, несамостоятельность при обучении (Б. Коротяев, В. Курило, С. Савченко и др.). Б. Коротяев отмечает, что главная задача высшего учебного заведения заключается не в преподавании научных знаний, контроле и оценке, а в инициации и культивировании самостоятельности студенчества, его самосовершенствования, творческого развития [3].

Авторы констатируют, что для развития творческой активной личности студента необходима специальная организация учебно-воспитательного и внеучебного процесса, ориентированного на самостоятельную деятельность, инициативность, интерес. Формированию у студентов потребности к самостоятельной активной деятельности способствует коллективное творческое сотрудничество. Эта деятельность позволяет студентам уже в стенах образовательного учреждения пережить чувство удовлетворения результатами своего труда, участвуя в организации различных мероприятий [12].

По нашему мнению, привлечение студентов к участию в организации внеучебной жизни, в частности в органах студенческого самоуправления, служит практической школой получения самостоятельности, отработка управленческих навыков, развития творческого потенциала и умения достигать поставленных результатов. Расширение сферы личностной заинтересованности, воспитание гражданско-общественной активности, ориентированности на достижение результатов деятельности, становление собственного коммуникативного опыта формируют надежную базу для развития лидерской и управленческой компетентности студентов.

Исследуя вопрос определения роли органов студенческого самоуправления в управлении высшим учебным заведением, определим взаимосвязь между деятельностью студенческих объединений и организацией учебно-воспитанного процесса в вузе [10].

Воспитательная работа в ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина» (Н. Новгород) (Мининский университет) представляет собой организованный, целенаправленный и систематический процесс, целью которого является формирование у студентов и выпускников университета профессиональных и нравственных качеств, соответствующих требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности специалиста. Основные задачи воспитания студентов:

1. Совершенствование воспитательной системы вуза, создание благоприятной воспитательной среды, помогающей студентам в раскрытии их внутреннего потенциала.
2. Обеспечение тесной взаимосвязи воспитательной, учебной и научной работы.
3. Развитие и становление студенческого самоуправления, вовлечение студентов в молодежные организации, творческие объединения, кружки и клубы по интересам.
4. Развитие интеллектуальных способностей студентов, стимулирование познавательной активности будущих специалистов, приобщение их к научно-исследовательской работе, подготовка к профессиональной деятельности.
5. Формирование у студентов высоких гражданских и патриотических чувств, базирующихся на знании и соблюдении законов Российского государства.
6. Приобщение студентов к культурным, нравственным и духовным ценностям российского общества, формирование этических норм и эстетического вкуса.
7. Воспитание у студентов правовой культуры, чувства ответственности перед обществом и государством за принимаемые решения и совершаемые поступки.
8. Формирование у студентов стремления к здоровому образу жизни, сохранение и укрепление их здоровья средствами физкультуры и спорта.

Студенческое самоуправление и сотрудничество с молодежными организациями направленно на привлечение студентов к решению наиболее значимых вопросов учебно-воспитательного процесса и участию их в общественно-политической жизни вуза и города, что оказывает огромное влияние на становление будущих специалистов как организаторов, руководителей производства, умеющих управлять не только собой, но и коллективом, способных самостоятельно действовать, нестандартно мыслить, принимать решения и осуществлять их.

Основными причинами, резко актуализирующими проблему создания и развития студенческого самоуправления в вузе, являются следующие:

- смена парадигмы воспитания молодежи, которая характеризуется такими понятиями, как стремление к личному и общему успеху, воля к победе, ответственность за результаты своей деятельности;
- обострение воспитательных проблем в вузах, ибо среди студентов возросла мировоззренческая индифферентность, пассивность и анархические настроения, нежелание принимать участие в общественной работе, организованных формах студенческой самодеятельности;
- изолированность студенческих сообществ различных форм обучения: очной и заочной, послевузовской (аспиранты, докторанты).

Студенческое самоуправление в вузе выполняет следующие функции: защитную (средство социально-правовой самозащиты); морально-этическую; развивающую, созидательную; корректирующую; интегрирующую [7].

В Мининском университете существует объединенный совет обучающихся (ОСО), включающий значительное количество студенческих объединений (СО). Целью объединенного совета является реализация самостоятельной, ответственной, коллективной деятельности студентов, направленной на разрешение социальных, профессиональных, творческих проблем и поиск форм для успешной самореализации и саморазвития личности обучающихся [5].

Объединенный совет обучающихся организуют проведение Школы лидеров, во время работы которой студенты имеют возможность принять участие в учебно-познавательных мероприятиях, направленных на формирование социальной активности студенческой молодежи (круглые столы, семинары, конференции по вопросам развития студенческого самоуправления, особенностей управленческой деятельности университетского, регионального или национального масштабов), тренинговых занятиях и дебютных играх с целью обеспечения целенаправленного формирования у представителей студенческого актива необходимых для управленческой деятельности знаний и навыков. Выбор этих путей реализации образовательно-просветительской деятельности был обусловлен целесообразностью становления активной жизненной позиции, устойчивых жизненных ценностей и адекватной самооценки студентов в деятельности студенческого самоуправления, выступающие подсистемой в системе управления вузом.

Систематическое обучение студентов основам управленческой деятельности во время работы Школы лидеров сопровождается постепенной отработкой навыков планирования, организации, контроля во время деятельности органов студенческого самоуправления, предусматривающий привлечение студентов к участию в общественной деятельности студентов, организацию совместной деятельности с лидерами ОС и самостоятельное проведение мероприятий.

Практическое применение в управленческой деятельности органов студенческого самоуправления теоретических знаний студенческого актива, полученных во время учебно-тренировочной деятельности в пределах Школы лидеров, на наш взгляд, целесообразно сопровождать презентацией участниками студенческого самоуправления достигнутых результатов в едином информационно-коммуникативном поле, предусматривает обнародование результатов деятельности органов студенческого самоуправления (открытки, информационные сообщения, объявления, студенческие газеты и сайты, социальные сети. Эффективное внедрение таких форм деятельности студенческого самоуправления способствует повышению заинтересованности, формированию ценностного отношения к жизненным и карьерным успехам, стремлений к лидерству студенческой молодежи. В то же время внедрение рейтинга студентов по научной, учебной и общественной деятельности способствует развитию волевых качеств, устойчивой эмоциональной уравновешенности, уровня саморегуляции студентов.

Выводы. Студенческое самоуправление выступает важной подсистемой в системе управления высшим учебным заведением. Охватывая все сферы жизнедеятельности вуза (учебную, научную, воспитательную, спортивную, досуг) и функционируя на всех уровнях (академической группы, факультета, общежития, университета), деятельность студенческого самоуправления осуществляется в направлении основных стратегических задач образовательного учреждения.

Важнейшим показателем результативности функционирования системы студенческого самоуправления является уровень социальной активности студентов, которая составляет важную основу формирования всех качеств личности. Она проявляется не только через гражданственность, патриотизм и ответственность, но и через деловые, профессиональные качества, формирует внутреннюю потребность в постоянном нравственном совершенствовании. Постепенное делегирование управленческих полномочий студентам-руководителям студенческого самоуправления в организации различных видов социально-общественной деятельности способствует развитию умений строить межличностные отношения, организаторских умений, их результативности [6].

Литература:

1. Быстрова Н.В., Коняева Е.А., Царапкина Ю.М., Цыплакова С.А. Инновационная деятельность при формировании профессионально-педагогической компетентности студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 48-51.
2. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 25-28.
3. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Шалина Е.Ю. Профессиональная подготовка высококвалифицированных кадров рабочих для российского рынка труда // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 7-13.
4. Волчок Т.И. Самоуправление как средство результативности подготовки будущего учителя в условиях обновления общества // Среднее профессиональное образование. 1999. № 10. С. 10-21.
5. Голубева О.В., Хижная А.В., Бушуева А.А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. С. 13.
6. Григорян Н.М., Быстрова Н.В. Личностное развитие педагога в системе профессионального образования // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 35-38.
7. Козлова Е.А., Толстенева А.А., Груздева М.Л., Хижная А.В. Проектирование и реализация работы студенческих объединений в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 63.

8. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 2.
9. Столярова, Э.О. Студенческое самоуправление как фактор сформированности социализации молодежи в условиях становления социального государства: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Э.О. Столярова. Усть-Каменогорск, 2010. 17 с.
10. Фоменко М.В., Хижная А.В. Социально-психологические аспекты формирования толерантной личности // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 128.
11. Хижная А.В., Семенова К.А., Хрулева О.С. Профессиональное воспитание студентов вуза // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 98-100.
12. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Пулькина Е.Е. Исследование проблем управления процессом профессиональной подготовки студентов в вузе // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1 (35). С. 56-60.
13. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. 2018. № 1. С. 97-103.

Педагогика

УДК: 378.147.31

кандидат педагогических наук, доцент Хитрова Анна Викторовна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТАМИ

Аннотация. В статье раскрыто содержание деятельности преподавателя высшей школы по подготовке магистров гуманитарных специальностей к управлению проектами. В частности, автором рассматривается специфика подготовки магистров направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Филология», «История» к полному циклу работы над проектами. Кроме этого, обозначены общие принципы работы по эффективному управлению проектами.

Ключевые слова: подготовка, преподаватель высшей школы, проект, управление, управление проектами, интерактивные методы обучения.

Annotation. The article reveals the content of the activities of the teacher of higher school for the preparation of masters of humanities for project management. In particular, the author considers the specifics of training masters in the areas of training «Pedagogical education», «Psychological and pedagogical education», «Philology», «History» to the full cycle of work on projects. In addition, the general principles of effective project management are outlined.

Keywords: training, high school teacher, project, management, project management, interactive teaching method.

Введение. Подготовка обучающихся уровня «магистр» к разным видам деятельности, будь то самостоятельная, практическая, проектная, выступает частью общей реализации программы магистратуры, в основе которой лежит разработанный в соответствии с требованиями ФГОС ВО / СУОС учебный план. Причем, проектная деятельность обучающихся становится важным компонентом профессиональной подготовки будущих специалистов, где способность и готовность работать над проектом определена универсальной компетенцией.

В этой связи, особый интерес представляет собой учебная дисциплина «Проектный менеджмент», в рамках которой у магистров формируются следующие универсальные компетенции: способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий (УК-1); способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (УК-2); способен организовывать и руководить работой команды, выработывая командную стратегию для достижения поставленной цели (УК-3) [9].

Предмет «Проектный менеджмент» является дисциплиной обязательной части учебных планов ОПОП ВО направлений подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, 44.04.01 Педагогическое образование, 46.04.01 История, 45.04.01 Филология. Место курса «Проектный менеджмент» в структуре ОПОП ВО подготовки магистров, определяется тем, что он является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки обучающихся, выступает основанием для последующего личностного и профессионального развития и совершенствования профессионала.

В результате освоения содержания данной дисциплины, магистры будут знать: теоретические основы осуществления критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода; методы представления и описания результатов проектной деятельности, а также критерии и параметры оценки результатов выполнения проекта; особенности поведения выделенных групп людей, участников социального взаимодействия; уметь: анализировать проблемные ситуации на основе системного подхода; подготовить план-график реализации проекта в целом и план контроля его выполнения; учитывать в своей социальной и профессиональной деятельности интересы, особенности поведения и мнения (включая критические) людей, с которыми работает/взаимодействует, в том числе посредством корректировки своих действий; владеть: основами критического анализа проблемных ситуаций, выработки стратегий действий; особенности поведения выделенных групп людей, участников социального взаимодействия; организацией и управлением командным взаимодействием в решении поставленных целей.

Безусловно, все выше перечисленное требует от преподавателя высшей школы, осуществляющегося, как теоретическую, так и практическую подготовку магистров, спланированной и системной работы по овладению обучающимися основами проектного менеджмента.

Изложение основного материала статьи. Проект – это сложная система, для которой характерна иерархичная структура. В свою очередь, управление проектом рассматривается в двух аспектах, как форма воздействия на социально-экономическую систему (выбор элемента, на который нужно воздействовать, величина воздействия, его скорость, эффективность системы после внедрения проекта); как процесс формирования его результатов (планирование процесса получения результата, организация проектных работ, мотивация участников процесса и контроль их деятельности). Отсюда, в основе управления проектом лежит его структуризация – разбиение (декомпозиция) системы на отдельные подсистемы и компоненты.

К основным задачам структуризации проекта авторы И.В. Гонтарева, Р.М. Нижегородцев, Д.А. Новиков [2] относят следующие: «... переход от общих целей проектов к конкретным направлениям деятельности, задачам и функциям исполнителей; формирование структуры процесса выполнения проекта – схемы его жизненного цикла; распределение полномочий между организациями структурными подразделениями или отдельными лицами, которые участвуют в реализации проекта или заинтересованные в его результатах; построение комплекса взаимосвязанных работ в распределении ресурсов, необходимых для их выполнения; увязка во времени и пространстве выполняемых работ» [2].

Со спецификой декомпозиционной системой проекта магистры знакомятся на этапе первоначального овладения базовыми понятиями, такими как: проект, типы и виды проектов (классификация проектов), управление, управление проектами. Для эффективного процесса усвоения преподавателем используются интерактивные методы обучения, среди которых особое место занимает моделирование.

Особенности моделирования как метода исследования изучали Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко. Метод включает рассуждения о том, что «... моделирование дает возможность изучить процесс до его осуществления. При этом возможно выявить негативные последствия и ликвидировать или ослабить их до реального проявления; моделирование позволяет более целостно изучить процесс, поскольку можно увидеть не только элементы, но и связь между ними, рассмотреть ситуацию с разных сторон» [12, с. 225-226].

В.А. Кушнир определяет моделирование в педагогическом процессе как «... опосредованное практическое или теоретическое исследование педагогического объекта, во время которого непосредственно изучается не сам объект, а некоторая вспомогательная искусственная система ...» [3, с. 53], что: а) находится в некоторой объективной соответствии с объектом познания, б) способна замещать его в определенных отношениях, в) в итоге при исследовании объекта дает информацию о самом объекте моделирования (В.Г. Афанасьев) [1].

Этот метод предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений, конструируемых объектов для определения или улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими. Использование моделей исследования объектов познания лежит в основе метода моделирования.

В качестве примера модели, используемой преподавателем в рамках изучения дисциплины «Проектный менеджмент» можно выделить модель процесса управления проектами, представленную на рисунке 1.



Рисунок 1. Модель процессов управления проектами

Модель процессов управления представляет собой трехмерную систему, образуемую в трех плоскостях: стадии жизненного цикла проекта, функции управления и фазы управления, связанные между собой.

Итак, вторым важным этапом в деятельности преподавателя высшей школы по подготовке магистров гуманитарных специальностей является овладение обучающимися системой знаний процессов, лежащих в основе управления проектами, среди которых выделяются следующие: управление содержанием и границами проекта, «временем», стоимостью проекта, качеством, управление кадрами (проектной командой), коммуникациями и рисками [7, с. 15-16].

Таким образом, в ходе управления проектами необходимо достичь две группы целей:

1. Обеспечение планомерного повышения потенциала системы, для которой выполняется проект.
2. Целенаправленное повышение эффективности использования ресурсов в процессе осуществления проекта.

Данные цели конкретизируются через систему задач, которые в свою очередь решаются с помощью различных методов, конкретизируемые и видоизменяемые в зависимости от фаз жизненного цикла проекта.

Исходя из вышесказанного, обозначим принципы работы по эффективному управлению проектами (И.В. Гонтарева, Р.М. Нижегородцев, Д.А. Новиков):

принцип постепенной детализации – движение в направлении от общего к частному и состоит в последовательном разделении проекта по различным уровням иерархии. Детализация является основой математического моделирования взаимозависимости различных этапов разработки и выполнения проекта. Этапы проекта разделяются на работы, которые выполняют участники проекта;

принцип обеспечения своевременного изменения планов – изменения в плане могут быть вызваны уточнением информации об оставшихся работах, стоимости работ, возможностях исполнителей, очередности оставшихся работ;

принцип выбора резервов – способ группировки (страхования) рисков, который предполагает возможность покрытия непредвиденных и непредсказуемых по объему потерь за счет заранее известных показателей;

принцип выявления и анализа противоречий развития – реализация данного принципа предполагает выявление трудностей и проблем, которые могут возникнуть в процессе разработки и реализации проекта. Показатели, определяющие результативность и эффективность проекта: соответствие качественным параметрам; характеристики, не соответствующие сформулированной функции; параметры, которые необходимо улучшить для повышения эффективности; уровень морального устаревания [2].

Заключительным этапом в деятельности преподавателя по подготовке магистров гуманитарных специальностей к управлению проектами является оформление результатов разработки проекта, а также их презентация. Причем к представлению результатов проекта предъявляются ряд требований: описание позитивных изменений, которые произойдут в результате реализации проекта по его завершению и в долгосрочной перспективе. Этот блок, объясняет, каким образом будет оцениваться успех или неудача в достижении поставленных целей. По окончании проекта в процессе оценки результатов необходимо определить: насколько достигнуты цели проекта, насколько по окончании проекта изменилась ситуация, описанная в разделе «Постановка проблемы», не имел ли проект какого-либо важного положительного или отрицательного эффекта, не учтенного ранее, хорошо ли были подобраны средства (методы), какие факторы способствовали успеху проекта и какие мешали достижению цели.

Итак, теоретическая подготовка магистров к управлению проектами сводится к раскрытию сущности основных категорий (проект, управление, управление проектами), рассмотрению структуризации целей и задач проекта, определению проекта во времени и пространстве, что находит отражение в его жизненном цикле.

В свою очередь, практическая или методическая подготовка по управлению проектами заключается в характеристике процесса формирования идеи, замысла, оформления концепции, критерии отбора проекта; обозначению последовательности сетевого и календарного планирования в управлении проектами; демонстрации процесса формирования и развития проектной команды. Так, освоенность содержания методологического (теоретического) модуля подготовки проверяется через систему заданий, представленных в рамках проведения практической подготовки. В свою очередь, теоретический материал сопровождается схемами и таблицами – это визуальное изображение ключевых процессов, лежащих в основе разработки и управления проектами, которые помогут обучающимся закрепить теоретические и практические аспекты освоения курса «Проектный менеджмент».

Выводы. Процесс подготовки магистров гуманитарных специальностей к управлению проектами представляет собой сложную систему, в основе которой лежит овладение обучающимися комплексом теоретических знаний в сфере проектного менеджмента. Причем данный вид деятельности преподавателя высшей школы осложняется тем, что существующие теоретические и практические наработки в этой области ориентированы исключительно на технические (инженерные), экономические специальности. Важно обозначить основную структуру и алгоритм разработки проекта, для того, чтобы в целом овладеть навыком его управления.

Литература:

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Гонтарева, И.В., Нижегородцев, Р.М., Новиков, Д.А. Управление проектами : учебное пособие. Изд. стереотип. / И.В. Гонтарева, Р.М. Нижегородцев, Д.А. Новиков. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2018. – 384 с.
3. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Василь Андрійович Кушнір; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 482 с.
4. Куценко, Е.И. Проектный менеджмент: учебное пособие / Е.И. Куценко; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2017. – 266 с.
5. Левушкина, С.В. Основы проектного менеджмента : учебное пособие для вузов / С.В. Левушкина. – Ставрополь: Секвойя, 2017. – 190 с.
6. Управление инновационными проектами. Учебное пособие / Под ред. проф. В.Л. Попова. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 336 с.
7. Управление проектами: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.И. Балашов, Е.М. Рогова, М.В. Тихонова, Е.А. Ткаченко; под общ. ред. Е.М. Роговой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 383 с.
8. Управление проектами: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» / И.И. Мазур; под общ. ред. И.И. Мазура и В.Д. Щапира. – 10-е изд., стер. – М.: Издательство «Омега-Л», 2014. – 960 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 122 от 22.02.2018 г., зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации № 50364 от 15.03.2018 г. [электронный доступ] // http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf.

10. Хитрова, А.В. Подготовка магистров к управлению проектами: [учебное пособие для обучающихся гуманитарных специальностей (44.04.02 Психолого-педагогическое образование, 44.04.01 Педагогическое образование, 46.04.01 История, 45.04.01 Филология)] / А.В. Хитрова. – Краснодар: ООО «Академия знаний», 2018. – 109 с.

11. Шамова, Т.И., Третьяков, П.И., Капустин, Н.П. Управление образовательными системами: учебное пособие для вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Владос, 2002. – 320 с.

12. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Хрулёва Алина Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос формирования одной из самых важных составляющих иноязычной коммуникативной компетентности будущих филологов – лексической компетенции. Автором рассмотрено содержание лексической компетенции в соответствии с общеевропейскими требованиями к языковому образованию. Акцентировано внимание на необходимости изучения лексики в практическом использовании языка, что также способствует успешной коммуникации. Представлены возможные пути усвоения будущими филологами новых лексических единиц с их активным использованием в речевой деятельности. Предложена поэтапность формирования лексической компетенции будущих филологов.

Ключевые слова: будущий филолог, лексическая компетенция, иноязычная коммуникация, методика преподавания английского языка.

Annotation. The article deals with problems of forming lexical competence as an important component of foreign language communicative competence of future philologists. It is noted that the formation of lexical competence can be carried out directly or indirectly. With indirect vocabulary learning, a student focuses on a different type of activity, such as listening or reading, and involuntarily learns words. It is stated, that more attention should be given to the indirect way of mastering vocabulary in the formation of lexical competence of students-philologists.

Keywords: future philologist, lexical competence, foreign communication, English language teaching methodology.

Введение. Процессы глобализации, рост роли коммуникации, развитие многоязычия и другие тенденции, связанные с необходимостью владения иностранными языками, обостряют проблему соответствующего направления подготовки специалистов. Изучение иностранных языков приобретает все большее значение в профессиональной подготовке будущих филологов, так как в процессе коммуникации на иностранном языке ключевым моментом является знание иноязычной лексики и ее адекватное использование.

Методические аспекты обучения лексике изучали В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, П. Нейшн, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов. Вопрос развития лексической компетенции обучающихся лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения рассматривалась А.Е. Сиземинной, а понятие «лексическая компетенция» на продвинутом уровне владения иностранным языком стало предметом исследования Ю.Г. Давыдовой. Формирование профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка изучали Т.Н. Андреевко. Однако методика формирования лексической компетенции будущих филологов требует детального исследования. Таким образом, целью статьи выступает рассмотрение вопросов методики формирования лексической компетенции будущих филологов.

Изложение основного материала статьи. Основой любого языка мира является его лексико-грамматический состав. Поэтому лексическая компетенция является неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникативной компетентности, целью которой является формирование способности успешно решать задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями иностранного языка в соответствии с нормами и культурными традициями в условиях прямого и опосредованного контакта [4, с. 14]. Отсюда следует то, что процесс изучения иностранного языка будущими филологами должен быть направлен, в первую очередь, на систематическое накопление и расширение словарного запаса. Необходимо направлять учебный процесс на формирование и развитие основных навыков и умений в социальном и профессиональном общении, то есть иноязычной коммуникативной компетентности. Иноязычная коммуникативная компетентность – это совокупность навыков, умений и знаний, позволяет учиться, работать и общаться в многонациональном обществе и достигать в равноправном диалоге взаимопонимания и взаимодействия с представителями других культур. Она реализуется через развитие навыков и умений в основных видах речевой деятельности, охватывающих рецепцию, продукцию, интеракцию и медиацию, и реализуются как в письменной, так и в устной формах [1]. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности предоставляет студенту возможность:

- совершенствовать свои умения в чтении, аудировании, письме и говорении для выработки навыков работы с информацией текстов разных типов на основе уже имеющихся знаний о мире;
- выделять, анализировать и систематизировать, подбирать и передавать информацию;
- на основе полученной информации формировать собственное мнение, обосновывать его и предоставлять необходимые пояснения;
- распознавать намерения сообщения, соответствующие определенным разновидностям текстов с их грамматическими структурами и правилами, понимать и переносить их на адекватные ситуации [3, с. 10].

Языковая компетентность включает следующие компоненты:

- фонетика, фонология: ортофония и орфография;
- грамматика: морфология, синтаксис;
- лексика: словарь, лексические связи, словообразования / неология;
- дискурс: языковые нормы структуры текста.

При оценке сформированности иноязычной коммуникативной компетентности учитывается содержательность, соответствие фонетическим нормам, грамматическая корректность, лексическая адекватность. Из этого следует то, что лексическая компетенция тесно связана с другими навыками. Это означает, что само по себе изученное слово еще не означает сформированность элементов лексической и грамматической компетенций. В «Общевропейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» отмечается, что с лексической компетенцией непосредственно связаны такие компетентности, как:

- грамматическая;
- семантическая;
- фонологическая;
- орфографическая;
- орфоэпическая;
- социолингвистическая;
- прагматическая [5, с. 113-114].

Итак, ориентируясь на уровень владения языком в соответствии с «Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (см. таблицу 1), считаем, что обучение лексике и формирование лексической компетенции должно быть логичным и важной составляющей процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих филологов. С.Ф. Шатилов рассматривает формирование лексической компетенции как поэтапный процесс от ознакомления с новыми лексическими единицами до их активного использования в речевой деятельности [5, с. 29]. Похожее мнение высказывает и Е. И. Пассов, отмечая, что сначала формируются навыки работы с лексическим материалом, затем происходит совершенствование навыков, а затем развивается умение использовать лексические единицы в речевой деятельности [6, с. 115].

Таблица 1

Содержание лексической компетенции в соответствии с уровнями владения языком

Уровень владения языком	Содержание лексической компетенции
C2	Способность без усилий понимать практически все прочитанное и услышанное. Умение обобщать информацию из различных (письменных и устных) источников, давая при этом объяснения и обоснования в связном изложении. Умение высказываться спонтанно, очень свободно и точно, передавая тонкие смысловые оттенки в сложных ситуациях.
C1	Способность понимать широкий спектр сложных больших текстов, прослеживая также скрытый смысл. Умение высказываться спонтанно и свободно, не испытывая часто очевидной необходимости подбора слов. Умение результативно и разнопланово использовать язык в общественной и профессиональной жизни, а также в обучении. Умение четко, структурировано и исчерпывающе высказываться относительно сложных ситуаций, применяя при этом должным образом различные синтаксические средства.
B2	Способность понимать основное содержание сложных текстов конкретных и абстрактных тем; понимание профессиональных дискуссий в собственной отрасли. Умение найти общий язык в спонтанных обстоятельствах настолько свободно, чтобы вести обычный разговор с носителями языка без труда с обеих сторон. Умение четко и детализировано высказываться в отношении широкого спектра тем, высказывать мнение по актуальным вопросам, обосновывать недостатки и преимущества различных возможностей.
B1	Способность понимать основное содержание информации на иностранном языке. Умение ориентироваться в различных языковых ситуациях. Умение просто и связно изъясняться в знакомых темах и сферах личных интересов. Умение делать сообщения о воспоминаниях, событиях, мечтах, надеждах и целях собственной жизни, давать краткие пояснения и обоснования относительно планов и намерений.
A2	Способность понимать предложения и часто употребляемые выражения, связанные с непосредственно знакомыми сферами (например, информация о личности и семье, покупки, работа, близкое окружение). Умение найти общий язык в простых, рутинных ситуациях, где говорится о простой и прямой обмен информацией об известных вещах. Умение простыми средствами описать собственное происхождение, образование, непосредственное окружение и вещи непосредственной необходимости.
A1	Способность понимать и принимать общеизвестные бытовые выражения и простые предложения, направленные на удовлетворение конкретных потребностей. Умение представить себя и других, задать вопросы другим людям личного характера (например, где человек живет, каких людей он знает или какие вещи имеет) и отвечать на вопросы такого типа. Умение найти общий язык в простых ситуациях, если собеседник говорит медленно и четко.

Согласно исследованию В. Кук [8, с. 61-62], методика формирования лексической компетенции должна предусматривать, во-первых, что студент-филолог усваивает произношение и правописание слова. Он должен также ознакомиться со структурой слова, то есть уметь отделять морфемы слова и осознавать наиболее распространенные деривации. С этой целью необходимо усваивать «синтаксическое поведение» слова во фразе и предложении. Кроме того, филолог должен усвоить сравнительное, эмоциональное и прагматическое значение слова. Сравнительное значение включает в себя разнообразные значения словоформы и метафорические расширения значения. Под эмоциональным значением понимают коннотации слова. Прагматическое значение отображается в знаниях об употреблении этого слова в определенных ситуациях. Кроме того, будущий филолог должен изучать и лексические отношения слова с другими словами, то есть знать синонимы, антонимы, гипонимы. Опираясь на наработки исследователей, считаем целесообразным такую поэтапность процесса формирования лексической компетенции будущих филологов:

- семантизация (ознакомление с новым лексическим материалом);
- автоматизация (формирование и первичное закрепление навыков использования лексических единиц);
- репродукция (совершенствование навыков и развитие умений использования усвоенных лексических единиц в различных видах речевой деятельности).

Отметим, что словарный запас можно формировать прямо или косвенно. При прямом изучении обучающиеся выполняют специально предназначенные для этого упражнения и задания по развитию словарного запаса. По мнению С.Ф. Шатилова, речевые упражнения, формируя у учащихся языковые навыки словоизменения, формообразования, конструирования, положительно сказываются на становлении языковых навыков и развитие соответствующих умений [7]. Соглашаясь с ученым, придерживаемся мнения о том, что усвоение и пополнение словарного запаса путем выполнения специальных упражнений целесообразно, так как именно лексические упражнения – это одна из форм коммуникативной деятельности. При косвенном изучении лексики обучающийся фокусируется на другом виде деятельности, например, аудировании или чтении, и в это время незаметно усваивает слова. По нашему мнению, при формировании лексической компетенции студентов-филологов стоит больше внимания уделять непрямоу пути овладения лексикой. Важно также научить обучающегося стратегиям, которые помогут ему усвоить лексику в ситуациях, в которых ему попадутся незнакомые слова или значение известных ему слов.

Выводы. Формирование лексической компетенции является важной составляющей процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Данный процесс может осуществляться непосредственно или опосредованно. Лексическая компетенция может формироваться поэтапно, путем внедрения в образовательный процесс системы упражнений в сочетании с содержательными и ситуационными характеристиками коммуникативного взаимодействия.

Литература:

1. Кьяк, Т.Р. Основы преподавания иностранных языков в новых условиях / Т.Р. Кьяк // Научный вестник Волынского национального университета имени Леси Украинки. – 2009. – № 6. – С. 111-114.
2. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных учреждениях: учебник / кол. авторов под рук. С.Ю. Николаевой. – К.: Ленвит, 2002. – 328 с.
3. Методика формирования межкультурной иностранной коммуникативной компетенции: курс лекций: учеб.-метод. пособ. [для студ. язык спец. обр.-квалиф. уровня «магистр»] / [О.Б. Бигич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецкая и др.]; за ред. С.Ю. Николаевой. – К.: Ленвит, 2011. – 344 с.
4. Николаева, С.Ю. Цели обучения иностранным языкам в аспекте компетентностного подхода / С.Ю. Николаева // Иностранные языки. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
5. Общевропейские рекомендации по языковому образованию: изучение, преподавание, оценивание / научный редактор С.Ю. Николаева. – К.: Ленвит, 2003. – 273 с.
6. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 29-30.
8. Cook, Vivian. Second Language Learning and Language Teaching / Vivian Cook. – London: Arnold, 2001. – 216 p.

Педагогика

УДК 378

аспирант Целоева Дана Алиевна

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ) (г. Владикавказ);

доктор педагогических наук, профессор Киргуева Фатима Хасановна

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ),

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

СУЩНОСТЬ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА

Аннотация. Согласно основным положениям системы образования, компетентность является главным требованием к современному педагогу, являющемуся лидером, творческой личностью, умеющей взаимодействовать с аудиторией. Важной составляющей профессионализма является речь – интегративный показатель общей и профессиональной культуры современного педагога-лингвиста. Данная статья посвящена проблеме совершенствования профессиональной подготовки педагогов, особая роль в которой отводится формированию речевой культуры современного педагога-лингвиста. В процессе исследования раскрывается сущность речевой культуры, а также обозначаются основные критерии профессионально-речевой культуры современного педагога-лингвиста.

Ключевые слова: культура, речевая культура, профессионализм, требования и критерии профессионально-речевой культуры.

Annotation. According to the main features of the education system, a modern teacher is a competent, creatively thinking person, who can effectively interact with the audience. Functioning as an integrative indicator of the general and professional culture, speech is the main component of a modern linguist's professionalism. This article is devoted to the problem of the formation of a modern linguist teacher's speech culture. The essence and structural components of speech culture are revealed, as well as the main criteria of the professional-speech culture of a modern linguist teacher are identified.

Keywords: culture, speech culture, professionalism, requirements and criteria of professional speech culture.

Введение. Достижение целей современного образования во многом связано с формированием речевой культуры педагога, которая является инструментом коммуникативно-педагогического воздействия и важнейшей предпосылкой решения комплексных задач всестороннего развития личности. Способность точно и ясно выражать свои мысли, воздействовать на аудиторию – это один из ключевых показателей профессионализма педагога, который по роду своей деятельности должен свободно владеть навыками публичной речи, корректно выражать и аргументированно обосновывать положения предметной области знаний, передавать накопленные знания и участвовать в научной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Необходимость изучения иностранного языка в условиях создания единого информационного пространства не подлежит сомнению. В настоящее время иностранный язык становится универсальным средством профессиональной деятельности. Изучение иностранного языка направлено на формирование у студентов практических навыков устной и письменной речи, навыков аудирования и последовательного перевода, способности применять полученные знания для выражения своих мыслей, понимания содержания и смысла текста, воспринимаемого на слух [5, с. 14]. Иными словами, изучение иностранного языка и материала страноведческого характера направлено на формирование навыков речевой деятельности, эффективность которой зависит от множества факторов. В связи с этим, проблема формирования речевой культуры современного педагога-лингвиста представляется особенно важной. Однако прежде чем приступить к исследованию сущности речевой культуры в рамках нашего исследования, нам необходимо раскрыть содержание понятий «культура» и «профессиональная культура педагога».

Культура как составной элемент педагогики представляет собой содержательную составляющую образования, исторически определённый уровень развития общества, способы человеческой деятельности, ценностное отношение человека к окружающим людям, труду, общению и т.д. [10, с. 3]. По мнению Т.И. Голубевой, «культура определяет смысл и ценность образования, его этический идеал и многие параметры образовательных систем. Уровень развития культуры обуславливает образовательный процесс, его конкретные формы и методы, содержательное наполнение и другие параметры» [7, с. 51]. Иными словами, культура характеризует уровень развития общества, достижения и ключевые составляющие различных областей науки, а также отражает уровень личностного развития и владение знаниями, умениями и навыками, относящимися к определенной профессиональной области. Выступая как средство накопления, хранения и передачи опыта из поколения в поколение, культура традиционно делится на общую и профессиональную. Общая культура педагога проявляется в высоком уровне эстетических, нравственных и духовных потребностей; культуре мышления, труда, общения, эмоциональной культуре и т.д. Организационно-педагогические аспекты становления, формирования и развития профессиональной культуры субъекта труда исследуются О.В. Грибковой, Г.А. Гушиной, Н.И. Исаевой, И.Ф. Исаевым, И.П. Клемантович, И.Л. Лаптевой, Л.Н. Максимовой и др. Профессионально-речевую культуру в своих трудах рассматривают Р.А. Арчаков, Л.Н. Забродина, Е.В. Климкина, Л.П. Лунева, Л.Р. Хасанова и др.

Проблемам формирования профессиональной культуры уделено достаточно много внимания не только в отечественной, но и в зарубежной педагогике. Под термином «профессиональная культура» традиционно понимается совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда [3].

Опираясь на научные исследования В.Л. Бенина, В.А. Веденяпиной, И.И. Зарецкой мы можем утверждать, что осмысление профессионально-педагогической культуры происходит в процессе анализа положений, которые раскрывают ее специфические особенности и указывают на связь общей и профессиональной культуры. Профессиональная культура педагога базируется на общей культуре личности, представляя собой степень достижения преподавателем определенного педагогического опыта и достигнутый уровень развития его личности, т.к. педагогическая культура является ключевой предпосылкой успешной профессиональной деятельности современного педагога.

Анализ научной литературы по теме исследования (труды В.А. Кан-Калика, Г.О. Винокура, Е.Н. Ширяева, С.Д. Якушевой) показал, что речевая культура современного педагога-лингвиста является неотъемлемой частью его профессиональной культуры, т.к. решение педагогических задач напрямую зависит от уровня коммуникативной компетентности, умения вести диалог и вовлекать обучающихся в процесс коммуникации. При этом речевая культура педагога-лингвиста, связанная с использованием индивидом иностранного языка в процессе общения, является инструментом коррекционно-педагогического воздействия и важнейшей предпосылкой решения комплексных задач всестороннего развития личности.

Проанализировав различные теоретические источники, мы пришли к выводу, что существуют разные точки зрения относительно сущности понятия «речевая культура». Предполагается, что подобное многообразие связано с расхождениями в трактовке терминов «речевая культура» и «культура речи». Сравнив семантику понятий, мы пришли к выводу, что, несмотря на то, что данные понятия часто используются как тождественные, между ними существует несколько весомых отличий. Так, культура речи представляет собой «такой выбор и организацию языковых средств, которые в определенной речевой ситуации при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить максимальный эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [4, с. 13]. Иными словами, культура речи включает в себя знания, умения и навыки, использование которых направлено на решение определённых коммуникативных задач, а также соблюдение норм литературного языка, воспринимаемых говорящими и пишущими в качестве общепринятой традиции. Речевая культура же помимо уже перечисленных признаков, включает в себя также речевое мастерство [2], т.е. практическое использование стилистически уместных и выразительных языковых средств в процессе речевой деятельности, а также умение применять различные речевые приемы. Таким образом, мы пришли к выводу, что понятие «речевая культура» несколько шире понятия «культура речи» и включает в себя способность личности к овладению

культурой речи и качественному использованию всего многообразия языковых средств в процессе коммуникации. Речевая культура может быть также охарактеризована как «такой отбор и организация языковых средств, которые позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных целей при соблюдении норм литературного языка и этики общения» [1, с. 52].

Определению сущности речевой культуры будущего педагога-лингвиста способствует изучение ее структурных компонентов, к которым Е.В. Руденский относит: творческое мышление, культуру речевого действия, культуру самонастройки на общение, культуру восприятия коммуникативных действий партнера по общению, культуру эмоций, культуру коммуникативных умений [8]. Формирование речевой культуры педагога-лингвиста предполагает достаточный уровень владения иностранным языком, умение строить монологическую и диалогическую речь как на родном, так и на иностранном языке, способность аргументированно обосновывать положения предметной области знаний, интерес к процессу общения, а не только к его результату и т.д.

Помимо этого, речевая культура современного педагога-лингвиста влияет на эффективность усвоения студентами специальных дисциплин, что является немаловажным для профессиональной деятельности, в которой речевое общение (письменное и устное) играет важную роль.

Подобные требования, предъявляемые к уровню речевой культуры обусловлены тем, что речь педагога обеспечивает передачу и усвоение знаний; способствует установлению доверительных отношений между педагогом и обучающимися; корректирует их поведение; побуждает к развитию творческого мышления; обеспечивает рациональную организацию учебной деятельности обучающихся. При этом успешность профессиональной деятельности будущего педагога-лингвиста зависит от того, насколько соблюдаются следующие требования, предъявляемые к его речи:

- 1) правильность речи – соблюдение норм употребления языковых единиц;
- 2) содержательность и ясность высказываний;
- 3) чистота речи – отсутствие в речи педагога диалектизм, жаргонизмов просторечий и канцеляризм и т.п.;
- 4) логичность и уместность речи – умение последовательно, непротиворечиво и аргументированно оформлять выражаемое содержание;
- 4) доступность речи – правильность и точность изложения материала [9, с. 24].

На основе этих требований определим основные критерии профессионально-речевой культуры современного педагога-лингвиста, к которым относятся: знание норм языка в формах устной и письменной речи (как на родном, так и на иностранных языках); владение общей и специальной терминологией; умение использовать языковые средства, обеспечивающие точность речи в смысловом отношении, уместность в функционально-стилевом и выразительность в эстетическом плане; способность к организации и проведению диалога; соблюдение педагогически ориентированного речевого этикета; владение основными знаниями по речевой технике [6, с. 2]. Высокий уровень речевой культуры современного педагога-лингвиста также проявляется в свободном владении несколькими языками, во владении специальной терминологией, в умении находить решение в условиях дефицита языковых средств и т.д. Современный педагог-лингвист в речевой деятельности должен опираться на нормы и правила употребления языка и не допускать грубых ошибок в речи, т.к. неграмотная речь указывает на недостаточный уровень развития профессионально-речевой культуры. Помимо этого, речь педагога должна быть ясной и логически выверенной. В процессе коммуникации запрещен необоснованный переход от одной темы к другой, использование расплывчатых речевых конструкций, излишняя эмоциональность и жестикуляция. Помимо этого, речь педагога должна содержать аргументы, которые необходимы для убеждения обучающихся в истинности выдвигаемых положений. Иными словами, речевая культура современного педагога является показателем его способностей и умений взаимодействовать с людьми в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Речевая культура педагога-лингвиста, связанная с использованием индивидом иностранного языка в процессе общения, является важнейшей предпосылкой решения комплексных задач всестороннего развития личности. Возрастающие требования к профессиональной подготовке будущего педагога-лингвиста обусловлены современными потребностями общества, согласно которым педагог должен быть компетентным и творчески мыслящим человеком, способным эффективно взаимодействовать с аудиторией и передавать необходимые знания. В связи с этим можно сделать вывод, что важной составляющей профессионализма современного педагога-лингвиста является высокий уровень речевой культуры, т.к. основные формы педагогической деятельности протекают в условиях общения.

