

**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 (3)

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. 3. – 336 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: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам реализации используемых в высшем учебном заведении педагогических технологий в рамках сочетания традиционного и электронного обучения. В статье анализируется потенциал и возможности условий смешанного обучения как средства реализации современных образовательных технологий. Обсуждаются способы их использования в рамках российской вузовской системы. Было рассмотрено определение термина смешанного обучения (blended learning), которое раскрывается как интеграция в различных мерах и соотношениях различных элементов традиционного и дистанционного процесса обучения и все чаще применяется на практике в высших учебных заведениях. Представлен опыт использования среды Moodle в обучении будущих педагогов профессионального обучения по дисциплине «Педагогические технологии». Рассматриваются игровые, проектные и кейс-технологии. Их реализация на основе применения смешанного обучения позволяет обеспечить более системное выполнение целей и задач, которые были сформированы в ФГОС, а конкретнее создать все необходимые условия, благоприятную среду для лучшего освоения обучающимися самостоятельно нового материала и формирования компетенций.

Ключевые слова: педагогические технологии, смешанное обучение, высшее учебное заведение, технологическая компетентность, студенты, педагог профессионального обучения, blended learning.

Annotation. The article is devoted to the implementation of educational technologies used in higher education in the framework of a combination of traditional and e-learning. The article analyzes the potential and possibilities of the conditions of blended learning as a means of implementing modern educational technologies. The methods of their use in the framework of the Russian university system are discussed. The concept of blended learning is analyzed, which combines elements of traditional and distance learning in various combinations and proportions and is increasingly becoming part of the practice of a modern university. The experience of using the Moodle environment in the training of future teachers of professional training in the discipline "Pedagogical technology" is presented. Game, design and case technologies are considered. Their implementation on the basis of the use of blended learning allows us to provide a more systematic fulfillment of the tasks set by the federal state educational standards of the new generation, namely, to enable students to successfully master the learning material and build competence on their own.

Keywords: pedagogical technologies, blended learning, higher education institution, technological competence, students, teacher of vocational training, blended learning.

Введение. Современный период модернизации образовательного процесса имеет тенденцию к преобладанию в образовательной практике информационных технологий, которые позволяют сделать более плодотворными приемы, методы и формы традиционного обучения [1], ужесточению конкуренции в сфере высшего образования, появлению новых поколений студентов и развитию электронного обучения [2].

В условиях педагогического вуза одним из основных актуальных вопросов выступает подготовка высокоэффективных педагогов профессионального обучения посредством формирования у них технологической компетентности [3].

Изложение основного материала статьи. Целью статьи является выявление основных аспектов реализации педагогических технологий в смешанном обучении.

Ключевым моментом в развитии электронного обучения в вузе является сокращение аудиторной нагрузки, увеличение индивидуальной нагрузки, которая приходится на внеаудиторную самостоятельную образовательную деятельность студента в информационно-образовательной среде, где студент работает как самостоятельно, так и во взаимодействии с другими обучающимися под контролем преподавателя [4]. Также к перспективам реализации электронного обучения относятся:

- возможность осуществления систематичной проверки знаний полученными обучающимися по окончании учебного курса образовательной дисциплины;
- обеспечение более результативного осуществления преподавателями возможности администрирования, то есть публикации, закрепления, обновления, созданных и управляемых ими образовательных ресурсов [5];
- увеличение роли самого студента при осуществлении образовательного процесса и уменьшение роли преподавателя до осуществления направления, координации и контроля учебной деятельности студентов;
- развитие индивидуальных способностей, самостоятельности, инициативности и ответственности студентов [6].

Применение технологии электронного обучения подразумевает осуществление образовательного процесса при помощи доступных современных технологий и механизмов, и посредством персонального компьютера [7]. С помощью указанных технологий студенты получают преимущества по отношению к традиционному обучению в виде:

- возможности приобретения новых знаний и умений везде и всегда, где есть компьютер и выход в интернет;
- получения оперативной обратной связи от преподавателя по вопросам, которые вызвали у студента затруднения или в виде оценки выполненного задания;
- работать самостоятельно с предложенными и закрепленными в учебно-образовательной среде учебными материалами, которые помогут более успешно справиться с заданием;
- осуществлять взаимодействие с преподавателем вне учебной аудитории при выполнении заданий в учебном курсе посредством чатов, сообщений, вебинарных занятий и форумов [8];

– возможность осуществлять образовательную деятельность, получать новые знания непрерывно и более комфортно для студента посредством телефона планшета или компьютера.

Главные критерии для реализации технологии электронного обучения в высшем учебном заведении сводятся к тому, что необходимо сделать обучение более индивидуальным, то есть направленным на особенности каждого конкретного студента, раскрыть его потенциал и наделить теми необходимыми знаниями и умениями, которые помогут ему в дальнейшей профессиональной деятельности, а также более основанным на интерактивной форме обучения и на мастерстве [9]. Индивидуализация также необходима для удовлетворения потребностей студентов, их ожиданий от образовательного процесса и их образования в целом, так как студент как личность имеет свои индивидуальные требования, соответствие которым повысило бы мотивацию и стимул обучающегося к образовательной деятельности, что повысит его успеваемость. Вопрос мастерства имеет очень важное значение при использовании технологии электронного обучения, так как необходимо создать необходимую образовательную среду для освоения обучающимися концептуальных вопросов дисциплины [0]. Интеграция групповых и интерактивных моделей осуществления образовательного процесса имеет значение и преимущества как в обучении, так и в проведении различных коллективных проектах [11].

Преподавателями в электронной системе обучения создаются специальные учебные курсы по учебным дисциплинам, которые помогают студентам осваивать новый материал, который представлен и оформлен более наглядно и в современной форме различным видео, фото и аудио рядом. Это позволяет обучающимся более детально и интересно осуществлять познавательную деятельность, является более быстрое и простое усвоение студентами новых умений и знаний [12]. Благодаря внедрениям новых современных технологий в образование у студентов существует возможность освоения нового материала интерактивным образом, то есть посредством созданных для осуществления образовательной деятельности учебных лабораторий и различных тренажеров, которые были бы направлены на освоение студентами конкретных компетенций и навыков [13].