Выводы. Таким образом, речевая культура современного педагога-лингвиста – это значимый показатель его способностей и умений взаимодействовать с другими людьми; это нормы, правила и модели поведения людей в процессе выполнения профессиональной деятельности. Сущность речевой культуры современного педагога-лингвиста проявляется в свободном владении двумя или несколькими языками; в умении передать необходимый объем информации, а также в интересе к самому процессу коммуникации, а не только к его результату. Способность доступно изложить материал, привить интерес к изучению иностранного языка и помочь преодолеть трудности, возникающие в процессе его изучения – качества современного педагога, от которых зависит эффективность обучения.

Литература:

1. Введенская Л.А. Культура и искусство речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-на-Дону, 1996. – 576 с.
2. Винокур Т.Г. Десять заповедей культуры речевого поведения / Т.Г. Винокур // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). – 2002. – № 31.
3. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: Учебное пособие. 2-е изд. – М.: АПКППРО, 2005. – 116 с.
4. Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. Л.К. Граудиной, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. – М.: Норма: ИНФРА, 2000.
5. Леонтьев А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков / А. Леонтьев // Вестник высшей школы. 1998. – №12. – С. 13-18
6. Лунова Л.П. Совершенствование профессионально-речевой культуры преподавателя: автореф. дисс. ... док. пед. наук: 13.00.02 / Л.П. Лунова. – Самара, 2004. – 541 с.

7. Образование в условиях формирования нового типа культуры: материалы круглого стола (г. Санкт-Петербург, 24 янв., 17 февр. 2003 г). СПб.: СПбГУП, 2003. – 132 с.
8. Руденский Е.В. Основы психотехники общения менеджера: Учебное пособие / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 438 с.
9. Шапацева М.Х. Особенности развития речевой культуры юристов в современный период становления общественного устройства / М.Х. Шапацева, О.О. Айвазян // PARADIGMATAPOZNANI». – Prague. – 2016. – № 3. – С. 23-27.
10. Якушева С.Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа. Монография / С.Д. Якушева. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 173 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Филатова Елена Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье раскрывается одна из важнейших задач государства – реализация права людей с ограниченными возможностями здоровья на получение общего образования наравне с остальными гражданами. В ряде государственных нормативов обозначено, что наиболее эффективным видом совместного обучения является модель инклюзивного образования. Инклюзия дает возможность получить необходимые знания каждому человеку в требуемом для него объеме, с учетом физического и психического состояния. Целью статьи является анализ проблем возникающих в процессе образования у инвалидов и лиц с ОВЗ. Актуальность статьи определяется наличием значительного числа детей-инвалидов и лиц с ОВЗ в Российской Федерации, а также необходимостью разработки и внедрения в практику образовательных организаций новых подходов и образовательных технологий, повышающих эффективность обучения.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью.

Annotation. The article reveals one of the most important tasks of the state - the realization of the right of people with disabilities to receive a general education on an equal basis with other citizens. A number of government regulations indicate that the most effective form of joint learning is the model of inclusive education. Inclusion makes it possible to obtain the necessary knowledge for each person in the volume required for him, taking into account the physical and mental state. The purpose of the article is to analyze the problems arising in the process of education in people with disabilities and people with disabilities. The relevance of the article is determined by the presence of a significant number of children with disabilities and people with disabilities in the Russian Federation, as well as the need to develop and implement new approaches and educational technologies in the practice of educational organizations that increase the effectiveness of education.

Keywords: integration, inclusion, children with disabilities, children with disabilities.

Введение. Одной из самых важных тенденций в современном образовании в Российской Федерации является внимание к особым детям. Особенными детьми принято считать как детей, отстающих в развитии, так и детей, чьи способности значительно выше средних. Но в более пристальном внимании педагогов нуждаются дети с ограниченными возможностями здоровья, которым для получения доступного образования необходимо создать специальные условия. В отличие от нормально развивающихся сверстников такие дети не способны в полном объеме уяснить смысл человеческих отношений, для них характерна бедность контактов с ровесниками и взрослыми, недоступен ряд культурных ценностей, зачастую ограничена мобильность [4].

Пункт 4 статьи 79 Закона Об образовании в Российской Федерации гласит, что образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [1]. Принятые федеральные государственные образовательные стандарты для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья и для детей с интеллектуальными нарушениями предусматривают различные варианты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы. При таком подходе к образованию каждый ребенок может получить своевременную помощь в развитии и обучении, социализации и адаптации в современном обществе. Ограничения жизнедеятельности, не позволявшие обучающимся ранее получать даже общее среднее образование, с внедрением дистанционных методов обучения и инклюзивного образования не являются препятствием для получения не только полного среднего, но и высшего образования [7].

Изложение основного материала статьи. К детям-инвалидам, согласно законодательству РФ относятся несовершеннолетние граждане, имеющие стойкие нарушения функций организма в силу врожденных или приобретенных заболеваний и признанные в установленном порядке бюро медико-социальной экспертизы инвалидами. В современном российском законодательстве об образовании, помимо термина «ребенок-инвалид» используется также понятие «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья». К ним относятся физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования

без создания специальных условий. Указанные понятия частично перекрывают друг друга, но не тождественны.

Одной из основных проблем инвалидов является здоровье. В качестве показателей состояния здоровья используется снижение качества жизнедеятельности, которое испытывает инвалид. Нередко, наряду с заболеванием, ставшим причиной инвалидности, появляются новые хронические заболевания (суставные, сердечнососудистые), понижение слуха, зрения, ортопедические проблемы, обостряются старые. Родители, воспитывающие детей-инвалидов обеспокоены своим материальным положением, высокой стоимостью лекарственных средств. Нехватка средств у родителей порождает неуверенность в завтрашнем дне, что также оказывает негативное воздействие на здоровье и настроение детей [14].

На втором месте после проблем со здоровьем, для инвалидов, особенно ограниченных в передвижении стоит проблема одиночества, особенно остро переживаемая в подростковом возрасте. Одиночество – это социально-психологическое состояние, характеризующееся узостью или отсутствием социальных контактов, поведенческой отчужденностью и эмоциональной невовлеченностью индивида [10].

Самочувствие инвалидов, в значительной мере зависит от сложившейся атмосферы в семье – доброжелательной или недоброжелательной. Меняется уклад их жизни, восприятие своего окружения и отношение к нездоровому ребенку. От атмосферы в доме, созданной взрослыми, зависит дальнейшее развитие и воспитание ребенка как личности, его адаптация в обществе.

Самым трудным для семьи является принятие ребенка таким, какой он есть. Особенно важна объективная оценка его состояния с целью создания наилучших условий для воспитания и всестороннего развития. Нередко ребенок ощущает свою неполноценность в большей мере из-за негативного настроения родителей или других членов семьи - именно в этом и заключается основная проблема социально-психологической помощи детям с ограниченными возможностями. Родители испытывают сильное чувство вины перед своим ребенком за то, что не смогли его обеспечить здоровьем с самого рождения (оградить от заболевания или несчастного случая в раннем детстве). Постоянные переживания, беспокойство за судьбу сына или дочери приводят к тому, что родители становятся более внимательны и придирчивы к его воспитанию и развитию. Установка на «тепличный» уход за ребенком - главное в такой семье: стремясь во всё удовлетворить его потребности и желания, мамы и папы превращаются в гиперопекающих, сверхисполнительных «сиделок». В то же время жизнь всей семьи выстраивается вокруг ребенка и его заболевания [7].

В этом случае с раннего детства ребенок растет эгоистом, таким «домашним тираном», уяснив себе, что всё и вся подчиняются его потребностям и капризам. Такие дети не владеют навыками самообслуживания и не выполняют даже то, что вполне способны делать самостоятельно. Эта модель называется «охранительным воспитанием»: дети беспомощны, пассивны, лишены каких-либо стремлений в общении с другими, в овладении различными навыками. По сути, родители сами искусственно изолируют ребенка от общения с окружающим миром, оставляя его наедине с самими собой, его болезнью и врачами. В результате они тормозят развитие ребенка.

В противоположном случае речь идет о модели «равнодушного воспитания», когда вина приводит взрослых к эмоциональному отвержению ребенка-инвалида. Тогда проблемы развития просто игнорируются, мама и папа якобы не признают физического дефекта (недуга), не проявляют озабоченности. Ребенок же ощущает свою ненужность, отвергнутость родными и, в конце концов, одиночество. При этом он лучше адаптирован к непростым условиям жизни (без помощи взрослых узнает новое, многое делает самостоятельно), однако к родным и чужим людям он недоверчив и равнодушен [8].

Иногда родители сознательно преуменьшают патологию ребенка, считая, что так они помогают ему позитивно и оптимистично воспринимать себя и свои проблемы. Однако впоследствии, когда ребенок узнает и оценит свои возможности сам, он испытает тяжелейший стресс. Ведь реальность не будет соответствовать его уже сложившимся представлениям. В результате опять произойдет изоляция от социума, замкнутость и обострение чувства собственной неполноценности.

Можно выделить несколько главных направлений развития личности этих детей. Во-первых, важно воспитывать в ребенке принятие себя и своих проблем со здоровьем. Необходимо воспитать у ребенка адекватное восприятие других людей.

Необходимо научить ребенка с инвалидностью принимать как данность существование детей и взрослых без подобных ему проблем. Для людей с ограниченными возможностями всегда непросто просить помощи у других, а если их не научили этому с детства, то ещё и очень болезненно. Но ведь это не просто желание и умение просить и принимать такую помощь - так выказывается доверие к людям и окружающему миру, проявляется возможность свободно общаться с другими, развиваться как личность и открывать всё новые стороны жизни, не погружаясь в болезнь и одиночество. А значит, будет и самое главное - вера в себя, способно преодолеть любые ограничения.

Очень часто родители не знают, как выстраивать правильные взаимоотношения с ребенком и на помощь приходят специалисты и образовательные организации. На базе образовательной организации создается психолого-педагогическое сопровождение содержащие следующие компоненты:

1. Раннее определение трудностей обучения и развития ребенка.
2. Систематический мониторинг актуального психолого-педагогического статуса ребенка, динамики развития в процессе обучения.
3. Оказание психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в обучении, развитии, социальной адаптации.
4. Создание специальных психолого-педагогических условий для сопровождения процесса обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).
5. Определение динамики развития и эффективности результатов реализации индивидуального образовательного маршрута, в случае необходимости внесение изменений и дополнений.
6. Участие в разработке адаптированной основной общеобразовательной программы, реализации образовательных маршрутов обучающихся с ОВЗ.
7. Определение индивидуально допустимых (не превышающих пределы адаптационных возможностей ребенка) и максимально оптимальных образовательных методов и технологий.
8. Учет постепенного принятия родителями проблем ребенка.

Эффективность процесса социокультурной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья может быть достигнута и за счет включения в образовательный процесс учреждений дополнительного образования; центров психолого-медико-социального сопровождения, центров детского творчества; семей, воспитывающих детей с ОВЗ и их одноклассников; создания воспитывающего, развивающего, социализирующего пространства в самих общеобразовательных организациях [13].

Актуальным направлением деятельности специалистов сопровождения является разработка и внедрение инновационных технологий комплексного сопровождения социокультурной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях оптимального функционирования психолого-педагогического пространства общеобразовательной организации. Для этого необходимо решить следующие задачи:

- повысить уровень профессиональной компетентности педагогических работников в сфере работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;
- увеличить число педагогических работников, использующих в педагогической практике инновационные технологии комплексной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;
- сформировать банк методических материалов для использования в диагностической, коррекционно-развивающей и образовательной деятельности учителей, педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-логопедов и учителей-дефектологов в сфере работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;
- сформировать навыки эффективной коммуникации у детей с ОВЗ со сверстниками нормативного варианта развития;
- увеличить число родителей, ориентированных на сотрудничество в вопросах комплексной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [12].

Выводы. В современной России наблюдается возрастающая тенденция активного включения в социальную жизнь лиц, имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья. Этому способствует законодательное закрепление права получения образования (в том числе и высшего) для любого человека, имеющего особенности здоровья (ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ Об образовании в Российской Федерации). Процесс реализации инклюзии включает в себя следующие основные преимущества:

- обучающиеся с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде;
- в инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- в инклюзивной среде у обучающихся с особенностями развития улучшаются навыки, связанные с усвоением основной образовательной программы и академические достижения - социальное принятие обучающимися с ограниченными возможностями здоровья группой сверстников [15].

Литература:

1. Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Томск, 2010. - 184 с.
2. Быстрова Н.В., Коняева Е.А., Цыплакова С.А. Проблемы профессионального самоопределения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 9. С. 56-71.
3. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А. Проблема социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7-Том 1 (33). С. 78-81.
4. Воеводина Е.В. Классификация моделей инвалидности в контексте условий высшего учебного заведения: адаптационный аспект // Сервис в России и за рубежом. 2010. № 2 (17). С. 9-14.
5. Волкова И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения. - СПб: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2009.
6. Голиков Н.А. Ребенок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией. Ростов н/Д.: Феникс, 2015. 428 с.
7. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учебное пособие. - М.: Приор, 2005. - 442 с.
8. Ефремова Г.И., Ковалева М.А., Бочковская И.А. Анализ состояния инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях субъектов Российской Федерации / Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. АLEXИНОЙ. - М.: МГППУ, 2015. С. 168-174.
9. Коняева Е.А., Цыплакова С.А., Барина А.Н., Гриценко Н.Е. Исследование проблемы управления процессом профессиональной подготовки студентов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-6. С. 245-251.
10. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В. Социально-педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 8.
11. Сайт Министерства труда и социальной защиты РФ [Электронный ресурс]. URL <http://www.rosmintrud.ru/> (дата обращения - 28.01.2016 г.).
12. Сайт Федеральной службы государственной статистики РФ (Росстат РФ) [Электронный ресурс]. URL <http://www.gks.ru> (дата обращения - 28.01.2016 г.).
13. Старобина, Е.М. Перечень профессий и специальностей, рекомендуемых для профессиональной подготовки инвалидов в учебных заведениях профессионального образования. Агрба. - Санкт-Петербург: СПб НЦЭПР им. Альбрехта, 2000. - 68 с.
14. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс] // СПС «Консультант +» [сайт]. URL: [http://www.consultant.ru / document/cons_doc_LAW_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 09.11.2016).

15. Федеральный закон №181-ФЗ от 24 ноября 1995 года «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ред. от 29.12.2015) [Электронный ресурс] // СПС «Консультант +» [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/dok_LAW_166137/ (дата обращения: 09.11.2016).

16. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. 2018. № 1. С. 97-103.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант Выстороп Ольга Георгиевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается исследование социальной адаптации иностранных студентов в вузе. Определено, что процесс социальной адаптации является многогранным, поэтапным, и различается по видам. С помощью социального исследования авторами выявлены проблемы процесса адаптации иностранных студентов, такие как: трудности в освоении профессиональной терминологии; трудности межкультурного общения; отсутствие мотивации к участию в межкультурных мероприятиях. Авторами разработан педагогический проект, нацеленный на ускорение социальной адаптации иностранных студентов в ВУЗе, на примере факультета социально-технических сервисов НГПУ им.К. Минина. Определено, что сложнее всего иностранным студентам учиться в университете, отдыхать, общаться с руководством, общаться с другими людьми. Таким образом, явно выявлены проблемы в межличностном общении, а также проблемы с досугом.

Ключевые слова: профессиональное обучение, социальная адаптация.

Annotation. In this article, the authors consider a study of the social adaptation of foreign students at a university. It is determined that the process of social adaptation is multifaceted, phased, and varies by type. Using social research, the authors identified problems in the process of adaptation of foreign students, such as: difficulties in mastering professional terminology; difficulties in intercultural communication; lack of motivation to participate in intercultural activities. The authors developed a pedagogical project aimed at accelerating the social adaptation of foreign students at a university, using the example of the faculty of social and technical services of NGPU named after K. Minin. It was determined that it is most difficult for foreign students to study at a university, relax, communicate with management, communicate with other people. Thus, problems in interpersonal communication are clearly identified, as well as problems with leisure.

Keywords: vocational training, social adaptation.

Введение. В связи с ростом развития межнациональных контактов большую роль приобретают вопросы социальной адаптации студентов иностранных государств к образовательному пространству в вузах Российской Федерации.

Изучение данного феномена в условия современного мирового общества, а так же социума отдельных стран и требований к системе образования необходимо рассматривать с культурологических, философских, психологических, педагогических позиций.

С философской точки зрения дефиниция «адаптация» является социальным понятием, определяющим виды взаимодействия личности с членами группы людей в социальной среде. Проблемы исследования адаптации рассматривались многими учеными, в числе которых Р. Декарт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм и другие.

Изложение основного материала статьи. Численность иностранных студентов в Мининском университете увеличивается с каждым годом. В 2012-2013 году их количество варьировалось на уровне пятнадцати человек обучающихся на факультете управления и социально-технических сервисов. В 2015-2016 учебном году факультет управления и социально-технических сервисов осуществлял подготовку шестьдесят четыре иностранных студентов. В 2019-2020 учебном году количество иностранных обучающихся составляет более восьмидесяти человек на всех курсах обучения.

Большинство студентов прибыло из Республики Туркменистан, также есть представители таких стран, как Кот'Дивуар, Абхазия, Грузия, Молдова, Турция, Украина, Узбекистан, Луанда, Колумбия, Конго, Сирия и др. Нами было проведен анализ национального состава, гражданства и распределения по возрастным и половым признакам студентов факультета управления и социально-технических сервисов.

На сегодняшний день доля иностранных студентов факультета управления и социально-технических сервисов равна десяти процентам к целочисленному составу студентов факультета. Данный контингент обучающихся требует к себе особого внимания, прежде всего из-за того, что попадая в новую, не знакомую среду обитания, иностранный студент, испытывает большие трудности как в личностном, так и профессиональном плане.

Эффективность обучения студента-иностранца зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новой среде. Помочь ему в этом важная задача как профессорско-преподавательского состава, так и студенческого сообщества.

В связи с этим на первом этапе (информационно-аналитическом) работы над проектом социальной адаптации иностранных студентов в вузе нами была разработана анкета для иностранных студентов. Анкетирование проводится в начале каждого учебного года со студентами второго-четвертого курсов и магистрантами.

Определено, что сложнее всего иностранным студентам учиться в университете, отдыхать, общаться с руководством, общаться с другими людьми. Таким образом, явно выявлены проблемы в межличностном общении, а также проблемы с досугом. В целом иностранные студенты удовлетворены условиями проживания в России, но есть процент студентов, которые оценивают условия проживания только удовлетворительными.

На основании проведенного исследования выявлено, что у иностранных студентов существует проблема со знанием профессионального русского языка, около тридцати трех процентов респондентов могут общаться на русском языке, но возникают сложности в обучении, в овладении профессиональной терминологией, поэтому нами предпринята попытка организации кружка «Говорим по-русски», в рамках которого к процессу обучения иностранных студентов привлекаются русские студенты, осуществляющие шефскую помощь.

Следующим этапом работы над проектом, было создано электронное сообщество. Нами проанализированы наиболее распространенные среди иностранных студентов социальные сети, одной из самой популярной является социальная сеть «ВКонтакте», на основе этого анализа мы создали сообщество «Стирая границы», в котором студент сможет задать любой интересующий его вопрос, узнать о предстоящих научных, культурно-массовых, спортивных мероприятиях, найти новых друзей.

По результатам анкетирования было выявлено, что в 2015-2016 учебном году более тридцати процентов иностранных студентов, не принимали участие в научно-исследовательской, культурно-массовой, спортивной деятельности вуза, это связано с низкой адаптацией студентов, а также низкой мотивацией. К 2019-2020 учебному году данный процент снизился до 14%, в основном это студенты первокурсники. Основными мероприятиями в которых принимают участие иностранные студенты являются конкурсы научных работ: Всероссийский конкурс «Моя профессия - мое будущее», Всероссийский конкурс педагогических и учебно-профессиональных проектов, Всероссийский конкурс проектов учебных занятий; Фестиваль народов мира, организованный факультетом управления и социально-технических сервисов; День первокурсника; Студенческая весна и др.

Так же по результатам анкетирования определено, что шестьдесят пять процентов иностранных студентов хотели бы принимать участие в спортивной деятельности, двенадцать процентов в культурно-массовой деятельности, восемь процентов - научной, пятнадцать процентов респондентов не желают принимать участие в деятельности университета.

Иностранные студенты предлагают университету проводить интернациональные, сближающие людей мероприятия, экскурсии по достопримечательностям Нижнего Новгорода, спортивные мероприятия, культурно-массовые, интернациональные мероприятия.

Таким образом, проблемы иностранных студентов связаны с:

- необходимостью овладения профессиональной терминологией;
- низкой мотивацией иностранных студентов к общественной жизни вуза;
- отсутствием мероприятий, в которых могли бы принимать участие иностранные студенты;
- проблемами, которые возникают в общении с русскими студентами.

На втором этапе (организационно-технологическом), нами были разработаны: модель социальной адаптации иностранных студентов в вузе (данная модель является инвариантной и может быть применена в практике любого факультета вуза), программа мероприятий по социальной адаптации иностранных студентов в вузе, сообщество в социальной сети «ВКонтакте».

В процессе реализации проекта уже было организовано участие иностранных студентов в мероприятиях посвященных праздникам 23 февраля и 8 марта (по результатам мероприятий было определено, что иностранные студенты испытывают неудобства в общении с одногруппниками и студентами других групп, эти проблемы возникают из-за владения в не достаточной мере русским языком, менталитета, особенностей национальности и т.д.).

Так же была организована Шефская помощь студентами 2-4 курсов над иностранными студентами. Она предполагает помощь в учебе, организации досуга, участиях в научных мероприятиях факультета и вуза (конкурсы и конференции), организация экскурсий по городу.

Подводя итог, можно сказать, что разработанный проект является актуальным не только в стенах педагогического университета, но и во всех ВУЗах России. В связи с большим потоком мигрантов и беженцев, процент иностранных студентов вырос почти в 7 раз, из чего следует необходимость в ускорении процесса адаптации таких студентов в новый социум.

Выводы. Подводя итог, хочется отметить, что социальная адаптация иностранных студентов – процесс взаимной деятельности студентов, педагогов и администрации ВУЗа направленная на подготовку высококвалифицированных специалистов через развитие их социальных, межкультурных, коммуникативных, профессиональных и учебных компетенций при сохранении собственной культурной идентичности.

На данный момент проблема социальной адаптации иностранных студентов в ВУЗах России непременно существует. Изучив и проанализировав теоретические основы данной проблематики мы определили, что процесс социальной адаптации является многогранным, поэтапным, и различается по видам.

С помощью социального исследования мы выявили ряд проблем процесса адаптации иностранных студентов. Самыми острыми являются:

- трудности в освоении профессиональной терминологии;
- трудности межкультурного общения;
- отсутствие мотивации к участию в межкультурных мероприятиях.

Нами разработан педагогический проект, нацеленный на ускорение социальной адаптации иностранных студентов в ВУЗе, на примере факультета социально-технических сервисов НГПУ им. К. Минина. На наш взгляд, основными критериями успешности данного проекта являются:

- организация межличностного взаимодействия и взаимопонимания между преподавателями и студентами, студентами разных культур внутри группы, факультета, ВУЗа;
- включение иностранцев в практическую межкультурную общественную деятельность;
- протекающий процесс адаптации к новой социокультурной среде, заведомо становится быстрее, если он проходит как в учебной, так и внеучебной деятельности студентов;
- создание специального общественного сообщества для иностранных студентов помогает ускорить процесс внедрения студентов в новое социальное общество;

– инвариантность разработанного проекта.
Разработка таких эффективных решений по данной проблематике в образовательной среде, в конечном счете, способствует формированию положительного имиджа страны в мировом обществе.

Литература:

1. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 3.
2. Маркова С.М., Петровский А.М. Технологическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения как социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 99-102.
3. Маркова С.М., Полетаева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 23.
4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 7
5. Medvedeva T.Y., Sizova O.A., Markova S.M., Karpukova A.A., Kazantseva G.A., Ulyanova R.A. Modern trends in estimation system of training achievements quality of college undergraduates // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. № 3.

Педагогика

УДК: 372

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент Казначеев Дмитрий Александрович

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

РОБОТОТЕХНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье авторы обращаются к рассмотрению актуальной проблемы – введение робототехники в современное образовательное пространство. Указаны факторы данного процесса. Рассмотрены положительные моменты занятия робототехникой для учащихся: приобретение навыков самостоятельного труда, формирование целостного представления о современных технологиях, развитие социальных, коммуникативных навыков. Указывая на принципы обучения робототехнике, авторы выделяют положительные учебные эффекты: формирование учебной мотивации, рост познавательной активности, формирование объективных критериев самооценки, положительный эмоциональный фон, здоровьесберегающая деятельность. Авторы приходят к выводу, что изучение основ робототехники создаёт предпосылки для социализации обучающихся и непрерывного технического образования, открывает возможности для получения перспективных профессий современного рынка труда.

Ключевые слова: роботы, робототехника, ученик, техническое творчество, конструирование, принципы обучения.

Annotation. In the article, the authors turn to the consideration of an urgent problem - the introduction of robotics into the modern educational space. The factors of this process are indicated. The positive aspects of studying robotics for students are considered: the acquisition of independent labor skills, the formation of a holistic view of modern technologies, the development of social, communication skills. Pointing to the principles of teaching robotics, the authors highlight positive educational effects: the formation of educational motivation, the growth of cognitive activity, the formation of objective criteria for self-esteem, a positive emotional background, and health-saving activity. The authors conclude that the study of the basics of robotics creates the prerequisites for the socialization of students and continuing technical education, and opens up opportunities for promising professions in the modern labor market.

Keywords: robots, robotics, student, technical creativity, design, training principles.

Введение. Жизнь современного общества неотделима от роботов: много процессов уже заменены ими. Своё применение роботы нашли в здравоохранении, строительстве, сельском хозяйстве, животноводстве, космосе. Вся жизнь человека сегодня изобилует разнообразной высокотехнологичной техникой, связана с устройствами робототехники: роботы-игрушки для детей, робот-сиделка, робот-няня, робот-домработница и пр. Поэтому современный рынок труда крайне нуждается в специалистах данного направления. В связи с этим актуальность и важность вопроса о введении робототехники в образовательное пространство не вызывает сомнений. Знание робототехники открывает перед подрастающим поколением много возможностей и делает дальнейшее развитие технологий более стремительным.

Изложение основного материала статьи. Робототехника – важнейшее направление научно-технического прогресса, где происходит соприкосновение проблем механики и инновационных технологий с искусственным разумом.

XXI век вносит свои коррективы в образовательный процесс. Сегодняшние школьники в будущем будут занимать другие должности, по-другому общаться и уметь делать многое не так, как мы с вами, лучше и грамотнее. Наша задача – задача педагогов – помочь им в этом.

В 1980-м году Сеймур Пейпер – основоположник языка программирования – в своей книге высказал предложение о применении компьютеров для обучения детей [1]. В основе этого предложения содержалась мысль, что дети от природы весьма любознательны, а компьютер имеет возможность удовлетворить эту любознательность. Каждый ребёнок, образно говоря, является архитектором, который самостоятельно строит

структуру своего интеллекта. Материалом для этого строительства может являться окружающая ребёнка среда. И чем она богаче, объёмнее, тем большего сможет достичь ученик.

Включение в образовательную практику школы робототехники обусловлено современной ситуацией и факторами:

- высокий уровень автоматизации и роботизации современного производства, нуждающегося в подготовленных кадрах;

- требования системно-деятельностного подхода ФГОС;

- низкий уровень мотивации учащихся в процессе изучения алгоритмизации и программирования как результата слабой практикоориентированности.

Робототехника – универсальная наука, которая позволяет проверить и применить в проектной деятельности практически любой школьный предмет. Это важнейшее направление научно-технического процесса, где происходит соприкосновение проблем механики и новых технологий и проблем искусственного интеллекта.

Знакомство школьников с миром инженерных наук и высоких технологий, привитие интереса к техническому творчеству посредством игры и проектной деятельности происходят на занятиях робототехникой. Задача педагога – научить свободно пользоваться приобретёнными знаниями для реализации самостоятельных проектов. Немаловажно отметить, что дети от природы очень любознательны. Занятия робототехникой могут удовлетворить их жажду познания посредством изучения не только цифровых технологий и программирования, но и окружающего мира, себя самого.

Робототехника в школе – это путь к развитию и совершенству технологий, по которому преподаватель поведёт школьников к технологиям будущего.

На занятиях происходит знакомство с основами конструирования, механики, моделирования, электроники и программирования. Выполняются индивидуальные и групповые задания. Преподаватель не даёт правильного решения, к нему каждый ученик приходит через уникальный способ решения задачи. Ученик приобретает навыки самостоятельного труда, доведения работы до завершения, поиска оригинальных решений без страха сложных задач [6].

Отмечается формирование целостного представления о современных технологиях реального мира. Ученик осознаёт, что робот – это вовсе не обязательно человекообразное живое существо, им может быть пылесос, умные часы, мультиварка. Он знает, как они работают, и может создавать и воплощать в жизнь собственные идеи, строить свои устройства уже сейчас. Необходимо только освоение базовых знаний, нужных для создания роботов.

Выполнение совместных проектов в группе способствует развитию социальных навыков, коммуникации и толерантности, поиска компромисса. Разрабатывая проект и готовя его к завершению, ученики делятся опытом друг с другом, эффективно развивая познавательные, творческие навыки, самостоятельность. Важно, что у учеников развиваются умения согласовывать собственные действия с окружающими, то есть работать в команде. Приобретённые навыки командной деятельности и понятие личной ответственности как результат разделения обязанностей, которые ученики приобретают на занятиях по робототехнике, пригодятся им в дальнейшей профессиональной деятельности, в какой бы области они ни трудились.

Занятия робототехникой дают возможность отработки профессиональных навыков одновременно по направлениям: механика, программирование и теория управления. Немаловажно осознание учащимися возможности решения реальных практических задач.

Робототехника выступает областью техники, связанной с разработкой и применением роботов, компьютерных систем с целью управления ими, сенсорной обратной связи и обработки информации. Робототехника выступает областью, требующей комплексных умений и навыков, знаний из разнообразных предметных областей (физика, математика, информатика, биология и пр.). Следовательно, использовать робототехнику можно не только на уроках как иллюстративную поддержку, дополнительные возможности для практических работ, но и во внеурочной деятельности, в дополнительном образовании.

Ориентация современной школьной программы как на изучение достижений прошлого, так и технологий, которые необходимы человечеству для развития, предполагает интеграцию знаниевого компонента с деятельностным. Занятия робототехникой способствуют вовлечению учащихся в творческий процесс, мотивации учебной деятельности, использованию групповых методов обучения, налаживанию межпредметных связей. Достоинством указанных занятий является практическая составляющая дисциплины и профориентационная.

Грамотно составленная программа по робототехнике позволяет:

- педагогу реализовать индивидуальный подход к ученику;
- развивать сразу несколько компетенций учащихся и применять их на практике;
- способствует развитию лидерских качеств у учеников и умения работать в команде;
- обучить учащихся работе на различных технологических и информационных платформах;
- способствует мотивации учения.

Ученики приобретают возможность развития собственной траектории обучения, так как робототехника – это открытая платформа для творчества.

Можно обозначить принципы обучения робототехнике:

- доступности: ученики получают возможность изучить сложные вещи на примере простых и доступных им для понимания образцов в процессе похожей на игровую деятельности;
- применимости: ученики приобретают знания, которые смогут в будущем применить в профессиональной деятельности;
- интереса: наличие интересной и увлекательной информации;
- системности: от занятия к занятию происходит приращение и формирование знаний;
- результативности: нацеленность каждого занятия на практический материал;
- обучения через деятельность: эффективное усвоение знаний достигается посредством ясного понимания их применения.

Занятия робототехникой основываются на ряде подходов:

- обучение проходит в малочисленных группах, что позволяет реализовать индивидуальный подход;

- школьники работают над проектом в небольших командах, что способствует развитию навыков нового поколения – эмпатии, умения сотрудничать, достигать поставленных целей как личных, так и командных, планирования.

Занятия робототехникой выполняют задачу современного образования: создание среды, которая может облегчить школьнику раскрытие личного потенциала. Это способствует свободному действию при познании окружающего мира через эту среду.

Педагог выполняет в данном случае роль организатора и создателя этой новой образовательной среды, побуждает школьника к познанию и деятельности.

Основной принцип робототехники – обучение через игру – положен в основу организации занятий, на которых педагоги пользуются методами:

- объяснительно-иллюстративными: информация может быть представлена различными способами: при помощи объяснения, рассказа, беседы, инструктажа, демонстрации, работы с технологическими картами;
- эвристическими: методами творческой деятельности (создание моделей, механизмов);
- проблемными: от постановки проблемы до самостоятельного поиска учеников решения;
- репродуктивными: путем воспроизводства знаний и различных приёмов деятельности (выполнение заданий по аналогии, монтаж макета и конструкции по образцовому экземпляру);
- частично-поисковыми: проблемные задачи решаются при поддержке педагога;
- поисковыми: проблема решается самостоятельно;
- методом проблемного изложения: педагог озвучивает проблему, сам её решает, школьники как соучастники при решении проблемы педагогом.

Робототехника способствует положительным учебным эффектам:

- формируется мотивационная установка на изучение школьных предметов, на которых может основываться процесс конструирования робототехнических устройств;
- выстраивается общая картина межпредметных связей;
- растёт познавательная активность учащихся на основе деятельностного подхода в процессе технического творчества;
- формируются объективные критерии самооценки знаний;
- безграничное погружение в изучаемую дисциплину, различные альтернативы для творческой деятельности, немалая вариантность (обновлённые принципы деятельности, обновлённые вариации результативного решения, проявление индивидуальности и пр.);
- наличие непрерывного положительного эмоционального фона (отсутствие стресса, повышение производительности и эффективности, знания, подкрепляемые эмоциональной составляющей, усваиваются лучше);
- реализация здоровьесберегающего подхода обусловлена разнообразными видами деятельности: наблюдение, конструирование, мыслительный процесс, программирование, апробирование, осмысление и пр.).

Выводы. В соответствии с требованиями новых ФГОС, основу реализации основной образовательной программы составляет системно-деятельностный подход, предполагающий «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики» [5].

Занимаясь робототехникой, ученики приобретают навыки мобильности и становятся более подготовленными, более грамотными технически, что в будущем поможет им быть готовыми к внедрению инноваций в профессиональной деятельности. Теоретическая подготовка основывается на знаниях школьных дисциплин: математики, физики, информатики, биологии. Робототехника в данном случае является синтезатором этих наук, способным развить технический уровень грамотности школьников при помощи проведения научно-практических исследований и выполнения творческих проектов. Изучение основ робототехники создаёт предпосылки для социализации обучающихся и непрерывного технического образования, открывает возможности для получения перспективных профессий современного рынка труда.

Таким образом, занятия робототехникой обеспечивают достижение главных целей образовательного процесса: воспитать творческую, грамотную технически и развитую гармонически личность, обладающую логическим мышлением, способностью к анализу и решению задач по программированию и алгоритмизации деятельности.

Литература:

1. Гаврильева И.М. Робототехника в образовательной среде школы. Научно-методический электронный журнал Концепт, 2017. С. 61-63
2. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников. Вестник Мининского университета. 2019. №7 (3). С. 23
3. Сорокин С.С. Развитие технических и логических способностей учащихся посредством образовательной робототехники. Учебный эксперимент в образовании. 2017. №4(84). С. 45-50
4. Тузикова И.В. Изучение робототехники – путь к инженерным специальностям. 2013. №5. С. 45-47
5. Челнокова Е.А., Казначеева С.Н., Терехина А.Е. Формирование культуры инновационной деятельности у молодого поколения. Проблемы современного педагогического образования. 2018. №52-2. С. 287-290
6. Челнокова Е.А., Набиев Р.Б. Тьюторская деятельность педагога в условиях профессионального самоопределения школьников. Вестник Мининского университета. 2015. №1(9). С. 23

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена АлександровнаНижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);**магистрант Мурыгин Никита Сергеевич**Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)**ИНТЕГРАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМУ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Социально-воспитательная деятельность является неотъемлемым аспектом функционирования образовательной организации профессионального обучения. Данная деятельность осуществляется специальными социальными работниками, а также их помощниками, которых называют парапрофессионалами. Следует отметить, что в настоящее время данное направление развито недостаточно сильно и его деятельность осуществляется недостаточно эффективно в отечественной системе профессионального обучения. Это говорит об актуальности исследуемой темы и том, что система профессионального образования в рамках данного направления нуждается в поэтапном реформировании. В свою очередь, для этого может быть очень полезен зарубежный опыт. В статье проанализирован опыт таких стран, как Дания, Англия и США. Авторы пришли к выводу, что опыт этих стран может быть успешно интегрирован в отечественную систему профессионального образования и может привести к положительным результатам в данной связи.

Ключевые слова. Социально-воспитательная деятельность, профессиональное образование, зарубежное образование, перспективы развития, социальный работник, парапрофессионал, реформирование системы образования.

Annotation. Social educational activity is an integral aspect of the functioning of the educational organization of vocational training. This activity is carried out by special social workers, as well as their assistants, who are called parapprofessionals. It should be noted that at present this direction is not sufficiently developed and is not being effectively implemented in the domestic system of vocational training. This indicates the relevance of the studied topics and the fact that the vocational education system in this area needs to be phasedly reformed. In turn, foreign experience can be very useful for this. The article analyzed the experience of countries such as Denmark, England and the USA. The authors came to the conclusion that the experience of these countries can be successfully integrated into the domestic one and can lead to positive results in this regard.

Keywords. Social and educational activities, vocational education, foreign education, development prospects, social worker, parapprofessional, educational system reform.

Введение. Социально-воспитательная деятельность крайне важна для формирования компетентного специалиста. Будущий выпускник должен обладать навыками адаптации к современному социальным условиям и быть готовым решать комплексные профессиональные задачи. Навыки социально-воспитательной работы являются также одними из важнейших в компетентностной модели педагога. Студенты образовательных организаций профессионального обучения нуждаются в социальной защите и психологической поддержке, что является задачей и обязанностью социальных работников. Развитие системы социально-воспитательной деятельности и её перспективы определяются возможностями её реформирования и поэтапного преобразования.

Авторы поставили перед собой задачу – определить перспективы развития социально-воспитательной деятельности и повышения её эффективности в рамках системы профессионального образования на основе опыта зарубежных стран.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день система отечественного профессионального образования ставит перед собой цель, которая заключается в обеспечении обучающихся высоким качеством обучения, соответствующим современным потребностям общества, государства и работодателей. Необходимо, чтобы система профессионального обучения формировала у студентов компетенции, а также развивала у них такие качества, которые позволили бы им стать конкурентоспособными профессионалами, умеющими успешно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям внешней среды [1, 3].

Одной из ключевых черт развития общества сегодня является интеграция образовательных систем, которая имеет определённые аспекты: внутренний и международный.

Внутренний аспект определяется развитием системы образования внутри государства в рамках его национализации и удовлетворения государственных потребностей и интересов. Сюда также относятся различные направления развития системы образования внутри регионов при соответствии особенностям развития каждого из них. То есть, в данном случае речь идёт об интеграции внутри страны.

Международный аспект интеграции предполагает, что все сферы социальной жизни, в том числе профессиональное обучение, подвергаются процессу интернационализации. Данный процесс заключается в выходе системы профессионального образования за рамки государства и повышении роли сотрудничества с зарубежными партнёрами. Всё же следует отметить, что на сегодняшний день система профессионального обучения имеет определённые противоречия и сложности, которые нуждаются в поэтапном и сообразном разрешении.

Ключевое противоречие, которое является причиной актуализации социально-воспитательной работы с обучающимися в образовательной организации профессионального обучения как достаточно массового явления государственного уровня представляет собой противоречие между переходом экономики России на рыночную систему и некоторой неподготовленности к этому. Вследствие этого возникает почти полное

отсутствие эффективной инфраструктуры социально-педагогической защиты в рамках системы профессионального обучения [2, 4].

Известный факт, что в настоящее время в социальной поддержке и защите в России нуждается более половины населения. Всё же отрицательные последствия функционирования новой для нашей страны рыночной системы, а также неравенство в изначальных условиях вступления молодёжи в собственную самостоятельную жизнь затрагивают, в первую очередь, студентов, которые обучаются в образовательных организациях и оказываются в совершенно новой для них среде.

Это говорит о том, что на сегодняшний день система профессионального образования нуждается в новых, нетрадиционных, современных подходах поиска и анализа различных решений данной проблемы. Для этого может быть полезен зарубежный опыт передовых стран, где проблема социально-воспитательной деятельности студентов уже была частично либо полностью разрешена. Развитие экономики инновационного типа и современные социально-экономические условия испытывают потребность в тщательном поиске и анализе такого положительного опыта. Для этого необходимо преодолеть некоторые представления о его полярности, мыслить разумно и чётко, а также обладать навыками эффективного анализа информации и применения различных методов исследования.

Нужно согласиться, что содержание, цели и миссия технологии реализации зарубежного опыта обусловлены социально. Образовательные организации выполняют определённый социальный заказ, а именно – формирование квалифицированных специалистов, которые способны отвечать на требования современного общества, удовлетворять потребности работодателя в рамках осуществления профессиональной деятельности. Педагоги же, в свою очередь, должны обладать навыками эффективного обучения и воспитания студентов при учёте тех условий, в которых они будут осуществлять свою будущую профессиональную деятельность [2].

Всё же следует отметить, что формирование такой личности невозможно при использовании только лишь педагогических средств. Жизнь любого человека проходит в рамках его внешнего окружения, которое является его неповторимой средой. Особенность данной среды заключается в неповторимости каждого индивида, что является некоторым результатом его взаимодействия с социальной внешней средой.

Микросреда студента включает в себя учебный коллектив, семью, учебную группу. Микросреда состоит из таких групп, которые объединяются по каким-либо общим признакам – общие интересы, цели, потребности, мотивы. Вследствие того, что на сегодняшний день молодёжь в недостаточной мере социализирована, образовательная организация получает определённые импульсы для преобразования жизни студентов изнутри. Для этого важно понимать, что окружающий мир является не просто объективной действительностью, а совокупностью как минимум трёх элементов – объекта, субъекта и процесса взаимодействия между ними.

В свою очередь, социально-воспитательная деятельность представляет собой такую деятельность, которая направлена на формирование определённых черт и качеств у студентов в специально организованных педагогических условиях. Социально-воспитательная деятельность выступает составной частью социализации студентов, которая является относительно контролируемой. Она оказывает положительное воздействие на обучающихся наряду с сообразным воспитанием в семье, а также такими видами воспитания, как религиозное, диссоциальное и коррекционное.

Социально-воспитательная деятельность в рамках образовательной организации профессионального обучения представляет собой взаимодействие различных субъектов: индивидуальных (определённых работников), коллективных (группы) и социально-воспитательных организаций. В таких организациях социальное воспитание осуществляется в трёх взаимозависимых, но содержательно автономных процессах: управление образовательной деятельностью студентов, организация их социального опыта, а также индивидуальная психологическая помощь.

Социально-воспитательная деятельность – это такой процесс, который направлен на создание определённых организационных, материальных и нравственных условий для развития личности будущего квалифицированного специалиста. Категория воспитания является одной из наиболее ключевых в педагогической теории. Исторически сложились разные подходы к исследованию данной педагогической категории. Большинство исследователей определяют процесс воспитания в широком общественном значении и включают в него непосредственное воздействие на личность социума в целом (в данном случае воспитание приравнивается к социализации). Воспитание также часто трактуют как решение определённой воспитательной задачи. В наиболее узком смысле воспитание представляет собой целенаправленную деятельность, которая направлена на формирование у воспитанников такого комплекса личностных качеств, убеждений и взглядов, который в достаточной мере им необходим.

Социально-воспитательная деятельность достаточно глубоко исследована в научных работах Е.Я. Зазерского, Л.А. Гордона, Г.П. Орлова, И.Н. Ерошенкова, В.Я. Нечаева, Э.В. Клопова и многих других. Социально-воспитательная деятельность – это сознательный, организованный, преднамеренный и планируемый процесс воздействия на личность, который имеет автономную ценность для государства и общества. Данная деятельность охватывает достаточно широкий спектр социальной активности общества в целом и отдельных его элементов, в первую очередь, институтов образования, культуры и политики.

Социально-воспитательная деятельность обеспечивает преемственность способов социокультурной жизнедеятельности и даёт возможность для выработки новых форм, методов и способов стимулирования социокультурной динамики.

Всего существует три модели социально-воспитательной деятельности: интенсивная, экстенсивная и продуктивная. Интенсивная модель направлена на развитие активного творческого потенциала и универсальных характеристик и качеств личности. Экстенсивная модель направлена на овладение воспитанниками навыками социокультурной активности. Продуктивная модель характеризуется передачей непосредственного опыта в виде знаний.

Далее следует перейти к рассмотрению и анализу зарубежного опыта в области реформирования социально-воспитательной деятельности в образовательных организациях.

Зарубежная педагогическая практика даёт достаточно количество примеров успешной реализации программ интеграции образовательной деятельности субъектов учебного процесса в рамках социально-воспитательной деятельности.

Во Франции в образовательных организациях высшего образования активно внедряются программы «активной интегрирующей социализации», которые ориентированы на формирование такой личности, которая будет обладать навыками активного вхождения в жизнь современного общества, а также ведения определённого нравственного образа жизни, реализации своего активного творческого потенциала, в частности, в профессиональной деятельности.

В Дании понимается необходимость подготовки молодых студентов к четырём сферам жизни человека: профессиональной, семейной, социальной и социокультурной. Конечно же, есть и иные представляющие педагогический интерес программы воспитания и социализации студентов. В.Брецико считает, что необходимо воспитывать жизнеспособность молодых обучающихся. Данное качество является интегральным и включает в себя формирование у студентов многоаспектных и сообразных навыков активной адаптации к различным жизненным условиям, в том числе воспитание жизнерадостности, готовности к мобилизации собственных жизненных сил и самозащите [1].

В прошлом веке в США и странах Евросоюза появилась совершенно новая для того времени профессия – социальный работник. Сейчас данная профессия крайне значима и стала основным аспектом жизни в государствах, где преобладает рыночная экономика. К примеру, в Англии на сегодняшний день насчитывается свыше пятидесяти тысяч социальных работников и их число с каждым днём постепенно растёт. По статистическим оценкам, около 12% всех социальных работников в США трудятся в сфере гуманитарных наук. Социальные работники в данной области часто используются как эксперты при написании нормативно-правовых актов, а также в принятии решений муниципальными органами штатов, а также социальными учреждениями, в частности, образовательными организациями профессионального обучения.

Вместе с социальными работниками есть парапрофессионалы, которые являются ассистентами, помощниками социальных педагогов, они выполняют часть их функционала. Они не входят в профессиональные организации, не проходили квалифицированную профессиональную подготовку и являются специалистами с начальной компетенцией. Этих работников готовят к оказанию профессиональных услуг лицам с ограниченными возможностями и другим представителям незащищённых социальных групп. В настоящее время, когда нет чётких государственных стандартов формирования компетенции в рамках данной профессии, начинают появляться образовательные программы в колледжах для квалифицированной профессиональной подготовки специалистов, так как данную профессию следует признать на основе стандартов, дипломов и аккредитаций.

В свою очередь, социальный работник выполняет различные роли, что непосредственным образом взаимосвязано с его профессиональным функционалом, который характеризуется в качестве некоторой профессиональной обязанности, деятельности и комплекса задач, выражающихся в профессиональной роли. Следует отметить, что направления каждой профессиональной роли меняются в зависимости от вида образовательной организации, обязанности, методологической ориентации, которые выражаются в профессиональной должности социального работника. Социально-педагогические службы общинных колледжей США, к примеру, включают в себя образовательные программы по осуществлению социально-воспитательной деятельности со студентами образовательных организаций профессионального обучения. Сюда также относятся проблемы формирования личностных профессионально значимых качеств и помощь в выборе профессии. Большинство колледжей США включают в свои образовательные программы и решение проблемы социально-бытового характера, и консультации по поводу здоровья студентов.

У социально-педагогической службы в рамках системы профессионального образования нет постоянной организационной структуры. В не крупных колледжах социальные работники осуществляют профессиональную деятельность в офисе декана по учебной работе. Крупные колледжи организуют службы, в которых трудятся социальные работники с частичной или полной нагрузкой. Направленность таких служб может быть совершенно разной: в одних она выражается в психотерапии, в иных – в академических отделах, а в третьих это профориентационная направленность.

Если говорить о проблемах создаваемых в колледжах США служб, то они в основном являются финансовыми и кадровыми. Также крайне важна поддержка со стороны администрации колледжа. Если проанализировать результаты статистических исследований, то следует отметить, что обычно социальные работники в большинстве своём 30-40 летние служащие и очень редко им больше 50 лет. Наиболее часто они представляют собой членов двух или более национальных ассоциаций. Самый минимальный квалификационный уровень социального работника – магистр. В любой образовательной организации социальные работники непосредственным образом выполняют следующий профессиональный функционал:

- рекомендации и советы администрации образовательной организации и педагогов в отношении разработки учебных курсов, учебной дисциплины, использования образовательных технологий, координации деятельности различных субъектов учебного процесса, улучшения взаимоотношений различных субъектов обучения;
- самостоятельная работа со студентами в рамках социально-воспитательной деятельности.

Выводы. Поэтапное исследование различных технологий осуществления социально-воспитательной деятельности с зарубежными студентами образовательных организаций профессионального обучения показывает, что в основном методы и приёмы ведения социально-воспитательной работы крайне эффективны и подходят для их применения в рамках отечественной профессиональной школы, в особенности в тот период, когда система профессионального обучения в РФ подвергается реформированию.

Литература:

1. Академическая мобильность студентов высших учебных заведений: отечественный и зарубежный опыт ее формирования: Коллективная монография / Т.М. Трегубова [и др.]. Казань: изд-во «Отечество», 2008. 131 с.
2. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 211 с.
3. Олейникова О.К. Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». М.: Изд-во МГОУ, 2009. № 3. С. 13-25.

4. Трегубова Т.М. Безопасность и «социальное измерение» вуза как показатели его конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг // Вестник НЦБЖД 2013. - №1 (15) С. 77-83

5. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Тьюторская система в образовательной практике Великобритании. Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. 32 (27). С.6

6. Tough A.M. Self-directed learning: concepts and practice in C.J. Titmus (ed.) Lifelong Education for Adults. An international handbook, Oxford: Pergamon Press, 1999.

Педагогика

УДК: 376.37; 372.881.111.1

магистрант **Челядинова Елена Валерьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец)

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения английскому языку дошкольников с нарушениями речи. В ней обосновывается актуальность обучения иностранным языкам в дошкольном возрасте, сензитивность данного периода для развития языковой личности, обращается внимание на возросшее количество детей с нарушениями речи различной тяжести и этиологии и отсутствие специальных методов их обучения иностранному языку. Одним из ключевых моментов является изучение инклюзивного потенциала современного дополнительного образования при обучении английскому языку дошкольников с различными нарушениями речи, а также необходимости создания специальной методики обучения английскому языку дошкольников с речевыми нарушениями различной тяжести. Выделяется основная идея, концептуальные условия и принципы экспериментальной методики.

Ключевые слова: обучение английскому языку, дошкольники с нарушениями речи, инклюзивный потенциал дополнительного образования.

Annotation. The article is devoted to the problem of teaching English to preschoolers with speech disorders. It substantiates the relevance of teaching foreign languages in preschool age, the sensitivity of this period for the development of language personality, draws attention to the increased number of children with speech disorders of varying severity and etiology and the lack of special methods of teaching them a foreign language. One of the key points is the study of the inclusive potential of modern additional education in teaching English to preschoolers with various speech disorders, as well as the need to create a special methodology for teaching English to preschoolers with speech disorders of varying severity. The main idea, conceptual conditions and principles of the experimental methodology are highlighted.

Keywords: English language training, preschool children with speech disorders, the inclusive potential of additional education.

Введение. Процесс обучения иностранному языку дошкольников является объектом пристального внимания исследователей в течение последних десятилетий и в настоящее время приобретает особое значение в связи с тем, что повышение качества языковой подготовки является одной из задач обучения и воспитания всесторонне развитой личности.

Постепенно увеличивающаяся открытость государства приводит к многочисленным контактам с представителями различных наций, что делает особенно актуальным владение иностранным языком и, в первую очередь, английским как средством международного общения.

Изложение основного материала статьи. Опыт отечественных и зарубежных исследований показывает, что изучение иностранного языка при правильной организации занятий развивает детей раннего возраста, повышает их образовательный и культурный уровень (Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, Т. Элиот, Р. Робертс и др.).

Изучение иностранного языка позволяет значительно обогатить содержание дошкольного образования, поскольку дети 3-6 лет обладают врожденной и ещё неутраченной способностью к овладению языками. По словам К.И. Чуковского, дошкольникам присуще изощренное чувство языка. Физиологи объясняют возможность сравнительно легкого усвоения детьми иностранного языка существованием, так называемых биологических часов мозга. В. Пенфильд и Л. Робертс указывают на то, что ребенок до 9 лет – это специалист в освоении речи, а мозг ребенка имеет специализированную способность к языку, уменьшающуюся с возрастом [4].

Исключение иностранного языка из обучения детей с нарушениями речи не позволяет использовать уникальность данного возрастного периода для развития полноценной языковой личности. По данным статистики количество детей с различными речевыми нарушениями, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи, ежегодно увеличивается. Но, несмотря на это, существует запрос современного общества на воспитание и обучение граждан, успешно осваивающих иностранные языки в школе, а также запрос родителей, которые, не осознавая в полной мере имеющиеся речевые проблемы у ребенка, желают, чтобы он осваивал иностранные языки наравне со всеми.

Учитывая выше изложенные запросы, а также руководствуясь Указом Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей» и заказом на осуществление инклюзивного образования, необходимо обеспечить равные условия для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе, ограниченных возможностей здоровья). Решение данной задачи также определено ФГОС ДО, согласно которому все дети к выпуску в школу должны иметь одинаковые стартовые возможности, поэтому обучение английскому языку детей с особыми возможностями становится особенно актуально еще и в силу того, что сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие.

В дошкольных учреждениях обучение английскому языку не входит в основную образовательную программу. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения инклюзивного потенциала современного дополнительного образования при обучении английскому языку дошкольников с различными нарушениями речи. Содержание дополнительного образования изначально персонифицировано и имеет вариативную основу, отбирается, структурируется и организуется с учетом интересов детей. Сегодня содержание современного дополнительного образования детей находится в центре пристального внимания ученых, практиков, педагогов и руководителей образовательных учреждений, представителей органов законодательной и исполнительной власти, широкой общественности. По мнению В.П. Голованова, инклюзивный потенциал дополнительного образования детей ценен тем, что расширяет профессиональные знания педагогов, требуя новых и более гибких способов обучения, разработки дополнительных образовательных программ, максимально эффективных для всех детей, в том числе и для детей со структурными нарушениями речи, нуждающихся в особом подходе при обучении иностранному языку.

Наличие у детей с речевыми нарушениями вторичных отклонений в психических процессах (восприятии, внимании, памяти, воображении) создаёт дополнительные затруднения. Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля собственной деятельности, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность [1].

Педагогу необходимо учитывать все выше перечисленные особенности детей с речевыми нарушениями для реализации личностного подхода при обучении английскому языку.

В большинстве случаев педагог английского языка не знает этих особенностей и не владеет логопедическими знаниями, поэтому может усугубить имеющиеся речевые нарушения.

Основными методиками обучения английскому языку дошкольников с нормальным речевым развитием являются: игровая, проективная и комбинированная. Данные методики построены с учетом особенностей детей дошкольного возраста, но не предусматривают специфику обучения дошкольников с речевыми нарушениями. Исследования в данной области, например, опыт экспериментальных дошкольных образовательных учреждений Белгородской и Смоленской областей, подтверждают положительное влияние обучения английскому языку дошкольников с различными речевыми расстройствами, в том числе и в системе групп компенсирующей направленности [2], [5]. Но данные исследования немногочисленны и не нашли широкого практического применения. Поэтому, несмотря на большое разнообразие методической литературы по обучению детей дошкольного возраста английскому языку, появившейся в последнее время (Т.А. Благовещенская, Т.В. Земченкова, В. Крижановская, А.Н. Утехина, М.Л. Филина и др.), обучение детей с нарушениями речи требует поиска и внедрения новых эффективных методов работы, которые, во-первых, позволят не усугубить, а по возможности устранить имеющиеся речевые нарушения, а во-вторых, обеспечить продуктивность усвоения иностранного языка дошкольниками с речевыми проблемами, т.е. необходимо создать специальную методику обучения английскому языку дошкольников с нарушениями речи.

Разработка и апробация подобной методики стали целью нашего диссертационного исследования.

Основная идея экспериментальной методики – английский доступен всем, но при соблюдении двух концептуальных условий:

1. Процесс обучения детей иностранному языку в инклюзивных группах осуществлять с учетом формирования произношения звуков родного языка. Для этого необходимо иметь представления о состоянии речи каждого ребенка. Идеальный вариант – логопедическое обследование, но поскольку учитель английского языка – не логопед, значит, подобные сведения проще всего получить от родителей, воспитателей, а также на первом занятии во время беседы с детьми о новом языке, стране и ее культуре. Эта диагностическая беседа должна носить непринужденный характер с использованием необычных игровых персонажей или оборудования. К нам на первое занятие прилетает эхоботик на чудо-парашюте (игрушка с встроенным датчиком улавливания движений похожая на инопланетянина). При движении он произносит слова на английском языке заранее записанные педагогом, например, новый лексический материал. Дети с удовольствием рассказывают эхоботику о себе, а педагог в это время фиксирует нарушения звукопроизношения, такие как межзубный сигматизм и ротозизм, которые рекомендуется исправить, чтобы избежать смешения, но они не являются противопоказаниями, поскольку по данной методике педагог английского языка, учитывая выявленные нарушения, не делает акцента на правильном английском произношении, лишь с теми детьми, которые чисто говорят на родном языке.

2. Активное насыщение занятий по английскому языку средствами логоримики. Данная методика построена на логоритмической основе, т.е. по своей структуре занятие по английскому языку напоминает занятие по логоритмике. Посредством логоритмики на английском языке мы собственно и решаем коррекционно - развивающие задачи.

Можно выделить основные принципы работы по специальной экспериментальной методике обучения английскому языку дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзии.

1. Мотивационный – создание положительной естественной мотивации к изучению английского языка, далее постоянное подкрепление и развитие. То есть ребенку самому должно нравиться заниматься английским языком. Для этого мы «упаковываем» задачу обучения английскому языку в естественный для ребенка данного возраста вид деятельности - мы в английский язык играем. Игра на занятиях иностранным языком с дошкольниками не просто коллективное развлечение, а основной способ достижения всех задач обучения – от самых мелких речевых навыков до умения вести самостоятельный разговор.

2. Принцип «не навреди». При обучении иностранному языку очень важно не усугубить имеющиеся логопедические проблемы, поэтому необходимо иметь представления о клинико-психолого-педагогической характеристике детей с речевыми нарушениями и в рамках индивидуально-дифференцированного подхода учитывать особенности речевого дефекта каждого ребенка.

3. Принцип личностно-ориентированного подхода. Современному педагогу необходимо владеть технологией личностно-ориентированного взаимодействия и как представитель «мира взрослых», он должен 1) перестраивать свое сознание, изменять свое отношение к «миру детства»: учиться воспринимать ребенка не как дитя, а как партнера по общению и совместной деятельности; 2) взаимодействуя и общаясь с ребенком, четко представлять ту семейную среду, в которой живет ребенок.

4. Принцип коррекционной направленности – основной принцип специальной педагогики, реализуя который, мы предполагаем улучшения в формировании кинестетической основы движений артикуляционного аппарата, в развитии мимической мускулатуры и фонематического слуха посредством обучения английскому языку дошкольников с нарушениями речи.

5. Принцип постепенного погружения в иностранный язык. В работе с детьми с нарушениями речи и с ОВЗ важно понимать, что их развитие замедленно. В первую очередь, это касается памяти, способности к восприятию информации и артикуляционных возможностей, поэтому начальное обучение языку должно проходить так же, как ребенок усваивал родную речь, то есть, на слух. Ребенок должен слышать названия окружающих его предметов, простые словосочетания, песенки и т.д. Другими словами, ребенок должен привыкнуть к звучанию иноязычной речи.

Не стоит требовать от ребенка повторения иностранных слов, которые он слышит: будет достаточно, если он понимает то, что ему говорят на иностранном языке. Например, дает вам предметы, которые вы у него просите по-английски, правильно показывает на рисунки в английской книжке и понимает команды, которые вы ему дадите. Такое спокойное и ненавязчивое обучение иностранному языку не навредит даже ребенку с ОВЗ и в условиях инклюзии, находясь вместе с детьми с нормой развития, происходит обогащение его интеллектуального и психоэмоционального восприятия.

6. Принцип поэтапности: «слушаем-говорим-произносим». Важно понимать, что никогда не следует торопиться и переходить к индивидуальной работе над английским произношением. Переход возможен только тогда, когда мы видим, что ребенок уже правильно и отчетливо говорит по-русски. А пока говорению и постановке произношения должен предшествовать период пассивного слушания (или, по терминологии К. Чуковского, «период пассивной речи»). Так, В.Н. Мешерякова, автор методики обучения детей двух-девяти лет «I love English», считает, что весь первый год обучения должен быть посвящен в основном слушанию, а не говорению на иностранном языке. Это обеспечивает возникновение фонетического образа языка у ребенка. Что касается детей с нарушениями речи, то они чуть дольше задерживаются на этапе преимущественного слушания, а затем на этапе слушания и говорения. Дело в том (и это относится ко всем детям без исключения), что должно пройти определенное время, прежде чем язык из пассива, т.е. слушания и понимания, перейдет в «актив», т.е. говорение (хотя слушание – это тоже очень активная деятельность!). У разных детей это время разное: одни дети (особенно девочки) уже через 2 – 3 месяца повторяют рифмовки и песенки, а другим нужен почти год, чтобы начать хоть как-то говорить.

Именно в период слушания должна идти параллельная работа с логопедом и чем чище ребенок будет говорить на родном языке, тем быстрее произойдет переход от 1-го этапа ко 2-му, а затем к 3-му – работе над английским произношением. По мнению Онищик Н.А., для ребенка психологически оправданно и более эффективно, если задачи понимать, говорить первые слова и правильно произносить ставятся перед ним не одновременно, а последовательно и постепенно [3].

7. Принцип междисциплинарной направленности. Процесс обучения должен осуществляться в тесном взаимодействии специалистов разных профилей (учителя-логопеда, преподавателя английского языка, психолога, психоневролога).

Многие логопеды считают, что иностранный язык нельзя изучать до тех пор, пока полностью не сформируется речевой аппарат ребенка, поскольку произнесение звуков иностранной речи будет ухудшать правильное произношение родной. Реальный опыт показывает, что, если речевым аппаратом заниматься – он развивается. И чем больше звуков ребенок освоит, тем лучше, а не хуже. Подчеркиваем, что логопедические проблемы действительно могут усугубиться, если их игнорировать, в том числе, начиная обучение второму языку, не занимаясь разработкой артикуляции первого. Проблемы с логопедией при отсутствии серьезных психических и физиологических отклонений возникают от недостатка стимулирования ребенка к произнесению различных звуков, а не от его избытка.

8. Принцип логоритмической основы при построении занятий: использование средств логоритмики при обучении английскому языку. С самых первых занятий можно использовать детскую тягу к созвучиям, к рифме и ритму. Даже совсем маленькие рифмовки на иностранном языке, состоящие иногда всего из нескольких слов, отлично подходят для быстрого расширения логопедического запаса. Они моментально запоминаются, особенно если сопровождать их выразительными движениями. Так называемая логоритмика по-английски. На таких занятиях также активно используются артикуляционные упражнения, упражнения для правильного речевого дыхания и управления голосом, пальчиковые игры, стихи, песенки, имитационные игры, игры с карточками, картинками, плакатами, игрушками, подвижные игры, и упражнения для развития фонетического и фонематического слуха, а также навыка аудирования, ролевые игры и т.д.

9. Принцип сотрудничества родителей и педагогов, когда:

- родители и педагоги являются партнерами в воспитании детей;
- единство в понимании педагогами и родителями цели, задач, средств, условий, результата коррекционно-развивающей работы;
- взаимное доверие и взаимопомощь педагогов и родителей;
- индивидуальный подход к каждому ребенку и каждой семье на основе учета их интересов и способностей.

Педагогу необходимо заручиться поддержкой родителей, понимающих, что занятия с педагогом, которые проходят раз в неделю, не принесут пользы без закрепления и систематического выполнения домашних заданий с родителями. Чтобы был результат, нужно с самого начала воспитывать в детях ответственное отношение к заданиям педагога.

Выводы. Таким образом, мы обосновали актуальность проблемы обучения английскому языку дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзии, пришли к выводу о необходимости создания специальной методики обучения, выделили основную идею, концептуальные условия и принципы работы по специальной экспериментальной методике обучения английскому языку дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзии.

Литература:

1. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
2. Маловичко Л.М., Заболотня М.А. Основные направления коррекционно-ориентированной работы по обучению английскому языку дошкольников с нарушениями речи // Молодой ученый. – 2013. - № 12.

3. Онищик Н.А. Успешное обучение английскому языку детей 3-7 лет. Психологические аспекты его усвоения: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2013.
4. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Иностранный язык». М.: ВЛАДОС, 2010.
5. Судилова Н.Н., Бобкова С.С. Использование английского языка в качестве средства коррекции ФФН у детей дошкольного возраста // Международный журнал эксперим. образования. – 2016.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Шапиева Аида Сайпутдиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный институт народного хозяйства» (г. Махачкала);
кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики
и управления образованием Чаплаев Хусейн Геланиевич
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
ассистент кафедры бизнес-информатика Халиев Магомед Саид-Усманович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрен практико-ориентированный подход в обучении студентов – для проведения занятий со студентами, но и может использоваться в учебном процессе высших учебных заведений, а также на курсах дополнительного профессионального образования и профессиональных тренингов. Внедрение практико-ориентированного обучения для изучения специальных дисциплин и рейтингового контроля позволили сформировать профессиональные и социально-личностные компетенции для наиболее востребованных рынком труда специалистов.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, студент, кейс-метод.

Annotation. The article discusses a practice-oriented approach to teaching students - for conducting classes with students, but can also be used in the educational process of higher educational institutions, as well as in additional professional education and professional training courses. The introduction of practice-oriented training for the study of special disciplines and rating control made it possible to form professional and social-personal competencies for the specialists most in demand on the labor market.

Keywords: practice-oriented approach, student, case method.

Введение. Под практико-ориентированным обучением понимают процесс освоения обучающимися образовательных программ для формирования компетенции посредством выполнения реальных практических заданий.

Изложение основного материала статьи. При всей значимости применения практико-ориентированного подхода в образовательном процессе, следует констатировать, что отечественная система образования уделяет более пристальное внимание операционно-технической стороне деятельности будущих специалистов, что, на наш взгляд, является существенным упущением, поскольку не дает возможности получить полноценные навыки субъекта профессиональной деятельности.

Субъектом профессиональной деятельности является индивид, имеющий желание, готовность к выполнению профессиональных задач и наделенный навыками для качественного выполнения профессиональной деятельности. Таким образом, для формирования полноценного субъекта профессиональной деятельности требуется актуализация в процессе обучения у будущих профессионалов, не отдельно взятых, а всех подструктур субъекта профессиональной деятельности.

В своей статье «Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию», профессор Ф.Г. Ялалов, констатирует наступление упадка в системе отечественной модели образования. Согласно данным, представленным ЮНЕСКО, несмотря на массовую миграцию российских ученых Заграницу, тем не менее, современную систему образования в нашей стране можно рассматривать, как уникальную. После развала СССР, и наступления в начале 90-х годов экономического кризиса, наша страна столкнулась с проблемой переизбытка специалистов с высшим фундаментальным образованием, в то время как реальная экономика начала испытывать дефицит квалифицированных практико-ориентированных кадров. В настоящее время, многие предприятия имеют потребность в грамотных специалистах, имеющих хорошие теоретические знания, подкрепленные практическими навыками. Фундаментальной задачей практико-ориентированного образования является обеспечение рационального сочетания классического подхода к получению теоретических знаний и профессионально-прикладной подготовки. С целью реализации интеграции профессионального образования с насущными потребностями общества, в настоящее время реализуются конкретные меры, в частности: разработаны и приняты нормативно-правовые акты, дающие право работодателям прогнозировать и проводить исследования рынка, на предмет определения наиболее перспективных специальностей; проводить подбор и обучение; производить контроль качества предоставления образовательных услуг путем формирования специальных общественно-профессиональных институтов.

Идея применения практико-ориентированного подхода к подготовке специалистов в нашей стране была положена в начале XXI в., когда 9 июня 2003 года Правительством РФ было принято Постановление № 334 [3].

Инициатива Правительства по внедрению профильного обучения нашла своих сторонников, как у представителей образовательной сферы, так и у выпускников, а также их родителей.

В системе общего образования довольно часто встречается термин «опыт деятельности», под которым понимают совокупность знаний, полученных в учебно-познавательной деятельности. Процедура получения студентами опыта базируется на применении традиционной дидактической триады «знания – умения – навыки». В соответствии с деятельностно-компетентным подходом, используемым в системе общего и профессионального образования, в настоящее время, опыт деятельности стал рассматриваться в качестве эндогенного фактора, определяющего степень зрелости индивида для выполнения своей профессиональной

функций с учетом имеющихся у него знаний, умений и навыков. В контент деятельностно-компетентного подхода включена не только учебно-познавательная деятельность студента, но и опыт, полученный в результате оценки профессиональной и социально значимых видов деятельности. Опыт деятельности стал выполнять функцию дидактической единицы [2].

На начальном этапе учебно-познавательной деятельности студент принимает участие в дискуссиях, связанных с рассмотрением теоретических вопросов и проблем, наравне с другими студентами участвует в моделировании социально-экономических процессов. Овладев теоретическими знаниями, на последующих этапах происходит включение студента в квазипрофессиональную деятельность посредством моделирования условий, содержания и динамики реального производства, отношений занятых в нем специалистов, применяя такие активные формы, как проведение Брейн-шторминга (Мозгового штурма), CaseStudy и прочие.

В ходе учебно-профессиональной деятельности студенты получают навыки выполнения технологических процессов в рамках изучаемой профессии.

Деятельностно-компетентностная модель образования предусматривает переход от оценивания преподавателем к оцениванию при участии студентов. В настоящее время процедура самооценки своей работы и работы других участников образовательного процесса все чаще применяется в отечественной и зарубежной практике, переводя студента из разряда пассивного слушателя в ранг активного участника образовательного процесса. В тех случаях, когда в доступной форме представлена система оценивания и используемые критерии ее оценки, деятельностно-компетентностная модель является также и эффективным инструментом активизации самого процесса приобретения профессионально и социально значимых компетенций.

Компетентностный подход способствует преобразованию процесса обучения, поскольку концепция компетенций является, своего рода фундаментом формирования у слушателей самостоятельно принимать важные решения и нести за них ответственность. Относительно недавно в образовательном процессе стали применять практико-ориентированную форму обучения (ПОО) студентов, которая предусматривает взаимодействие трех субъектов обучения: преподавателя, студента и профильного предприятия. Основными целями применения ПОО, с одной стороны является совершенствование таких психологических характеристик студентов, как внимание, мышление, мотивация, с другой стороны - приобретение ими новых знаний, формирования практического опыта применения полученных знаний в окружающей действительности при решении жизненно важных задач и проблем, развития мировоззрения и творческого потенциала.

К современным деятельностным технологиям и методам обучения относятся: проектные методы и технологии исследовательской деятельности; имитационные, ролевые и экспертные игры; тренинги, лабораторные практикумы; различного рода практики, в том числе и ПОО; групповые дискуссии, презентации, семинары и т.п.

Совокупность используемых в образовательном процессе традиционных и инновационных технологий, должна сочетаться с современными техническими средствами, которые дают возможность усилить практическую ориентированность обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Практико-ориентированное обучение выступает в качестве эффективного инструмента формирования профессиональных компетенций и личностно-деятельностной подготовки студентов.

Задачей практико-ориентированного обучения является освоение студентами образовательной программы не в стенах учебного заведения, а посредством участия в процессах, выполняемых студентами на конкретных предприятиях.

Обучение в среднем профессиональном образовательном учреждении, в первую очередь должен сводиться к созданию условий для самореализации студентов, раскрытия их склонностей, способностей, удовлетворения интересов. Для построения эффективного образовательного процесса, преподаватель должен обладать комплексом знаний, направленных на развитие у обучающихся интересов к самостоятельному поиску информации, которая способна создать предпосылки для формирования высококлассного компетентного специалиста, способного решать любые задачи, связанные с его профессиональной деятельностью.

В рамках формирования у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций, производится интерактивное обогащение содержания деятельности на основе модели деятельности специалиста, включающей описание системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетенций. Деятельностная модель подготовки специалиста предполагает постоянную трансформацию видов деятельности (А. Вербицкий). В первую очередь студент овладевает опытом академически-ориентированной учебно-познавательной деятельностью, где моделируются действия специалистов, обсуждаются теоретические вопросы и проблемы. Далее осваивается опыт практико-ориентированной деятельности путем моделирования условий, содержания и динамики реального производства, отношений занятых в нем людей, используя такие активные формы, как деловая игра, мозговая атака и т.д. В ходе профессионально-ориентированной деятельности студенты овладевают реальным опытом выполнения прикладных исследований, научно-технических разработок. Трансформация содержания деятельности завершается приобретением опыта профессиональной деятельности в ходе производственной практики и практико-ориентированного обучения.

В условиях турбулентности экономики, необходимости постоянного технологического и организационного обновления, совершенствования методов производства и принципов управления, руководством предприятия к работнику предъявляют совершенно новые требования. При формировании кадрового состава предприятия, руководители отдают предпочтение претендентам, способным работать в условиях многозадачности, владеющим передовыми технологиями, творчески подходить к решению поставленных перед ними задач, принимать решения и нести за них ответственность. Особой ценностью обладают сотрудники, способные обеспечивать высокое качество производимой продукции.

Исследования результатов ежегодного трудоустройства выпускников, дают основания полагать, что все реализуемые специальности, в настоящее время востребованы на рынке труда. Вместе с тем, следует отметить, что трансформация рынка труда вследствие внедрения новых технических средств, и применение новейшего программного обеспечения требует постоянного пересмотра программ подготовки специалистов, готовых к будущей трудовой деятельности во всех теоретических и практических аспектах.

Так, практические занятия для студентов по всем дисциплинам и модулям занимают около 60% всего учебного времени. Учебную и производственную практику по всем специальностям студенты проходят на базовых предприятиях, а значит в условиях, максимально приближенных к их будущей трудовой деятельности. Студенты имеют все возможности сначала наблюдать и анализировать показательные занятия и мероприятия, а затем проводить занятия самостоятельно и уже непосредственно на практике демонстрировать освоенные профессиональные компетенции.

Последнее десятилетие было ознаменовано попытками реформирования российской системы образования, поиска новых эффективных методов обучения. Используя богатый опыт, накопленный в советский период, а также заимствовав методы образования, используемые в зарубежных странах, в настоящее время активно применяют такие образовательные приемы, как: «кейс-метод»; case-study, деловые игры, построения дерева целей и проч.

Среди данных подходов достойное место занимает «кейс-метод», который дает возможность студентам применить академические знания с точки зрения реальных событий, «позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации».

История метода кейс-метод в России в определенной степени связана с поддержкой международных образовательных фондов и программ. Так, например, обучение большого числа специалистов кейс-технологии было осуществлено в рамках Мегaproекта «Развитие образования в России (среднее образование)». Проект был реализован при поддержке фонда Дж. Сороса.

В настоящее время сосуществуют две классические школы «Case-study» - Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая - предполагает многовариантность решения проблемы. Американские «кейсы» больше европейских по объему (20-25 страниц текста, плюс 8-10 страниц иллюстраций), европейские «кейсы» - в 1,5-2 раза короче.

Работа с образовательными «кейс-методами» способствует формированию и развитию навыков и получению опыта в следующих областях (т.е. по сути - целевой компонент технологии):

- выявление, отбор и решение проблем (развитие навыков анализа и критического мышления; формируется готовность решать сложные вопросы);
- работа с информацией (осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями, оценка альтернатив);
- принятие решений, персональная ответственность (самостоятельность мышления, оригинальность, уверенность в себе, самоконтроль);
- компетентность в общении (умение слушать и понимать других людей и вести доказательную полемику, умение принимать различные позиции и точки зрения, способность к совместной работе ради достижения цели, готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения, способность разрешать конфликты и смягчать разногласия), смотри рисунок 4 формы ситуационного обучения.

Метод case-study – может быть назван методом анализа конкретных ситуаций. Отличительной особенностью этого метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни [4]. Суть метода довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского «case» - случай). Обучающимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (прогнозирование последствий, нахождение эффективных способов), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Решение студентами кейс-ситуаций предполагает формирование и развитие научного мышления, исследовательских компетенций (анализ, декомпозиция, синтез, мыслительный эксперимент, целеполагание, гипотетирование).

Как правило, кейс включает в себя: ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни; контекст ситуации – хронологический, исторический. Кейсы могут использоваться на разных стадиях обучения: в процессе представления нового материала и в процессе контроля. Характеристика условий, особенности действия или участников ситуации; комментарий ситуации, представленный автором; вопросы или задания для работы с кейсом; приложения (артефакты).

«Кейс-метод» – качественный метод изучения явлений на основе конкретных ситуаций. Отличительная особенность - проблемная ситуация на основе фактов из реальной жизни. Сущность – изучение общих закономерностей на примере анализа конкретных случаев. Основная функция – учить решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом. Использование принципов проблемного обучения позволяет достичь больших результатов в процессе обучения студентов.

Алгоритм образовательного процесса с использованием кейс-метода включает в себя ряд последовательно выполняемых операций:

1. Этап включения обучающегося в коллективный образовательный процесс. На данном этапе, перед преподавателем ставится и решается задача сформировать интерес студентов к совместной деятельности, проявлению инициатив. Кроме того, на данном этапе возникает необходимость устранения коммуникативных барьеров, мотивация обучающихся к участию в групповой дискуссии.

2. Этап организации совместной деятельности. Основная задача, которая ставится и решается на данном этапе, заключается в поиске решения проблемной ситуации. Как правило, обсуждение проблемной ситуации, предложенной преподавателем, осуществляется в небольших группах по 5-6 человек.

3. Этап анализа и рефлексии совместной деятельности. На данном этапе преподаватель совместно со студентами завершает обсуждение проблемной ситуации, проводит анализ процесса обсуждения кейса и работы всех групп, дает рекомендации группам и комментирует действительное развитие событий, подводит итоги [1].

В большинстве случаев, содержание «кейса» отражает какую-либо проблемную жизненную ситуацию, которая анализируется в группе с целью ее разрешения. Прочитав и проанализировав ситуацию, представленную в кейсе, участниками группы вносятся предложения по разрешению проблемной ситуации. В процессе групповой дискуссии участники обсуждения приходят к выводу принятия одного или нескольких управленческих решений. Целью применения «кейса» может быть тренинг обучающихся, закрепление ранее

полученных знаний, получение умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Применяемые «кейсы» должны конкретно описывать проблемную ситуацию. Главный их смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Выводы. Подводя итог, можно с уверенностью утверждать, что практико-ориентированный подход не только для проведения занятий со студентами, но и может использоваться в учебном процессе высших учебных заведений, а также на курсах дополнительного профессионального образования и профессиональных тренингов. Внедрение практико-ориентированного обучения для изучения специальных дисциплин и рейтингового контроля позволили сформировать профессиональные и социально-личностные компетенции для наиболее востребованных рынком труда специалистов.

Литература:

1. Большаков А.А. Новые методы математического моделирования динамики и управления формированием компетенций в процессе обучения в вузе / А.А. Большаков, И.В. Вешнева, Л.А. Мельников и др. - М.: Горячая линия - Телеком, 2014. - 250 с.
2. Интернет-журнал «Эйдос» Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию.
3. Постановление Правительства РФ от 9 июня 2003 г. N 335 "Об утверждении Положения об установлении формы визы, порядка и условий ее оформления и выдачи, продления срока ее действия, восстановления ее в случае утраты, а также порядка аннулирования визы" (с изменениями и дополнениями).
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) "Об образовании в Российской Федерации" // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.

Педагогика

УДК 378 (092):37.01:007

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры

информационно-полиграфических технологий Шведова Лариса Викторовна

Таврическая академия Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье осуществлен анализ актуальных идей по проблеме применения инновационных образовательных технологий обучения и преподавания в высшей школе. Особый акцент поставлен на способах воплощения инновационных образовательных технологий в вузе. Исключительное внимание уделено интерактивной технологии обучения и преподавания в высшей школе.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, технологии обучения и преподавания в высшей школе, интерактивная технология.

Annotation. The article analyzes current ideas on the problem of using innovative educational technologies for teaching and teaching in higher education. Particular emphasis is placed on the ways of implementing innovative educational technologies at the university. Exceptional attention is paid to the interactive technology of teaching and teaching in higher education.

Keywords: innovative educational technologies, teaching and teaching technologies in higher education, interactive technology.

Введение. XX век эпоха информационного общества, в котором доминантное значения приобретает не материально-техническая отрасль, а духовное производство. Последнее определяющим вектором своего глобального развития имеет инновационные информационные технологии. Эти ресурсы проникли во все сферы человеческого бытия и, в основном, определяют его прогресс и успех. Информационные технологии получили специфического применения и в области образования. Они базируются, в частности, на теории речевой коммуникации как вида деятельности, где ее ключевым структурным элементом выступает слово, что служит формой передачи информации, которая отражает аккумулированный опыт предыдущих поколений.

Коммуникация как одна из технологий, которая может влиять как на индивидуальное сознание, так и на общественное мнение. В результате общения формируются ценности, убеждения, идеалы, мировоззрение людей, способ их мышления, стиль жизни, сценарии поведения и тому подобное.

Необходимо отметить, что в связи с этим понятен усиленный интерес современных ученых, а именно к актуальным вопросам разработки инновационных образовательных технологий воздействия на личность и способов их эффективного и оптимального использования в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

В нем особый акцент поставлен не только на сущности образовательной технологии, ее содержании, но и на возможности качественной передачи информации, опыта преподавателем, то есть на владении им инновационными технологиями обучения и преподавания учебного материала. Именно образовательные инновационные технологии обучения и преподавания в ВШ выступают одним из основных инструментов деятельности преподавателя, который кроме многоаспектного знания своего предмета должен уметь научно доступно и интересно представить образовательный материал для обучающихся.