Стоит сказать, что в последнее время создается большое количество видеолекций, которые пользуются большой популярностью среди университетов, которые хранят и размещают данную информацию в своей информационной среде и которые обладают достаточным количеством преимуществ. Так как если по каким-то причинам студент не присутствовал на лекции или у него есть потребность в повторном изучении теоретического материала по какой-либо из образовательных дисциплин он сможет вновь изучить нужный ему материал.

Использование информационных технологий в образовании гарантирует массу возможностей и преимуществ, которые повышают качество и эффективность образовательного процесса и делают его более прагматичным, а использование учебно-образовательных информационных сред позволяет сбалансировать неформальные и формальные формы обучения [14].

Поэтому в высших учебных заведениях преподаватели осуществляют организацию проведения учебно-образовательного процесса с помощью доступных современных образовательных технологий.

Тем самым, время, отведенное на проведение аудиторных работ, применяется для наиболее результативных методов и форм осуществления образовательной деятельности, то есть на выполнение студентами как индивидуально, так и в небольших группах практических заданий, которые позволяют контролировать усваиваемость студентами теоретических знаний, которые они приобрели во внеучебной деятельности. При данной организации учебной деятельности преподаватель выступает в роли координатора, наставника и консультанта.

Обозначив преимущества электронного обучения, мы выделяем более предпочтительную в формировании технологической компетентности форму обучения – смешанную. В основе Blended learning лежит концепция объединения традиционного и электронного обучения.

При использовании смешанной формы обучения можно выделить несколько положительных черт, таких как:

- обучение можно осуществлять без привязанности к определенному месту и времени;
- возможность при необходимости изменить образовательное направление;
- персональный контроль за каждым студентом;
- наличие нужных и действенных средств управления процессом обучения;
- немедленная обратная связь от преподавателя;
- большие возможности для проведения различных воспитательных подходов;
- повышение эффективности и качества образования;
- студенты могут получить недостающие им знания, умения и навыки в удобной для них форме;
- планирование, моделирование и прогнозирование возможных результатов обучения;
- освоение студентами профессии за меньшую цену и меньшее время без потери качества образования;
- возможность осуществления обучения в малых группах студентов;
- применяемые педагогические технологии организации образовательного процесса и преподавание осуществляются сбалансировано и пропорционально, тем самым дополняют друг друга;
- студенты во время учебных занятий могут активно взаимодействовать, не только с преподавателем, но и друг с другом;
- ориентация на самостоятельную образовательную деятельность студента;
- объединение онлайн и офлайн учебного материала для довольно частого использования;
- персональная поддержка преподавателем учебно-образовательной деятельности студентов и контроль за ней;
- автоматическое получение коммуникативных навыков обучающимися, посредством организации работы через электронно-образовательную среду;

Реализация смешанного обучения полностью соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, а значит, его можно и нужно применять на практике.

1. Смешанная форма обучения представляет собой совокупность формальных учебных программ, при которых студенты обучаются в интерактивной форме, режиме онлайн и электронном обучении, плюс в том, что при данной форме обучения идет контроль над временем использованном для выполнения каждого

задания, а также комплексного освоения курса; но также обучение проходит и в очной форме, то есть в аудитории.

2. Смешанное обучение представляет собой объединение подходов как традиционного, так и электронного обучения в различном соотношении, при данном подходе важен педагогический план прохождения курса и педагогическая ценность.

3. Форма смешанного обучения – интеграция различных методик и технологий обучения, которой присущи элементы как очного, так и электронного, то есть удаленного обучения (MacMillan Dictionary) [5, 6, 7, 8].

При применении элементов очной и электронной формы обучения, существует возможность использовать положительные стороны каждой из данных форм. Традиционная форма обучения направлена на непосредственное взаимодействие студента и преподавателя во время учебного процесса, а очная используется для повышения стимула у студентов к учебно-образовательной деятельности.

Важнейшим элементом при данной интеграции является наличие электронной системы управления обучением (Learning Management System, LMS). Существуют множество систем, представленных и внедренных в образовательный процесс. Но наиболее предпочтительной и оптимальной системой является система Moodle, которая является бесплатной в отличие от большинства других систем управления, но это далеко не единственный плюс данной системы. При том что система является бесплатной своим функционалом и предоставляемыми возможностями, она не только не уступает своим прямым коммерческим конкурентам, но и по множеству показателей превосходит их.

Преимущества системы Moodle заключаются в том, что преподаватели, разрабатывая образовательные курсы по преподаваемым дисциплинам в рамках данной системы, могут также осуществлять:

- взаимодействие студентов как с преподавателем, так и друг с другом посредством разделов «чат», «сообщение», «форум»;
- осуществлять методическую помощь студентам в освоении дисциплины путем передачи им различной текстовой, видеоинформации, презентации и т.д.;
- проверять полученные знания студентами в результате прохождения темы посредством тестирования или задания;
- разрабатывать научные проекты и проводить исследовательские работы посредством инструментов «Wiki», «форум»;
- комплексный контроль всех студентов с помощью обзора результатов тестирования и прохождения заданий студентами.

Не менее важными и полезными признаются следующие возможности и инструменты системы Moodle:

- электронное тестирование, проверка знаний студентов в результате освоения теоретической части может быть, как контроль после каждого раздела, так и итоговый контроль, позволяющий определить, насколько хорошо студент справился с поставленной ему образовательной задачей;
- передача и хранение в разделе курса различных учебно-методических, видеоматериалов, которые предоставляют возможность студентам более детально изучить определенную тему;
- наличие личного кабинета студента, который предоставляет возможность персонализироваться и предоставляет доступ ко всем возможностям для обучающегося в данной системе, в то же время является личным рабочим пространством студента;
- очень полезным также является раздел вебинаров, посредством которого преподаватель может проводить лекции и практические занятия со студентами дистанционно.

В смешанном обучении активно реализуются технологии проектного, проблемного обучения, игровые, кейсовые технологии.

Реализация педагогических технологий начинается с самостоятельной работы студентов в учебном курсе по дисциплине «Педагогические технологии», размещенном в системе электронного обучения. Как правило, на этом этапе студентам предъявляется проблемное задание по темам: «Технологический подход в образовании»; «Понятие педагогической технологии, предмет, объект, результат реализации», для выполнения которого они должны ознакомиться с новым учебным материалом и выполнить несколько заданий на самоконтроль его понимания.

Самостоятельная работа, начатая в электронной среде, продолжается практической работой на аудиторном занятии. Переход в электронную среду происходит вновь на заключительном этапе при отработке и закреплении материала. Освоение материала дисциплины происходит через выполнение будущими педагогами профессионального обучения сменяющих друг друга взаимосвязанных аудиторных и внеаудиторных видов учебной работы.

Сочетание онлайн-овых и офлайн-овых элементов позволяет сделать обучение эффективным, экономичным и удобным, а учебный процесс интерактивным, личностно-ориентированным и адаптивным для всех заинтересованных в обучении сторон. В процессе смешанного обучения студенты выполняют проекты. Обучающиеся делятся на команды и производят работу в мини-группах. Электронная система Moodle позволяет организовать активное взаимодействие между студентами (с консультативной помощью преподавателя). Отметим, что применение технологий смешанного обучения коренным образом изменяет роль педагога, которая переходит на уровень тьютора, консультанта. Задача педагога заключается в оказании педагогической поддержки, помощи обучающимся в достижении целей.

У студентов появляется больше времени и возможностей для освоения новых технологий, т.к. количество онлайн-занятий увеличивается постепенно.

При смешанном формате осуществления обучения не обязательно наличие заранее спланированного, спроектированного и рассчитанного на время прохождения дисциплины учебно-образовательного курса, а существует возможность постепенного добавления заданий, лекционных материалов и тестов по каждому пройденному разделу.

Внедрение смешанного обучения в образование также позволяет студентам реализовать массу возможностей, таких как:

- образовательных возможностей, так как студент может быстрее освоить курс и приняться за выполнение дополнительных заданий, которые помогут ему получить углубленные знания по конкретной дисциплине;

- студент может сам выбирать какие предметы и на каком уровне осваивать, он может потратить меньше времени на предмет, который он и хорошо знает и разбирается в нем, и больше времени уделить изучению дисциплины, которая вызывает у него затруднения;
- более индивидуальный учебный процесс, который направлен на потребности обучаемого, на его сильные стороны и способности, а также предпочтения по организации учебной деятельности;
- объективная система оценивания деятельности студентов;
- получения студентом рекомендаций и различной помощи от преподавателя при возникновении у него трудностей с освоением материала;
- формирования собственной позиции, мировоззрения, а также мотивации у студентов к учебно-познавательной деятельности;
- перестроение роли преподавателя от основного источника и транслирования знаний к наставническим и консультативным функциям.

Назовем основные элементы смешанной модели обучения при реализации педагогических технологий.

1. Лекционные занятия: материалы лекций оформлены в виде презентаций и/или онлайн курса. На таких занятиях по дисциплине «Педагогические технологии» студенты осваивают основной теоретический материал.

2. Семинарские занятия (face-to-face sessions): занятия могут быть объединены с лекционными. Обсуждение наиболее важных тем дисциплины, а также отработка практических навыков. На семинарских занятиях педагог, представляет темы для выполнения проектов, кейсов, организации деловых игр. Обсуждает их со студентами. Затем они делятся на команды и распределяют между собой роли (в случае реализации игровых технологий) и функции. Каждый из участников берет на себя ответственность за выполнение своих обязанностей и отвечает за общий результат.

3. Учебные материалы дисциплин (учебники и методические пособия): материалы представлены в печатном и в электронном виде, используются различные мультимедийные приложения.

4. Онлайн - общение с преподавателями и студентами. Студенты в электронной форме организуют взаимодействие для детализации вопросов, которые обсуждались ранее на семинарском занятии.

5. Индивидуальные и групповые онлайн - проекты (collaboration): развитие навыков работы в Интернете, анализа информации из различных источников, работы вместе с группой. Здесь происходит дополнительное распределение обязанностей и ответственности за выполнение работы.

6. Аудио и видеолекции, анимации и симуляции. Теоретическое сопровождение выполнения проекта, решения кейса или участия в игре. Данная информация всегда доступна для студентов, в любое время.

При смешанном обучении занятий в аудитории становится меньше - часть занятий переносится в режим онлайн. Для онлайн-занятий необходимо самостоятельное освоение определённого материала или выполнение заданий. Онлайн - занятия могут проходить по схеме «вопрос-ответ» или преподаватель может задавать темы для обсуждения, может предлагать студентам задавать тему. Сроки выполнения заданий в смешанном обучении фиксированные.

Отметим, что тематика проектов, кейсов, игр выбирается преподавателями в соответствии с направлением обучения будущих педагогов («Правоведение и правоохранительная деятельность», «Экономика и управление», «Строительство»).

Электронная среда помогает студентам наладить удаленное взаимодействие и готовиться к очной защите проекта или к финальному этапу деловой игры. Посредством инструментов, предоставляемых системой Moodle, студенты могут выполнять презентации, доклады, обсуждать те или иные литературные источники, пересылая их друг другу.

Изучая дисциплину «Педагогические технологии» будущие педагоги профессионального обучения не только осваивают теоретическую сторону педагогических технологий, но с помощью смешанного обучения знакомятся с практической стороной данного вопроса.