Отметим, что инновационные образовательные технологии обучения и преподавания в высшей школе обеспечивают ответ на один из главных вопросов образовательного процесса: Как, каким образом представить, передать новые знания и создать условия для усвоения, приобретения предусмотренных программой, учебным планом и умений навыков студентами?

В современных условиях реформирования системы образования российской Федерации приобрела актуальность проблема профподготовки специалистов. Ее решение заключается в открытости зарубежного опыта, во внедрении перспективных инновационных образовательных технологий развития, обучения, преподавания в высшей школе. В этом процессе особую актуальность и определяющее значение приобретают технологии и техники обучения и преподавания дисциплин в высшей школе.

Одна из важнейших проблем преподавания в высшей школе – это проблема технологий обучения, которая остается актуальной, как в теоретическом, так и в практическом плане. От ее решения зависят и учебный процесс, и деятельность преподавателя и студентов, а, следовательно, и результат обучения в высшей школе в целом.

На основе анализа исследований и публикаций, выявлен ряд работ, которые посвящены инновационным образовательным технологиям обучения В.И. Андреев, И.М. Дичковская, К.К. Колин, Н.И. Криворучко, И.П. Подласый, В.Д. Симоненко, В.А. Сластенин, В.В. Шапкин и другие.

Отметим, что авторы акцентируют внимание научного сообщества на исторические аспекты становления развития образовательных технологий. В частности, как отмечал автор Кошечко Н.В.: «Технологии обучения и преподавание (социально-педагогические) – это четкий логический смоделированный алгоритм действий студента и преподавателя направлен на достижение цели [2, с. 17]. Данное определение базируется на собственном педагогическом опыте автора и научном наследии корифеев педагогической науки. У которых значительный профессиональный интерес вызывает вопрос обоснования сущности педагогической технологии.

Целью статьи является анализ и освещение содержания инновационных образовательных технологий обучения и преподавания в высшей школе.

Для достижения цели были реализованы следующие задачи:

1. Охарактеризовано содержание инновационных образовательных технологий обучения и преподавания;
2. Проанализирована сущность актуальных идей по проблеме применения инновационных образовательных технологий в высшей школе;
3. Обосновать вопрос эффективности интерактивных технологий обучения и преподавания в вузах.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая технология – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников. Необходимо отметить, что базовое понятие «воспитательный процесс» рассматривают как специфически организованное «педагогическое производство. Продуманность действий, их последовательность направлена на проектирование в человеке всего лучшего, формирование сильной, богатой натуры» [2, с. 17].

Отметим, что первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию был написан в 1986 году педагогом В. П. Беспалько, который положил начало этой важной области педагогики. Автор рассматривал «педагогическое проектирование» создание возможных вариантов для будущей педагогической деятельности и возможность прогнозирования ее результатов. Объектами педагогического проектирования могут выступать: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации [3].

Следует подчеркнуть, что педагогический процесс для педагога – это главный объект проектирования как единое целое тех компонентов (факторов), способствующих развитию студентов и преподавателей в их непосредственном взаимодействии. Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педагогического процесса, а через него – в рамках определенной подсистемы [3].

В частности, отметим, что среди технологий, активно применяемых в педагогической практике, можно выделить традиционные и инновационные. Их сравнительный анализ позволяет выделять как положительные, так и отрицательные стороны. Так, к преимуществам традиционных технологий можно отнести: научность (ложных знаний быть не может, могут быть только неполные); организационная четкость педагогического процесса, постоянный идейно-эмоциональное воздействие личности преподавателя; оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении; упорядоченная, логически структурированная подача учебного материала, ориентация на развитие памяти (запоминание и воспроизведение); доступность; учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов; осознание задач и активность [4].

Однако обратим внимание на то, что традиционным технологиям свойственны и недостатки:

- характер отношений между преподавателями и студентами типа «субъект-объект»;
- ориентация на формирование шаблонного мышления;
- отсутствие ориентации на развитие творческого потенциала;
- угнетение инициативы;
- одинаковый подход ко всем студентам.

Таким образом, под инновационными процессами в образовании понимают процессы возникновения, развития и проникновения в широкую практику педагогических нововведений, поскольку инновация – это не только создание и внедрение новшеств, а и такие изменения, которые имеют определяющий характер, сопровождаются изменениями в видах деятельности, стиле мышления. Внедрение инноваций в педагогический процесс учебного заведения призвано обеспечить повышение качества обучения студентов или снизить затраты на достижение привычных результатов образования.

Инновационная педагогическая деятельность заключается в разработке, распространении или применении образовательных инноваций. Целью любого нововведения является повышение эффективности педагогического процесса. Степень эффективности нововведения зависит от того, каких расходов требует конкретное нововведение и как долго оно будет давать полезный эффект. Если через незначительное время после внедрения нововведения актуальной будет проблема освоения нового, которое нейтрализует действие предыдущего, то полезный эффект такого нововведения не может быть значительным, а значит затраты на его внедрение окажутся неоправданными. Следовательно, эффективность нововведения зависит от достигнутого благодаря ему полезного эффекта, продолжительности использования инновационной образовательной технологии, затрат на ее внедрение [1, с. 60-65].

В свою очередь, образовательная технология рассматривается как модель совместной работы преподавателя и студентов по планированию, организации и проведение реального процесса обучения при условии обеспечения комфортности для всех субъектов образовательной деятельности. Выбор образовательной технологии – это всегда выбор стратегии, приоритетов, системы взаимодействия, тактик обучения и стиля работы преподавателя со студентами.

Технология обучения – системная категория, структурными составляющими которой являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация); организация учебного процесса; студент, преподаватель; результат деятельности (в том числе и

уровень профессиональной подготовки). Следовательно, представленная технология предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения, его направления.

Рассматривая понятие «технология обучения» можем констатировать, что в современном образовательном пространстве не является общепринятой в традиционной педагогике. Но для традиционного процесса обучения существовали и существуют традиционные технологии, которыми преподаватель пользуется в учебном процессе, не применяя самого термина.

Классификации технологий обучения по А.Я. Савельевым такова:

- по направленности действия (учащихся, студентов, преподавателей);
- по целям обучения;
- по предметной среде (гуманитарные, естественные, технические дисциплины);
- по применяемым техническим средствам (аудиовизуальные, компьютерные, видеокомпьютерные и т.п.);
- по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные); по методическим заданием (технология одного предмета, средства, метода) [2, с. 18].

Таким образом, акцентируем внимание на реализации представленной технологии как и формат учебной работы, основанной на непосредственном взаимодействии студентов и педагогов, исследователи употребляют такие наименования, как «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. однако, на сегодня чаще используется понятие «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный, обозначающий многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие педагога с группой.

Отметим, что сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется:

- 1) пространственным и временным присутствием;
- 2) единством цели;
- 3) организацией и управлением деятельностью;
- 4) разделением функций, действий;

5) наличием положительных межличностных отношений [2, с. 79]. При этом речь идет не просто о действии, не просто о воздействии одного субъекта на другой, а именно о взаимодействии, что ложиться в основу формирования определенных моделей обучения:

- комедийная студент выступает в роли (объекта) обучения (слушает и смотрит);
- активная студент выступает (субъектом) обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- интерактивная («inter» взаимный, «act» действовать) [2, с. 80].

Таким образом, отметим, что процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех участников педагогического процесса.

Формат интерактивного обучения так же важен как специальная форма деятельности, а также диалоговое обучение, во время которого происходит взаимодействие преподавателя и студента.

В рамках интерактивного обучения образовательный процесс организуется таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процессе познания, при этом каждый делает свой индивидуальный вклад в общее дело.

Обмен знаниями, идеями, мыслями происходит в доброжелательной атмосфере, в условиях взаимной поддержки, взаимопонимания, взаимодействия. Во время интерактивного обучения человек становится не объектом, а субъектом обучения, он чувствует себя активным участником событий, собственного образования и развития, что в свою очередь обеспечивает внутреннюю мотивацию обучения, которая способствует его эффективности.

Благодаря эффекту новизны и оригинальности интерактивных методов при правильной их организации растет интерес к процессу обучения. Особая ценность интерактивного обучения в том, что студенты познают новую информацию и эффективно работают в коллективе. Отметим, что интерактивные методы обучения являются частью личностно-ориентированного обучения, поскольку способствуют социализации личности, осознание себя как части коллектива, своей роли и потенциала.

Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем линиям:

- 1) преподаватель – студент;
- 2) студент-студент в парах (диадах) и в тройках (триадах);
- 3) общегрупповое взаимодействие студентов во всем учебном коллективе, например, в языковой группе;
- 4) преподаватель – коллектив;
- 5) сотрудничество студента «с самим собой» (также это справедливо и для преподавателя).

Сущность и виды интерактивных методов обучения:

1. Кооперативное обучение, является самым распространенным методом, где осуществляется работа в парах во время проведения письменных опросов, тестирование, выполнение заданий; синтез мыслей для решения сложных проблем во время практических занятий; поиск сокровищ при проведении семинарских занятий; круг идей при решении спорных вопросов. Такой метод сотрудничества не дает возможности студентам уклоняться от выполнения задач, что способствует развитию навыков общения в группе, критически мыслить, убеждать [3].

2. Коллективно-групповое обучение, при котором используются методы: микрофон; мозговая атака при решении проблемных задач: анализ ситуаций при изучении некоторых аналитических понятий; дерево решений при анализе конфликтных ситуаций. Эти методы помогают студентам высказать свое мнение [2].

3. Ситуативное моделирование. В эту группу можно отнести имитационные игры-тренинги и ролевые игры.

4. Обработки дискуссионных вопросов. Здесь можно применять методы: займи позицию (собственное мнение) и дискуссия. Эти методы учат студентов отстаивать собственное мнение, вести дискуссию, стимулируют к развитию критического мышления, углубляют знания по обсуждаемой теме [3].

Интересные факты в подтверждение действенности интерактивных методов обучения:

Исследование процессов коммуникации свидетельствует, что более 70% активного дня люди проводят в общении.

При этом примерно 42% этого времени отводят слушанию, 32% говорению, 15% чтению и 11% письму [3].

Следовательно, можно утверждать, что человек в повседневной жизни слушает больше, чем говорит. Исходя из этих данных, в вузе, как организационные формы обучения, сначала рассматривают лекции, а дальше уже практические занятия, самостоятельную работу студентов под контролем преподавателя, различные виды практик.

Но по данным психологов, сразу после услышанного человек запоминает лишь 50%, через восемь часов – 35%, за два месяца-едва 25%. Эти 25% и называют осадочной информацией [3].

Таким образом, отметим, что обучение коллективной деятельности, формирование у студентов системы знаний, умений и навыков, необходимых для успешного коллективного решения задач – действенный фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Такое обучение оказывается важной предпосылкой совершенствования процесса подготовки молодежи к труду, давая одновременно возможность успешно внедрять прогрессивные формы и методы обучения. Поэтому, разрабатывая содержание обучения, целесообразно привлекать к нему элементы, что предусматривают обучение коллективной деятельности – с учетом возрастных особенностей и специфики отдельных учебных дисциплин.

Уровень осуществления педагогической деятельности, педагогического общения, достижение высоких результатов в обучении и воспитании молодежи зависит, прежде всего, от того, как педагог формирует цели своей профессиональной деятельности, что считает приоритетным в своей профессии, который он сам как личность, как субъект педагогической деятельности.

Выводы. Таким образом, реализация инновационных образовательных технологий обучения и преподавания их в высшей школе способствует улучшению не только запоминание материала, но и его идентификация, использование в повседневной жизни. Использование интерактивных методов обучения в малых группах способствует развитию таких личностных качеств как коммуникабельность, сотрудничество. Формируются навыки общения и взаимодействия в коллективе, раскрываются таланты и умения быстро и эффективно решать поставленные задачи. В связи с этим, особое значение приобретает изучение, анализ, обобщение и творческое использование опыта воплощения инновационных образовательных технологий, которые обогащают педагогическую теорию и практику своим уникальным вкладом.

Литература:

1. Дичкивская И.М. Инновационные педагогические технологии: Учеб. пособие. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Кошечко Н.В. Методика преподавания в высшей школе: Учеб. пособие. – Нижн: НДУ им. М. Гоголя, 2013. – 115 с.
3. Ермолаев Ю.В. Социальные и педагогические инновации в высшей школе // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 9. – С. 79-79 URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=25341> (дата обращения: 04.12.2019)
4. Ретивых М.В. Инновационные технологии обучения в вузе: концептуальные основы Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/innovatsionnye-tehnologii-obucheniya> (от 03.12.2019)

Педагогика

УДК:37.017

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, доцент Ширин Александр Глебович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

аспирант Угринчук Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность арт-педагогического сопровождения в процессе развития творческой индивидуальности будущих педагогов в вузе. Раскрыты основные понятия, описаны методики и технологии арт-педагогического сопровождения, а также представлены основные данные диагностики. Описана модель арт-педагогического сопровождения развития творческой индивидуальности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: арт-педагогика; сопровождение; технология «Комплексная сказкотерапия»; квест-технология; творческая индивидуальность; будущие педагоги; дошкольная образовательная организация.

Annotation. The article considers the relevance of art-pedagogical support in the development of creative individuality of future teachers at the University. The basic concepts are revealed, methods and technologies of art-pedagogical support are described, and also the basic data of diagnostics are presented. The model of art-pedagogical support of development of creative individuality of future teachers of preschool educational organizations is described.

Keywords: art pedagogy; support; technology "Complex fairy-tale therapy"; quest-technology; creative individuality; future teachers; preschool educational organization.

Введение. В настоящее время происходит активное формирование новых социально-культурных ценностей, основой которых являются обращение к человеческой индивидуальности, творческая самореализация и свобода самовыражения личности. В современном обществе существенно возрастает значимость творческой индивидуальности педагога, повышаются требования к его личностным и

профессиональным качествам. Согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" должны быть созданы особые условия для выявления, поддержки и развития творческих способностей и талантов у детей и молодежи в сфере общественно-образовательной практики, основанные на принципах справедливости, всеобщности и направленные на самоопределение и саморазвитие личности ребенка.

Однако, по мнению сторонников «теории поколений» (У. Штраус, Н. Хау, В.С. Магун и др.), студенты настоящего времени в большинстве своем относятся к поколению Z и являются более зависимыми от цифровых технологий, отличаются нетерпеливостью, сосредоточенностью, в основном, на краткосрочных целях, ориентацией на потребление.

Следовательно, возникает потребность в создании условий для развития творческого потенциала личности как антипода потребительству. Так, одним из направлений подготовки будущих педагогов дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) в учреждениях высшего образования является ориентация учебно-воспитательного процесса для развития творческих способностей.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» выпускник должен быть способен к управлению своим временем, выстраиванию и реализации траектории саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6).

То есть будущий педагог ДОО в современных условиях не может не развивать свою творческую индивидуальность для того, чтобы в будущем формировать творческую индивидуальность своих воспитанников.

Основные положения развития творческой индивидуальности будущих педагогов раскрыты в работах С.А. Гильманова, В.И. Горовой, В.В. Гордеевой, М.Н. Туляковой и др.

Однако изучение теории и практики высшего педагогического образования свидетельствует о наличии противоречий между:

- повышением требования современного общества к профессионализму педагогов ДОО и отсутствием обоснованных и апробированных подходов в научно-методическом обеспечении и сопровождению процесса профессионально-личностного становления и развития творческой индивидуальности педагога;

- потребностью практики в выпускниках вуза, способных к самоорганизации, саморазвитию и недостаточной разработанностью механизмов данного процесса.

Указанные противоречия подчеркивают значимость проблемы сопровождения становления творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО.

Эффективным средством решения обозначенных проблем может стать арт-педагогическое сопровождение (Н.Ю.Сергеева, А.Ю. Сметанина, В.П. Анисимов и др.) с его способностью всесторонне влиять на сложноорганизованную телесно-душевно-духовную природу человека.

Изложение основного материала статьи. Подготовка будущего педагога ДОО, включающая формирование профессиональной позиции специалиста, безусловно, не может ограничиваться использованием сугубо рационально-логических форм освоения содержания педагогического образования. Теоретические знания, предлагаемые студентам, далеко не всегда способны обеспечить соперничество глубоким духовным процессам становления человека, эмоциональную причастность к жизненной проблематике учащихся, вызвать личностное отношение к будущей профессиональной деятельности. В связи с этим комплексное исследование возможностей привлечения потенциала арт-педагогического сопровождения к процессу профессиональной подготовки будущего педагога ДОО становится актуальной задачей педагогической науки.

Междисциплинарный, практикоориентированный характер арт-педагогического сопровождения, объединяющей потенциал искусства, педагогики, психологии, в полной мере отражает тенденцию к интеграции знаний, свойственную современной гуманитарной науке, что может стать продуктивным в деле модернизации подготовки студентов – будущих педагогов ДОО.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что процесс арт-педагогического сопровождения будущего педагога ДОО в настоящее время остаётся малоизученным. Исследовательское внимание к сопровождению как педагогическому феномену продиктовано его гуманитарной сущностью, гибкостью, недидактичностью, комплементарностью по отношению к образовательному процессу, способностью непосредственно соотноситься с потребностями и интересами его участников.

Так, согласно Е.И. Казаковой «сопровождение» в нашем исследовании определяется как помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора, как сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии воспитуемого [10].

Арт-педагогика - новое направление педагогической науки и практики, находящееся в стадии активного становления и основательно изучаемое такими исследователями как: В.П. Анисимов, А.Ю. Сметанина, Н.Ю. Сергеева, Т.Г. Неретина, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева [2; 15; 14; 17; 4].

На данный момент становление нового направления обуславливает существование разнообразных определений самого понятия «арт-педагогика», что часто приводит к подмене значения, возникновению неточностей, трансформации смысла, смешению функций различных областей научно-практической деятельности.

Разнообразие значений, вкладываемых в данное понятие, представлено четырьмя группами исследований:

К первой группе относятся исследования, в которых используется понятие «арт-педагогика» в контексте применения принципов арт-терапии в педагогическом процессе (А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева). Данная группа авторов не выделяет арт-педагогику в качестве самостоятельного направления педагогической науки и не выделяет специфику предмета арт-педагогической деятельности [11].

Ко второй группе – исследования, в которых арт-педагогика определяется как направление специальной педагогики (коррекционно-развивающей), субъектами которой являются дети с ограниченными возможностями здоровья (Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко) [4].

К третьей группе – работы, в которых арт-педагогика рассматривается как инновационное, междисциплинарное, психологически обоснованное направление нравственно-эстетического воспитания детей (В.П. Анисимов, А.Ю. Сметанина, Е.В. Таранова) [3; 15; 16].

К четвертой группе – исследования, в которых полагается, что акцент на терапевтической, психологической или эстетической основах арт-педагогике необоснованно сужает природу и содержание данного феномена, привлекая внимание лишь к одной из его возможных сторон (Н.Ю. Сергеева, Т.Г. Неретина) [14; 17].

Так, согласно Н.Ю. Сергеевой в исследовании рассматривается «арт-педагогика» как особое, самостоятельное направление педагогической науки, изучающее закономерности воспитания, обучения и развития человека с помощью средств искусства. Данное определение, с нашей точки зрения, является наиболее точным.

Учитывая то, что творчество является универсальным механизмом развития личности, его уровень может служить интегративным показателем развития личности в целом. В проведенном нами исследовании, согласно П.В. Алексею, Г.И. Иванову творчество определяется как универсально-преобразующая, целостная самодеятельность, целью которого выступает удовлетворение духовных и социальных потребностей [1; 9].

Индивидуальность согласно «Педагогике индивидуальности» О.С. Гребенюка нами определяется как интегральная психологическая характеристика человека («человеческое в человеке»), отражающая семь сфер психики: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции [5; 6].

В контексте исследований В.И. Горовой, С.А. Гильманова, М.Н. Туляковой и др. творческая индивидуальность еще рассмотрена как интегративная характеристика постоянно развивающейся личности, проявляющаяся в творческой деятельности и характеризующаяся активностью, оригинальностью, креативностью, творческой направленностью, целеустремленностью и силой воли, а также целостностью, компетентностью и гармоничностью.

Вслед за О.С. Гребенюком, Ю.Л. Курачиновой и др. «творческая индивидуальность студента» нами рассмотрена как личностная характеристика, проявляющаяся в творчестве студента в результате образовательной деятельности, реализованной посредством арт-педагогического сопровождения, соединяющая в себе мотивационный, интеллектуальный, предметно-практический, эмоциональный, волевой, экзистенциальный и саморегулятивный компоненты.

Для диагностики творческой самореализации студентов нами были рассмотрены следующие ее уровни: высокий, характеризующийся устойчивым интересом и самостоятельностью студента в решении творческих задач, проявлением инициативы, адекватной самооценкой результатов творческой деятельности, умениями согласовывать свои действия с коллегами в условиях коллективного выполнения творческих заданий, наличие индивидуального творческого почерка, проявление творчества в различных проблемных ситуациях; средний, проявляющийся в эпизодической инициативности, неустойчивом интересе к решению творческих задач, завышенной или заниженной самооценке, в недостаточной сформированности умений действовать согласовано с другими студентами в процессе выполнения творческих заданий; низкий, характерный для студентов, у которых отсутствуют собственные творческие инициативы, наблюдаются избегание самостоятельных решений, ориентация на образец и помощь педагога, возникают трудности в установлении межличностных отношений при создании совместных творческих продуктов, выражена заниженная самооценка.

В результате диагностики с помощью методик наблюдения, тестирования, самоанализа, а также проективных методик «Карта Внутренней страны» и «Спонтанная сказка» Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, было выявлено, что самыми низкими показателями уровня развития творческой индивидуальности студентов является внесение личных оценочных суждений, относящихся к предлагаемому материалу (когнитивный критерий) – 32%, способность импровизировать (деятельностный критерий) – 38% и поиск личностно-значимых смыслов в творческой деятельности (отношенческий критерий) – 40%.

В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что 54% из общего числа опрошенных имели низкий уровень развития творческой индивидуальности, у 46% из общего числа опрошенных уровень развития творческой на начало эксперимента являлся средним, высокого уровня развития творческой индивидуальности отмечено не было.

Обобщение результатов диагностики по методике «Тест на мышление и креативность Дж.Брунера» позволило сделать вывод, что в группе студентов преобладают люди со знаковым и образным мышлением, что является показателем личностей с гуманитарным и художественным складом ума, воспринимающих информацию через образ, метафору. Данная информация подчеркнула важность использования в процессе арт-педагогического сопровождения материала, предполагающего метафоричность и образность: сказки, притчи и т.п.

Низкий уровень креативности определен у 77% испытуемых в начале эксперимента, а высокий уровень развития креативности не был отмечен.

Анализ образовательных программ, беседы со студентами свидетельствовали о том, что основной причиной низкого уровня творческой индивидуальности являются фронтальные методы обучения и недостаточное внимание уделяется индивидуально-личностному обучению.

В рамках реализации модели нами было разработано содержание лекционно-практического курса «Лаборатория Творчества», целью которого является развитие творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО. Основная технология - арт-педагогическое сопровождение, включающее квест-технологию и технологию «Комплексная Сказкотерапия».

Курс «Лаборатория Творчества» состоял из 7 занятий и итоговой презентации продуктов творческой деятельности студентов в рамках международной акции «Ночь музеев 2019» и представлял собой симбиоз квест-технологии и технологии «Комплексная Сказкотерапия», целью которой являлась постепенная разработка собственного квеста студентами, раскрывающая их творческую индивидуальность.

Исходя из данных, полученных в ходе первичной и вторичной диагностики уровня развития творческой индивидуальности студентов, мы пришли к выводу, что в процессе занятий в «Лаборатории Творчества» наблюдаются положительные изменения в данном развитии.

Так, когнитивный критерий творческой индивидуальности студентов возрос на 90%, показатели деятельностного критерия увеличились на 85%, отношенческого критерия – на 73%.

Таким образом, сравнивая результаты первичной и вторичной диагностики, мы пришли к выводу, что занятия в «Лаборатории Творчества» развивают уровень творческой индивидуальности по трем основным критериям: когнитивному, деятельностному и отношенческому. Динамика развития также прослеживается в проективной диагностике «Карта Внутренней страны» (по Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой) и в самоанализе студентов – будущих педагогов ДОО.

В целом полученные данные подтвердили эффективность разработанной нами модели арт-педагогического сопровождения развития творческой индивидуальности будущего педагога ДОО. Интегративным эффектом стало сокращение низкого уровня развития творческой индивидуальности с 54% до 0%, появление высокого уровня креативности как значимого компонента творческой индивидуальности, у 38% участников эксперимента и впоследствии появление высокого уровня развития творческой индивидуальности у 46% будущих педагогов ДОО.

В связи с этим можно предположить, что эффективное развитие творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО может быть достигнуто в процессе арт-педагогического сопровождения.

Сложившиеся новые социально-экономические условия в обществе, реформирование российской системы образования значительно изменили взгляд на проблему творческой индивидуальности, как субъекта деятельности, который самостоятельно ставит цели, находит средства, получает социально значимые педагогические результаты, внося при этом новое в педагогическую действительность – новое, в котором можно увидеть черты именно данной конкретной индивидуальности.

Несмотря на то, что общая проблема становления творческой индивидуальности широко освещена в научной литературе, концептуальные подходы к становлению творческой индивидуальности в процессе арт-педагогического сопровождения не нашли своего отражения в исследованиях.

Проведенное нами исследование позволило выделить наиболее актуальные вопросы, связанные с арт-педагогическим сопровождением развития творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО, обосновать и экспериментально апробировать собственные идеи в образовательной практике.

Выводы. Таким образом, арт-педагогическое сопровождение рассматривается нами как гибкая система действий преподавателя по интеграции арт-педагогической деятельности в образовательный процесс вуза, направленная на создание благоприятных условий профессиональной подготовки будущего педагога ДОО, актуализирующая внутренние ресурсы мотивационно-потребностной сферы творческого самовыражения студентов, обеспечивающая успешное развитие и саморазвитие личности, а также оказание помощи и поддержки в преодолении возникающих проблем.

На основе рассмотрения различных взглядов исследователей на понятия «творчество», «индивидуальность», раскрыты понятия «творческая индивидуальность» и «развитие творческой индивидуальности», уточнена сущность понятия «творческая индивидуальность студентов».

Развитие творческой индивидуальности мы характеризуем как процесс необратимого, направленного и закономерного становления творческой индивидуальности человека.

Выделены основные условия организации творческой деятельности, способствующие развитию творческой индивидуальности будущего педагога ДОО: педагог – сопровождающий, партнер, сотрудник; носитель социальных образцов, которые должны быть усвоены обучающимися; диагностика личных интересов студентов; создание творческой атмосферы; мотивация в творческом развитии; формирование личностных установок к творческой деятельности; использование творческих форм и методов включения студентов в образовательную деятельность; акцент на развитие индивидуальных творческих способностей; инициирование индивидуальных творческих проявлений студентов; демонстрация результатов творческой деятельности студентов.

Разработана и раскрыта структурно-содержательная характеристика модели арт-педагогического сопровождения творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО.

Критерием сформированности развития творческой индивидуальности студента в нашем исследовании выступает уровень творческой самореализации студентов.

Разработана технология арт-педагогического сопровождения, включающая квест-технологии и технологию «Комплексная Сказкотерапия».

Квест-технология в исследовании представлена как интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями и (или) игрой по определённому сюжету.

Технология «Комплексная Сказкотерапия» в нашем исследовании определена как природосообразная, органичная человеческому восприятию воспитательная система, формирующая и поддерживающая созидательную систему ценностей человека. Основное воздействие в данной технологии происходит именно на ценностном уровне.

Научно обоснована модель арт-педагогического сопровождения развития творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО, содержащая характеристику ее основных компонентов - целевого, концептуально-методологического, содержательно-технологического, результативно-оценочного.

В качестве цели выступает развитие творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО. Концептуально-методологический блок раскрывается в методологических подходах: синергетическом, экзистенциальном и принципах арт-педагогического сопровождения в развитии творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО: принципе субъективности, принципе интегративности, принципе вариативности, принципе «со-бытия» участников образовательного процесса.

Содержательно-технологический блок модели включает веб-квест технологию и технологию «Комплексная Сказкотерапия» и содержание арт-педагогического сопровождения творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО.

Результативно-оценочный блок содержит уровни развития творческой индивидуальности студентов: высокий, средний, низкий.

Доказано, что арт-педагогическое сопровождение способствует развитию творческой индивидуальности будущих педагогов ДОО, если будет создана арт-педагогическая среда, представляющая собой

образовательное пространство, упорядоченное особым образом в соответствии с целями, задачами, принципами арт-педагогической деятельности.

Литература:

1. Алексеев, П.В., Панин, А.В. *Философия* / П.В. Алексеев, А.В. Панин - М.: Проспект, 2000
2. Анисимов, В.П. *Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса.* [Текст] // Традиции и новации в профессиональной подготовке будущего педагога: материалы научно-практической конференции студентов и преподавателей педагогического факультета по итогам научно-исследовательской работы за 2004 год. — Выпуск 4 / В.П. Анисимов. - Тверь, 2005. - С. 250-252.
3. Анисимов, В.П. Сметанина, А.Ю. *Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: Монография.*/В.П. Анисимов, А.Ю. Сметанина – Тверь: Изд-во Твер. Гос. Ун-т, 2008.
4. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании* / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001. - 246 с.
5. Гребенюк, Т.Б. *Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук* / Т.Б. Гребенюк. - Ярославль, 2000. - 452 с.
6. Гребенюк, О.С. *Педагогика индивидуальности* [Текст]: Курс лекций. / О.С. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 1995. – 94 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. *Практикум по сказкотерапии.* / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева - СПб.: ООО «Речь», - 2000. - 310 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. *Практикум по креативной терапии* / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Речь; М.: Сфера, - 2001. – 390 с.
9. Иванов, Г.И. *Формулы творчества, или как научиться изобретать.* / Г.И. Иванов - М.: Просвещение, - 1994. - 206 с.
10. Казакова, Е.И., Тряпицына, А.П. *Диалог на лестнице успеха: Школа на пороге нового века.* / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына - СПб.: «Петербург XXI века»: ЗАО «Пресс-Атгаше», 1997., с. 79
11. Копытин, А.И. *Теория и практика арт-терапии* [Текст] / А.И. Копытин. - СПб., 2002. - 366 с.
12. Сергеева, Н.Ю. *Арт-студия в педагогическом вузе* / Н.Ю. Сергеева // *Актуальные проблемы модернизации профессионального образования: сб. науч. тр. - Чебоксары: ЧФ НА МВД России, 2004. - С. 75-80.*
13. Сергеева, Н.Ю. *В поисках собственного «Я»: ресурсы педагогической поддержки: монография* / Н.Ю. Сергеева. - Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2005. — 256 с.
14. Сергеева, Н.Ю. *Из опыта арт-педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя* / Н.Ю. Сергеева // *Вестник педагогических инноваций.* - 2009. - № 3. - С. 112-126.
15. Сметанина, А.Ю. *Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования: дис.... кандидата пед. наук* / А.Ю. Сметанина- Великий Новгород, - 2008. - 201 с.
16. Таранова, Е.В. *Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: игры, упражнения, занятия* / Е.В. Таранова. - Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2003. - 95 с.
17. Неретина, Т.Г., Клевесенкова, С.В. *Использование арт-педагогических технологий в коррекционной работе: учебное пособие* / под общ. ред. Т. Г. Неретиной. – 3-е изд., перераб. и доп. – М: ФЛИНТА: Наука, - 2013. – 276 с.
18. Шерайзина Р.М. *Профессиональное образование: опыт научно – педагогической рефлексии* / Р.М. Шерайзина, Т.А. Каплунович: сборник науч.трудов. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. 2003, - 148 с.
19. Шерайзина Р.М. *Развивающее сопровождение карьерного роста педагогов* / Р.М. Шерайзина, Т.А. Каплунович, М.В. Александрова: Монография. – В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. 2011. – 204 с.

Педагогика

УДК: 371.4

аспирант кафедры педагогики Шумило Александр Юносович

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров);

доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Вятский государственный университет» (г. Киров)

ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ЦЕННОСТИ К ОБРАЗОВАНИЮ: ПАРАДОКСЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье указывается, что любое общество имеет минимальный набор общих ценностей (базовая социальная мораль, общая система прав, управления группами в обществе, приверженность к ценностям, предполагаемый плюралистический идеал и т.д.). Рамки общих ценностей могут быть хрупкими, если не сформирована ценность к образованию. Все виды деятельности, которые являются полезными и ценными с образовательной точки зрения, рассматриваются авторами статьи как образовательные ценности. Раскрываются методы передачи ценностного образования: прямой метод, когда ценное образование может быть передано подросткам непосредственно в классе и косвенный метод, когда в непосредственном взаимодействии учителя и учеников ценностное образование передается через существующие учебные и совместные мероприятия, а также через внеурочную деятельность. Ценность к образованию охватывает различные темы, связанные с гражданством и этикой: сопереживание, равные возможности, уважение к окружающей среде, забота о здоровье, критическое мышление. Включение подростков в деятельность по овладению и освоению этими темами, будет нивелировать парадоксы современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: ценность образования, подростки, источники передачи ценностного образования, индивидуальная практика самоанализа, социокультурная ситуация.

Annotation. The article states that any society has a minimum set of common values (basic social morality, a common system of rights, management of groups in society, commitment to values, an assumed pluralistic ideal, etc.). A framework of shared values can be fragile if value to education is not formed. All types of activities that are useful and valuable from an educational point of view are considered by the authors of the article as educational values. The methods of transferring value education are disclosed: the direct method, when a valuable education can be transferred to adolescents directly in the classroom, and the indirect method, when, in the direct interaction of a teacher and students, a value education is transmitted through existing educational and joint activities, as well as through extracurricular activities. The value of education covers various topics related to citizenship and ethics: empathy, equal opportunities, respect for the environment, caring for health, critical thinking. The inclusion of adolescents in the activity of mastering and mastering these topics will level the paradoxes of the modern sociocultural situation.

Keywords: the value of education, adolescents, sources of transmission of value education, individual practice of introspection, sociocultural situation.

Введение. Ценности имеют решающее значение как для теории образования так и для практической деятельности школ. С одной стороны, учителя в школах наряду с семьей развивают ценности образования у детей и, следовательно, общества в целом. С другой стороны, школы отражают и воплощают реальные ценности общества, его отношение к образованию. Действительно, общество в целом стремится оказать влияние на закономерности своего будущего развития через образование, но ценности общества не являются единообразными или неизменными. Кроме того, средства массовой информации оказывают чаще негативное влияние на ценности личности и ценность образования, особенно на личность подростков, в частности, позиционируя развлекательный образ жизни известных людей. Под ценностями образования понимаются все виды деятельности, которые являются полезными и ценными для подростков с образовательной точки зрения.

Изложение основного материала статьи. Ценность образования в научной литературе частично изучены. Это объясняется тем, что значение ценностного образования трудно анализировать, так как оно глубоко укоренилось в мировоззрении учителей: а) они недостаточно подготовлены к размышлениям о ценностях; б) ввиду того, что учителя должны принимать много повседневных решений на уровне класса, они склонны считать, что ценность образования является моральным инстинктом.

Потребность в ценностном образовании возникла по нескольким соображениям: растущее культурное разнообразие (и, следовательно, разнообразие ценностей) во всех обществах; растущая пропасть между ценностями общества и учителей, что привело к более строгим требованиям и ответственности к уровню фиксации ценностей образования у подростков; осязаемый «моральный упадок» не только среди молодежи, но и в общественной жизни.

Ценности в плюралистическом и монокультурном обществе, конечно, разные. В монокультурном обществе предлагается единая точка зрения и четкая основа для ценностей образования. Дети воспринимают ценности и практику своего общества как объективную реальность. Однако в плюралистическом обществе такой подход невозможен, поскольку не все разделяют одни и те же ценности. Но без общих ценностей невозможно найти основу для создания социальных институтов в обществе.

Очевидно, нет общества вообще без минимального набора общих ценностей. Они могут включать, во-первых, базовую социальную мораль (в частности, уважение к справедливости и признание того, что другие группы людей имеют столько же прав как твоя группа); во-вторых, принятие общей системы прав, управления всеми группами в обществе и стремление изменить их только посредством демократических средств; и в-третьих, приверженность к ценностям, предполагаемым плюралистический идеал (в частности, терпимость в многонациональном обществе требует, чтобы всех учили не только нравственности, но и пониманию множественности ценностей). Тем не менее, минимальные рамки общих ценностей остаются очень хрупкими, что, конечно, недостаточно для поддержки общего баланса ценностей к образованию.

Задача, стоящая перед образовательными организациями заключается в том, чтобы обсуждать и разъяснять ценности. Школы должны обратить внимание на разнообразие ценностей в сообществах, привлекая к этому процессу заинтересованные стороны. Чтобы зафиксировать ценности в учебных программах, надо обоснованность уместность этих ценностей, обеспечивая согласованность всех образовательных и культурных практик. В конце концов, возникающие ценности могут быть неоднозначными и временными. Но если школы не делают усилия, чтобы сформулировать свои ценности и выработать ясность их видения, они будут не в состоянии выполнить свою задачу по формированию у подростков ценности образования и, соответственно, свои обязательства перед обществом. Важным поворотным моментом является нацеленность школы на объединение с родителями в формировании ценности образования у подростков в контексте образования на протяжении всей жизни.

В практике образовательных организаций акцент обычно делается на личных и социальных, моральных и эстетических ценностях. Другие значения часто упоминаются, но школы не включают в свою концепцию развитие ценности, связанной с образованием, которые имеют наибольшую ценность. Все те виды деятельности, которые являются полезными и ценными с образовательной точки зрения, рассматриваются как образовательные ценности.

В целом целью образования является изменение характера образования, а не просто предоставление обучающимся подросткам определенного объема знаний. Следовательно, учителю важно точно сформулировать цели и источники ценностного образования. Существует много источников, которые могут быть использованы учителем для передачи ценностного образования. Они заключаются в следующем.

Регулярные предметы школьной программы являются первым источником ценностного образования. Обычно разные предметы, такие как математика, история, гражданское право, литература и т.д. То, что мы преподаем в школе, само по себе имеет ценности. Эти предметы могут развивать ценности у подростков. Совместная учебная деятельность также развивает у подростков некоторые ценности благодаря разнообразным событиям, которые не только ограничиваются образованием и обучением, но и предоставляют подросткам возможность для самовыражения и самореализации.

Образовательная среда школы обеспечивает развитие ценности к образованию обучающихся. Личные примеры трудолюбия учителей, идеалы учителей помогают ученикам приобретать правильные жизненные ценности.

Методы передачи ценностного образования: прямой метод. Ценное образование может быть передано подросткам непосредственно в классе. С помощью этого метода учитель может объяснить, обсудить и проиллюстрировать ценности с помощью биографий и историй великих людей, морали реальных жизненных ситуаций. Косвенный метод. В этом методе возможно непосредственное взаимодействие учителя и учеников, когда ценностное образование может передаваться непосредственно через существующие учебные и совместные мероприятия, а также через внеурочную деятельность. Различные предметы обучения будут развивать такие ценности, как свободное исследование, научный характер, понимание различий, взаимозависимость людей, логическое мышление и т.д. Различные совместные внеурочные мероприятия будут развивать такие ценности, как сотрудничество, командный дух, дружеские чувства, терпимость, демократическая жизнь и т.д.

Итак, учитель современной школы может играть очень важную роль в ценностно-ориентированном образовании: идеальная личность учителя влияет на нравственное развитие учеников, соотнося ценностное образование с конкретными ситуациями, сообщая подросткам об осознанном значении образования. Однако в образовательном процессе довольно сильны каналы одностороннего воздействия и несоизмеримо слабее каналы индивидуальной практики самоанализа в доверительном равноправном диалоге со значимым педагогом (В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, Н.Б. Крылова).

Важность ценности образования определяется процессом обучения, посредством которого подростки понимают, интересуются и применяют на практике ценности, необходимые для жизни в обществе: справедливость, равенство, терпимость, уважение к другим, ответственность или гражданское отношение. Важность ценности образования создает привычку думать, размышлять и действовать оптимальным образом, чтобы жить с остальными людьми, которые вокруг нас, будь то семья, друзья, школа или сообщество. Сегодня демократическое общество требует навыка справляться со многими ситуациями, в которых ценности играют основополагающую роль.

Каждый образовательный акт несет в себе ценности, поэтому, если целью образования является подготовка человека к жизни, то мы должны учитывать важность формирования заботы о себе и внимания к другим. Кроме того, для обучения ценности образования мы можем предложить подросткам конкретные возможности, чтобы они могли понять и применить на практике различные позитивные социальные формы поведения.

В формировании ценности образования подростков важно обеспечить развитие ценностей, которое происходит в соответствии с эволюционным моментом ребенка. На разных этапах жизни мы не выносим суждений и не принимаем решения одинаково. Все зависит от развития некоторых познавательных способностей, которые развиваются с течением времени: ценности требуют критической способности и компетентности, чтобы судить о собственных моральных принципах.