Смешанное обучение, при сокращении аудиторных часов позволяет сохранить уровень подготовки и сформировать технологическую компетентность будущих педагогов профессионального обучения.

Выводы. Реализация образовательным технологий в условиях смешанного обучения проходит в условиях высокой степени сотрудничества, как между студентами, так и между студентами и преподавателем, такое обучение характеризуется усилением роли обратной связи с педагогом, процесс является творческим и самостоятельным. Таким образом, смешанное обучение положительно влияет на реализацию современных педагогических технологий. Студенты наиболее активно осваивают материал и воспроизводят его в условиях, приближенных (за счет использования современных игровых, кейсовых, проектных технологий) к реальным профессиональным и как следствие, формируют необходимую педагогам профессионального обучения технологическую компетентность.

Литература:

1. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018 Т.6, №3. С. 3. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-3-3
2. Natalie V. Kamenez, Zhanna V. Smirnova, Olga I. Vaganova, Natalia V. Bystrova and Julia M. Tsarapkina, Development of Instructing Techniques in Professional Training, International Journal of Mechanical Engineering and Technology, 10(02), 2019, pp. 899-907
3. Pometun O.I., Gupan N.M. Studying history as an educational space of students'critical thinking development (2018) Humanitarian Balkan Research 2018. No. 1 pp. 60-63.
4. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018 Т. 6, №3. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9
5. Zhytikhina K.P. Realization of the pedagogical condition for improving the process of formation of responsible attitude to future profession in students of pedagogical universities (2017) Scientific Vector of the Balkans 2017 No. 1 pp. 26-30
6. Bartkiv O.S., Durmanenko E.A. Interactive methods in the process of future teachers' training for the higher education institutions modeling (2018) Humanitarian Balkan Research 2018. No. 1 pp. 30-32.
7. Chirva A.N., Chirva O.G. Contents and method of professionally oriented training of informatic disciplines of future teachers of technologies (2018) Scientific Vector of the Balkans 2018 No. 1 pp. 27-31
8. Denysenko S.M. Application of quest technology in the professional training OF Bachelor of Publishing and Polygraphy in Higher School (2018)Balkan Scientific Review 2018 No. 1 pp. 29-33.

9. Garnevska S.M. opportunities for forming communication technology images in training in technology and entrepreneurship (2018) *Balkan Scientific Review* 2018 No. 1 pp. 34-37.
10. Ihnatenko H.V., Ihnatenko K.V. Formation of self-dependence as a professional ly-important personality trait of a future vocational education teacher by means of case-technology (2018) *Humanitarian Balkan Research* 2018. No. 1 pp. 40-42.
11. Klinkov G.T. The specificity of manifestation of pedagogical communication as a special construct (2018) *Scientific Vector of the Balkans* 2018 No. 1 pp. 51-52
12. Makhometa T.M., Tiahai I.M. The use of interactive learning in the process of preparing future math teachers (2018) *Balkan Scientific Review* 2018 No. 1 pp. 48-52.
13. Смирнова Ж.В., Груздева М.Л., Красикова О.Г. Открытые электронные курсы в образовательной деятельности вуза // *Вестник Мининского университета*. 2017. № 4(21). С. 3.
14. Яковлева Е.И., Шобонов Н.А. Индивидуализация образовательного процесса в рамках модульной модели программы повышения квалификации при применении дистанционных образовательных технологий // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. №6.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Образование выполняет задачу сохранения имеющихся знаний и подготовка молодого поколения, готового адаптироваться к быстро меняющимся условиям, инновационным технологиям. Современные образовательные технологии направлены на адаптацию студентов к условиям информационного современного общества. Одной из наиболее эффективных технологий обучения, обеспечивающих индивидуализацию учебного процесса, лично-ориентированный подход, раскрывающих творческих потенциал обучающихся является технология контекстного обучения.

В статье рассматривается влияние технологии контекстного обучения на учебную деятельность, рассмотрены принципы реализации технологии по А.А. Вербицкому. Определены основные формы деятельности технологии контекстного обучения; учебная, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная. Описаны основные черты технологии контекстного обучения и требования, способствующие эффективной реализации данной технологии.

Таким образом, реализация технологии контекстного обучения обеспечивает индивидуализацию учебного процесса, лично-ориентированный подход, раскрывающий творческий и профессиональный потенциал будущего специалиста.

Ключевые слова: технологии, профессиональное образование, контекст, ситуационное обучение, инновации, адаптация, индивидуализация.

Annotation. Education fulfills the task of preserving existing knowledge and preparing the young generation ready to adapt to rapidly changing conditions and innovative technologies. Modern educational technologies are aimed at adapting students to the conditions of modern information society. One of the most effective learning technologies that provide individualization of the educational process, personality-oriented approach, revealing the creative potential of students is the technology of contextual learning.

The article deals with the influence of contextual learning technology on educational activities, the principles of technology implementation by A.A. Verbitsky. The main forms of activity of contextual learning technology are defined; educational, quasi-professional and educational-professional. In the course of writing the article the main features of contextual learning technology and the requirements that contribute to the effective implementation of this technology were described.

Thus, the implementation of contextual learning technology provides individualization of the educational process, a personality-oriented approach that reveals the creative and professional potential of the future specialist.

Keywords: technology, vocational education, context, situational learning, innovation, adaptation, individualization.

Введение. Образование, как одна из важнейших составляющих развитого современного общества, выполняет задачу сохранения имеющихся знаний и подготовка молодого поколения для жизни. На современном этапе образования данная задача осложнена быстро меняющимися условиями, инновационными технологиям, когда профессиональная карьера предполагает адаптацию к иным условиям, решение профессиональных задач.

Часто молодые специалисты не умеют действовать в нестандартных ситуациях, поэтому им необходим опыт применения имеющихся знаний и способностей в различных положениях. Современные образовательные технологии направлены на адаптацию студентов к условиям информационного современного общества [1]. Одной из наиболее эффективных технологий обучения, обеспечивающих индивидуализацию учебного процесса, лично-ориентированный подход, раскрывающих творческих потенциал обучающихся является технология контекстного обучения.

Изложение основного материала статьи. Технология контекстного обучения направлена на овладение студентами способами профессиональной и учебной деятельности. Процесс обучения представляет собой произвольное запоминание учебного материала, поскольку они используют полученные знания при выполнении различных заданий и упражнений [2].

Понятие «контекст» пришло в педагогику из логики, связано с «ситуацией», в которую включаются внешние условия и субъекты образовательной деятельности [3].

Вербицкий А.А. выделяет принципы реализации технологии контекстного обучения [4]:

- принцип проблемности усвоения учебного процесса обучающимися;

- личностное включение студентов в учебную деятельность;
- принцип моделирования в учебном процессе совокупности содержания, форм и условий профессиональной деятельности;
- совместная деятельность выступает ведущим звеном;
- принцип взаимодействия традиционных и новых образовательных технологий;
- единство воспитания и обучения специалиста.

Технология контекстного обучения совмещает в себе технологии интерактивного, проектного, ситуационного обучения и состоит из трёх основных форм деятельности [5]:

1. Учебная деятельность, в которой важное место занимают лекции и семинары;
2. Квазипрофессиональная деятельность, выраженная в проведении игр, спецкурсов и спецсеминаров;
3. Учебно-профессиональная деятельность, воплощенная в производственной практике, научно-исследовательских работах, курсовых проектах).

Важную роль в контекстном обучении занимают активные методы обучения, которые опираются на продуктивное, творческое мышление, поведение, общение [6]. Педагогу профессионального обучения необходимо построить учебный процесс таким образом, чтобы при реализации технологии контекстного обучения содержание занятия было максимально приближено к профессиональной деятельности будущих специалистов. В таком случае происходит косвенное взаимодействие профессиональной и учебной деятельности, что положительно сказывается на развитии выпускников [7].

Интерес студентов выступает ведущим фактором активизации познавательной деятельности. Данным правилом необходимо пользоваться уже в процессе формирования содержания учебной информации, которая передается студентам. Обучающийся не станет анализировать ситуацию, если в ней нет реальной действительности в области его будущей профессии или она ему не интересна [8]. Познавательный интерес возрастает, если в учебном материале содержатся проблемы, с которыми есть вероятность встретиться в профессиональной сфере, а иногда и в повседневной жизни [9]. Так, активность студента будет обусловлена заинтересованностью в анализе проблемы, изучении эффективных методов её решения. Творческий потенциал студента развивается, когда есть стимул к познанию не только в учебной, но и в профессиональной деятельности.

В процессе реализации технологии контекстного обучения необходимо осуществлять контроль перехода учебной деятельности в профессиональную. Контроль должен происходить за последовательностью и результатами действий студентов, а так же за уровнем сформированности познавательной и профессиональной мотивации [10]. Средством промежуточного контроля может выступать различные контрольные задания, конкретные ситуации и деловые игры. Такой вид контроля направлен на проверку учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Основой сформированности профессиональной деятельности является способность студента выполнять профессиональные ситуационные задачи, решать проблемы [11].

Реализация технологии контекстного обучения формирует у будущих специалистов целостное представление о профессиональной деятельности; приобретается социальный и предметно-профессиональный опыт принятия решений; развивается теоретическое, практическое и творческое мышление [12]; формируется познавательная мотивация; приобретаются личностные качества специалиста: ответственность, навыки профессионального взаимодействия, коммуникативные и организаторские способности.

К преимуществам технологии контекстного обучения следует отнести следующие факторы [13]:

- повышается потенциал активности студента, начиная от восприятия до принятия совместных решений;
- студент находится в деятельностной позиции, поскольку учебный курс представлен в виде предметов сценариев их развертывания;
- знания усваиваются в процессе разрешения ситуационных проблем, что повышает познавательную и профессиональную мотивацию;
- происходит гуманизация образования, где центром педагогического процесса выступает личность будущего специалиста;
- отражается сущность процессов, происходящих в науке, обществе, профессиональной сфере, таким образом происходит интеграция учебной, профессиональной и научной деятельности студента;
- возрастает личностный смысл процесса обучения;
- используется сочетание индивидуальных и коллективных методов работы со студентами;
- студент является субъектом познавательной деятельности в профессиональной сфере [14].

Модель обучения при реализации технологии контекстного обучения предполагает выход студента за рамки знаковых систем посредством соотнесения информации с будущей профессиональной деятельностью [15]. Знания, являющиеся профессионально-ориентированными задачами, представляются в форме личностного включения студентов в осваиваемую предметную область деятельности. В таком случае единицей работы студента является профессиональное действие [16]. В социальных моделях знания получают динамическое развитие в коллективных формах обучения, что обеспечивает формирование социальной компетентности будущего специалиста [17]. Личностные смыслы превращаются в социальные ценности, в систему отношений к себе и окружающему миру.

Характерной чертой технологии контекстного обучения является моделирование учебного процесса с помощью знаковых средств будущей профессиональной деятельности [18]. Педагог профессионального обучения создает реальные условия, где студенту необходимо разрешить предложенные неоднозначности и противоречия [19]. В ходе анализа ситуации обучающийся формируется как член будущего коллектива.

Для эффективной реализации технологии контекстного обучения следует выполнять следующие требования [20]:

- сочетать различные методы обучения с учетом психологических требований к организации учебного процесса;
- использовать модульную форму построения системы;
- сочетать различные типы связей между формами обучения;
- обеспечивать повышающуюся сложность учебного материала и форм контекстного обучения.

Применение данных требований позволит спроектировать целостную учебную деятельность, в которой учитывается специфика учебных предметов, личностные особенности каждого студента, материально-

технические средства обучения [21]. К тому же, с помощью реализации технологии контекстного обучения осуществляется научный поиск методов контекстного обучения, корректирование содержания и целей обучения.