Основными направлениями социализации ребенка являются семья и школа. И то, и другое в совокупности помогает развивать и фундаментально учить подростков ценностям. Родители с их примером и повседневной практикой могут помочь ребенку справиться с негативными влияниями повседневной практики и оптимально решать возникающие ситуации.

Школа, со своей стороны, является первым учреждением, в котором ребенок осознает, что он является частью более широкого общества, функционируя как учебная «лаборатория», в которой учится строить другое сообщество. И в семье, и в школе жизненный опыт для развития ценности образования будет иметь место.

Образовательная деятельность, которую мы рассматриваем, является двусторонним процессом, то есть образование – это не только передача знаний обучающемуся, но и создание своих знаний. Когда мы развиваем ценность образования, мы формируем их на практике и в реальных ситуациях, которые позволяют подростку применять в различных ситуациях то, что было изучено. Образование ценностей не может быть отнесено к конкретному предмету или ситуации, оно складывается в единое целое посредством любого опыта, который подросток приобретает в школе и за ее пределами.

Каждый опыт, которым живет человек, подвергается рефлексии в контексте ценностей. Мы понимаем, что этическое / моральное присутствует в каждом опыте, поэтому можно учить на своем примере: родители и учителя являются ценностными тренерами. Иногда мы не осознаем влияния нашего образа действий на формирование отношения к образованию обучающихся подростков. Родители и учителя обязаны создавать педагогические ситуации, в которых функционируют ценности. Можно создавать такие конкретные ситуации, как моральные дилеммы, принятие ролей, игры-симуляторы, конкретные тексты, используя то, что мы называем «открывателями дверей» («как вы думаете...?», «Что произойдет, если...?»): Приглашения к размышлениям, которые облегчают общение и помогают человеку прийти к другим выводам. Поэтому в настоящей социокультурной ситуации нужны педагоги, которые не настаивают на своей собственной интерпретации моральных принципов, а те, которые помогают подросткам развивать свои собственные навыки. Итак, в осмыслении ценности к образованию основная цель всего образования – подготовить человека к жизни, воспитывая его в ценностях.

Ценности образования, их формирование – это ответственность всех нас, а не только школ. Например, семья, университеты, бизнес и спорт – идеальные партнеры для обучения этим этическим принципам. Как традиционное образование, так и обучение ценностям имеют важное значение для развития личности, и они помогают нам определять наши цели в жизни. Но в то время как первое учит социальным, научным и гуманистическим знаниям, второе – учит быть хорошими гражданами. В отличие от традиционного образования, в ценностном образовании нет различия между тем, что происходит внутри и за пределами классной комнаты.

Ценность к образованию охватывает различные темы, связанные с гражданством и этикой.

Сопереживание. Ставя себя на место других людей как когнитивно, так и эмоционально, мы улучшаем нашу способность разрешать конфликты и понимать мнения других.

Равные возможности. Принцип того, что мы все равны, является одним из столпов демократии и, кроме того, способствует социальной интеграции и общественной жизни.

Уважение к окружающей среде. Ценности образования заставляют нас осознавать последствия наших действий на планете и прививают нам уважение к природе.

Забота о здоровье. Нам необходимо минимизировать риски для здоровья, поощряя правильное отношение и занимаясь вопросами медицинского просвещения с динамической, личной и коллективной точек зрения.

Критическое мышление. Такое мышление делает нас более аналитическими и наблюдательными, учит распознавать качественную информацию и помогает решать проблемы.

Выводы. В настоящее время существуют две различные теории о природе ценностей. Традиционное обучение охватывает объективные и универсальные этические стандарты, которые могут быть получены путем обучения и постоянной практики. Но более инновационный подход утверждает, что мораль относительна и зависит от личности, поэтому очень трудно ее преподавать на педагогическом уровне.

Наиболее распространенные стратегии в образовании ценностей включают в себя следующее: образование не означает, что нужно учить детей тому, чего они не знают, а значит учить их вести себя так, как необходимо вести себя. Цели являются самоцелью, а ценности – продуктом. Для достижения любой цели или задачи мы разрабатываем определенные методы для ее достижения, а, когда мы в состоянии достичь цели, мы называем ее ценностями. Таким образом, в сфере образования ценностями являются те результаты, которые мы фактически получаем.

В общем виде, цели ценностного образования – это понимание связи между образованием и ценностями, понимание необходимости ценностного образования; понимание цели ценностного образования в школах, определение различных источников ценностного образования, понимание разных подходов к оценке образования, планирование различного учебного опыта детей, чтобы развивать ценности между собой.

Литература:

1. Александрова Н.С., Дорофеев А.А. Повседневная культура и проблема её формирования у студентов вузов // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. - № 4(18). – С. 81-89.

2. Бедерханова В.П., Демакова И.Д., Крылова Н.Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. – 2012. - №1. – С. 16-27.

Педагогика

УДК:372.8

кандидат педагогических наук, доцент Югова Мария Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург)

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ЭОР ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «информационная образовательная среда», «дидактические свойства», «дидактические функции»; анализируется процесс создания и управления электронным образовательным ресурсом как средства смешанного обучения на платформе MOODLE для студентов заочной формы обучения; описываются преимущества и сложности применения ЭОР в учебном процессе.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, дидактические свойства, дидактические функции, электронный образовательный ресурс, MOODLE, иностранный язык.

Annotation. The article discusses the concepts of "information educational environment", "didactic properties", "didactic functions"; analyzes the process of creating and managing an e-learning resource as a means of blended learning on the MOODLE platform for correspondence students. The advantages and difficulties of using an ELR in the educational process are described.

Keywords: information educational environment, didactic properties, didactic functions, e-learning resource, MOODLE, foreign language.

Введение. Изменения, происходящие в системе образования в последние десятилетия: смена образовательной парадигмы, переход на двухуровневую систему образования и, как следствие, сокращение количества часов на изучение ряда учебных дисциплин, повсеместная компьютеризация и курс на цифровизацию, применение информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе — мотивируют задаться вопросами, которые связаны с адекватностью выбора способов организации учебного процесса и управления учебно-познавательной деятельностью студентов, выбора образовательных технологий, методов и средств обучения. Действующие федеральные государственные стандарты высшего образования отражают в своем содержании эти тенденции и ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция (уровень бакалавриата)» в п.3.4. указывает, что организация вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, а далее в п.7.1.2 уточняется, что «Электронная информационно-образовательная среда организации должна обеспечивать: доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, и к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы бакалавриата; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса; взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и/или асинхронное взаимодействия посредством сети "Интернет"» [10].

Изложение основного материала статьи. Создание, внедрение и развитие информационной образовательной среды в вузе, как правило, является одним из приоритетных направлений развития университетов. Информационную образовательную среду можно рассматривать как «совокупность условий, обеспечивающих единые подходы к осуществлению информационной деятельности и информационного взаимодействия при использовании распределенного информационного ресурса в области образования, науки и культуры» [8. С. 33]. Эти подходы, проявляющие себя при осуществлении информационной и

коммуникационной деятельности, заключены в единстве способов доступа к информационным ресурсам, обмена информацией и ее передачи; единстве средств самоидентификации пользователя; единстве методов и форм осуществления информационного взаимодействия с партнерами по коммуникации; а также в наличии базы данных различной информации, применяемой для образовательных целей [8]. Именно эти подходы служат ориентирами при создании ИОС. Преподаватели наряду со студентами, сотрудниками вспомогательных служб выступают в качестве пользователей информационной образовательной среды и используют ее обширные возможности в дидактических целях. В работах российских педагогов-исследователей информационной образовательной среды четко определены понятия «дидактические свойства» и «дидактические функции» в отношении средств обучения, к которым относятся и современные информационные коммуникационные технологии, и обозначены различия между ними (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и М.В. Моисеева) [5]. Дидактические свойства – основные признаки средств обучения, к которым относят и ИКТ, отражающие потенциальные возможности и отличающие одни от других, существенные для дидактики (включая лингводидактику), а дидактические функции – это внешние проявления свойств объекта в данной системе отношений, то есть средств ИКТ, используемых в учебно-воспитательном процессе для реализации поставленных целей [5. С. 113].

Дидактические свойства ИОС, включающие в себя возможность организации синхронного и асинхронного общения, возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной деятельностью обучающихся и ее контроль, мультимедийность информации, возможность создания личной зоны пользователя и ряд других, выделяемых профессором В.П. Сысоевым, позволяют углубить и расширить потенциальные возможности управления учебно-познавательной деятельности обучающихся, в том числе и самостоятельной; реализовывать современные образовательные технологии, например, обучение в сотрудничестве и проектные технологии; создавать условия реализации технологии модульного обучения и разработки индивидуальной образовательной траектории, а для гуманитарных дисциплин и, в частности, дисциплины «Иностранный язык», создают обширное поле деятельности для реализации педагогического потенциала преподавателя и для языковой и социокультурной практики обучающихся [9].

В рамках информационной образовательной среды вуза автор статьи в сотрудничестве с коллегами приняла участие в разработке электронного образовательного ресурса (ЭОР) на платформе MOODLE по дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции» для студентов заочной формы обучения. Данный ЭОР представляет из себя вариант смешанного обучения, где присутствуют традиционное обучение и электронное обучение. В книге «Handbook of Blended Learning» американские ученые К. Бонк (С. Bonk) и Ч. Грэхем (Ch. Graham) описывают три элемента смешанного обучения: обучение в форме традиционных аудиторных занятий при наличии личного контакта студентов и преподавателя; самостоятельная деятельность студентов, включающая в себя различные виды без помощи со стороны преподавателя; совместное электронное обучение, состоящее в выполнении различных заданий онлайн, участии в онлайн форумах, консультациях, конференциях и т.д. [11]. Существуют различные интегрированные модели смешанного обучения, например, «Face-to-Face Driver», «Flex», «Rotation», «Online Lab», «Self-Blend», «Online Driver» [3], которые сочетают непосредственное контактное обучение при наличии личного реального взаимодействия студентов и преподавателя и совместное электронное обучение в ИОС, представляя собой единый целостный процесс организации сотрудничества преподавателя и студента с целью достижения образовательных целей в ходе освоения конкретного курса или учебной дисциплины. Обучение по нашему курсу реализуется по модели «Flex», которая предполагает освоение большей части учебного курса в условиях электронного обучения, где основная часть материала первоначально представляется онлайн, а после проводятся традиционные аудиторные занятия. Преподаватель выступает в роли координатора и фасилитатора, организовывающего консультации для снятия трудностей, возникающих в ходе работы по ЭОР. Консультации могут быть как групповыми, так и индивидуальными, проводится в режиме онлайн и очно [3].

Электронный курс «Иностранный язык в сфере юриспруденции» для студентов заочной формы обучения представляет собой единый учебно-методический комплекс, который включает в себя методические рекомендации по освоению курса, правила оценивания, дидактические средства обучения и контроля (лекции, презентации, видеоматериалы, интернет-задания, тренировочные и контрольные тесты) и проведение консультаций онлайн в режиме вопрос-ответ. Дидактические свойства электронного образовательного ресурса, такие как возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной деятельностью обучающихся и ее контроль, гипертекстовая структура документов; возможность организации синхронного и асинхронного общения; мультимедийность информации; возможность создания личной зоны пользователя; многоязычие и поликультурность, позволяют эффективно и в полную меру использовать потенциал ЭОР как средства обучения и создают условия, необходимые для продуктивной учебно-познавательной деятельности студентов и управления ею. Неоспоримым достоинством является возможность «восстановить важнейшую и практически утраченную в заочном обучении дидактическую связь «преподаватель — учащийся» [1, с. 239].

При создании курса и его управлении основными задачами преподавателя-разработчика выступают организация, контроль, регулирование и анализ учебно-познавательной деятельности студентов в рамках создаваемого ЭОР. В MOODLE для этого представлены и технические, и инструментальные возможности: проведение различных контролей, интерактивное взаимодействие, получение своевременной информации о состоянии обучаемого и его деятельности. Управленческие возможности подобного рода позволяют обнаруживать уязвимые места в обучении студента, вносить своевременные изменения в предоставляемый ему учебный материал и улучшать качество обучения через корректировку неудовлетворительного результата академической успеваемости и сохранения оптимального индивидуального темпа обучения [4, с. 126-128]. Считается, что ведущей целью MOODLE является предоставление преподавателям первоклассных средств для управления процессом обучения и его популяризации: 1) MOODLE предлагает возможности для обучения значительного количества людей (может обучаться нескольких сотен тысяч человек), может использоваться для любого уровня общего и профессионального образования или самостоятельного обучения; 2) MOODLE используется в качестве платформы для создания онлайн-курсов и смешанного обучения; 3) пользователей привлекает возможность создания подходящей среды для обмена информацией по изучаемым темам за счет определенных элементов курса; 4) преподаватели высших

учебных заведений предпочитают использовать MOODLE как способ предоставления информации для студентов и контроля результатов обучения с помощью различных типов тестовых заданий, эссе или других видов контролей; 5) благодаря интерактивности MOODLE делает образовательный процесс более увлекательным и динамичным, увеличивая тем самым объем и глубину усвоения учебного материала обучающимися [2].

Процесс планирования и организации учебно-познавательной деятельности включает в себя формулирование целей и задач, разработку последовательности и способов выполнения задач, распределение всех ресурсов, определение порядка взаимодействия и координации выполняемых задач. На этапе планирования мы определили основную цель учебно-познавательной деятельности, которая коррелируется с ОПК-7 ФГОС ВО по направлению 40.03.01 «Юриспруденция (уровень бакалавриата)»: «способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7)». Принимая во внимание цели, задачи и содержание дисциплины, обозначенные в РПД дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции», специфику обучающихся, уровень образования и форму обучения мы спроектировали наш курс.

Для достижения поставленных целей и задач на стадии планирования необходимо было выбрать наиболее эффективные элементы электронного образовательного ресурса (ЭОР), определить их последовательность и вариации их применения. Структура курса включает в себя общий блок и два модуля: «Судебные системы России и Великобритании» и «Профессия юриста в России и Великобритании». Элементы общего блока – это новостной форум, где, сообщая актуальную информацию, преподаватель имеет возможность координировать деятельность обучающихся; общие указания, где содержится информация по всему курсу изучаемой дисциплины, и порядок и правила оценивания результатов обучения по ЭОР; форум «Вопрос-ответ», где обучающиеся могут задать преподавателю интересующие их вопросы. При создании курса следует в первую очередь уделить внимание проработке содержания порядка и правил оценивания, поскольку именно этот элемент определяет и направляет работу студентов над курсом.

Структура каждого модуля включает в себя элементы ЭОР, оптимальные для наших целей: лекции и тесты (тренировочные и контрольные). Элементы мы расположили в обоих модулях в одинаковой последовательности. Лекции по грамматике и лексике основаны на языковом материале, запланированном для определенного модуля, и даны в виде презентаций: схем, таблиц и примеров, а также каждая лекция как элемент ЭОР содержит тексты по обозначенным темам модулей. По каждой лекции предлагаются дополнительные интернет-задания как материалы для самостоятельного изучения в виде полезных ссылок, которые представляют из себя авторитетные сайты, а также ссылки на видеоматериалы – таким образом преподаватель направляет самостоятельную работу обучающихся. Контрольные и тренировочные тесты включают вопросы по лексике, грамматике и чтению с множественным выбором и открытые вопросы. Количество попыток тренировочных тестов неограниченное, по контрольным тестам было принято решение, исходя из опыта работы по ЭОР, засчитывать лучшую попытку.

В данном курсе предусматривается три вида контроля: текущий, промежуточный, итоговый. Текущий контроль включает в себя вопросы после каждой лекции и тренировочные тесты. Цель текущего контроля — это мотивировать учебную деятельность студентов через самопроверку усвоения материала, при необходимости возвращаясь к лекциям и глоссарию. Промежуточный контроль включает в себя контрольные тестирования по темам двух модулей. Перед выполнением контрольного теста, который позволяет оценить учебные достижения и результаты которого учитываются в итоговой оценке, обучающиеся имеют возможность пройти тренировочные тесты. Итоговый контроль представляет из себя экзаменационное тестирование и устную часть экзамена. Задача экзаменационного тестирования – это контроль первых трех «ступенек» иерархии познавательных целей Б. Блума: «знание», «понимание» и «применение» языкового материала, включенного в модуль курса.

Колоссальный потенциал управляющего воздействия на обучающихся содержится в настройках ЭОР. Разрабатывая свой курс, мы стремились организовать работу обучающихся таким образом, чтобы ни один элемент ресурса в процессе изучения дисциплины не был упущен из вида: для обеспечения поэтапного выполнения учебной работы студентов мы задаем определенный алгоритм выполнения элементов ресурса, то есть устанавливаем ограничения доступа к элементам, если не завершены предыдущие элементы. Контроль и регулирование учебно-познавательной деятельности подразумевает управляющее воздействие преподавателя на обучающегося. По сравнению с традиционной системой заочного обучения, обучение в информационной образовательной среде вуза носит интерактивный характер, и обратная связь позволяет в большей степени координировать и контролировать учебно-познавательную деятельность студентов. С помощью обратной связи организуется многовариантный контроль обучения [7]. Такие элементы, как «Отчеты» и «Оценки», дают возможность преподавателю мониторить процесс выполнения элементов ЭОР, отслеживать статистику, получать отчет о деятельности и отслеживать историю оценок каждого из обучающихся по курсу. Координация и коррекция процесса обучения может осуществляться посредством форума «вопрос-ответ», новостного форума или индивидуальных сообщений. Объявления преподавателя в новостном форуме напоминают студентам о начале занятий, необходимости соблюдать сроки, стимулируют вовремя приступить к занятиям и выполнять задания в срок.

По окончании работы с ЭОР студенты проходят анонимное анкетирование, где отвечают на 12 вопросов анкеты о сложности и доступности курса, необходимости наличия тех или иных элементов ЭОР и т.п. На первый вопрос анкеты: «Насколько сложным в освоении является данный электронный курс?» ответы распределились следующим образом: 55% обучающихся считают курс сложным, но доступным приложении достаточных усилий, 19% умеренно сложным. При этом, 22% обучающихся сочли курс сложным. 9 вопросов анкеты были направлены на выявление востребованности тех или иных элементов курса. Наиболее полезными и востребованными элементами электронного курса были названы лекции и тесты, поскольку они содержат необходимый и достаточный материал для освоения модулей ЭОР и дают возможность контролировать свои учебные достижения по курсу. Форум «Вопрос-ответ» был наименее популярен у обучающихся: всего 10% обучающихся обращались с вопросами к преподавателю, ответами на которые были полностью удовлетворены. Большинство обучающихся (54%) признали, что электронный курс был полезен при подготовке к итоговому экзамену, но по отдельным темам приходилось обращаться к дополнительным материалам. При этом, дополнительные материалы отражены в виде ссылок на полезные

ресурсы в самом ЭОР. Анализ результатов работы с ЭОР позволил сделать вывод, что с требованиями курса справилось 95% обучающихся.

Выводы. Результаты работы с электронным образовательным ресурсом по дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции» для обучающихся по заочной форме обучения, созданный в электронной информационно-образовательной среде вуза, в частности, результаты итогового контроля на экзамене, и результаты анкетирования показали, что цели и задачи, поставленные для организации учебно-познавательной деятельности, в целом достигнуты. Данный электронный курс доказал свою эффективность. В системе образования концепцию, метод, средство обучения можно назвать эффективными, если они способствуют более качественному, легкому, быстрому достижению поставленных целей обучения. К.Маркс в понятие эффективности как раз и вкладывал достижение цели с учетом качества достигнутого результата, с учетом затраченного на это времени и с учетом материальных и трудовых затрат [6]. Организация процесса обучения, включающая в себя действенное управление учебно-познавательной деятельностью, грамотную организацию, отбор и структуризацию учебно-методического обеспечения, обеспечивают высокий уровень мотивации, включенность обучающихся в самостоятельную работу, развивают информационную культуру и вносят свой вклад в развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Несомненным преимуществами применения ЭОР являются значительные иллюстративные возможности – картинки, схемы, презентации, которые способствуют более эффективному усвоению учебного материала; больше возможностей для взаимодействия преподавателя и студента в заочном и дистанционном обучении по сравнению с традиционным заочным обучением; потенциал ЭОР по организации, регулированию, контролю и анализу учебно-познавательной деятельности студентов (самостоятельной, прежде всего); возможность сохранения индивидуального темпа обучения каждого конкретного студента, своего рода индивидуализация при сохранении целостности учебного процесса. Сложности, с которыми мы сталкиваемся при разработке и работе с ЭОР, не содержательной части, а «технической», поэтому оптимальный вариант работы при создании ЭОР – это сотрудничество преподавателя-предметника и ИТ специалиста, где преподаватель-предметник отвечает за структуру, содержание и требования к результатам курса.

В заключение необходимо отметить, что электронная информационная образовательная среда и, соответственно, электронные образовательные ресурсы обладают дидактическими свойствами, которые значительно обогащают языковую и социокультурную практику обучающихся, а также позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории, реализовывать идеи «обучения в сотрудничестве», развивать навыки самостоятельной работы и самообразования [9]. Внедрение электронной информационной образовательной среды соответствует поставленным целям обучения, способствует развитию тех компетенций, которые могут позволить будущему специалисту быть конкурентоспособным в его будущей профессиональной деятельности и подготовить себя как человека, профессионала и гражданина в условиях современного общества и прогнозируемого его развития.

Литература:

1. Зайченко Т.П. Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся как центральная задача дистанционного обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2003. Том 3, Выпуск № 6. С. 238-248.
2. Корень А.В. Особенности разработки учебных курсов с использованием электронной образовательной среды Moodle // Вестник евразийской науки. 2013. №1 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razrabotki-uchebnyh-kursov-s-ispolzovaniem-elektronnoy-obrazovatelnoy-sredy-moodle> (дата обращения: 18.11.2019).
3. Краснова Т.И., Сидоренко Т.В. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе // ОТО. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-kak-novaya-forma-organizatsii-yazykovogo-obrazovaniya-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 18.11.2019).
4. Лагунова, М.В., Юрченко, Т.В. Управление познавательной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза: монография. Н. Новгород: ННГАСУ, 2011. 167 с.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб.-метод. пособие. М.: Академия, 2004 - 416 с.
6. Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения // Открытое образование. 2005. №3. С. 71-77
7. Прохорец Е.К., Вершкова Е.М. Электронные образовательные ресурсы в развитии автономной учебно-познавательной деятельности на иностранном языке в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №5-2. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6743> (дата обращения: 18.11.2019).
8. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие. М.: Дрофа, 2008. 320 с.
9. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. №1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-didakticheskie-svoystva-i-funktsii> (дата обращения: 18.11.2019).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2016 г. N 1511) URL:<http://ivo.garant.ru/#/document/71579274/paragraph/13:0> (дата обращения: 16.11.2019).
11. Bonk C.J. & Graham C.R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, C.A.: Pfeiffer Publishing, 2005. 624 p.

УДК: 371.8

кандидат педагогических наук, доцент Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему воспитания у младших школьников патриотических чувств во внеклассной работе. Современная российская школа находится в процессе интенсивного развития, плодотворного поиска, активизации научно-педагогических инициатив. Школа призвана стать для ученика и учителя местом духовного обогащения каждого из участников учебно-воспитательного процесса, где формировалась бы гражданская зрелость, личная ответственность за свой вклад в национально-культурное возрождение России, в развитие государства. Большую роль в этом играет воспитание патриотических чувств младших школьников. Исторический источник патриотизма - веками и тысячелетиями закреплённое существование государств, формировавшие привязанность к родной земле, языку, традициям. В условиях образования наций и образования национальных государств, патриотизм становится составной частью общественного сознания, отражает общенациональные моменты в его развитии.

Ключевые слова: патриотизм, нравственность, гуманность, воспитание, формирование, развитие.

Annotation. In the article the author considers the problem of education of younger students Patriotic feelings in extracurricular activities. The modern Russian school is in the process of intensive development, fruitful search, activation of scientific and pedagogical initiatives. The school is designed to become for the student and teacher a place of spiritual enrichment of each of the participants of the educational process, where civic maturity, personal responsibility for their contribution to the national and cultural revival of Russia, in the development of the state would be formed. An important role in this is played by the education of Patriotic feelings of younger students. The historical source of patriotism - centuries and millennia fixed existence of the States forming attachment to the native land, language, traditions. In the conditions of formation of Nations and formation of national States, patriotism becomes an integral part of public consciousness, reflects national moments in its development.

Keywords: patriotism, morality, humanity, education, formation, development.

Введение. Проблема патриотического воспитания всегда занимала одно из ведущих мест в отечественной педагогической и философской мысли. В современной литературе патриотическое воспитание трактуется как воспитание, которое формирует осознание своей причастности к истории, традициям, культуре своего народа, любовь к своей Родине, переживания за судьбу своего народа, его будущее. Как результат эффективного патриотического воспитания у детей четко формируется патриотизм. Патриотизм проявляется в практической деятельности, направленной на всестороннее развитие своей страны, защита ее интересов. Патриотизм - социально-историческое явление. Элементы его возникли как осознание родовых связей, обрядов, обычаев. Слово «патриотизм» (от «patris») - греческого происхождения, в переводе означает «родина, отечество». Впервые оно появилось в период Великой Французской революции (1789-1793 г.). Патриотами называли себя борцы за народ, защитники республики.

Изложение основного материала статьи. В философском словаре патриотическое воспитание рассматривается как воспитание, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность, гордость за ее прошлое и настоящее стремление защищать интересы Родины. Это определение актуализирует роль патриотического воспитания, поскольку именно через активную деятельность человека в интересах общества оказываются ее настоящие чувства. В работе с детьми младшего школьного возраста нужно обращать внимание на их возрастные особенности. Эти дети не имеют постоянных интересов, собственную инициативу проявляют слабо, их внимание неустойчиво. Они нуждаются в постоянной помощи и советов учителя в организации своего досуга [1].

Мышление у детей этого возраста конкретно-образное, для них еще не свойственны обобщения и абстрагирования. Их захватывает все яркое, интересное, потому что они мыслят ощущениями, звуками, красками. Это все необходимо учитывать в воспитательной работе со школьниками.

Должное внимание во внеурочной работе следует уделять игровой и спортивной деятельности, проведению праздников, вечеров, экскурсий, поскольку возрастной особенностью детей является подвижность, моторика, обусловленная развитием мышц.

Для нравственного развития ребенка этого возраста особенно тяжелый потому, что усваивается опыт, формы поведения старших поколений, оценочные суждения; формируется определенное отношение к окружающему, к себе: развивается дружба, взаимопомощь, любовь к родителям, к улице, школы, родного города, природы и тому подобное. На основе этого опыта ребенок начинает проявлять самостоятельность, сознание в отношении к окружающему миру и людям, к моральным нормам общества. В силу возрастных и психологических особенностей жизненный и нравственный опыт в отношении к обществу, к Родине, к своей стране ограничен. Поэтому именно в этом возрасте необходимо закладывать основы патриотического воспитания, которые станут фундаментом общественного становления личности [2].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что патриотические чувства у детей младшего школьного возраста не возникают сами. Они являются результатом целенаправленного воспитательного воздействия на ребенка идеологии, политики, искусства, общественного строя, воспитательной работы семьи, школы и внешкольных учреждений.

Ведущая роль в формировании личности принадлежит семье, которая отвечает за социальное воспроизводство населения, по его национальное, моральное, духовное развитие, за создание определенного образа жизни [3].

Заметим, что воспитательная миссия семьи является особой, так как именно в ней формируется характер ребенка, его отношение к окружающему миру, к людям, к жизни, к русскому языку, к обычаям и традициям, к Родине. Только в семье, при условии осознания всей своей родословной возможно национально-патриотическое воспитание, именно в ней ребенок проходит путь от рода к народу и к нации.

Процесс воспитания патриотизма - это система воспитательной работы на уроке и во внеурочной деятельности, направленная на формирование сознательного гражданина с чувством любви к народу и Родине.

Практикой доказано, что одни предметы имеют влияние на этот процесс непосредственно, например, родной язык, чтение, природоведение, изобразительное искусство, музыка, трудовое обучение, другие - математика, информатика, основы здоровья - опосредованно.

Обязательные предметы, относящиеся к государственному компоненту, должны давать учащимся основы наук на уровне мировых стандартов. Если проанализировать учебники для 4 класса, то можно увидеть, каково содержание учебного материала, непосредственно влияет на формирование качеств гражданственности, что может почерпнуть ученик и недостатки существуют [4].

Внеурочная деятельность охватывает всю образовательно-воспитательную работу учителей, классных руководителей, воспитателей групп продленного дня, организаторов воспитательной работы во внеурочное время. Она имеет более широкие возможности в выборе содержания, форм, методов, приемов, средств проведения, так как не регламентирована программой, временем, местом.

Патриотическое воспитание младших школьников на уроках русского языка осуществляется через реализацию социокультурной содержательной линии. В частности, во время изучения раздела «Язык и речь» необходимо обращать внимание учащихся на богатство и благозвучие русского языка, захватывать детей ее красотой, пробуждать любовь к родному слову, стремление изучать русский язык. В 3-4 классах следует объяснять значение русского языка, роль языка как государственного [5].

Формируя культуру общения, целесообразно обогащать речь младших школьников русскими формами обращения и формулами речевого этикета, пробуждать интерес к происхождению этих формул, показывать их связь с национальными традициями и обычаями русских.

В процессе обработки правила употребления большой буквы в собственных названиях стоит сосредоточить внимание учащихся на применении этого правила во время записи названия нашей Родины, ее столицы, родного города или села, рек, морей, гор и других географических названий России. При этом ценным для патриотического воспитания будет проработка текстов о происхождении этих названий, о красоте и неповторимости достопримечательностей России, об историческом прошлом нашей страны и ее известных людей (писателей, художников, исторических личностей, спортсменов, актеров, артистов и т.п.) [6].

Главное место на уроках русского языка должно занимать использование малых фольклорных форм – загадок, считалок, мирилок, поговорок и пословиц, народных примет, отрывков из сказок, детских песен, колыбельных и тому подобное. Реализуя их воспитательный потенциал, стоит объяснять детям, что богатство и разнообразие народного творчества свидетельствует о мудрости и талантливости русского народа, а знания и трепетное отношение к ним станут залогом сохранения этого богатства для будущих поколений.

Текстоцентрический принцип обучения русскому языку создает возможности для использования разнообразных текстов воспитательного и поучительного содержания. Через тексты (анализ их содержания) целесообразно воспитывать у младших школьников любовь к родному краю и своей Родине, уважение национальных традиций и символов русского народа, уважение к людям других национальностей, их обычаям и традициям, чувства гордости за известных людей России, заботливое отношение к ценностям и достижениям нашей страны [7].

Учитывая указанное, неотъемлемыми составляющими уроков русского языка и литературного чтения должны быть воспитательные беседы, познавательная информация о России, ее людях и событиях, связанных с ними, составление устных и письменных текстов на патриотические темы, подготовка и презентация посильных проектов патриотического содержания (например, написание сочинений о земляках, прославивших родной край, поздравительных открыток защитникам Отечества) и тому подобное.

Целью патриотического воспитания во внеурочной работе является углубление и расширение знаний о русском народе и России, формирование практических навыков и мировоззренческих убеждений, развитие чувства патриотизма.

Цель патриотического воспитания во внеурочной работе конкретизируется в системе задач:

- формирование самосознания, ответственности, мужества, честности, общественной инициативности и активности, готовности работать на благо своего народа и Родины, защищать Россию и подносить ее международный авторитет;
- воспитание уважения к законам государства, Конституции, символов России;
- знание и использование государственного языка, забота о подъеме ее престижа;
- уважение к памяти предков, к родителям, членам семьи, своей родословной;
- почитание традиций, обычаев, обрядов и истории русского народа, осознание своей принадлежности к нему как представителя и наследника;
- воспитание дисциплинированности, трудолюбия, заботливости, чувства заботливого хозяина своей земли, забота о ее природе и окружающей среде;
- формирование гуманности, толерантного отношения к культуре других народов.

Для достижения цели патриотического и гражданского воспитания существенную роль играют внеклассные воспитательные мероприятия. Они способствуют углублению знаний учащихся по истории и культуре русского народа, его традиций, формированию патриотических взглядов, убеждений и чувств, соответствующего поведения. В последнее время организация воспитательного процесса в школе существенно изменилась. Реформы касаются деятельности как педагогов, так и учащихся. Создаются новые структуры, которые координируют деятельность классных руководителей по воспитанию школьников [8].

Новые подходы применяются и к организации деятельности учащихся. Они гораздо активнее привлекаются к участию в жизни общества через ученические органы самоуправления. Формы такой работы не являются новыми, и сейчас они играют заметную роль в педагогическом процессе.

Составляющими воспитательного внеклассного процесса является непосредственный контакт с учениками, пробуждение у них глубоких эмоциональных переживаний, влияющих на чувства, способствующих пониманию сущности патриотизма. Умелое использование положительных примеров и вовлечения учащихся в разнообразные формы дискуссионной работы способствует более глубокому осознанию этих понятий.

Обогащении учащихся патриотическими чувствами происходит в процессе ознакомления с историей о героическом прошлом украинского народа, его стремление к укреплению могущества Родины. С целью предоставления воспитательной работе большей эмоциональной привлекательности используется яркий фактический материал, положительные примеры патриотизма известных исторических деятелей, героев, настоящих патриотов страны.

Выводы. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме исследования, мы пришли к выводу, что работу по формированию патриотических чувств у детей младшего школьного возраста нужно начинать с первого класса. Для этого необходимо:

- разработать технологию патриотического воспитания с использованием разнообразных форм и методов;
- разработать и внедрить программу по патриотическому воспитанию младших школьников во внеурочной работе;
- подготовить учителей к работе по патриотическому воспитанию, обеспечить их методической литературой, программами и практическими разработками;
- привлечь семью учащихся к участию в воспитательной работе школы;
- задействовать общественность, ветеранов войны и труда, народных умельцев, деятелей культуры;
- систематически использовать элементы народной педагогики, традиции национального воспитания;
- создать банк творческих работ, музеев или уголков истории школы (села, поселка, города).

Самыми эффективными средствами, стимулирующими процесс формирования патриотических чувств у младших школьников в условиях внеурочной работы, оказались: беседы о семье (мату, папу, бабушку, дедушку и других родственников); народные и сюжетно-ролевые игры; участие в народных обрядах, религиозных и семейных праздниках; различные виды экскурсий; беседы о государственных и народных символах, их происхождении; и тому подобное.

Проанализировав современную литературу, можно сделать вывод, что: патриотические чувства, возникающие благодаря апробированным средствам, играют в жизни младшего школьника роль внутреннего стимулятора, который является лучшим и самым сильным двигателем его гражданского утверждения на основе естественного влечения к семье, родному городу, краю, стране и Родине в целом.

Литература:

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников. Начальная школа // Начальная школа. - 2011. - № 11. - С. 68-71.
2. Азаров Ю. Педагогическое искусство патриотического воспитания школьников // Дополнительное образование. - 2013. - № 6. - С. 3-7.
3. Бех И.Д. Концептуальные основы формирования у школьника личностных ценностей // Воспитание патриотизма у детей и молодежи в современных социально-экономических условиях. Матер. отчетной научно-практической конференции. – К., 1999. – С. 4-8.
4. Дрешина Е.И. Воспитываем любовь к малой родине [Текст] / Е.И. Дрешина // Начальная школа. - 2004. - № 5. - С. 19-22
5. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание в начальной школе [Текст] / Н.А. Ивашкина // Начальная школа. - 2007. - № 7. - С. 29-33
6. Микляева Н.В. Нравственно - патриотическое и духовное воспитание дошкольников. – М.: Сфера, 2013. – 144 с.
7. Приходько В.И. Актуальность проблемы воспитания патриотизма и готовности молодежи к защите Отечества / В.И. Приходько // Молодежь и общество. - 2011. - № 2. - С. 53-57.
8. Черноусова Ф.П. Классные часы, беседы о нравственном и патриотическом воспитании [Текст]: учебн. пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2012. - 112 с.

Психология

УДК 371

кандидат психологических наук Бура Людмила Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

магистрант Везетиу Виталий Викторович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Исследование посвящено изучению проблемы вычленения структурных компонентов и изучению природы мотивационной сферы личности. В статье раскрываются результаты теоретического анализа научного опыта по мотивации личности. В работе проанализированы и уточнены понятия «нужда», «потребность», «стремление», «желание», «мотив», «мотивация», «когнитивный контроль», «мотивационная сфера личности». В статье осуществлена попытка определения структурных компонентов мотивационной сферы личности.

Ключевые слова: мотив, мотивация, личность, мотивационная сфера личности, структура мотивационной сферы личности, потребности, ценности, развитие, формирование.

Annotation. The study is devoted to the study of the problem of isolation of structural components and the study of the nature of the motivational sphere of personality. The article reveals the results of theoretical analysis of scientific experience on motivation of the person. The paper analyzes and clarifies the concepts of "need", "need", "aspiration", "desire", "motive", "motivation", "cognitive control", "motivational sphere of personality". The article attempts to determine the structural components of the motivational sphere of personality.

Keywords: motive, motivation, personality, motivational sphere of personality, structure of motivational sphere of personality, needs, values, development, formation.

Введение. Анализ актуальности и состояния разработанности в психологической науке проблемы развития мотивационной сферы личности предопределяет необходимость решения противоречий между стабильностью мотивационной сферы, которая является центральным фактором сохранения целостности личности, и стереотипами образовательного пространства о необходимости формирования тех или иных личностных образований.

Разработка теоретических положений мотивационной сферы личности поможет определить способы достижения устойчивости, целостности и гармоничного развития человеческой личности и индивидуальности.

Проблема научного изучения мотивационной сферы личности заключается в том, что, несмотря на повышение в последнее время интереса к ней среди психологов и педагогов (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.), до нынешнего времени вопрос природы изучаемого нами феномена остается одним из наиболее дискуссионных в психологии личности и требует глубокого теоретико-методологического познания.

Изложение основного материала статьи. Психология мотивации – это одна из более исследуемых отраслей современной психологии, однако мотивация стала предметом активных психологических исследований лишь в 60-70-е гг. XX века.

Поздняя активизация исследований в сфере мотивации связана со сложностью, изменчивостью и неоднородностью категории мотивации, а также ее визуальной скрытостью от наблюдателя и сознания личности.

Мотивационная сфера личности – это ядро (центр) пространства личности, в котором пересекаются оси координат (свойств), ее характеризующих [9].

По словам Т.О. Синяковой, мотивационная сфера представляет собой иерархическую систему мотивов личности. Мотивационная сфера личности может изучаться с позиций таких параметров, как широта, гибкость и иерархичность.

Широта в данном контексте – это качественное разнообразие мотивационных образований. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера.

Гибкость проявляется в возможности применения разнообразных средств для удовлетворения одной и той же потребности.

Иерархизованность заключается в отражении в сознании личности значимости определенной потребности или мотивационной установки [10].

Основными понятиями, касающимися мотивационной сферы, являются «нужда» «потребность» «стремление» «желание», «когнитивный контроль» (воля, волевые усилия), «мотивация» и «мотив». Обратимся к их рассмотрению.

Понятия «нужда» и «потребность» выполняют роли первичных мотивационных феноменов. Е.П. Ильин разделяет определение потребностей органических и личностных. Органическая потребность – это нужда организма, недостаток в чем-либо. Потребность личности – это переживание состояния внутреннего напряжения, возникающего вследствие отражения в сознании нужды и побуждающая психическую активность, связанную с целеполаганием [3].

Ввиду наполнения аффективной энергией нужды возникает стремление, а наполнения аффективной энергией потребности – желание.

Когнитивный контроль – это сознательный процесс привлечения аффективной энергии (физической энергии организма, опосредованной желаниями) для выполнения действий, направленных на удовлетворение осознанной потребности [7].

Мотивация как психическое явление известными психологами трактуется по-разному:

- как совокупность мотивов [8];
- как побуждение, которое вызывает активность организма и определяет направленность личности [5];
- как процесс психической регуляции конкретной деятельности [6];
- как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности [2];
- как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [1].

Мотив – желаемое состояние в рамках отношения «индивид-среда». Мотивы формируются в процессе индивидуального развития. Мотивы определяются с детства, окружающая среда оказывает большое влияние на формирование мотивационной сферы ребёнка. В каждом возрасте доминируют разные мотивы [3].

Рассмотрев основные понятия категориального аппарата психологии мотивации, обратимся к изучению природы мотивационной сферы личности.

Понятие «мотивационная сфера личности» имеет достаточно широкий спектр интерпретаций:

- иерархия мотивов на основе их осознания и обобщения в поведении и деятельности (Л.И. Божович и др.);
- осознание объективных закономерностей, понимание значений содержания для себя (А.Н. Леонтьев и др.);
- важнейшая сторона личности, включающая систему мотивов (мотивацию), которая определяется в ее определенном построении (иерархии) (В.И. Ковалев и др.).

Отсутствие единого научного подхода к определению сущности мотивационной сферы личности не позволяет решить многие психолого-педагогические вопросы, в частности те, которые связаны с особенностями успешной реализации потенциальных личностных возможностей, адаптацией в условиях социальной нестабильности.

Теоретико-логический анализ психологической литературы позволяет определить блоки структурных образований мотивационной активности личности:

- 1) блок гуманных отношений к человеку;
- 2) блок потребностей;
- 3) мотивационный блок;

- 4) блок аналитической деятельности и умственных способностей;
- 5) эмоциональный блок;
- 6) блок самобытности;
- 7) блок самодеятельности и самосознания.

В психологической науке мотив изучается в значении устойчивого личностного образования, которое определяет мотивационную сферу личности. Ученые психологи рассматривают мотив с учетом понимания мотивационных компонентов его внутренней структуры. Всякая потребность понимается субъективно с разной степенью осознания и проявляется в поведении, реализуемом на ее основе.

В сознании человека мотив выступает как объект или цель, на которую направлено обращение. Личностная устойчивость определяется саморегуляцией человека, ориентирующейся на цель, которая выходит за пределы данной ситуации [11].

Для устойчивости поведения личности ей необходимы «мотивы-цели», то есть формы выявления опосредованных личностных потребностей. Решающим в вопросе моральной стойкости является наличие системы доминирующих моральных мотивов личности.

Анализ научной литературы позволяет определить основные подходы к изучению структуры мотивационной сферы личности в виде следующих положений:

- мотивационная сфера личности представляет собой сложное по мотивационным компонентам и механизмам структурное образование;
- основные компоненты мотивационной сферы личности определяются активностью, склонностями, адекватностью, сознанием, целесообразным поведением, творчеством, оригинальностью, человеколюбием, ответственностью и пр.

Компоненты структуры мотивационной сферы личности определяют уровень ее отношений к себе, к самоанализу, пониманию себя, непосредственному влиянию на собственные желания.

На современном этапе развития психологической науки нет единого подхода к определению структурных компонентов мотивационной сферы личности. На основе анализа теоретических источников представим приблизительную 4-х-компонентную структуру, включающую следующие блоки:

- ориентационный блок (система врожденных задатков, предпосылок, определенных ориентиров, обеспечивающих общую и дифференциальную ориентацию во внешней среде: типологические свойства нервной системы, индивидуальные особенности строения анализаторов, зон коры головного мозга, влечения, наклонности, направленность, эмоциональная направленность и т.д.);
- мобилизационный блок (система закрепленных, развитых задатков в прижизненном опыте, которые отражаются в свойствах характера, индивидуальном стиле деятельности, в некотором смысле является инструментальным обеспечением активности личности: динамические стереотипы, установки, атитюды, психологические комплексы, психологические защиты, акцентуации, адаптивность, личностная тревожность, организованность, перфекционизм, индивидуальный стиль деятельности и т.п.);
- актуализационный блок (система перевода потенций человека в реальную возможность осуществления через механизмы осознания, что направляет человека на развитие, на самомотивации; в некотором смысле может выступать учебной мотивацией: интересы, профессиональная направленность, учебная мотивация, мотивы учения и т.п.);
- реализационный блок (система ценностей, смыслов, мировоззренческих позиций, реализующих человека как личность и обеспечивают ее устойчивость в поведении, поступках, деятельности: локус контроля, мотивация достижения, ценности, смыслы, мировоззрение, смысл жизни, картина мира и т.д.) [4].

Каждый из указанных блоков-компонентов последовательно переходят друг в друга и образуют четырехтактный цикл.

Выводы. Мотивационная сфера личности является сегодня актуальной научной проблемой. Она представляет собой не систему мотивов, а является ядром личности, в котором пересекаются все ее свойства. Любое свойство в большей или меньшей степени, прямо или косвенно влияет на мотивационный процесс личности, побуждающий к той или иной деятельности.

Исходным понятием в отношении мотивационной сферы выступает понятие потребностей как объективных свойств организма как открытой системы, отражающих нехватку в чем-то внешнем и побуждающих организм к взаимодействию с окружающей средой.

Формирование анализируемого в данном исследовании понятия зависит от особенностей целенаправленной деятельности и различных социально-психологических контактов самопознания и самосовершенствования.

Исследование анализируемой нами в данной статье категории структуры личности все еще представляет недостаточно изученную область педагогической психологии, в частности вопросы ее структуры, возможности / невозможности формирования.

По нашему мнению, изучение мотивационной сферы личности с позиций практической и теоретической психологии должно проводиться комплексно в более широком социально-личностном контексте.

Литература:

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
2. Джидарян И.А. О месте потребностей, эмоции и чувств в мотивации личности / И.А. Джидарян. // Теоретические проблемы психологии личности – М.: Наука, 1974. – С. 145-169
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
4. Ларина Е.А. Динамическая модель структуры мотивационной сферы личности студентов. Инновации в образовании. – 2009. – № 9. – С. 12-21.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
6. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием / М.Ш. Магомед-Эминов, И.А. Васильев. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.
7. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов [Отв. ред.: А. Д. Глоточкин]. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

9. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
10. Синякова О.Т. Влияние условий окружающего мира на развитие мотивационной сферы личности подростка // Акмеология. – 2012. – №. – С. 105-108.
11. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2003. – 210 с.

Психология

УДК 159.93+781.1 +7.01

кандидат педагогических наук, доцент **Гарипова Наталья Михайловна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНТОНАЦИОННЫЙ СЛУХ МУЗЫКАНТА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье раскрывается сущность интонационного слуха; выясняется его отличие от аналитического слуха и вскрываются механизмы постижения музыкального смысла. Музыкальный слух рассматривается как психическая функция, позволяющая индивиду присваивать ценный опыт человечества, объективированный в музыкально-звуковой форме; раскрываются психологические механизмы слуха, связанные с выстраиванием музыкального пространства; указываются условия, при которых музыкальный слух обретает статус интонационного, и принципы его формирования и развития.

Ключевые слова: музыкальный слух; интонация; интонационный слух; музыкальный слух как слухомоторная способность; музыкальное пространство.

Annotation. The article reveals the essence of intonational ear for music; its difference from the analytical ear for music as revealed and the mechanisms of comprehension of musical meaning are revealed. Musical ear for music is considered as a psychic function that allows an individual to join in the valuable experience of humanity, objectified in a musical-sound form; the psychological mechanisms of hearing associated with the building of a musical space are revealed; the conditions under which the musical ear acquires the status of intonational phenomenon, and the principles of its formation and development are indicated.

Keywords: ear for music; intonation; intonational ear for music; musical ear as an auditory and motor ability; music space.

Введение. Музыкальный слух – важнейшая способность человека музыкального (композитора, исполнителя, слушателя). Её функции связаны с освоением ценного и особого по форме выражения опыта человечества – опыта отношений, презентуемого индивиду как личностный смысл. Музыкальный слух не просто позволяет узнать об этом опыте, а обеспечивает его переживание. Он различен не только у разных индивидов, но и в разных своих проявлениях у одного и того же человека. Исследователи различают абсолютный и относительный слух, а также звуковысотный, тембральный, динамический, гармонический и пр. Наряду с перечисленными видами слуха можно назвать интонационный слух. Хотя понятие это используют и языковеды, понимая под ним особую чуткость “человеческого уха” к речевой интонации, к смыслу, который несёт в себе просодическая сторона речи не зависимо от семантики слов. И в этом плане имеется много общего между вербальной речью и музыкой. Способность слышать музыкальный смысл (именно смысл, а не различные грани звукового целого) является весьма важной в сфере музыки; а музыкальный слух должен обеспечивать это.

Проблема развития музыкального слуха хорошо известна многим музыкантам именно как проблема в практическом плане. В своих исследованиях к ней обращались многие учёные в самых разных контекстах. Однако, в полной мере эта проблема не разработана, и тем более не разработана в аспекте формирования интонационного (интонационно-смыслового) слуха музыканта. В целом, музыкальная педагогика озабочена развитием аналитического слуха – слуховой способности, направленной на слышание аналитической формы музыки (В. Медушевский), что представляется весьма важным, но всё же ограниченным подходом, поскольку не ориентирует обучающихся на постижение музыкального смысла, а порой и не способствует этому. В известном смысле, ориентирование лишь на развитие аналитического музыкального слуха тормозит становление музыканта как творческой личности.

Цель статьи – раскрыть специфику и психологические механизмы интонационного слуха в сфере музыки. Это требует рассмотрения не только особенностей сенсорно-слуховой деятельности психики, но и сущности музыкальной интонации. При решении этих задач будет показано, что музыкальный слух не следует сводить лишь к сенсорике; он представляет собой психическую функцию, развитие которой базируется на двигательных актах человека (прежде всего, на моторике голосового аппарата, хотя не только) и предполагает связи с мышлением и эмоциональной сферой. Выявить механизм этих связей также является одной из задач статьи.

Изложение основного материала статьи. Словосочетание интонационный слух музыканты в своём лексиконе используют достаточно часто. Однако в это понятие вкладывается различное содержание, что лишает его статуса научного термина и отсылает к конкретному контексту употребления, из которого и выясняется его актуально-каузальное содержание. Такое положение вещей объясняется не столько слабой разработкой понятия со стороны учёных-музыкантов, сколько недостаточной научно-философской разработанностью понятия смысл, от которого отталкиваются музыковеды и музыканты-практики, говоря об интонации. Как указывает философ А.В. Смирнов, проблема смысла, не только не разработана, но «до сих пор толком не была поставлена» [12, с. 7].

Термин же интонация употреблялся и употребляется в сфере музыки в различных значениях. В средневековье – это начальный мотив церковного песнопения. В настоящее время – это и чистота (точность) воспроизведения высоты звука, и смысл, воплощаемый в музыкальном произведении, иначе говоря, – интонируемый. Имея в виду последнее значение, музыканты отталкиваются от тезиса Б.В. Асафьева: «Музыка – искусство интонируемого смысла», ставшего краеугольным камнем отечественного

музыкознания. Однако смысл в музыке можно обнаружить на самых разных её уровнях (на уровне стиля, жанра, произведения, его части, построения, мотива и даже отдельного звука в контексте целого) [см. 8]. Среди музыкантов-практиков рассматриваемый термин часто употребим в значении ячейки музыкального произведения, наделённой особым содержанием – содержанием, не сводимым к особенностям сугубо звуковой формы. Обычно, говоря о таком содержании используют термин экстрамузыкальное. Это не противоречит асафьевскому пониманию интонации, которую учёный связывал с отражением Жизни и проявлением психологичности. Психологичность он мыслил как особое состояние, порождаемое прохождением «каждого звукового образа сквозь призму ощущения, пережитого, запечатлённого в душевной жизни и осознанного» [2, с. 237-238].

Столь широкое содержание термина интонация и особая важность различия в музыкально-звуковом потоке мельчайших интонационных структур породило по отношению к последним понятие интонаема. Далее в статье будет показано сколь существенно для развития интонационного музыкального слуха различать интонаемы в звуковом потоке, осознавать эти мелкие структуры и оперировать ими.

Рассмотрение проблемы интонации в музыке может быть продолжено и в ином контексте – в контексте закономерностей музыкальной сенсорики. Понятно, что наиглавнейшая функция музыкального слуха – различать в музыкальном звучании отдельные его стороны, грани. Таковых довольно много, и, заметим, они оказались не только различёнными человеком, но и осмысленными им как музыкальные средства (как средства воплощения музыкального содержания). Иными словами, осмысление граней звучания как музыкальных средств произошло в силу их особой функции в воплощении музыкального содержания. Таких граней (сторон) звучания уже на уровне нескольких звуков музыканты различают довольно много (хотя физики – ещё больше). Каждая из сторон звучания предполагает свои механизмы обработки звукового сигнала. А потому мы говорим о самых разных видах музыкального слуха (звуковысотном, тембральном, динамическом, фактурном и пр.), и в музыке различаем такие средства, как мелодика, тембр, динамика, фактура, гармония, мелодия и пр. Наряду со слуховой дифференциацией различных сторон звучания (тембров, динамики и пр.), человек, воспринимающий музыку, непременно должен различать синтагматические структуры (мотивы, фразы, периоды и пр.). Различать особенности устройства музыкально-звуковой материи во всех перечисленных аспектах (пусть даже с разной долей чёткости) весьма важно, поскольку в противном случае воспринимаемый музыкальный материал предстанет перед слушателем как “звуковая каша”, как нагромождение звуков.

Дифференцированное слышание музыкально-звукового потока (а именно за это и отвечает музыкальный слух как сенсорная способность) лежит в основе осмысленности (а, значит, – в основе постижения смысла) при восприятии музыки. Однако осмысленность предполагает не только дифференцированное слышание различных элементов звуковой материи, но и целостное её восприятие во всех доступных слуху деталях. Заметим, ощущение целостности (а оно не связано лишь с музыкальной деятельностью и возникает в самых разных контактах человека с миром), позволяет, как считает А.В. Смирнов, говорить об осмысленности, которая возникает ещё до понимания увиденного, услышанного [12, с. 18]. Получается, что музыкальный слух как феномен, имеющий отношение к музыкальному смыслу, должен быть не только дифференцирующей способностью человека: он должен обеспечивать и структурирование различённого, его синтезирование.

Восприятие музыкально-звуковой материи как некоего целого – её дифференцированное слышание и структурирование элементов – в чём-то подобно зрительному восприятию пространства, в котором каждый предмет различается как элемент, занимающий своё место относительно всего пространства и других предметов, находящихся в нём. Несмотря на то, что музыка является временным (процессуальным) видом искусства, при её восприятии возникают пространственные ощущения и представления, а, следовательно, выстраивается музыкально-звуковое пространство, психическое по своей природе. Это настолько очевидно, что мы даже не задумываемся о существовании этого пространства, хотя уже при различении частотной характеристики звучания (а это сущностное свойство музыки) используем пространственные понятия, называя звуки высокими или низкими. Возникновение же музыкального пространства в психике человека обусловлено музыкальным движением. И это закономерно, поскольку связь пространства, времени и движения представляет собой фундаментальный закон мира, в котором мы живём.

Главным условием возникновения психического пространства при восприятии музыки является музыкальное движение, которое отражается в психике слушателя главным образом при интонировании (соинтонировании). Соинтонирование – это естественная реакция голосового аппарата человека при восприятии звукового сигнала; это своеобразное ощупывание голосом (по сути мышцами) слышимой информации [5, с. 427-514]. В соинтонировании участвуют и другие мышцы тела, что объясняется принадлежностью связок к моторному аппарату, представляющему собой некую целостную систему. Кроме того, как показал Н. А. Бернштейн, артикуляционный аппарат и язык играли особую роль в генезисе движения как функционального органа человека [3, с. 162]. Не удивительно, что Б.М. Теплов считал музыкальный слух слухомоторной способностью [11, с. 319]. Заметим, что связь слуха с движением нередко упускается из вида преподавателями-музыкантами при организации работы по развитию музыкального слуха обучающихся и не только в системе общего музыкального образования, но и в условиях специальной профессиональной подготовки музыканта. Поиск же целесообразных методов целенаправленного развития музыкального слуха требует понимания закономерностей слухомоторики, которые, как это не удивительно, согласуются с закономерностями любого движения как функции человеческой психики, описанными Н.А. Бернштейном [3].

Согласно теории Н. А. Бернштейна, в любом движении (от простейшего двигательного акта до сложных интеллектуальных движений письма или игры на музыкальном инструменте) можно выделить ряд уровней (количество их учёный оставляет открытым, хотя в своих работах наиболее полно описывает пять). Каждый уровень движения обладает своей программой движения, своим особым пространством и временем. Для целенаправленного развития музыкального слуха особо значимыми являются три нижних уровня, которые предлагаем рассмотреть в контексте поставленных в статье задач.

Первый уровень движения – это движения, характеризующиеся изменениями мышечного тонуса и базирующиеся на двигательных ощущениях в условиях земного притяжения, что позволило Н.А. Бернштейну говорить о гравитационной вертикали движения. Движения этого уровня лежат в основе всякой более сложной моторики. Их пространство напоминает космос, где понятие пространственных координат весьма

условно, а направление и особенности движения зависят от гравитации. Нечто подобное можно обнаружить и в музыке. В самом деле, любое интонирование обеспечивается определённым тонусом мышц и изменениями в них, т.е. является движением. Музыкально-звуковое движение данного уровня представляет собой движение как чередование устойчивых (опорных) и неустойчивых (не-опорных) звуков (звуковых структур). Ощущение же опоры при восприятии музыки трудно переоценить. «Можно сказать, не боясь преувеличений, – пишет М.Г. Арановский, – что в тот момент, когда первобытный человек выделил опорный тон, отдав ему предпочтение перед другими, и тем самым совершил акт выбора, началась история музыки» [1, с. 69]. На особую роль устойчивости, неустойчивости и связанного с ними эффекта тяготения, напоминающего гравитацию, обращают внимание и другие учёные [11, с. 631; 8, с. 87-88; 10, с. 56]. А потому при развитии музыкального слуха работа с ощущениями этого уровня музыкального движения, порождающими эффект «гравитационной горизонтальности», представляется принципиально важной.

Второй уровень движения связан с ощущениями движения в мышцах. Он представлен высоко сложными повторяемыми и автоматизированными движениями многих мышц, осмысливаемых человеком в координатах его тела. Эти движения часто служат своеобразным фоном для моторики более высоких уровней, хотя могут быть и ведущими [3, с. 66, 82, 125]. Музыкальное интонирование второго уровня со всей очевидностью проявляется в моторных ощущениях музыкального метра и ритма, в явлении музыкальной пульсации. Музыка, как показал Е. В. Назайкинский, не просто активизирует мышцы человека, а заставляет их сокращаться в определённом режиме [9, с. 186-240]. На оси звуковысотности именно движения этого уровня (вокально-моторные ощущения) явились основой для осознания музыкальной высоты – характеристики звука, явно отсылающей к пространственным ощущениям, которые в теле человека локализуются выше при интонировании (соинтонировании) высоких звуков и ниже – при интонировании низких.

Движению третьего уровня свойственно то, что оно осуществляется на основе синтеза информации, идущей от мышц (а это было присуще движениям двух низших уровней) и от различных органов чувств, а также информации, актуализированной благодаря прежнему опыту. Для движений этого уровня присуще то, что они регулируются в соответствии с особенностями евклидова пространства (пространства окружающего мира), а их пространство и время при необходимости измеряются [3, с. 80-122, с. 125]. В сфере музыки движения рассматриваемого уровня измеряются в тонах по оси пространства и в длительностях по оси времени. Благодаря этим движениям человек (если он не обладает, так называемым, абсолютным слухом) измеряет скачки в звуковысотной линии, оценивает интервалы и аккордику, а также выражает ритмические рисунки в системе длительностей.

Понятно, что целенаправленное развитие музыкального слуха предполагает специально организованную работу с ощущениями, рассматриваемых выше уровней музыкально-слухового движения. Именно эти ощущения позволяют дифференцированно слышать музыкально-звуковой поток, различая и осознавая в нём изменения, что говорит об осознанности в процессе восприятия музыки. Именно с этих ощущений начинается постижение музыкального смысла. Однако осмысленность этого порядка подобна осмысленности при понимании слов вербального текста, который ещё не складывается в связный дискурс. А потому музыкальный слух, способный к дифференцированному слышанию музыкально-звуковой материи, ещё не обретает статус интонационного слуха. Таковым он становится в том случае, когда позволяет проникнуть в музыкальный смысл – ту ценную для человека и человечества информацию, которая не сводится к сугубо звуковой. Такая информация связана с эмоциями, а нередко и с предметно-ситуативным элементом.

Дело в том, что смыслы в искусстве транслируются в форме личностных смыслов. Индикаторами же личностного смысла являются эмоция и подвиги на сенсорно-перцептивном уровне психики, функция которого заключается в восприятии предметов, явлений мира [6, с. 157; 7, с. 168-181]. Следовательно, интонационный музыкальный слух должен обеспечивать эмоциональность восприятия и способствовать узнаванию предметов, явлений, ситуаций, свойств и пр. действительности, которые отражены в музыке (если таковое имеет место).

Рассматривая пути возникновения эмоций при восприятии музыки, следует указать на существование трёх механизмов – психофизиологического, симптоматического и предметно-ситуативного [4]. Психофизиологический механизм эмоционального воздействия музыки заключается в том, что эмоция здесь возникает непосредственно под воздействием музыкально-звуковой материи на основе закономерностей работы мозга и слухового анализатора. Особое значение в этом механизме имеет освоение музыкально-звуковых структур как неких моделей, что обеспечивает лёгкость в процессах музыкального структурирования и обуславливает таким образом возникновение положительных эмоций. Обсуждая проблему организации работы по формированию и развитию интонационного слуха, следует указать на необходимость целенаправленного отбора таких моделей (структур), которые к тому же могут быть присущи конкретным жанрам, стилям. Особое значение это имеет в классах стиливое сольфеджио.

Симптоматический механизм эмоционального воздействия музыки заключается в том, что эмоции в рамках этого механизма возникают, если слушатель присвоил (ввёл в своё тело) симптомы эмоций, отражённые в музыкально-звуковой материи. Согласно данным психологии и физиологии любая эмоция переживается человеком благодаря своим симптомам. В сфере искусства особое значение имеют экспрессивные симптомы эмоций – мимика, пантомимика, интонирование и связанное с ним дыхание. Все эти симптомы музыка моделирует в подобной форме, а слушатель способен их присвоить и на основе этого заразиться соответствующей эмоцией. Успешность этого зависит от того, как психика человека будет структурировать музыкально-звуковой материал, сумеет ли обнаружить сходство между ним и воплощёнными в нём симптомами. Последнее, как показывает практика, происходит не всегда.

Предметно-ситуативный механизм эмоционального воздействия музыки заключается в эмоциональном реагировании слушателя на тот эмоциональный предмет, который она воплотила (если это имеет место). Будучи звуковым видом искусства и, в известном смысле, ограниченным в плане изобразительности, музыка всё же способна отражать многие предметы, явления, процессы мира. И делает она это благодаря способности вызывать у слушателя самые разные слуховые и не-слуховые ощущения. К тому же, в ходе музыкально-исторического процесса в музыке закрепились, так называемые, музыкально-лексические средства, непосредственно указывающие на ту или иную отражаемую реалию, эмоцию, процесс и пр. Это, например, хорошо известные музыкантам, интонации «фанфары», «золотого хода валторн», «вздоха», «призыва», музыкально-риторические фигуры и пр. Знание таких средств не только облегчает (делает более

лёгким и простым) музыкально-слуховое структурирование, но и способствует возникновению процессов понимания – процессов принципиально не устранимых из генезиса музыкального смысла и наделяющих музыкальный слух статусом интонационного. А потому целенаправленное развитие интонационного слуха предполагает и требует от преподавателя определения круга таких музыкально-звуковых структур, предлагаемых обучающимся для освоения.

Выводы. Таким образом, принадлежность музыкально-слуховой деятельности к искусству предъявляет к музыкальному слуху особое требование – быть интонационным – направленным на постижение личностных смыслов, объективированных в звучании. Это предполагает не только дифференцированное слышание музыкально-звуковой материи, но и адекватное (в рамках стиля, жанра) структурирование различаемых элементов звучания, целостное слышание разнородного множества. В основе этих процессов лежит сложная работа психики по выстраиванию музыкального пространства и по различению музыкально-звуковых структур, интоном.

Выстраивание музыкального пространства основано на не-слуховых ощущениях (гравитационных, кинестетических, зрительных и пр.), работа с которыми принципиально необходима при целенаправленном воспитании музыкального слуха, тем более, что многие из них лежат в основе ассоциаций эмоционального и предметно-ситуативного характера. Успешность различения интоном зависит от количества освоенных человеком структур, выполняющих на психическом уровне функцию моделей, лежащих в основе операций опознания и «измерения» услышанного (определения количества тонов, ритмических рисунков). Многие из этих моделей наделены информацией эмоционального и предметно-ситуативного плана, осознание которой служит постижению музыкального смысла.

При целенаправленном формировании интонационного слуха необходимо руководствоваться принципами работы, которые обеспечили бы музыкальный смыслогенез. Среди таковых можно назвать: принцип освоения конкретных музыкально-звуковых моделей; принцип работы с не-слуховыми ощущениями, обеспечивающими выстраивание музыкального пространства; принцип освоения семантики (экстрамузыкального компонента содержания) музыкальных средств и музыкально-звуковых структур. Такая работа обеспечит функционирование механизмов эмоционального воздействия музыки и осмысленность музыкального восприятия.

Литература:

1. Арановский, М.Г. Синтаксическая структура мелодии / М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1991. – 320 с.
2. Асафьев, Б.В. О музыке Чайковского / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1972. – 375 с.
3. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн – М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1947. – 254 с.
4. Гарипова, Н.М. Психологические истоки эмоционности музыки // Вопросы психологии / Н.М. Гарипова. – 2011. – № 4. – С. 78-86.
5. Гершуни, Г.В. и др. Физиология сенсорных систем / В.Г. Гершуни, Молчанов А.П., Радионова Е.А., Ратникова Г.И., Бару А.В., Чистович Л.А., Кожевников В.А. – Л.: Наука Ленинградское отделение, 1972. – Ч. 2. Раздел 2. Слух. – С. 130-516.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Позитиздат, 1977. – 304 с.
7. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
8. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 263 с.
9. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
10. Орлов, Г.А. Древо музыки / Г.А. Орлов. – Вашингтон – Санкт-Петербург, 1992. – 408 с.
11. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. 717 с.
12. Смирнов, А.В. Сознание. Логика. Язык. Культура. Смысл / А.В. Смирнов. – М.: Языки славянской культуры, 2015. – 712 с.

Психология

УДК 159.922.8

кандидат психологических наук Гришина Анастасия Викторовна

Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В.И. Вернадского» (г. Севастополь);

кандидат психологических наук, доцент Косцова Мария Викторовна

Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

кандидат биологических наук, доцент Быстрыков Виктор Александрович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ проблемы социального интеллекта через призму эмоциональной направленности личности будущих инженеров. Согласно полученных эмпирических данных были выявлены прямые и обратные корреляционные связи между компонентами социального интеллекта и типом эмоциональной направленностью личности как детерминант успешной профессиональной карьеры на этапе получения высшего образования.

Ключевые слова. социальный интеллект, эмоции, тип эмоциональной направленности личности, студент технического профиля подготовки.

Annotation. This article presents the analysis of the problem of social intelligence through the prism of the emotional orientation of the personality of future engineers. According to the obtained empirical data, direct and inverse correlations between the components of social intelligence and the type of the emotional orientation of the personality as a determinant of a successful professional career at the stage of higher education were revealed.

Keywords: social intelligence, emotions, type of personality emotional orientation, at students of technical profile of training.

Введение. Социальный интеллект относительно новое понятие в психологии, которое находится в процессе формирования его феноменологии. В то же время его изучением занимаются многие исследователи во всем мире, так как оно определяет качество жизни современного человека.

Умение эффективно общаться с другими людьми, построение межкультурной / межнациональной коммуникации, успешно взаимодействовать с различными социальными и бизнес - организациями, актуализация лидерских и организаторских способностей – это далеко не весь перечень атрибутов, уровень развития которых формирует социальный интеллект субъекта.

Многие успешные люди делятся своими историями, в которых описывают способности, благодаря которым они стали первыми в своем деле, а именно: умение договариваться, вести переговоры, развитые лидерские качества и т.д.

Одним из таких успешных людей — американский консультант по вопросам руководства собственной жизнью Стивен Кови [1]. В своей книге – бестселлере «Семь навыков высокоэффективных людей» [1] автор выделяет серию навыков высокоэффективных людей (или просто успешных людей), в основе которых лежит социальный интеллект личности, а именно:

- быть проактивным;
- представлять конечную цель;
- начинать с самого главного;
- думать в духе «выиграл - выиграл»;
- понять и быть понятным другим;
- уметь сотрудничать, постоянно совершенствоваться.

На основе работ Б.И. Додонова нами было выделено, что успешность профессионального пути может строиться через внутренние компоненты психики субъекта. Такой внутренним индикатором становятся эмоции, которые выступают в виде ценностных переживаний и являются прообразом мышления, то есть эмоциональная оценка предшествует когнитивной.

Таким образом, цель данной статьи является выявление взаимосвязи между социальным интеллектом и эмоциональной направленностью личности (на примере студентов-инженеров).

Изложение основного материала статьи. Современные исследования свидетельствуют о том, что социальный интеллект (англ. «social intelligence») состоит из группы способностей, которые детерминируют успешность / неуспешность личности в социуме.

Можно выделить следующие компоненты данного феномена:

1. умение понимать свое поведение и поведение другого человека;
2. умение действовать в зависимости от конкретной ситуации, быть гибким;
3. макиавеллианский интеллект: использование специальных интеллектуальных способностей, обеспечивающих эффективное взаимодействие индивида в коллективе: умение работать в команде, предвидение реакции на ту или иную ситуацию, создание образа будущего и своего места в нем.

Сам термин «социальный интеллект» был введен классиком бихевиоризма Э. Торндайком уже в 1920 году. Но в 1904 году Ч. Спирмен выдвинул идею, согласно которой, интеллект включает два фактора: общий фактор «G», который связан со всеми тестами на IQ и специфические факторы «S», определяющие социальную компетентность личности (SQ) [5].

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие конструкты социального интеллекта (с точки зрения О. Джона и К. Космитски): уровень понимания мыслей и чувств другого человека; умение строить эффективную коммуникацию; развитые эмпатийные способности; восприимчивость к новому опыту и т.д.

Таким образом, современный подход к проблеме социального интеллекта состоит в выделении коммуникативно-эмоционального потенциала как его психологического стержня.

На его основе формируются такие интегральные коммуникативные свойства как психологическая контактность и коммуникативная совместимость личности.

Помимо этого комплекса психологических свойств, функционирование социального интеллекта определяет социальная перцепция, мышление, социальное воображение и представление, а также энергетические характеристики – психическая и физическая выносливость, активность, низкая истощаемость, а также характеристики самосознания [2].

Таким образом, социальный интеллект — специфически психологическое образование, обеспечивающие социальную активность личности, ее проактивность. Это особая форма организации ментального опыта в сфере социального и межличностного взаимодействия субъекта.

Социальный интеллект проявляется в общении, групповом и межгрупповом взаимодействии, в управлении и других сферах жизни. В основе его формирования лежит процесс интериоризации и экстериоризации социокультурного опыта [2].

Таким образом, социальный интеллект - это индивидуальное интегративное свойство личности, облегчающие выработку в личном опыте социальных действий и социальных контактов.

Отличительной характеристикой и признаком личности с высоким уровнем социального интеллекта является достаточная социальная компетентность во всех ее аспектах. Очень важна мобилизационная функция социального интеллекта, помогающая преодолевать внезапные кризисы, длительные стрессы, ситуации, угрожающие самоуважению.

Также социальный интеллект помогает человеку прогнозировать развитие межличностных событий (так называемая способность к антиципации), обостряет интуицию, предусматривает и обеспечивает психологическую гибкость личности.

Особо важный этап в формировании социального интеллекта относят период студенчества.

Перед современным студентом ставятся, наряду с получением конкретных знаний в процессе обучения в университете, сегодня ставятся новые цели по формированию так называемых «soft - skills» («мягких навыков»), которые все чаще становятся более значимыми факторами успешности в любой профессиональной деятельности, в том числе и инженерной направленности.

Таким образом, на пути профессионального пути важным условием становится эмоциональный компонент. В данном случае мы определяем его вслед за автором психологической теории эмоций Б.И. Додоновым. Характеризуя эмоции в феноменологическом плане, Б.И. Додонов [6] выделил такие их признаки:

- 1) представленность эмоций в сознании в форме непосредственных переживаний;
- 2) двойственный, психофизиологический характер этих явлений; с одной стороны — аффективное волнение, с другой — его органические проявления;
- 3) ярко выраженная субъективная окраска эмоций, присущее им качество особой «интимности», особенно, если касается романтических переживаний в период студенчества.

Эмоция «заинтересованно», «пристрастно» оценивает действительность и доводит свою оценку до сведения организма на языке переживаний. В данном контексте эмоции выступают в качестве эмоциональной рефлексии («взгляд назад»).

Главной особенностью эмоциональной деятельности человека является то, что она не только «производит» аффективные волнения, как форму оценки факта, но и включает свои «продукты» в новый цикл оценивания, что создает своеобразие и многогранность эмоциональных процессов у субъекта.

В своей функции «оценивания» эмоции включены в мотивацию нашего поведения, но сами по себе мотивами не являются, как и не определяют единолично принятия решения о разворачивании той или иной деятельности, в том числе и профессиональной.

Наряду с функцией оценок некоторые эмоции обладают и другой функцией: они выступают в качестве положительных самостоятельных ценностей средств (Б.И. Додонов называл их «служебными ценностями», «ценностями средства, а не цели», вспомогательные механизмы, позволяющие субъекту разработать план конкретных действий [6]).

Важным постулатом концепции Б.И. Додонова [6] является невозможность удовлетворения потребности в эмоциональном насыщении вне деятельности, то есть к данным эмоциональным переживания субъект постоянно возвращается. Особенно актуально это для профессиональной деятельности, которая формирует весь индивидуальный жизненный путь личности.

Исходя из актуальности темы, можно выделить:

Объект исследования — социальный интеллект.

Предметом исследования: взаимосвязь социального интеллекта и эмоциональной направленности личности студента технического профиля подготовки.

В рамках констатирующего эксперимента была выдвинута альтернативная гипотеза исследования: предполагается, что существует взаимосвязь (корреляция) между компонентами социального интеллекта (самосознание, саморегуляция, эмпатия, навыки взаимодействия и самомотивация) и типами эмоциональной направленности личности будущих инженеров.

Для подтверждения / опровержения статистической гипотезы, было проведено исследование на базе Института ядерной энергии и промышленности Севастопольского государственного университета в течении 2018/2019 учебного года.

В нем приняло участие 32 обучающихся II курса очной формы подготовки, из них 20 юношей и 12 девушек. Средний возраст респондентов 19,5 лет.

В эмпирическом исследовании был использован следующий психодиагностический инструментарий: опросник «Социальный интеллект», (модификация методики Н. Холла) [4], тест-анкета «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова [6], а также методы описательной и статистической обработки данных (построение корреляционной матрицы с помощью программного обеспечения STATISTICA 6.0).

Проведение корреляционного анализа позволило выделить взаимосвязи между элементами социального интеллекта и типом эмоциональной направленности личности у студентов. Результаты статистических подсчетов представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Результаты корреляционного анализа между компонентами социального интеллекта и типов эмоциональной направленности личности студентов-инженеров

Исходя из корреляционного анализа, были выявлены взаимосвязи между компонентами социального интеллекта и типами эмоциональной направленности личности у студентов технического профиля подготовки:

Самосознание имеет стабильную корреляцию с пугническими эмоциями (от лат. «борьба») ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$), то есть процесс осознания себя в период юности связан с отстаиванием себя и своих интересов, переживанием борьбы, чувством сильнее волевого и эмоционального напряжения, предельной мобилизации своих физических и умственных сил.

Важно понимать, что развитие пугнических эмоций будет формировать «образ - Я» с точки зрения профессиональных и личностных интенций у будущего специалиста (в данном случае у инженера). Поиск своего «места под солнцем» всегда открывает новые стороны личностной идентичности студента. Это могут быть новые субличности: я – лидер, я – организатор, я – коммуникатор и т.д.

Данный поиск себя носит агрессивный пугнический характер, которое не всегда приветствуется в обществе. Согласно полученным данным, именно эмоции борьбы могут играть решающую роль в формировании своей тождественности.

Умеренная отрицательная взаимосвязь была выявлена между саморегуляцией и гностическими, коммуникативными эмоциями ($r = - 0,39$ при $p \leq 0,05$). То есть, чем выше саморегуляция, тем ниже проявляются гностические и коммуникативные эмоции. Исходя из того, что гностические эмоции связаны с потребностью в познании и проявляются в стремлении преодолеть противоречия в собственных рассуждениях, в стремлении привести все знания и взгляды в систему, что в свою очередь будет способствовать снижению саморегуляции.

Проявление коммуникативных эмоций в исследуемой группе тоже снижают уровень саморегуляции: для респондентов очень важно общение, особенно со сверстниками, они очень эмоционально это переживают, следовательно, снижается и уровень их саморегуляции.

В рамках построенной корреляционной матрицы была выделена умеренная прямая взаимосвязь между эмпатией как способности сопереживать и альтруистической эмоциональной направленностью ($r = 0,34$ при $p \leq 0,05$). Эмпатия включает в себя, прежде всего, эмоциональное переживание, возникающие на основе потребности в содействии, помощи и покровительстве другим людям.

Таким образом, феноменология «эмпатии» в психологии носит многозначный характер: эмпатия как механизм познания другого; эмпатия как «симпатия» к другому; эмпатия как «вчувствование» (эмоциональный компонент): понимание другого, как видит себя он сам, а также принятие роли другого, постановка на его место: от переживания эмоций до исследования внутреннего мира субъекта.

Эмпатия позволяет сформировать альтруизм личности не только в помогающих профессиях, в таких как врач, психолог и т.д., но и сделать ее стержневой категорией профессий технического профиля как атрибутивной характеристикой зрелой рефлексивной личности.

Важным элементом социального интеллекта является навыки взаимодействия, так называемая коммуникативная составляющая. Умеренная прямая взаимосвязь была получена с гностическими эмоциями ($r = 0,29$ при $p \leq 0,05$) и отрицательная умеренная взаимосвязь с эстетической эмоциональной направленностью ($r = - 0,28$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, эмоции становятся содержательной стороной социального интеллекта, то есть коммуникативная сторона студентов вуза насыщена гностическими эмоциями (познание партнера), и наоборот: совершенно неважны эстетические эмоции, связанные с лирическими переживаниями: жажда красоты; наслаждение гармонией и красотой объекта, явления; чувство изящного, грациозного, горько-приятное чувство одиночества. Исходя их эмпирических данным было выделенное: чем выше уровень самомотивации, тем ниже проявляются гедонистические эмоции (переживание душевного и физического комфорта) ($r = - 0,23$ при $p \leq 0,05$), то есть самомотивация повышается, когда студент выходит из зоны комфорта и не думает о материальных благах.

Зона некомпетентности позволяют создать спектр мотивационных условий, позволяющие студенту найти новые смыслы в профессиональной деятельности.

Обучающиеся с романтическим типом эмоциональной направленности характеризуются стремлением ко всему необыкновенному, таинственному. Им присуще чувство особой значительности происходящего; чувство зловеще-таинственного, мистического – все это может мотивировать студентов, так как была выделена прямая умеренная корреляционная связь ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$).

Выводы. Таким образом, благодаря проведенному корреляционному анализу были выявлены прямые и обратные связи между компонентами социального интеллекта и типом эмоциональной направленности личности студентов технического профиля.

Значимая корреляция выявлена не со всеми элементами социального интеллекта, что частично доказывает статистическую гипотезу.

Данное исследование показывает, насколько интересны и особенны современные студенты.

Развитие социального интеллекта через призму эмоциональной направленности личности студента будет содействовать успеху не только в профессиональной, но и личностной сферах в целом.

Выявленные особенности помогут преподавателям выстраивать индивидуальную траекторию образования, формировать устойчивую внутреннюю мотивацию у студентов к получению высшего инженерного образования.

Можно выделить, что индивидуальная образовательная траектория студента должна строиться на следующих детерминантах:

1. право на выбор и формирование индивидуального смысла учебного плана;
2. право на личностный смысл формирования своего профессионального пути;
3. индивидуальный выбор дополнительной тематики и творческий подход к образовательному процессу;
4. право на индивидуальную картину мира и обоснованную позицию в вузе.

Литература:

1. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / Стивен Р. Кови; Пер. с англ. – 13 изд., доп. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 396 с.

2. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения / Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 141 / Под ред. А.А. Крылова. - Спб., 1995. - С. 48-59.
3. Попова Д.Е., Косцова М.В. Особенности семейных ценностей студенческой молодежи / Д.Е. Попова, М.В. Косцова // Материалы XX Всероссийской научно-практической конференции «Осознание культуры - залог обновления общества. перспективы развития современного общества». - Севастополь, 2019. - Издательство: Рибест. – С. 214-219.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998 - 672 с.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – С.-П.: Питер, - 1999. – 409 с.
6. Тест-анкета «Эмоциональная направленность» (Б.И. Додонов) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 132-134.

Психология

УДК 159.9:316

кандидат психологических наук, доцент **Ерина Инобат Аъзамкуловна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЗГЛЯДЫ УЧЕНЫХ НА ПРОБЛЕМУ ГОТОВНОСТИ К БРАЧНО - СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ГАРМОНИЧНОГО И ПРОЧНОГО БРАКА

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу взглядов, мнений, позиций ведущих отечественных ученых в области брачно-семейных отношений с позиции функционального и личностного подходов, рассматривая: этико - психологическую готовность, как основу гармоничных и прочных брачных отношений. В статье конкретно проанализированы содержательная и структурная стороны готовности к этим отношениям. Обращено внимание на роль полового воспитания, мотивацию и социально - психологическую зрелость партнеров.

Ключевые слова: брачно-семейные отношения, готовность, мотивация, социально - психологическая зрелость, роль, любовь.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the views, opinions, positions of leading domestic scientists in the field of marriage and family relations from the standpoint of functional and personal approaches, considering: ethical and psychological readiness as the basis of harmonious and strong marriage relations. The article specifically analyzes the content and structural aspects of readiness for these relations. Attention is paid to the role of sex education, motivation and socio - psychological maturity of partners.

Keywords: marriage and family relations, readiness, motivation, socio-psychological maturity, role, love.