Выводы. Таким образом, основной целью контекстного обучения является формирование подготовленного специалиста к условиям его будущей профессиональной деятельности. Весь процесс обучения состоит из содержания изучаемых дисциплин и содержания будущей профессии, включая его функции, задачи и компетенции.

Технология контекстного обучения подразумевает постоянный процесс контроля и корректирования учебной деятельности студента и преподавателя, становления будущего специалиста, готового к адаптации в быстроменяющихся условиях. Реализация технологии контекстного обучения обеспечивает индивидуализацию учебного процесса, личностно-ориентированный подход, раскрывающий творческий и профессиональный потенциал будущего специалиста.

Литература:

1. Klinkov G.T. The specificity of manifestation of pedagogical communication as a special construct (2018) Scientific Vector of the Balkans 2018 No. 1 pp. 51-52
2. Алешугина Е.А., Кутепова Л.И., Белоусова Г.А. Технологии организации контактной самостоятельной работы в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 253-255.
3. Makhometa T.M., Tiahai I.M. The use of interactive learning in the process of preparing future math teachers (2018) Balkan Scientific Review 2018 No. 1 pp. 48-52.
4. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12-15.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // Образование и наука. 2011. №8.
6. Pometun O.I., Gupan N.M. Studying history as an educational space of students'critical thinking development (2018) Humanitarian Balkan Research 2018. No. 1 pp. 60-63.
7. Блинов В.И. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов / В. И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В. И. Блинова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018.
8. Garnevska S.M. opportunities for forming communication technology images in training in technology and entrepreneurship (2018) Balkan Scientific Review 2018 No. 1 pp. 34-37.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.
11. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018 Т.6, №3.С. 3. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-3-3
12. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧПУ. 2012. 411 с.
13. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность / И.А. Зимняя // Студенчество. Диалоги о воспитании, 2004. - № 6. – С. 13-14.
14. Маркова С.М. Технологическая компетентность педагога профессионального обучения // Современные исследования социальных проблем, 2015. – 3 (47), С. 30-36.
15. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 2.
16. Кутепов М.М., Иляшенко Л.К., Морозов Д.Л. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 230-232.
17. Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные принципы в подготовке педагогов профессионального обучения // КПЖ. 2012. №1 (91).
18. Седых Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 1.
19. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018 Т. 6, №3. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9
20. Zhytukhina K.P. Realization of the pedagogical condition for improving the process of formation of responsible attitude to future profession in students of pedagogical universities (2017) Scientific Vector of the Balkans 2017 No. 1 pp. 26-30
21. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9.

Педагогика

УДК: 373.1

кандидат филологических наук, доцент Григорян Армине Азатовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена потребностью во внедрении в образовательный процесс высшей школы инновационных педагогических технологий как важнейших форм современного образования. Целью нашего исследования является раскрытие дидактических особенностей проектной технологии (метода проектов) как эффективного метода обучения в преподавании русского языка как иностранного и ее включение во все основные аспекты изучаемого курса в рамках реализации коммуникативного, личностно ориентированного и компетентностного подходов. Данная статья направлена на выявление научно-методического потенциала метода проектов, то есть раскрытие различных способов и

возможностей его использования в целях повышения определенного уровня коммуникативной компетенции в конкретных условиях обучения в иностранной аудитории. Основным методом в исследовании явился метод наблюдения и обобщения педагогического опыта, позволившего определить ключевые характеристики проектной технологии – учет индивидуальных познавательных и творческих способностей учащихся, активизация полученных знаний, повышение мотивации к обучению, междисциплинарные связи, формирование коммуникативных, профессиональных и общекультурных компетенций, способствующих развитию языковой личности обучающегося. В ходе исследования был определен дидактический потенциал метода проектов, раскрыты его особенности, выявлены различные способы и возможности его реализации на практике в обучении русскому языку как иностранному на основном и продвинутом этапах обучения.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, инновационные методы и технологии, проектная технология.

Annotation. The relevance of this research is caused by the need of introduction in educational process of the higher school of innovative pedagogical technologies as most important forms of modern education. The aim of our research is to reveal the didactic features of the project technology (a method of projects) as an effective method of teaching Russian as a foreign language and its inclusion in all the main aspects of the course within the framework of the communicative, personality-oriented and competence-based approaches. This article is directed to identification of scientific and methodical potential of a method of projects, that is disclosure of various ways and opportunities of its use for increase in a certain level of communicative competence of specific conditions of training in foreign audience. The main method in a research was the method of observation and synthesis of the pedagogical experience which allowed to determine the key characteristics of the project technology. For example, we are taking into account the individual cognitive and creative abilities of students, activation of the acquired knowledge, increasing motivation for learning, interdisciplinary connections. Formation of the communicative, professional and common cultural competences contributing to the development of the language personality of the student. During the research, the didactic potential of the projects' method was determined, his features are revealed, and various ways and possibilities of his realization in practice in training in Russian as foreign language are revealed on the main and advanced grade levels.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, innovative methods and technologies, project technology.

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется масштабным внедрением инновационных педагогических технологий, направленных в первую очередь на совершенствование качества процесса обучения. На наш взгляд, это связано с увеличением требований к подготовке высококвалифицированных специалистов в высших учебных заведениях, способных к профессиональной деятельности не только на территории России, но и за рубежом. Поиск и применение новых подходов в обучении не только российских студентов, но и иностранных учащихся, в настоящее время становится все более важным и необходимым.

В обучении русскому языку как иностранному также актуально применение новейших педагогических технологий и методик, позволяющих сделать процесс обучения не только развивающим, но и более эффективным и познавательным. Это становится особенно важным в рамках реализации коммуникативного, личностно ориентированного и компетентного подходов в обучении русскому языку как иностранному.