Введение. Одним из главных источников социально-экономического развития общества является семья. От психологического климата каждой семьи зависит состояние всего общества в целом. Изучение структурной и содержательной сторон готовности людей к вступлению в брак предусматривает анализ готовности к брачно-семейным отношениям.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая готовность к брачно - семейным отношениям, можно выделить позиции разных исследователей по данной проблеме. Одни из первых исследователей, которые изучали понятие «готовности» были Б.Г. Ананьев, А.В. Крутецкий, Д.Н. Узнадзе, А.А. Ухтомский и др. Д.Н. Узнадзе рассматривает готовность с позиции функционального подхода, и определяет ее как некоторое функциональное состояние, социальную и психологическую установку, которая определяет поведение личности. С позиции личностного подхода, по мнению. В.Н. Дружинина, определяются процессуальные качества, непосредственно значимые для деятельности, и которые выражают направленность на соответствующую деятельность. [9, С. 178] Исследователи В.И. Барский и И.В. Гребенников считают, что основанием для гармоничных и прочных брачных отношений выступает этико- психологическая готовность людей, заключающаяся в следующих факторах:

- сформировавшимся идеале о семье;
- понимании и принятии в чем заключается брак, что ждут они от брака, зачем они заключили этот союз;
- какие обязанности они берут на себя и по долгу своего социального статуса должны будут выполнять и т.д.

По мнению С.В. Ковалева, первичными признаками готовности к брачно-семейным отношениям выступают:

- деятельное понимание ими общественной значимости своего поведения;
- обязательства супругов друг перед другом;
- ответственность за детей и семью;
- добровольное принятие неминуемых в супружеской жизни забот и ограничения свобод [6, С. 57].

Однако следует не согласиться с таким критерием, как ограничение личной свободы в современных супружеских парах, так как современное развитие общества обуславливает некоторую степень свободы в поведении супругов.

Готовность людей к брачно-семейным отношениям по мнению многих исследователей включает в себя содержательную и структурную сторону.

Так, по мнению А.Н. Сизанова, к структурным элементам готовности молодых людей к брачно - семейным отношениям целесообразно относить:

- социально-моральный элемент, предусматривающий гражданскую зрелость (образование, возраст, профессия, уровень морального сознания), финансовую самостоятельность и состояние здоровья;

- мотивационный элемент, который включает любовь как основной мотив образования семьи, желание к самостоятельности, материальную независимость от родителей, ответственность за семью, обоюдное желание воспитывать детей;

- психологический элемент, предусматривающий сходство целей и взглядов на жизнь, возможность обеспечить необходимый морально-психологический климат, устойчивость чувств, развитые волевые качества личности;

- педагогический элемент, который предусматривает наличие знаний о развитии и воспитании людей, умение передать жизненный опыт ребенку, проектировать быт и досуг, семейный бюджет [11, С. 167].

Согласно взглядам Л.Я. Гозман, структурные компоненты готовности людей к брачно-семейным отношениям включают:

- эмоционально-ценностный компонент, проявляющийся в гуманистической нацеленности личности, в понимании семьи как ценностного социального института, личностное осмысление ценностей брака и семьи, принятие значимости внутрисемейного общения и ценности родительства;

- интеллектуально-познавательный компонент, предусматривающий овладение комплексом знаний о браке и семье, организации рациональной жизнедеятельности семьи;

- действенно-практический компонент, выражающийся через внешне наблюдаемые умения и навыки, которые требуются в супружеской жизни, такие как коммуникативные, гностические, конструктивные, организаторские и др.;

- эмоционально-волевой компонент, предусматривающий организацию оптимальных условий семейной жизни, проявления любви ко всем членам семьи, формирование положительного эмоционального настроения [3, С. 73].

Ряд исследователей Т.В. Андреева, И.Ф. Дементьева, В.Е. Каган, С.В. Ковалев, И.С. Кон, в изучении готовности к браку указывают на важную роль полового воспитания, рассматривая его как процесс освоения личностью качеств, черт и установок, нужных для положительного отношения к человеку. [1, С. 104]

Организация готовности людей к брачно - семейным отношениям по мнению И.В. Дубровиной, должна наряду с развитием моральности, предусматривать также развитие некоторой системы представлений о себе как о человеке конкретного пола (потребности, ценностные ориентации, мотивы, отношения, формы поведения [4, С. 144].

Кроме психологических составляющих М.Г. Семерикова, в структуре готовности к супружеской жизни выделяет социальные компоненты, в комплексе создающие следующую структуру анализируемой категории - мотивационно - ценностный, ориентационно - смысловой, конкретно- оперативный, деятельностно - волевой и контрольно - оценочные элементы [10, С. 61].

Следовательно, готовность к брачно-семейным отношениям выступает неотъемлемой частью общей системы воспитания подрастающего поколения.

Готовность к брачно - семейным отношениям И.Л. Москвичева, считает одним из факторов, которые определяют стабильность и устойчивость семейной жизни. По мнению автора, готовность людей к брачно - семейным отношениям является системой социальных и индивидуальных отношений, определяющая эмоциональное и психологическое отношение к образу жизни и ценностей брака [7, С. 104].

И.Л. Москвичева и Ю.А. Гаспарян наряду с другими исследователями, определяют готовность к браку как единую категорию, включающую:

- развитие определенного морального комплекса - готовность супругов взять на себя обязанности созданной семейной системы по отношению к партнеру, будущим детям, распределение ролей между супругами;

- готовность к межличностному общению и сотрудничеству, так как семья выступает малой группой, то для ее нормального функционирования необходима согласованность ритмов жизни супругов;

- возможность самопожертвования по отношению к брачному партнеру, включает в себя возможность жертвовать интересами одного супруга во благо другого, на основании качеств и свойств альтруизма любящего человека;

- эмпатийный аспект - значимость данного аспекта состоит в том, что семья по своей сущности обладает психологическим эффектом, отсюда вытекает психологическая функция брака, способствующая формированию способности к сопереживанию, ощущению эмоционального мира партнера;

- высокую эстетическую культуру чувств и поведения личности;

- возможность разрешения конфликтов конструктивным способом, способность самостоятельно регулировать свои эмоции и поведение. Возможность конструктивно разрешать межличностные конфликты, играет важную роль в процессе взаимной адаптации супругов [7, С. 27].

Главным моментом готовности личности для брачно - семейных отношений, по мнению С.В. Ковалева является понимание социальной значимости своего поведения, определенных обязательств перед собой и партнером, а также ответственность за семью и детей, добровольное принятие норм семейной жизни, принятие ответственности и заботы супругов друг о друге. Кроме того, автор указывает на такой значимый показатель психологической готовности к браку и семейной жизни, как наличие модели будущей семьи. В модели проектируется необходимость видеть каждого из супругов самореализовавшимся в будущем, счастливым и любимым, однако любая цель достижима тогда, когда подкреплена реальным планом действий, содержащим кроме желанных целей, также способы их достижений [6, С. 131].

Успешность брачно - семейных отношений Л.Б. Шнейдер связывал с готовностью к ним, а также со стилем жизни человека и с его прототипом. Исследователь указывал на необходимость наличия чувства общности и являться социально адаптированной личностью.

Все способности и склонности к любви и браку заложены в прототипе, формирующимся в первые годы жизни. Свойственные признаки прототипа, могут указывать на трудности, возникающие в будущей взрослой жизни.

Кроме критериев социальной адаптации, брачно - семейные отношения требуют от супругов чувства любви, способности идентифицировать себя с другим человеком и сопереживать ему [15, С. 206].

Современный исследователь Л.Б. Шнейдер определяет готовность к брачно- семейным отношениям, как систему социально- психологических установок личности, где готовность является интегральной категорией, которая включает целостный комплекс таких аспектов, как:

- 1) готовность принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему мужу, жене, будущим детям;
- 2) подготовленность молодых людей к межличностному общению;
- 3) подготовленность к сложным жизненным ситуациям и взаимопомощи;
- 4) в связи с психотерапевтической функцией семьи, супруги должны обладать высоким уровнем эмпатии - способностью к сопереживанию, ощущению эмоционального фона супруга или супруги;
- 5) высокая моральность и культурность поведения супругов;
- 6) способность решения проблем и семейных конфликтов конструктивными способами, с целью формирования благополучных межличностных отношений, способность к саморегулированию эмоционального состояния и поведения супругов [15, С. 325].

Таким образом, определение готовности к супружеским отношениям и браку Л.Б. Шнейдера, отражает психологический компонент готовности молодых людей к брачно - семейным отношениям.

По мнению И.В. Гребенникова, готовность людей к семейной жизни - это многофакторное образование, которое формируется под влиянием социального окружения и окружения внутри семьи на микро-, макро- и мега системном уровне, проявляющееся на индивидуальном уровне в виде эмоциональной системы, когнитивных и поведенческих характеристик личности, устанавливающих способность к созданию супружеских отношений. [2, С. 138]

С.Л. Рубинштейн рассматривает психологические предпосылки создания длительных отношений с другим человеком с позиции концепции идентичности. По мнению исследователя, несовершеннолетний человек (от 12 до 18 лет) приобретает «Эго» идентичности, как ощущение внутренней целостности и идентичности, что гарантирует способность оставаться неизменным своим привязанностям и обещаниям, даже в случае, когда возникают неминуемые противоречия в системе ценностей, навык принимать и придерживаться этики и морали [8, С. 619].

На следующей стадии жизни в возрасте от 18 до 25 лет, когда начинается взрослая и самостоятельная жизнь, формируется способность новым межличностным отношениям, где с одной стороны проявляется близость, а с другой стороны - изоляция, обеспечивающая способность любить.

Приобретение идентичности как некоторого уровня личностной зрелости, по мнению С.Л. Рубинштейна, является необходимым условием для прочных брачно-семейных отношений. И наоборот, для брачных отношений является опасным если идентичность личности не достигнута, потому как стремление вступить в брак может быть вызвано необходимостью проверки или нахождения своей личной идентичности в другом человеке или благодаря этому человеку [8, С. 323].

Исследователь Б.Г. Силяева, готовность к брачно-семейным отношениям рассматривает посредством психологических навыков готовности и отношения. Автор определяет психологическую готовность, как систему, устанавливающую позитивное эмоциональное отношение к семейной жизни [12, С. 170].

Психологическую готовность к брачно - семейным отношениям рассматривает посредством понимания социально - психологических признаков семьи и брака как микрообщности, и социально - психологических факторов в развитии и устойчивости брака. Исследователь считает, что с одной стороны, понятия семьи и брака у человека связаны с ожиданием высокого уровня взаимного понимания, тепла, полноты эмоционального контакта, глубины понимания и радости взаимной любви. С другой стороны, институт брака не принуждает к жестокому разделению обязанностей [9, С. 165].

Психологическая готовность к брачно - семейным отношениям, как готовность к представлению и поведению в реальной, а не воображаемой семейной среде, к объективному отношению к друг другу, к выбору партнера, к совместному преодолению кризисов, трудностей конфликтных ситуаций, неминуемо появляющихся в семейной жизни. Основной упор ученый делает на готовности объективно воспринимать реальность и понимание брака [7, С. 3].

При исследовании характерных трудностей, с которыми встречаются пары, Б.Ю. Шапиро указывает на важную роль подготовленности будущих молодоженов к выбору супруга. Наиболее опасным, согласно мнению автора, является не осознание мотивов в выборе партнера, возникающие под воздействием традиций и социально одобряемых стандартов, Б.Ю. Шапиро описывает так называемую «любовную ловушку»: чувство долга (долго общался, родители знают, все согласилось, и все довольны, обещал жениться); интимное счастье (на основании утверждения, что брак выступает основой гармоничной сексуальной совместимости); благодарность или жалость и др. [14, С. 73].

Кроме того, это могут быть браки «по легкомыслию» (стремление перейти из инфантильной категории ребенка в категорию взрослых семейных людей, уйти из родительского дома) и «стимулированные браки» (часто по причине до брачной беременности). Незнание мотивов снижает ответственность.

Достаточно часто брак не принимается в качестве независимого значения, а как способ удовлетворения других потребностей. Это порождает проблемы на стадии формирования пары.

Поэтому одной из важных мероприятий, по мнению Б.Ю. Шапиро, является работа, нацеленная на понимание мотивов молодых людей к брачно- семейным отношениям [14, С. 75].

Мотивация создания брачно - семейных отношений, по мнению.

С.В. Ковалев, включает как минимум пять причин: духовная близость, любовь, материальный расчет, моральные соображения, психологическая гармония [6, С. 163].

Исследование воздействия семейной удовлетворенности мотивации брачно - семейных отношений доказывает важность первых двух причин. Среди тех, кто создавали брачно - семейные отношения по любви и общности взглядов, максимально счастливы.

Важно единство любви и духовности. Разочарование в брачно - семейных отношениях оказалось наиболее вероятным у тех, кто руководствовался исключительно своими чувствами без требуемой для их сохранения духовной общности с партнером.

Некоторые исследователи считают, что во многих случаях любовь выступает препятствующим фактором в сохранении семьи.

С.В. Ковалев, отмечает, что в первую очередь, в любви не ищут супруга, а ищут любимого человека, забывая при этом, что нужно будет жить не с одним этим прекрасным чувством, а с субъектом его носителем - конкретной личностью, которая обладает уникальным образом своего «Я», психическим миром, темпераментом, характером и личностными особенностями, отчего слияние двух «Я» не всегда приводит к появлению одного «Мы» [6, С. 154].

По мнению исследователя А. Чернова, когда ожидание любви становится первоочередным мотивом для создания брачно - семейных отношений, а главным смыслом в жизни семьи - это рождение и воспитание детей, с повседневными бытовыми вопросами, это приводит к краху иллюзий и разочарованию, с последующим поиском нового партнера [9, С. 303].

Авторы Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий представляют любовь в брачно - семейных отношениях в описании механизма «эмоциональной идентификации с семьей». По мнению исследователей, эмоциональные отношения симпатии выступают в качестве строительной силы в семейной жизни. Отношения симпатии в какой- той мере нейтрализуют состояние фрустрации, появляющееся в отношениях супругов в семье. Легче проходит адаптация к фрустрирующим особенностям характера одного из супругов [16, С. 412].

Степень эмоциональной близости, является особым качеством семьи, практически невозможно представить любую иную группу, где будут развиты такие качества в той же мере. Описывая, эту сторону взаимоотношений в семье на примере родительской любви, говорят о различных и многочисленных проступках ребенка, при этом любой проступок не вызывает к себе бесстрастного отношения родителей. Так может продолжаться длительное время, на протяжении недели, нескольких месяцев. Складывается впечатление, что потоки возмущения, которые поступают через пробоины корабля доверия, откачивают мощные помпы родительской любви.

Похожее по психологической сути, как указывают Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, является действие симпатии в отношениях супругов. В этом отношении присутствует эффект «растворения разочарований». Сочувствие провоцирует повышенный интерес к объекту симпатии (например, человек, который любил) [16, С. 310].

Необходимо отметить, что этот доброжелательный интерес, который связан с желанием помочь, вместе радоваться или грустить, порождает взаимное большое чувство, такое как откровенность и, следовательно, способствует повышению сочувствия. В современных условиях брачно - семейные отношения являются добровольными для двух людей, которые даже при наличии финансовой зависимости от родителей, не редко не посвящают их в свои намерения.

Выводы. Итак, отмечая огромную роль готовности к брачно - семейным отношениям людей, можно считать, что стабильность брака зависит от многих факторов, потому как семью создают две личности с присущими им психологическими и физиологическими особенностями. Как отмечает автор, важно быть зрелым в социально - психологическом отношении личностями.

Наличие совокупности факторов, которые обеспечивают зрелость личности в семейных отношениях, входящих в качестве обязательных компонентов в подготовку людей к семейной жизни, должны включать в себя: обладание техники межличностного общения и саморегуляцией, умением психологической поддержки, добродушием и отходчивостью в конфликтных ситуациях, желанием и готовностью к появлению ребенка и совместной заботе о его развитии, умением прощать и т.д.

Таким образом, роль готовности для каждого из супругов, есть точное знание этих ожиданий и желанием их реализовать. Из этого следует, что психологическая готовность людей к брачно - семейным отношениям является одним из основных факторов, которые определяют благополучие и стабильность семьи. Готовность к брачно - семейным отношениям включает комплекс предпосылок, среди которых психологическая готовность, моральная готовность, готовность к межличностному общению и сотрудничеству, наличие эмпатийного комплекса и самопожертвования, умения разрешать конфликты. Анализ подходов к пониманию готовности к браку и семейной жизни, позволяет сделать вывод, что готовность вступать в брак и создавать семью должно быть осознаваемой целью будущих супругов.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Психология семьи: учеб. пособие / Т.В. Андреева. - 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2014. – 336 с.
2. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни: учеб. пособие / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 2009. – 158 с.
3. Гозман, Л.Я. Развитие семьи и проблемы психокоррекционной работы / Л.Я. Гозман // Медико – психологические аспекты семьи и брака. – Харьков, 1999. – 98 с.
4. Дубровина, И.В. Проблемы психологической подготовки студенческой молодежи к семейной жизни / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 2015. - № 4. – С. 146-161.
5. Кириленко, М. Вступление в брак: мотивация и прогнозы / М. Кириленко, А. Яценко // Зеркало недели. – 2004. - № 37 (512). – 87 с.
6. Ковалев, С.В. Психология современной семьи: книга для учителя / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 2008. – 208 с.
7. Москвичева, И.Л. Мотивация вступления в брак и внутрисемейные ценности современной молодежи / И.Л. Москвичева // Молодежь в условиях соц. – эконом. реформ: Материалы междунар. науч. – практ. конф., 26 – 28 сент. 2005. – СПб., 2005. – Вып. 1. – С. 104 -105.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.
9. Семейная психотерапия: хрестоматия / Сост. Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкий. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
10. Семирикова, М.Г. Готовность к семейной жизни: структура и содержание / М.Г. Семирикова // Адаптация и воспитание. – 2009. - № 9. – С. 61-67.
11. Сизанов, А.Н. Этика и психология семейной жизни / А.Н. Сизанов. – Минск, 2006. – 176 с.
12. Силяева, Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.Г. Силяева. - 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2011. – 192 с.
13. Чернов, А. Стратегия брака. «Если бы все женились по любви, то человечество бы вымерло» / А. Чернов // Вестник. 2012. - № 5 (1045).
14. Шапиро, Б.Ю. От знакомства к браку / Б.Ю. Шапиро. – М.: Медицина, 1990. – 166 с.
15. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учеб. пособие. - 4-е изд. – М.: Академический проект; Трикета, 2008. – 736 с.
16. Эйдемиллер, Э.Г. Практикум по семейной психотерапии: современные модели и методы: учеб. пособие / Под. ред. Э.Г. Эйдемиллера. - 2-е изд., испр. и доп. – СПб. 6 Речь, 2011. – 425 с.

УДК 370

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, заместитель директора Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

магистрант Макаренко Николай Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Аннотация. Статья посвящена изучению креативности, как одного из основных факторов успешной профессиональной деятельности психологов-практиков. Проанализирована роль креативности и творческого мышления в реализации практической деятельности специалистов и обоснована важность развития этих способностей, в контексте удовлетворения таких потребностей, как самореализация и признание в профессиональной среде.

Ключевые слова: креативность, самореализация в профессиональной среде, когнитивные компетенции, творческие способности в профессиональной деятельности, развитие креативного мышления.

Annotation. The article is devoted to the study of creativity as one of the main factors of successful professional activity of psychologists-practitioners. The role of creativity and creative thinking in the implementation of practical activities of specialists is analyzed and the importance of the development of these abilities in the context of meeting such needs as self-realization and recognition in the professional environment is substantiated.

Keywords: creativity, self-realization in the professional environment, cognitive competence, creative abilities in professional activity, development of creative thinking.

Введение. В современных условиях наличие креативного мышления определяет не только профессиональные компетенции специалистов в области психологии, но и способствует решению такой проблемы, как преодоление барьеров профессионального развития, являясь при этом одним из определяющих факторов успешной профессиональной деятельности практикующих психологов. При нынешней тенденции стремительного развития современного общества существует проблема эмоционального выгорания специалистов. Особенно остро эта проблема выражается в психологической профессиональной среде, где практики постоянно сталкиваются с необходимостью поиска новых способов и подходов к реализации уже существующих методов работы.

В научной литературе изучению понятия креативности и творческого мышления уделяется особое внимание. Рассмотрением теоретических основ креативности в контексте практической работы специалистов, посвящены труды многих зарубежных и отечественных ученых, таких как: Е. Торранс, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, Е.Е. Щербакова, М.С. Каган, С. Медник, К. Робинсон, В.Г. Рындак, Т. Амбайл, В.В. Мороз и другие.

В психологии креативность определяют как:

- создание принципиально нового из привычного;
- решение возникающих проблем оригинальными методами;
- способность абстрагироваться от стереотипов;
- неординарное и гибкое мышление;
- склонность к непривычному анализу и синтезу;
- генерация массы идей, способствующих необычным способом разрешать возникающие проблемы;
- способность к интуитивному выбору единственного верного решения.

Креативность личности является внутренним ресурсом человека, который определяет его готовность к изменениям, склонность к нахождению нестандартных решений возникающих проблем, оригинально подходить к выполнению различных задач и успешно самореализоваться в обществе, и профессиональной среде в частности [2].

Вместе с тем, с точки зрения психологии креативность рассматривается как готовность индивида к изменениям, возникающим в ходе профессиональной деятельности, а развитие креативности повышает эффективность коммуникации в контексте практической работы специалиста [1].

Е.Е. Щербакова отмечает следующие показатели креативности:

- творческое самочувствие, которое проявляется в самоконтроле и устойчивой саморегуляции, уровне работоспособности, чувстве удовлетворенности работой, любви и волевых качествах;
- творческие способности, отражающиеся в оригинальности и находчивости, способности ассоциировать, визуальном творчестве, дивергентном мышлении и оригинальном подходе к работе [8].

Как утверждает В.Г. Рындак, творчески работающему специалисту присуща креативная самостоятельность, способность к предвидению и прогнозированию развития различных психолого-педагогических процессов, а результаты его деятельности творчески отличаются качеством, оригинальностью, новизной и уникальностью [7].

Изложение основного материала статьи. Основой успешной профессиональной деятельности, которая нередко определяет востребованность специалиста является уровень профессиональной компетенции. Учеными выделяется множество составляющих компонентов последней, среди них отдельное место отводят персональной компетентности, одним из факторов которой является развитие и проявление креативности. Исходя из того, что компетентность психолога формирует основу для реализации его персональной

креативности при поиске конструктивных решений в нестандартных ситуациях, имеет место взаимообусловленность понятий «креативность» и «компетентность» в контексте профессионального развития.

Важным периодом в формировании креативности и когнитивных компетенций является обучение в высшем учебном заведении. Именно в это время происходит процесс интеграции творческого мышления в учебную и профессиональную среду, которому призвана способствовать психолого-педагогическая практика, в период которой закрепляются профессиональные навыки будущих специалистов [6].

Можно сказать, что когнитивные компетенции приобретаются в процессе социализации индивида, в частности – во время обучения в высшей школе, являясь при этом отражением креативного и профессионального потенциала личности, и способствуя многосторонней, комплексной обработке информации об окружающей действительности, а также о своем месте в нем, в том числе и как профессионала. Нередко перед молодыми специалистами стоит проблема персонального роста и выбора конкретного пути работы в выбранной сфере. Таким образом, формирование факторов определяющих развитие креативного потенциала, как процесса сопутствующего академическому образованию, должно способствовать успешному персональному росту будущего психолога, который ориентирован на реализацию творческого потенциала в широком спектре теоретических и практических задач профессиональной среды [4].

Автором выделены некоторые методы, призванные способствовать развитию когнитивных компетенций и креативности будущих специалистов в процессе обучения в высшей школе:

- формирование творческого (креативного), подхода к научно-исследовательской деятельности, (проектная работа, создание уникального содержания научных работ на основе персональных исследований, и т.п.);
- разработка творческих задач для практических занятий (задачи с четко выраженными противоречиями; с недостатком данных, в результате решения которых обучающиеся должны выдвигать и опровергать гипотезы; конструкторские задачи, отвечающие на вопросы «Как сделать чтобы...?», «Что сделать чтобы...?»);
- внедрение конкурсной и олимпиадной деятельности;
- создание условий для адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, например ролевые игры;
- формирование экспериментальных площадок, для проявления студентами творческих способностей (внеаудиторная работа, мастер-классы и т.п.);
- применение интерактивных технологий обучения, например презентации.

Вместе с тем, во время практической деятельности креативное мышление нередко ограничено не только рамками образовательной программы, но и стандартными методами работы, что с течением времени может привести к эмоциональному выгоранию специалиста.

Психологи-практики нередко сталкиваются с проблемой эмоционального выгорания, но креативность как фактор успешной профессиональной деятельности, призван способствовать решению этой проблемы. Наличие творческого мышления и благоприятные условия для реализации профессиональных идей содействуют повышению эффективности работы. Прежде всего это связано с тем, что специалист таким образом самореализовывается не только в обществе, но и в среде, в которой работает, тем самым получая признание.

Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу, признание и самореализация в пирамиде потребностей занимают наивысшие позиции, а именно четвертое и пятое место соответственно. Таким образом, креативный подход к работе способствует удовлетворению таких потребностей, как:

- потребность в самоактуализации, самоидентификации и самовыражении;
- потребность в реализации своих целей и способностей;
- потребность в развитии собственной личности;
- удовлетворение познавательных потребностей (знать, уметь, исследовать).

Безусловно, для того чтобы достичь наивысших ступеней пирамиды Маслоу, человек должен быть не только мотивирован на совершение действий способствующих реализации вышеперечисленных потребностей, но и иметь творческий потенциал.

Как отмечает М.В. Ильин, основными элементами формирующими творческий потенциал, являются:

- самопонимание;
- интеллектуальные способности;
- наличие критического мышления, конфликтность;
- противоречивость характера;
- тяготение к работе с новшествами;
- способность выявлять и развивать новые возможности и др. [3].

Согласно анализу характеристик творческого подхода в деятельности руководителя, М.А. Кремень выделяет творческий и недостаточно творческий подходы. Эти характеристики являются приемлемыми и для психолога-практика, как организатора рабочего процесса. К недостаточно творческому подходу относятся следующие персонализированные характеристики: не ценит в окружающих творческий подход к работе; не уверен в собственной изобретательности; не анализирует факторы, мешающие ему стать творцом; склонен не доделывать дела до конца; часто подвержен стрессам; выполняет работу по стандартным шаблонам; упускает возможности; старается избегать риска и не способен учиться на своих ошибках. К характеристикам творческого подхода, наоборот, относят следующие: ценит в окружающих творческий подход; анализирует факторы, которые мешают ему стать творцом; проявляет настойчивость в выполнении задач; отдает предпочтение новаторским решениям; изобретателен; часто идет на риск; анализирует свои ошибки и т.д., [5].

К источникам, которые способствуют развитию креативности психолога, мы относим следующие: практический опыт работы; социальная потребность (своего рода «социальный заказ»), в специалистах данной отрасли; накопленные знания и традиции в сфере психологии, как международные так и отечественные; существующие методы развития креативности.

Способы развития творческого потенциала психолога направлены, прежде всего, на формирование системного мышления, которое приводит к возникновению новаторских методов и креативных подходов к

работе с целью повышения ее эффективности. Одной из основных предпосылок к развитию профессионального творческого мышления является внутренняя мотивация специалиста и нужда в реализации потребностей, о которых мы говорили выше.

Следует отметить, что потребность в самореализации и творческом самовыражении психолога – это взаимообусловленные понятия, которые отражаются в стремлении индивида к свободе в рамках социума, овладении нормами социальной среды, со всеми ее изменениями во внешнем и внутреннем мире субъекта. Творческое самовыражение, как следствие проявления креативности определяет умение психолога выходить за рамки стандартных, формализованных методов работы с целью предотвращения его деятельности в функциональное поведение.

Проявление креативности в работе – это не просто представление своего творческого потенциала для других, это развитие самого субъекта, его персонализированные способности к деятельности и познанию, возможность выражения своего «я» в рамках профессиональной деятельности.

Ученые сходятся во мнении, что наиболее значимыми показателями креативной успешности специалистов являются:

- повышение профессиональных компетенций психолога, в частности – когнитивных;
- стремление к творчеству;
- расширение сферы знаний в области познания людей и управленческих процессов;
- особый, уникальный подход к рабочему и сопутствующим ему процессам.

Психолог, работающий над личностно-профессиональной, профориентированной и креативной парадигмами, выступает творцом и руководителем креативного учения, и создает: плодотворную почву для самостоятельного, осмысленного учения; вызывает интерес и мотивирует тех, с кем ему приходится работать к проявлению творческих способностей; поддерживает возникновение неконформистских идей, как основу для создания нового знания. В свою очередь, вышеперечисленные аспекты повышают эффективность профессиональной деятельности, так как их реализация была бы невозможна без проявления креативного потенциала, в том числе и в работе психологов-практиков.

Выводы. Подводя итоги данного исследования, необходимо отметить, что важным этапом в формировании креативности, как профессиональной компетенции, является обучение в высшей школе. Именно в это время проходит период социализации субъекта, как специалиста, зарождаются основы понимания своего места в выбранной сфере и формируется профессиональный творческий потенциал.

Формализованные методы работы препятствуют плодотворной деятельности, в связи с чем важно развивать и проявлять креативные способности, которые способствуют самореализации специалиста в профессиональной среде. В результате использования творческого потенциала, рождаются новые методы работы, дающие возможность удовлетворять потребности связанные с развитием собственной личности.

Таким образом, в современных условиях успешность деятельности психолога-практика во многом зависит от его мотивации, имеющихся когнитивных компетенций, умении актуализировать накопленные знания и нестандартно подходить к выполнению работы.

Креативность способствует самоидентификации специалиста в профессиональной, психологической среде, являясь при этом одним из основных факторов успеха.

Литература:

1. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб.: СПГУТД, 2006. – 268 с.
2. Башина, Т.Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности / Т.Ф. Башина // Молодой ученый. – 2013. – No 4. — С. 521-525.
3. Ильин, М.В. Управленческие процессы и технологии: курс лекций / М.В. Ильин – 3-е изд., стер. – Мн.: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2005.
4. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.
5. Кремень, М.А. Психология управления: Курс лекций. Часть II / М.А Кремень – Мн.: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2005.
6. Особов, И.П. Педагогическая креативность и компетентность как факторы профессионального развития студентов // Гуманитарные научные исследования. – 2011. – No 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2011/11/215> (дата обращения: 29.03.2019).
7. Рындак, В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь / В.Г. Рындак. – Оренбург: ОГАУ, 2001. – 108 с. – ISBN 5-87953-227-5.
8. Щербакова, Е.Е. Формирование педагогической креативности как фактора профессионального развития студентов / Е.Е. Щербакова // Мир психологии. – 2006. – No 1. – С. 142-152.

Психология

УДК 370

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В работе исследуется проблема реализации подготовки конкурентоспособного специалиста в области психологии в высшей школе на современном этапе, рассматриваются основные пути совершенствования высшего психологического образования. В исследовании обосновывается потребность формирования эмоциональной компетентности будущих психологов в процессе реализации их профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность психолога, структура эмоциональной компетентности, профессиональная деятельность практического психолога, профессиональная подготовка психолога в высшей школе, особенности формирования эмоциональной компетентности будущего психолога.

Annotation. The paper investigates the problem of implementation of training of a competitive specialist in the field of psychology in higher education at the present stage, the main ways of improving higher psychological education are considered. The study substantiates the need for the formation of emotional competence of future psychologists in the process of their professional training at the University.

Keywords: emotional intelligence, emotional competence of the psychologist, structure of emotional competence, professional activity of the practical psychologist, professional training of the psychologist in the higher school, features of formation of emotional competence of the future psychologist.

Введение. Модернизация высшего профессионального образования, направленного на интеграцию в мировое экономическое и образовательное пространство, предъявляет новые требования к подготовке специалистов всех уровней, в частности к обучению будущих психологов в высшей школе.

Профессиональная подготовка будущих психологических кадров является одной из ключевых проблем в теории, науке и практике педагогики и психологии. Исследователи и практики, дающие оценку системе образования, делают выводы о недостаточном уровне качества профессиональной подготовки психологов на современном этапе. Их исследования позволяют выявить некоторые противоречия:

- между уровнем подготовленности выпускников высших учебных заведений в нашей стране и требованиями общества и мировых стандартов;

- между общекультурным и профессиональным компонентом в обучении, не обеспечивающим формирование профессиональной культуры психолога, его готовности к профессиональной деятельности.

Исследователи видят проблему, в частности в том, что, несмотря на широкую разработку педагогических инноваций, профессиональная подготовка в среднестатистическом вузе все еще не ориентирована на качественные показатели, новые принципы и технологии обучения.

Система компетентности психолога включает не только знания психологического блока, умения и навыки работы в профессиональной области, но и ряд профессионально значимых личностных качеств. Одним из важных качеств психолога на современном этапе развития данной отрасли профессионального труда является наличие сформированного эмоционального интеллекта личности специалиста и его эмоциональной компетентности.

В современном социокультурном контексте подготовки специалистов происходит взаимодействие различных путей ее развития. Один аспект составляют образовательные технологии, ориентированные на дидактическое совершенствование информационных блоков, направленные на усвоение знаний и формирование умений и навыков; второй аспект – образовательные технологии, направленные на обеспечение профессионального самоопределения, раскрытие творческого потенциала и личностного роста будущих специалистов.

По нашему мнению, обращение к каждому из указанных аспектов профессиональной подготовки будущих психологов в высшей школе позволит сформировать молодого специалиста, обладающего всеми составляющими профессиональной компетентности психолога, в том числе и эмоциональной компетентностью.

Изложение основного материала статьи. Система профессиональной подготовки будущих психологов включает реализацию деятельности по ряду аспектов:

- социальному;
- педагогическому;
- валеологическому;
- правовому;
- психологическому.

Так как в данном исследовании речь идет о профессиональной подготовке психологов, к главным аспектам следует отнести и психологический, который заключается в необходимости выяснить, какие именно знания по психологии и в каком объеме и последовательности необходимо предоставить в процессе обучения, как совместить при этом рассмотрение традиционных проблем с позиций различных научных направлений, школ, подходов, и избежать при этом ряд возникающих противоречий. Данный аспект включает в себя необходимость изучения и учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся, а также особенности развития их профессионального самосознания в процессе приобретения необходимых знаний, умений и навыков, как и формирование их личности в целом.

Эмоциональную компетентность выделяют среди многих понятий, характеризующих процессы и результативность распознавания и идентификации паттернов экспрессии выражения течения эмоций, эмоциональных состояний и чувств человека человеком при межличностном общении [2]. Эмоциональную компетентность также относят к тем качествам личности, улучшающим указанное распознавание, тем самым оказывая влияние на эффективность межличностного взаимодействия и последующего общения [3].

По мнению В.Э. Чудновского, эмоциональная компетентность – это «способность человека сохранять в различных условиях социальной нестабильности личностные позиции, владеть определенными механизмами защиты по отношению к воздействиям, чуждым его личностным взглядам, убеждениям и мировоззрению в целом» [7, с. 141].

По словам Л.М. Аболина, анализируемое нами понятие – это «свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуют между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели» [1, с. 138].

По мнению исследователей Е.К. Барковой и О.Н. Кажарской, эмоциональную компетентность следует рассматривать в значении группы способностей к саморегуляции и регуляции межличностных отношений через понимания собственных эмоций и эмоций окружающих, как высокую эмоциональную проницательность [4].

Сущность эмоциональной компетентности будущих психологов определяется единством ее структурных компонентов:

- когнитивного (совокупность знаний),

- деятельностного (совокупность умений и навыков),
- личностного (совокупность качеств),
- мотивационно-ценностного (совокупность мотивов и ценностей).

Когнитивный компонент характеризуется наличием четких знаний об эмоциональной компетентности психологов и ее проявления в профессиональной деятельности психолога, знакомство с методами, формами, технологиями формирования эмоциональной компетентности психолога. Этот критерий определяется и уровнем эмоционального интеллекта.

По мнению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект – это сложный конструкт, состоящий из ряда когнитивных способностей:

- восприятие эмоций;
- повышение эффективности мышления с помощью эмоций; понимание эмоций;
- управление;
- эмоциями [5].

Автор также считает, что когнитивные способности – это скорость и точность переработки эмоциональной информации [6].

Деятельностный компонент включает совокупность умений и навыков студента, предусматривает проявление эмоциональной компетентности для решения профессиональных задач, обеспечивает успешность и эффективность интеллектуальной обработки полученной внутренней и внешней эмоциональной информацией, проявление творческой активности в эмоциогенных ситуациях.

Личностный компонент характеризуется наличием совокупности психологических и профессиональных качеств студента – будущего психолога, среди которых:

- личностная зрелость психолога;
- эмоциональная зрелость специалиста;
- коммуникативная компетентность.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя совокупность мотивов и ценностей будущего специалиста, которые побуждают его к формированию эмоциональной компетентности как профессионально необходимого качества психолога. К этому компоненту относят условия самореализации:

- настойчивость,
- активность,
- инициативность.

Последний из указанных компонентов характеризуется наличием сформированной положительной мотивации к профессиональной деятельности (потребность стать психологом, которая завершается побуждением – стать эмоционально компетентным психологом) с преобладанием мотива достижения успеха в профессиональной деятельности.

Каждый из выделенных компонентов (когнитивный, деятельностный, личностный, мотивационно-ценностный) является необходимым, и, ввиду своей взаимосвязи, в совокупности обеспечат продуктивную работу будущего психолога, а также охарактеризуют сформированность эмоциональной компетентности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки. Иными словами, рассмотренные компоненты являются одновременно и критериями сформированности эмоциональной компетентности, а указанные в их рамках профессиональные качества, знания и умения – выступают показателями и позволяют диагностировать составляют уровни сформированности эмоциональной компетентности студентов.

Формирование эмоциональной компетентности это целенаправленный процесс. Система целеполагания самовоспитания эмоциональной компетентности включает:

- формирование навыков оценивания результатов собственной деятельности;
- формирование навыков анализа эмоциональных состояний;
- овладение приемами эмоциональной регуляции;
- определение благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития.

Система целей, отражающая формирование профессионально значимых компонентов эмоциональной сферы будущих психологов в высшей школе, включает:

- формирование навыков анализа профессиональной деятельности;
- формирование навыков предвидения возможных эмоциональных состояний у пациентов;
- трансформация адекватного понимания собственных особенностей эмоциональной сферы в готовность осуществления деятельности;
- самосовершенствование собственного наблюдения, эмпатии, эмоциональной лабильности, рефлексии и других профессионально значимых компонентов эмоциональной сферы;
- формирование навыков в разработке тактики эмоционального самосовершенствования и тому подобное.

В процессе формирования эмоциональной компетентности будущих психологов в контексте реализации их профессиональной подготовки в высшей школе одно из важных мест занимает система соответствующих умений и навыков. К ним относятся:

- эмоциональные умения;
- навыки эмоциональной саморегуляции;
- умение предвидеть возможные эмоциональные реакции в определенных ситуациях;
- умение управлять эмоциональными состояниями;
- умение быстрого реагирования в эмоциогенных ситуациях;
- навыки наблюдения, эмпатии, перцепции и т.п.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что эмоциональная компетентность представляет собой результат развития эмоционального интеллекта, который является интегральным свойством личности распознавать, понимать, контролировать, регулировать собственные эмоции и эмоции других людей, использовать эти способности для достижения важных целей, как в жизни в целом, так и в профессиональной деятельности. Так как эмоциональная компетентность выступает доминантной составляющей профессионального становления специалистов – будущих психологов, ее целенаправленное формирование должно являться сегодня одним из обязательных компонентов профессиональной подготовки будущих психологов в высшей школе.

Литература:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казанск. Ун-та, 1987. – 261 с.
2. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: «БХВ-Петербург», 2012. – 288 с.
3. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева // Материалы Международной научно-практической конференции [«Психология образования сегодня: Теория и практика»] / [Под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой]. – Мн., 2003. – С. 166-168.
4. Баркова Е.К., Кажарская О.Н. Теоретическая модель эмоциональной компетентности студентов-психологов // Молодой ученый. – 2016. – №17. – С. 283-286.
5. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 129-140.
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. – 260 с.
7. Чудновский В.Е. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / В.Е. Чудновский, Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с.

Психология

УДК 612.821

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

доцент, кандидат педагогических наук Попов Максим Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

кандидат медицинских наук, доцент Труш Вера Владимировна
Донецкий национальный университет (г. Донецк)

ОЦЕНКА ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ТЕСТА Т.А. НЕМЧИНА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация. Установлено, что с точки зрения результатов психофизиологического и статистического анализа в опроснике Т.А. Немчина внутри группы из 30 тестов существует функциональная неоднородность, представленная, как минимум, тремя группами тестов, отражающими разные стороны степени нервно-психического напряжения: вегето-соматические показатели (14 тестов), показатели когнитивных способностей (6 тестов) и психо-эмоциональные показатели (10 тестов). На основании результатов корреляционного, регрессионного и дисперсионного анализа показано, что наиболее тесная зависимость между психометрическими показателями и набранными баллами в опроснике Т.А. Немчина отмечена для группы тестов, характеризующих психо-эмоциональное состояние обследованных студентов, а наименьшее - в группе тестов, отражающих когнитивные способности. Предлагается для более полной объективной и количественной оценки адаптационных возможностей человека при использовании метода психологического тестирования Т.А. Немчина применять сочетанное психологическое (субъективное тестирование) и психофизиологическое (аппаратные) исследование.

Ключевые слова: адаптация студентов-первокурсников, индекс нервно-психического напряжения Т.А. Немчина, психофизиологические показатели, взаимосвязь психологических и психофизиологических показателей.