Перспективным представляется применение тех педагогических технологий и методик, которые имеют практическую направленность и ориентированы на повышение необходимого для межкультурного общения уровня коммуникативной компетенции с целью формирования умений взаимодействовать в команде, находить нужную информацию и создавать уникальный продукт за ограниченный период времени, с одной стороны, с другой – нацелены на самообразование и развитие языкового, творческого потенциала иностранного учащегося, исходя из его индивидуальных потребностей.

Одной из таких инновационных педагогических технологий, на наш взгляд, является проектная технология, отражающая современную направленность в высшем образовании – ориентацию на научно-исследовательскую, поисковую модель обучения.

Целью нашего исследования является раскрытие дидактических особенностей проектной технологии как эффективного метода обучения в преподавании русского языка как иностранного и ее включение во все основные аспекты изучаемого курса в рамках реализации коммуникативного, личностно ориентированного и компетентного подходов.

В ходе исследования были использованы следующие методы и методики исследования: анализ научной, научно-методической и учебной литературы по исследуемой теме, научное наблюдение и обобщение педагогического опыта, тестирование, анкетирование, социологический опрос, опытное обучение, педагогическое исследование.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что метод проектов имеет продолжительную историю развития и применения в мировой педагогической практике. Зародившись в XVI веке в Италии в стенах архитектурно-строительных учебных заведений как способ индивидуализации и активизации самостоятельной творческой деятельности обучаемых, метод проектов впоследствии широко распространился в Европе и Северной Америке, начав применяться в других учебных областях (Wilkinson 1977, Knoll, 1992). Однако теоретическое обоснование и практическое применение данного метода впервые было разработано в 20-е гг. XX в. трудах американских ученых Дж. Дьюи и В.Х. Хилпатрика. Основная идея заключалась в применении в процессе обучения целесообразной деятельности, сочетающейся с личным интересом учащегося в том или ином предметном знании. Ученые отмечают, что «чрезвычайно важно показать учащимся личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для учащегося, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести» (Kilpatrick, 1925).

Идеи метода проектов привлекали и отечественных педагогов (С.Т. Шацкий). Еще в начале XX века данный метод широко использовался в преподавании многих общеобразовательных дисциплин. На современном этапе метод проектов активно разрабатывается учеными-педагогами (Е.С. Полат, Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонова и др.).

Термин «метод проектов» впервые стал употребляться в 1908–1910 гг. в отчетных документах массачусетской школьной администрации, после чего был официально утвержден американскими

образовательными структурами. Появившись в рамках идеи свободного воспитания личности, термин со временем претерпел ряд изменений, связанных с его определением и языковым оформлением.

В настоящее время в научной и справочной литературе по педагогике известно несколько трактовок термина «метод проектов». Одни исследователи понимают как технологию обучения (Е.С. Полат), другие метод обучения (А.Н. Шукин, Э. Г. Азимов) или способ организации самостоятельной деятельности учащегося (З.С. Ботамева) и др. «Это совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности реализовать данный метод на практике» (Новые педагогические технологии, 2005). Е.Н. Стрельчук отмечает, что «это та совокупность определенных приемов, которая развивает навыки и умения самостоятельной планируемой работы на иностранном языке, в ее основе находится личностно-деятельностный подход к обучению» (Стрельчук, 2013). Добавим, что приемы, используемые в рамках проектной технологии, направлены, в том числе, и на развитие когнитивных и творческих способностей учащихся, на приобретение новых знаний в процессе реализации проекта посредством решения проблемных задач, требующих интегрированности знаний из различных областей науки, техники, технологии, творческой сферы и т.д.

Дискуссионным является вопрос определения сущности метода проектов. Анализ научной и научно-методической литературы показывает, что метод проектов рассматривается либо как самостоятельный метод, либо как самостоятельная педагогическая технология, ориентированная на включение ряда других творческих методов.

На наш взгляд, на современном этапе метод проектов как дидактическое понятие следует рассматривать не как самостоятельный метод (узкое понимание), а как инновационную педагогическую технологию, включающую в себя множество других методов (широкое понимание).

На современном этапе метод проектов, возникший на основе идей свободного воспитания личности, постепенно становится интегрированной, самостоятельной и неотъемлемой частью образовательного процесса. Одной из важных задач этой педагогической технологии – это стимулирование интереса учащихся к познавательной деятельности посредством решения проблемных задач, направленных на развитие не только критического мышления (по терминологии Дж. Дьюи рефлексорного), но и аналитического мышления. Критическое мышление подразумевает поиск определенных фактов, событий, ситуаций для анализа и последующего формулирования аргументированных выводов, умение дать объективную обоснованную оценку или интерпретацию. Аналитическое мышление направлено на умение выделять в исследуемом объекте значимые детали, невидимые при поверхностном взгляде, находить его скрытые причинно-следственные связи, проявлять практический интеллект (применение полученных знаний), логически рассуждать, исследовать факты, события, ситуации посредством трансформирования на более частные компоненты, или поэтапное отслеживание предпосылок ситуации по принципу причинности.

Как современная инновационная педагогическая технология, активно применяющаяся в учебной деятельности, метод проектов исследован достаточно подробно. В педагогической и методической литературе широко представлены классификации проектов (Е.С. Полат, Н.Ф. Коряковцева, А.Г. Раппопорт, Н.Ю. Пахомова, И.С. Сергеев, А.С. Сидоренко и др.). В своем исследовании мы опирались на классификацию Е.С. Полат, так как она наиболее полно отражает все основные особенности проектной деятельности.