Annotation. The relationship between of the psychophysiological and individual indicators of the T.A. Nemchin test on the first year students was investigated. It was shown that the questionnaire of T.A. Nemchin has a functional heterogeneity, represented by three groups of tests: vegetative-somatic indicators (14 tests), cognitive abilities (6 tests) and psycho-emotional indicators (10 tests). It was shown that the strongest dependence exists for a group of tests characterizing the psycho-emotional state; the smallest connection takes place for a group of tests that reflect the cognitive abilities of female students. It is suggested to use combined psychological (subjective testing) and psychophysiological (hardware) research for objective and quantitative assessment of human adaptive capacities.

Keywords: adaptation of first-year students, neuropsychic stress index of T.A. Nemchin, psychophysiological indicators, the relationship of the psychological and the psychophysiological indicators.

Введение. Одной из центральных задач современной педагогической науки является разработка системы научно-обоснованной организации учебно-образовательного процесса [1, 2, 3, 4]. Существует большой перечень объективных и субъективных обстоятельств, препятствующих или затрудняющих внедрение в образовательный процесс инновационных технологий. Подробный их анализ является предметом отдельного исследования и в литературе неоднократно обсуждался [2, 3].

Один из подходов, определяющих эффективность процесса научения, связан с оценкой психофизиологического состояния личности, которое объективно является ведущим фактором, лимитирующим объем гарантированного усвоения учебной информации. В литературе существует большое число публикаций, посвященных исследованию характера влияния учебного процесса на различные стороны психического и психофизиологического статуса студента [1, 4, 11]. В ходе подобного рода исследований используются многочисленные тестовые опросники [6, 8, 9, 10] и психофизиологические методы [5, 7, 8, 13].

Однако комплексное применение их связано с трудностями интерпретации результатов, поскольку практически не проводились исследования, устанавливающие характер и выраженность связей между индексами тех или иных опросников и отдельными параметрами психофизиологических показателей.

Целью работы явилось количественное определение параметров взаимосвязи между отдельными показателями функционального состояния сенсорной системы и отдельными компонентами широко используемого в психолого-педагогических исследованиях и гигиене труда индекса нервно-психического напряжения Т.А. Немчина [8, 9, 10].

Изложение основного материала статьи. Все исследования были проведены с участием 14 студенток первокурсниц возрастом 17 – 18 лет Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

В ходе исследований вначале измеряли параметры трех сенсорных реакций: время простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), время дифференцировочной зрительно-моторной реакции «Go / No-go»-типа (ДЗМР) и критическая частота световых мельканий (КЧСМ). Затем проводилось тестирование с целью расчета в дальнейшем индекса нервно-психического напряжения Т.А. Немчина [8, 9].

Для изучения параметров зрительно-моторной реакции использовался хронорефлексометр. В качестве источника светового раздражителя применялся выносной точечный источник света на основе светодиода VL-L502UBC ярко-голубого свечения (Ultra Blue, 470 nm). Интенсивность светового сигнала выбиралась постоянной и предварительно аппаратными средствами устанавливалась на приемлемом для глаза уровне 2000 mcd; длительность светового стимула составляла 40 мс. При измерении времени простой зрительно-моторной реакции число индивидуальных отдельных замеров составляло 30 для каждого испытуемого. При измерении параметров ДЗМР в качестве тестового стимула использовался ярко-голубой цвет светодиода, а в качестве альтернативного тормозного раздражителя (запрещающий сигнал) был выбран красный цвет, чередующийся с основным по закону случайных чисел; общее число замеров составило 60 у каждого индивидуума.

Определение критической частоты световых мельканий (КЧСМ) проводили общепринятым методом. В качестве источника света использовался светодиод ярко-голубого свечения (Ultra Blue, 470 nm), генератор гармонических колебаний и электронный частотомер.

Статистический анализ полученных данных проведен при помощи пакетов прикладных программ Excel и Statistica 7.0. Статистическую значимость различий между двумя средними арифметическими величинами определяли с помощью двухвыборочного t-теста Стьюдента для выборок с различными дисперсиями при заданном уровне значимости ($p < 0,05$). При оценке различий между двумя множествами дополнительно использовали двухвыборочный F-тест для дисперсий. Характер взаимосвязи между исследуемыми показателями определяли с помощью корреляционного, регрессионного и дисперсионного анализа. Во всех случаях сравнение анализируемых показателей и статистическая оценка различий проводили на основании проверки нулевой и альтернативной гипотез.

На первом этапе анализа данных представляют интерес результаты измерения параметров простой и сложной зрительно-моторной реакции. Из табл. 1 видно, что время простой зрительно-моторной реакции составило $204 \pm 4,0$ мс при соответствующей дисперсии выборки (226) и коэффициенте вариации, равном 7,4 %.

Таблица 1

Время выполнения простой и сложной зрительно-моторной реакции в группе девушек-первокурсниц в конце учебного семестра

Статистический параметр	Параметры зрительно-моторных реакций		
	Простая зрительно-моторная реакция, ПЗМР, мс	Сложная зрительно-моторная реакция, СЗМР, мс	Разница: СЗМР - ПЗМР
Среднее значение и стандартная ошибка, ($M \pm m$)	$204 \pm 4,0$	$278 \pm 7,2$	$+74 \pm 10,9$ (+ 36 %) $p < 0,01$
Дисперсия	226	732	$P < 0,001$
Коэффициент вариации, $Cv_{факт}$, %	7,4	9,7	-
Число измерений	14	14	-

Примечание: статистическую значимость различий между дисперсиями оценивали при помощи двухвыборочного F-теста для дисперсий

Такое значение времени выполнения простой зрительной сенсомоторной реакции, тем не менее, с учетом данных литературы [16, 19, 22], является повышенным и свидетельствует о развитии процесса торможения в центральной нервной системе студенток-первокурсниц к концу 1-го семестра учебного года.

При выполнении сложной зрительно-моторной реакции выбора время реакции составляло $278 \pm 7,2$ мс, что было значительно больше (+36%), чем для простой психомоторной реакции. Использование дисперсионного анализа показало, что стабильность выполнения ДЗМР была существенно ниже, чем ПЗМР, на что указывает более высокое значение дисперсии выборки (табл. 1).

Наконец, третьим психофизиологическим тестом, использованным в нашей работе, был тест на определение критической частоты световых мельканий. Анализ показал, что у студенток-первокурсниц значение КЧСМ составило $45,3 \pm 1,4$ мельканий в мин, что, согласно литературным данным [16], было ниже, чем обычно.

На втором этапе работы у всех первокурсниц путем заполнения опросника Т.А. Немчина определили индекс нервно-психического напряжения. В среднем, по всем 30-ти вопросам, он оказался равен $51,3 \pm 2,8$

балла, что свидетельствует о его сдвиге в сторону симпатикотонии, оцениваясь на уровне II-й степени нервно-психического напряжения [8, 9, 10]. Следует отметить, что II-я степень еще не является критической, но однозначно указывает на отрицательную динамику развития нервно-психического напряжения к концу учебного семестра.

Основной задачей настоящей работы, как указывалось, являлось выявление характера и выраженности корреляционных связей между различными психометрическими показателями, с одной стороны, и индексом нервно-психического напряжения Т.А. Немчина и его отдельными компонентами, с другой.

Первоначально был проведен анализ характера зависимости между каждым из исследованных психофизиологических показателей и цельным индексом нервно-психического напряжения Т.А. Немчина (ИНПН). Опросник Т.А. Немчина, как известно, включает в себя 30 тестовых вопросов, охватывающих различные аспекты функционального состояния испытуемого. После соответствующего подсчета баллов высчитывают общую сумму баллов (индекс нервно-психического напряжения - ИНПН), сравнивая ее в ходе последующего анализа со стандартными значениями. Корреляционный показал, что между ПЗМР и ДЗМР, а также критической частотой световых мельканий (КЧСМ), с одной стороны, и индексом нервно-психического напряжения, с другой, какая-либо значимая связь для данной группы тестируемых не выявлена (табл. 2). Коэффициенты корреляций Пирсона колебались в пределах 0,17 - 0,36 и с точки зрения вариационной статистики были статистически незначимы: для ПЗМР, ДЗМР и КЧСМ уровень значимости p составлял соответственно 0,197; 0,296; 0,558.

Таблица 2

Характер корреляционных связей между индексами напряжения в отдельных группах показателей опросника Т.А. Немчина и величиной психофизиологических реакций

Показатель	Показатель корреляционной связи	Индекс нервно-психического напряжения Т.А. Немчина	Группы показателей опросника Т.А. Немчина		
			Вегетативные и соматические показатели (ВСП)	Показатели когнитивных функций (ПКФ)	Показатели психического и эмоционального состояния (ППЭС)
Простая зрительно-моторная реакция, ПЗМР, мс	Коэфф. корреляции Пирсона, r	$r = 0,36$	$r = 0,53$ $P < 0,05$	$r = 0,30$	$r = 0,83$ $P < 0,05$
	Коэфф. регрессии, Rx/y	$15,2 \pm 11,2$ $P = 0,19$	$30,1 \pm 11,1$ $P = 0,046$	$23,8 \pm 21,7$ $P = 0,29$	$64,9 \pm 10,2$ $P = 0,00025$
Сложная зрительно-моторная реакция, СЗМР, мс	Коэфф. корреляции Пирсона, r	$r = 0,17$	$r = 0,63$ $P < 0,05$	$r = 0,35$	$r = 0,91$ $P < 0,05$
	Коэфф. регрессии, Rx/y	$-12,9 \pm 21,0$ $P = 0,55$	$71,1 \pm 20,3$ $P = 0,014$	$50,5 \pm 38,2$ $P = 0,21$	$121,9 \pm 14,2$ $P = 0,00055$
Критическая частота световых мельканий имп/мин	Коэфф. Корреляции Пирсона, r	$r = 0,29$	$r = 0,41$	$r = 0,27$	$r = 0,68$ $P < 0,05$
	Коэфф. регрессии, Rx/y	$-4,2 \pm 3,9$ $P = 0,30$	$2,26 \pm 1,36$ $P = 0,12$	$7,35 \pm 7,5$ $P = 0,35$	$17,2 \pm 5,4$ $P = 0,0079$

Описанный факт отсутствия корреляционных связей, в определенной мере, выглядит неожиданным, поскольку субъективно можно предположить, что большая или меньшая степень нервно-психического напряжения должна отражаться на функциональной активности психометрических показателей. Это послужило основанием провести дополнительный анализ полученных результатов. Характерно, что в опроснике Т.А. Немчина внутри группы из 30 тестов существует функциональная неоднородность, что, видимо, изначально и замышлялось автором.

С определенной степенью осторожности все тестовые задания были разделены на три группы, отражающих состояние различных функциональных систем организма: вегето-соматические показатели, показатели когнитивных способностей и психо-эмоциональные показатели (табл. 3). После этой процедуры был проведен корреляционный и регрессионный анализы с целью выяснения характера и силы зависимостей между значением индекса напряжения (по каждой группе показателей) и каждой из величин трех исследованных психофизиологических реакций.

Результаты анализа показали следующее (табл. 2). Во-первых, наиболее тесная зависимость между психометрическими показателями и набранными баллами в тестах Т.А. Немчина отмечена для группы тестов, характеризующих психическое и эмоциональное состояние (ППЭС) обследованных студентов, а наименьшее в группе тестов, отражающих когнитивные способности (ПКФ). Так, в первом случае значение коэффициентов корреляции Пирсона были всегда статистически значимы, а во втором - были статистически недостоверны.

Во-вторых, во всех случаях, когда исследуемые корреляционные связи четко проявлялись, для отдельных психометрических показателей в степени выраженности такой связи всегда просматривалась однотипная закономерность: (ДЗМР и ПЗМР) > (КЧСМ). Такой результат указывает на большую информативность зрительно-моторной реакции как показателя степени нервно-психического напряжения, поскольку последняя, среди нами изученных, является, с точки зрения нейрональной организации, более сложной.

В-третьих, наряду с вычислением значений коэффициентов корреляции Пирсона, отражающих степень сопряженности изучаемых показателей, в анализируемых парах параллельно рассчитывались регрессионные уравнения, наиболее важным параметром которых является коэффициент регрессии (табл. 2). Подобный расчет позволяет провести сравнительную количественную оценку «силы» связи между анализируемыми показателями.

Таблица 3

Характеристика функционально организованных групп показателей в тесте исследования степени нервно-психического напряжения (по Т.А. Немчину)

№	Вегетативные и соматические показатели (ВСП)
1	Наличие физического дискомфорта
2	Наличие болевых ощущений
3	Состояние мышечного тонуса
4	Координация движений
5	Состояние двигательной активности в целом
6	Ощущения со стороны сердечно-сосудистой системы
7	Проявления со стороны желудочно-кишечного тракта
8	Проявления со стороны органов дыхания
9	Проявления со стороны выделительной системы
10	Состояние потоотделения
11	Состояние слизистой оболочки полости рта
12	Окраска кожных покровов
13	Температурные ощущения
14	Восприимчивость, чувствительность к внешним раздражителям
Показатели когнитивных функций (ПКФ)	
15	Помехоустойчивость
16	Речь
17	Особенности внимания
18	Особенности памяти
19	Сообразительность
20	Умственная работоспособность
Показатели психического и эмоционального состояния (ППЭС)	
21	Особенности эмоционального состояния в целом
22	Чувство уверенности в себе, в своих силах
23	Настроение
24	Особенности сна
25	Общая оценка психического состояния
26	Явления психического дискомфорта
27	Степень распространенности (генерализованность) признаков напряжения
28	Частота возникновения состояния напряжения
29	Продолжительность состояния напряжения
30	Общая степень выраженности напряжения

Так, по данным табл. 2 видно, что для зависимости «ПЗМР - ВПЭС» коэффициент регрессии составлял $(64,9 \pm 10,2)$ мс/балл, что было статистически значимо выше ($P < 0,05$), чем для зависимости «ПЗМР - ВСП» $(30,1 \pm 11,1)$ мс/балл. Такая же закономерность имела место в отношении сложной зрительно-моторной реакции: $(121,9 \pm 14,2)$ мс/балл для пары «ДЗМР - ППЭС» и $(71,1 \pm 20,3)$ мс/балл для пары «ДЗМР - ВСП». Поскольку коэффициент регрессии имеет размерность изучаемых показателей (в нашем случае мс/балл), то можно говорить, что для группы тестов, отражающих психическое и эмоциональное состояние (ППЭС), наибольшую информативность имеет показатель времени выполнения сложной зрительно-моторной реакции.

Таким образом, использование методов корреляционного и регрессионного анализа показало, что между отдельными психофизиологическими показателями, с одной стороны, и суммой индивидуальных баллов, набранных по результатам тестирования по Т.А. Немчину, с другой, существуют сложные взаимоотношения. Индекс нервно-психического напряжения, рассчитанный как сумма баллов, набранных при ответах на 30 тестов опросника Т.А. Немчина, не коррелирует с психофункциональным состоянием обследованных студенток-первокурсниц. В тоже время, такая связь хорошо просматривается при анализе корреляционных отношений с отдельными «наборами» тестов опросника Т.А. Немчина: наиболее адекватной группой тестов являются тесты, отражающие психическое и эмоциональное состояние личности, а наименее - показатели, выражающие состояние когнитивных функций. Такие выводы побуждают с осторожностью подходить к интерпретации результатов использования психологических тестов, в частности, теста Т.А. Немчина, используемого при оценке степени нервно-психического напряжения. В то же время, совместное применение индекса нервно-психического напряжения Т.А. Немчина и психофизиологических тестов позволяет раскрыть тонкие механизмы взаимодействия психических и психофизиологических факторов при оценке адаптационных возможностей человека.

Выводы. Результаты параллельного тестирования студенток-первокурсниц в конце 1-го учебного семестра методами психологического (опросник Т.А. Немчина) и психофизиологического анализа свидетельствуют о развитии процесса дезадаптации, сопровождающейся снижением активности центральной нервной системы и формированием II-го уровня степени нервно-психического напряжения. Корреляционный, регрессионный и дисперсионный анализы показали, что между временем простой и сложной зрительно-моторной реакцией, а также критической частотой световых мельканий, с одной стороны, и индексом нервно-психического напряжения (по Т.А. Немчину), с другой, какая-либо значимая связь не

выявлена. Установлено, что с точки зрения результатов психофизиологического и статистического анализа в опроснике Т.А. Немчина внутри группы из 30 тестов существует функциональная неоднородность, представленная, как минимум, тремя группами тестов, отражающими разные стороны степени нервно-психического напряжения: вегето-соматические показатели (14 тестов), показатели когнитивных способностей (6 тестов) и психо-эмоциональные показатели (10 тестов). На основании результатов корреляционного, регрессионного и дисперсионного анализа показано, что наиболее тесная зависимость между психометрическими показателями и набранными баллами в опроснике Т.А. Немчина отмечена для группы тестов, характеризующих психо-эмоциональное состояние обследованных студентов, а наименьшее - в группе тестов, отражающих когнитивные способности. Предлагается для более полной объективной и количественной оценки адаптационных возможностей человека при использовании метода психологического тестирования Т.А. Немчина применять сочетанное психологическое (субъективное тестирование) и психофизиологическое (аппаратные) исследование.

Литература:

1. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество: Уч. записки. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 62-69.
2. Горбунова Н.В. Педагогическое образование сегодня: проблемы и перспективы / Н.В. Горбунова // Гуманитарные науки. 2017. – № 3 (39). – С. 31-35.
3. Глузман А.В. Инновации в образовании / А.В. Глузман // Гуманитарные науки. 2016. – № 3 (35). – С. 8-10.
4. Ефимова В.Н. Оценка адаптационных возможностей организма в системе педагогического сопровождения студентов младших курсов / В.Н. Ефимова, Н.Н. Скоромная, Л.П.Яцкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-1. – С. 110-119.
5. Ендриховский С.Н. Время сенсомоторной реакции человека в современных психофизических исследованиях / С.Н. Ендриховский, А.М. Шамшинова, Е.Н. Соколов // Сенсор. системы. – 1996. – Т. 10, № 2. – С. 13.
6. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер. 2005. – 412 с.
7. Литовченко О.Г. Психофизиологическая характеристика работоспособности учащихся / О.Г. Литовченко // VI Знаменские чтения: материалы науч.-практ. конф. – Курск: СупГПУ, 2007. – С. 45.
8. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Л.: ЛГУ. – 1983. – 167 с.
9. Прохоров А.О. Методики диагностик и измерения психических состояний личности / А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ. – 2004. – 176 с.
10. Психодиагностика стресса / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. – Казань: КНИТУ. – 2012. – 212 с.
11. Соболев В.И., Попов М.Н. Особенности психомоторных реакций у детей младшего школьного возраста специальных медицинских групп - В.И. Соболев, М.Н. Попов // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2(38). – С. 42-49.
12. Соболев В.И., Попов М.Н. Психофизиологическая оценка активности центральной нервной системы студентов в начальный период обучения в ВУЗе // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 58-1. - С. 222-228.
13. Шутова С.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС / С. В. Шутова, И.В.Муравьева // Вестник ТГУ. – 2013. – Т. 18. – Вып. 5. – С. 2831-2840.

Психология

УДК 316.6

кандидат психологических наук, доцент Тимошук Игорь Григорьевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ДИСКУРС ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ШКОЛАХ

Аннотация. В публикации рассматривается феномен ответственности в теории и практике оказания психологической помощи. Ответственность понимается как особый, отдельный вид дискурса, имеющий свою специфику в различных направлениях современной немедицинской психотерапии. Автором предлагается интерпретация результатов собственных контент-аналитических исследований категории ответственности, представленной в текстах основателей аналитической, экзистенциальной и гуманистической психотерапии. Опираясь на полученные данные, автор реконструирует и описывает профессионально-этическую сферу указанных школ психотерапии.

Ключевые слова: дискурс ответственности в структуре этико-профессиональных аспектов психотерапии, психосемиотический анализ ответственности, целевые психотерапевтические функции ответственности.

Annotation. The article deals with the phenomenon of responsibility in the theory and practice of psychological care. Responsibility is understood as a special, separate type of discourse that has its own specifics in various areas of modern non-medical psychotherapy. There is an interpretation of the results of the author's content-analytical studies of the category of responsibility presented in the texts of the founders of analytical, existential and humanistic psychotherapy. Based on the data obtained, the author reconstructs the professional and ethical sphere of these schools of psychotherapy.

Keywords: discourse of responsibility in the structure of ethical and professional aspects of psychotherapy, psychosemiotic analysis of responsibility, target psychotherapeutic functions of responsibility.

Введение. Актуальность переосмысления и рефлексии проблематики феномена ответственности, как ключевого понятия данной публикации, необходимо еще и потому что дискурс ответственности легитимизируется в различных сферах нашей жизнедеятельности и в различных формах заявляет о себе именно в настоящее время. В максимально широком контексте этот феномен прежде всего «испытывает» себя в политике, как идеальной и наиболее очевидной сфере жизнедеятельности, в которой роль ответственности при принятии политических решений неуклонно возрастает. Вторая сфера явного показателя

результатов ответственного отношения к деятельности – это образование. именно в этой – основные высказывания из обыденной речи – «нет достаточного числа специалистов...». Последнее свидетельствует более всего о том, что произошло мощнейшее нивелирование и регрессия этого качества.

Третья сфера - семейная жизнь. Если мы возьмем за 100% - весь спектр проблем, с которыми обращаются к практикующим психологам за оказанием психологической помощи, то количество семейных проблем (или сходных по специфике проблематике), например: психически травмированные дети, детско-родительские отношения, взаимоотношения между неженатыми мужчинами и женщинами и т.д., достигает 80-90%.

Резюмируем: настоящее время – это время ответственности и экзистенциальных и нравственных выборов.

Центральная проблемная категория данного исследования, непосредственно «причастная» к проблеме ответственности – это профессионально - личностная ответственность практикующего психолога, в процессе его профессионализации и жизнеосуществления личности в целом. Однако, хорошо известно, что формирование и в особенности трансформация (смещение акцентов) ответственности продолжается в течении всей жизни человека. Последнее именуется в психологии ресоциализацией. Для понимания основных функций и вообще роли ресоциализации ответственности перечислим ее основные характеристики, которые непосредственно укажут на актуальность данного исследования описываемой проблемы. Ресоциализация личности подразумевает процесс рефлексии, осмысления и критического анализа ценностей, системы взглядов и мировоззренческой позиции (жизнедеятельности в целом):

- функции ответственности, по определению, указывают на необходимость критического анализа психологом-практиком роли и значения ответственности личности (в особенности ее экзистенциального, нравственного и этического аспекта) психолога-практика в динамике процесса его жизнедеятельности;

- ответственность – в первую очередь является базовым понятием нравственно-этической системы личности. Именно она в первую очередь участвует в процессе ресоциализации личности.

Далее дадим обобщенное определение ресоциализации и ее основных функций:

- ресоциализация подразумевает изменение (реконструкцию) взглядов, мнений, в конечном итоге ценностью (мировоззренческой позиции) личности;

- это процесс повторной социализации, для взрослых людей, означающий пересмотр и коррекцию некоторых фундаментальных представлений о жизни, себе и, в том числе о фундаментальных нравственно-этических концептах существования человека.

Основной вопрос данного исследования – «Насколько в этом процессе представлена категория ответственности как центральная, базовая категория в жизни человека?»

О последнем, утверждалось ранее и все чаще утверждается в современной философской и богословской литературе. Об этом указывают в своих работах такие специалисты по психологическому консультированию и психотерапии как А.А. Алексеевич, М.Е. Бурно, А.Ф. Бондаренко, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, А.Ф. Копьев, и другие [5].

Теоретический анализ данной проблемы и полученные ранее нами результаты исследования отдельных аспектов этой проблемы [2; 3] свидетельствуют о том, что в настоящее время существуют следующие типы ответственности, актуальные и, в особенности, поощряемые в обществе:

- гражданская - подразумевает политическую активность, сознательность и умение и желание (необходимость) бороться за свои права;

- социальная: умение выполнять стандартные общественные нормы и правила поведения.

Укажем, что результаты анализа типологии ответственности наиболее часто встречающийся в теоретических источниках, позволил выявить интересную особенность: некоторые типы (виды) ответственности в обществе лишь декларируются, но для их целенаправленного развития в системе подготовки практических психологов ничего практически не предпринимается. Это, прежде всего такие типы как экзистенциальная, нравственная и духовная ответственность.

Таким образом, целью статьи является попытка ответа на следующие основные методологические вопросы:

- каковы возможности понимания и применения высказываний об ответственности в современном контексте теории и практики оказания психологической помощи?

- на что именно в нравственно-этическом плане могут ориентировать такие высказывания классиков психотерапии (в своей совокупности, составляющие дискурс ответственности) современного психолога-практика и в особенности начинающего свой профессиональный путь психолога-консультанта?

Изложение основного материала статьи. Основной метод, применяемый в исследовании: контент-анализ текстов по психотерапии и психологическому консультированию.

В качестве дополнительного метода применялся метод анализа высказываний (анализ дискурса).

В качестве основного материала выступали тексты по психотерапии и психологическому консультированию основателей трех наиболее известных.

Школ и направлений в теории и практике оказания психологической помощи: аналитической, экзистенциальной и гуманистической психотерапии.

Был взят примерно равный объем текстов (по 3500 стр. по каждому из направлений в психотерапии), это были, как уже отмечалось выше, тексты основоположников психотерапевтических концепций, школ, теорий и направлений по психотерапии. Далее перечислим, какие именно исследовались тексты:

- по психоанализу и психодинамическому направлению в психотерапии (публикации З. Фрейда);

- по аналитической психотерапии (монографии и статьи К.Г Юнга);

- по экзистенциальной психотерапии (монографии, учебники, статьи В. Франкла, Р. Лэйнга, И. Ялома);

- по клиент-центрированному консультированию (монографии и статьи К. Роджерса).

Таким образом, в данном случае выявлялись высказывания известных психотерапевтов в отношении проблемы ответственности. Это и составило предметную сферу проведенного исследования. Нас в первую очередь интересовали ответы на вопрос - рассматривали ли в своих работах классики психотерапии категорию ресоциализацию личности психолога? Что имеется в работах З. Фрейда, К.Г. Юнга, В. Франкла, К.Р. Роджерса и других основателей психотерапевтических направлений и школ по поводу этой проблемы?

- В итоге основная методологическая идея исследования редуцировалась к попытке ответить на вопрос: Каковы особенности их дискурса ответственности как аспекта ресоциализации личности психотерапевта, психолога-практика?

Далее представим т.н. «рабочее», операциональное определение категории дискурса, на значение которого мы ориентировались. Дискурс это сложный многоуровневый текст, определяемый во-многом социокультурным контекстом и соответственно социальным, культурным, психологическим, прагматическим и другими его параметрами. Это своеобразная поликомпонентная речь, включающая профессиональные, личностные, национальные религиозные и прочие, в том числе неосознаваемые характеристики. Это обобщенное определение, приведенное на основе обобщения трактовок этого феномена такими авторами как М. Фуко, Р.Барт, М. Пеше, и т.д.). Соответственно этому перечислим далее два наиболее значимых для описываемых в данной статье результатов принципа анализа дискурса дискурса ответственности в психотерапии:

«Если социокультурный контекст, в котором создавался и существовал какой-либо текст, утерян, то к нему понятие дискурса не приложимо, так как дискурсные значения не вычлениаются» [4, с. 74]. И далее цитата, указывающая и подчеркивающая фундаментальную значимость социальных тенденций (в том числе в науке и практике психотерапии), так называемых социальных трендов, которые имеют «прямую корреляцию» с любым авторским дискурсом психотерапии.

«Понятие дискурса представляет интерес в социолингвистическом аспекте, поскольку дискурсивная структура текста связана с социальными факторами» [там же, с. 112].

На первом этапе исследования были получены следующие статистические данные по частоте встречаемости категории ответственности:

- в текстах по психоанализу – 19 упоминаний этого понятия (осуществлялся анализ литературы, составляющий в общем 3500 страниц);
- в текстах по аналитической психотерапии -106 упоминаний (3500 стр.);
- в текстах по экзистенциальной психотерапии - 570 (3500 стр.);
- в текстах по клиент-центрированному консультированию – 108 (715 стр.).

Уточним, что выявление количественного параметра не было самоцелью данного исследования, которое, по сути, являлось психосемантическим, а потому спецификой являлось амплифицирование *дискурса* ответственности в текстах по психотерапии. Выявление и анализ такового последнего давал последующую возможность понять то, насколько проблема ресоциализации ответственности личности психолога-практика в принципе представлена в работах классиков мировой психотерапии.

Выводы. Интерпретация итоговых результатов психосемиотического анализа полученных данных позволил сделать следующие заключения.

1. Психоанализ представлен, прежде всего, криминально-юридическим дискурсом ответственности. Анализ текстов З.Фрейда показал полное отсутствие указаний на нравственно-этический компонент и проблема ресоциализации ответственности основоположника психоаналитической психотерапии абсолютно не интересует.

2. В юнгианстве доминирует преимущественно религиозный дискурс, отличающийся семантикой, ориентированной на обобщенно-абстрактное, неканоническое (в рамках конкретных конфессий) понимание ответственности как некоего «закона вселенной», бытия, мира, и.т.д. Это дискурс, напоминающий дискурс теософии.

3. В экзистенциальной школе представлен властно-идеологический дискурс, где ответственность приобретает «навязчивый смысл» и явно претендует на статус самоценной, самодовлеющей категории.

4. Клиент-центрированный подход отличается чертами примитивно-педагогического (популистского) дискурса, в котором ответственность зачастую выступает в роли навязчивого, так же, как и в предыдущей (экзистенциальной) школе идеологического лозунга.

5. Выбирая в качестве профессиональной ориентации определенную модель оказания психологической помощи будущему психологу необходимо помнить о взаимосвязи выбранной модели с типом дискурса ответственности, которая неуклонно будет «сопровождать» выбранную модель.

6. В каждом из имеющихся направлений и школ психотерапии представлен среди прочих, дискурс ответственности, значение которого обусловлено с одной стороны контекстом модных социальных тенденций в отношении психотерапии, с другой - указывает на субъективную позицию основателя той или иной школы психотерапии к изучаемому феномену.

7. Анализ дискурса ответственности автора-основателя определенной школы психотерапии, в контексте содержательных характеристик его теории и практики, проясняет его отношение к фундаментальным нравственно-этическим категориям и амплифицирует важнейшие особенности его профессионально-личностной позиции (содержательных аспектов его профессионального сознания).

Литература:

1. Нравственность современного российского общества: психологический анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич Журавлев А.Л., Юревич А.В. Нравственность современного российского общества: психологический анализ – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. – 413 с. (Психология социальных явлений).

2. Тимошук И.Г. «Ответственность как Единица глубинного яруса лексикона профессиональных психологов» // И.Г. Тимошук «Ответственность как Единица глубинного яруса лексикона профессиональных психологов». Журнал практикующего психолога, 2006. С. 101-109

3. Тимошук И.Г. «Ответственность как поликомпонентное образование в структуре представлений студентов психологов о будущей профессии» // И.Г.Тимошук «Ответственность как поликомпонентное образование в структуре представлений студентов психологов о будущей профессии». Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 2. – 361 с.

4. Л. Филлипс, М.В. Йоргенсен. Дискурс анализ: теория и метод // Филипс Л., Йоргенсен М.В. Дискурс анализ: теория и метод. Пер. с англ. / под ред. А.А. Киселевой. Харьков: Изд-во Гуманитарного центра, 2004. 336 с

5. Христианская психология в контексте научного мировоззрения. // Христианская психология в контексте научного мировоззрения. Под ред. Б.С. Братуся. Издательство Никея, 2017 г. 528 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Л. И.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	4
Абдулазимова Т. Х.	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗАХ РОССИИ	6
Аксенова Е. Г. Витольник Г. А.	РАЗРАБОТКА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ	10
Амет-Уста З. Р.	ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГА: ОТ ЗАМЫСЛА К РЕАЛИЗАЦИИ	13
Архипова С. В. Подшивалова М. С.	ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ	16
Асанова Ф. Б.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕХНОЛОГИИ	20
Ахмадова З. М.	ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	23
Бекиров С. Н.	АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА МОЛОДЕЖИ	26
Бекирова Э. Ш.	ОБРАЩЕНИЕ К ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	29
Берсенева М. А.	ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО АРХИТЕКТОРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	31
Битгер Н. В. Шаховалов Н. Н. Дунец А. Н.	РОЛЬ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ СЕРВИСА	34
Богущ Т. В.	ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА	39
Ботя М. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРАКТИК НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СКОУ VII ВИДА	43
Бузни В. А. Осадчая И. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ФАКТОРА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
Васильева А. Н. Егорова З. Н.	КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	50
Везетну Е. В.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ОБОСНОВАНИЕ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ	53
Вовк Е. В.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	55
Гадзина Е. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ	58

Галлиев И. М. Самакалев С. С.	КЕЙС-МЕТОД НА ОСНОВЕ VIM В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРА-СТРОИТЕЛЯ	60
Гиниятуллина Д. Р.	К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНКЕТИРОВАНИЯ)	63
Глебова Г. Ф. Донина И. А. Карлина Н. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ И УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	66
Глузман Я. А.	ОСОБЕННОСТИ ВЫСШЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США, ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ГЕРМАНИИ	70
Глузман Н. А.	ХАРАКТЕРИСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	74
Гоголев Н. Е. Божедонова А. П. Бубякина Е. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЭТНОСПОРТА И ТРАДИЦИОННЫХ ИГР НАРОДОВ АРКТИКИ В АСПЕКТЕ МНОГОУРОВНЕВОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	77
Горбунова Н. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	79
Гордиенко Т. П. Безусова Т. А.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС 3++	82
Гордиенко Т. П. Орлова Ю. А.	РОЛЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	86
Городец Д. В.	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИДЕИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	89
Гуз О. М.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД И НАРОДНЫХ ДРУЖИННИКОВ В СИСТЕМЕ МВД РОССИИ	93
Давкуш Н. В.	КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	97
Джур Е. В. Сычева Г. П. Куликова Т. Д.	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	100
Донченко Е. А.	СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ	104
Емченко Е. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ	107
Ефимова В. М. Макарочева А. А.	ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ОБРАЗОВАНИИ В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ	110
Ефремов С. К. Михайленко Е. В.	О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОННОЙ СЕТИ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРИЕМА И ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	114
Жарко Л. Н.	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВЕДЕНИЯ КОММЕРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	117
Жулина Е. В. Алаева И. В.	АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	121

Жулькова Ю. Н. Яшкова Е. В. Исламова Г. И.	ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСОВ ВУЗОВ	123
Журавлева О. И.	ОЛИМПИАДА КАК ПУТЬ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЮНОГО МУЗЫКАНТА	126
Зембатова Л. Т. Наниева Ф. В.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	130
Зотова И. В.	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРАКЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ	132
Иосифова А. М. Баишева М. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ДУХОВНОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ РОДНОГО КРАЯ	136
Казначеева С. Н. Быстрова Н. В. Уракова Е. А.	ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННЫМИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ	138
Каменская Е. Н.	КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	142
Кодоева А. Ч. Магомедова Р. М. Цамаева А. А.	СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ЮРИСТА	145
Козина Ю. В.	ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	149
Кокаева И. Ю. Каргиева З. К.	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ – ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА И ОСНОВА УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ	152
Колпакова Е. Н.	ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	155
Колчина В. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	158
Комиссаренко Е. В.	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ В ВУЗЕ	162
Коник О. Г.	СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	165
Концелидзе Е. Д. Медведева Е. Ю.	ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОПЕДЕВТИКЕ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	169
Кот Т. А.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	172
Крамской С. И. Амельченко И. А. Егоров Д. Е.	МЕРОПРИЯТИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ	175
Кувшинова Я. А. Самойлова М. Д.	ГОВОРЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ АВИАЦИОННОГО ВУЗА	178
Легостаева О. Т.	ФОРМИРОВАНИЕ ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА	180
Литвинов Е. В. Бухтоярова Е. В. Вялых Н. Н.	ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	184

Лях Ю. А. Донина И. А. Поломошнова С. А.	МЕТОДИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ТВОРЧЕСКИХ И КРИТИЧЕСКИХ ШКОЛЬНИКОВ	188
Мазанюк Е. Ф.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	191
Мирошник Г. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА КАК БЛАГОПРИЯТНОЙ СРЕДЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАХИМОВЦЕВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	193
Мустафина Л. Р.	ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ (НА ПРИМЕРЕ: РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)	197
Пашнева В. А.	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	199
Певзнер М. Н. Петряков П. А. Донина И. А.	ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО МНОГООБРАЗИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	201
Переверзев М. В.	СУЩНОСТЬ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНОЙ И ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ	205
Петришев И. О.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ КАК ФЕНОМЕН В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ	207
Платонова А. В.	ВИДЫ, ЗНАЧЕНИЕ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ	210
Потяев П. Ю. Фомин И. А.	ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ПЕРЕДВИЖЕНИЮ НА ЛЫЖАХ В АРКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	212
Ратовская С. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ	214
Редькина Л. И.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОНИТОРИНГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	218
Романова М. Н. Филиппова С. Ф.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	222
Савченко Л. В.	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РЕКЛАМЫ КАК БАЗОВОГО ИНСТРУМЕНТА МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ	225
Сагитдинова Т. К.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	227
Samoilenko N. B.	BLENDED LEARNING IN ACADEMIC WRITING COURSE	230
Сашина Н. В.	АКТИВИЗАЦИЯ СЛУШАТЕЛЯ - СОВРЕМЕННАЯ ЛЕКЦИЯ	234
Сергеева М. Г. Берсенева М. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ	236
Сергеева М. Г. Салун С. Н.	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	239
Сергеева М. Г.	РАЗВИТИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	242

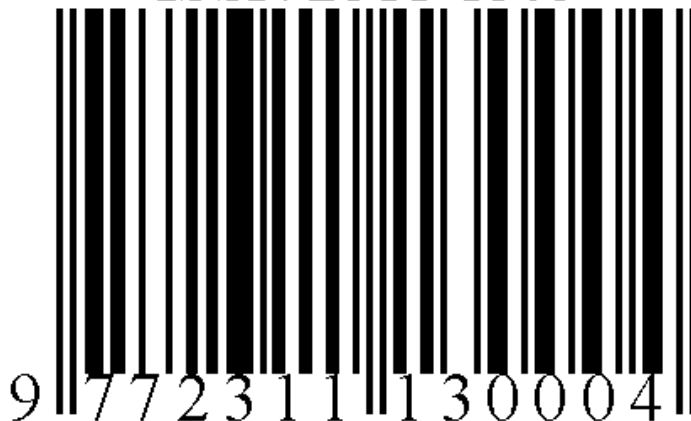
Серебряк В. В. Камаева В. В.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	245
Сизова О. А. Абдуллина М. А. Долматова А. А.	ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО», В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	249
Снатович А. Б.	ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	251
Солнцев И. С.	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ЦИФРОВОГО ПРОСТРАНСТВА	254
Старостенко И. Н. Михайленко Е. В.	К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	257
Стрелец Н. К.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	262
Сухонина Н. С.	ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ИНТЕРНЕТА НА ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	264
Тахохов Б. А.	НАУЧНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ	268
Теленская Д. Ю.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА	271
Туровский А. Н.	ПРОБЛЕМА СПОРТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА	274
Федорова С. А. Магдыч Е. А. Радченко Е. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ MOODLE ПРИ РАЗРАБОТКЕ КУРСА «МЕТОДЫ ЗАЩИТЫ ОТ КОРРОЗИИ»	276
Харабаджах М. Н.	ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: СУЩНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ	279
Хижная А. В. Быстрова Н. В. Иванова Д. С.	РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	281
Хитрова А. В.	ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТАМИ	284
Хрулёва А. А.	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ	287
Целоева Д. А. Киргуева Ф. Х.	СУЩНОСТЬ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА	289
Цыплакова С. А. Быстрова Н. В. Филатова Е. В.	СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	292
Цыплакова С. А. Быстрова Н. В. Выстороп О. Г.	ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	295
Челнокова Е. А. Хижная А. В. Казначеев Д. А.	РОБОТОТЕХНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ШКОЛЫ	297

Челнокова Е. А. Хижная А. В. Мурыгин Н. С.	ИНТЕГРАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМУ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	300
Челядинова Е. В.	АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	303
Шапиева А. С. Чаплаев Х. Г. Халиев М. С.-У.	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	306
Шведова Л. В.	ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	309
Шерайзина Р. М. Ширин А. Г. Угринчук О. Н.	АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	312
Шумило А. Ю. Александрова Н. С.	ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ЦЕННОСТИ К ОБРАЗОВАНИЮ: ПАРАДОКСЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ	316
Югова М. А.	ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ЭОР ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	319
Юнусова Э. А.-Г.	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ	323
ПСИХОЛОГИЯ		
Бура Л. В. Везетни В. В.	ПРОБЛЕМА СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ	325
Гарипова Н. М.	ИНТОНАЦИОННЫЙ СЛУХ МУЗЫКАНТА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ	328
Гришина А. В. Косцова М. В. Быстрыков В. А.	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ	331
Ерина И. А.	ВЗГЛЯДЫ УЧЕНЫХ НА ПРОБЛЕМУ ГОТОВНОСТИ К БРАЧНО - СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ГАРМОНИЧНОГО И ПРОЧНОГО БРАКА	335
Макаренко Ю. В. Макаренко Н. Н.	КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА	339
Пономарёва Е. Ю.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	341
Соболев В. И. Попов М. Н. Труш В. В.	ОЦЕНКА ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ТЕСТА Т.А. НЕМЧИНА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	344
Тимощук И. Г.	ДИСКУРС ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ШКОЛАХ	348

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 65. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 27.11.2019. Сдано в набор 02.12.2019. Дата выхода 20.12.2019
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 41,50.
Тираж 500 экз. Цена свободная.