Во-первых, организация работы над проектом может быть разной по количеству участников: индивидуальные, парные, малые и большие группы. Во-вторых, по доминирующему виду деятельности: исследовательские (например, «Активное использование англицизмов в русском языке», «Особенности современной молодежной речи в сети Интернет» и др.), поисковые (например, «Значение моего имени»), творческие (сочинение на заданную тему, эссе), игровые/ролевые (например, разыгрывание диалогов, ситуаций), практико-ориентированные, (например, «Празднование Рождества в России и во Франции», информационные (например, «Особенности использования эмодзи в русской и китайской письменной речи», «Известные русские писатели» и др.), творческие (например, составление инфографики на заданную грамматическую/ лексическую тему), издательские (например, стенгазета, написание небольшой статьи в университетскую газету об особенностях празднования Нового года в Китае) и др. проекты. В-третьих, по предметно-содержательной области: в рамках одной предметной области (монопредметный) или двух, трех предметов (межпредметный). В-четвертых, по длительности проекта: в рамках одного занятия, месяца, семестра, одного года и т.д.

Для организации более эффективной работы над проектом следует придерживаться следующих этапов: проектирование (планирование), поиск информации (материала), конструирование, конечный продукт и презентация, что позволит максимально успешно выполнить любой проект.

Использование метода проектов способствует не только раскрытию творческого и когнитивного потенциала иностранных учащихся, но и повышению мотивации в изучении русского языка, что особенно важно на этапе обучения в бакалавриате или магистратуре, так как в этот период происходит небольшое снижение интереса к русскому языку в целом. Как правило, на старших курсах русскому языку отводится два часа в неделю, что крайне мало для более углубленного его изучения. Поэтому использование метода проектов как самостоятельная для студента и контролируемая со стороны преподавателя работа, становится неотъемлемой и важной частью учебного процесса на основном и продвинутом этапах обучения, так как совмещает в себе две важнейшие образовательные функции – обучающую и контролирующую. Работа над проектом – это, как правило, всегда поиск новой информации, ее анализ и структурирование. Необходимый контроль со стороны преподавателя позволяет оценить приобретенное в процессе работы над проектом владение языковыми и речевыми средствами, а также уровень сформированности коммуникативный компетенции иностранных учащихся.

С помощью проектной технологии становится возможным введение исследовательского компонента в образовательный процесс, что предполагает активную самостоятельную работу обучающегося. В этом случае роль педагога несколько смещается в сторону координирующего процесс. При этом преподаватель, работающий по методу проектов должен обладать определенным набором компетенций – иметь организаторские способности, быть творчески развитым, нестандартно мыслящим, креативным человеком.

В зависимости от уровня владения русским языком и выбранной специальности иностранные учащиеся участвуют в самых разнообразных проектах. На начальном этапе обучения следует вводить информационные

проекты, предполагающие выполнение более легких проблемных задач и позволяющие в дальнейшем интегрировать их в более сложные исследовательские проекты.

Работа над информационным проектом предполагает сбор, описание или анализ информации о каком-либо известном явлении. Как правило, такой проект уже на стадии планирования имеет обозначенный преподавателем результат, для достижения которого следует придерживаться четкой структуры выполнения: цель, актуальность, источники информации, анализ, обобщение, сравнение с фактами, выводы. Конечная форма проекта представляется в виде презентации на занятии по русскому языку, на котором оценивается результат всей работы, то есть степень сформированности коммуникативной и других компетенций. Примерами информационных проектов, активно применяющихся в иностранной аудитории на основном этапе обучения, являются такие проекты, как «Достопримечательности родного города», «Особенности национальной кухни», «Деловой этикет в разных странах мира», «Имена, фамилии, отчества в разных языках мира», «Лингвистическая география. Сколько языков в мире?» и др.

Другим примером, иллюстрирующим использование проектной технологии в процессе учебной деятельности на продвинутом этапе, является участие в студенческой научной конференции. Это в первую очередь научно-исследовательский проект, который может быть осуществлен индивидуально или совместно с иностранными или российскими студентами.

Данный проект отличает собственный круг дидактических особенностей, направленных на получение в первую очередь определенного исследовательского результата, подвергаемого теоретической или экспериментальной проверке. Основной целью является формирование и развитие навыков исследования. Исследовательский проект должен быть четко структурированным и в той или иной степени соответствующим научному труду, в котором представлена актуальность, цель и задачи, сформулирована гипотеза, описаны методы исследования и источники информации, результаты, дискуссионные вопросы и заключение. Приведем примеры исследовательских проектов: «Сравнительно-сопоставительный анализ русской и арабской фонетических систем», «Китайские слова в русском языке», «Терминология моей будущей специальности», «Немецкие заимствования в русском языке», «Nickname как особая разновидность современных антропонимов», «Искусственные языки», «Особенности делового русского языка» «Образ педагога в мировой художественной литературе» и др.

В процессе подготовки и реализации проекта учащимся предлагается возможность самостоятельно выбрать тему, материал и далее конструировать содержание будущего доклада (статьи) и презентации. Роль преподавателя заключается лишь в помощи при возникновении текущих трудностей. Участие в конференции дает возможность иностранным учащимся выступить перед большим количеством присутствующих, что способствует развитию определенного уровня коммуникативной компетенции. Подобные выступления развивают речемыслительную деятельность, способствуют умению контактировать с аудиторией, формируют навыки межкультурной коммуникации.

Выводы. В заключении отметим, что проектная деятельность не заменяет традиционных аудиторных занятий, а является необходимым, на наш взгляд, дополнением к основному образовательному курсу по русскому языку как иностранному на основном и продвинутом этапах обучения, так как позволяет на более углубленном уровне продолжить его обучение в иностранной аудитории, несмотря на небольшое количество аудиторных часов, и тем самым сохранить интерес к русскому языку в целом.

Использование проектной технологии в практике преподавания русского языка как иностранного создает уникальную платформу для личностного роста и саморазвития, позволяет повысить уровень коммуникативных качеств речи, ориентирует на развитие когнитивного и творческого потенциала иностранных учащихся, способствует повышению мотивации в обучении русскому языку как иностранному, формирует профессиональные и общекультурные компетенции в рамках реализации коммуникативного, личностно ориентированного и компетентностного подходов.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: 2009. Издательство ИКАР, 448 с.
2. Дьюи, Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Москва: Педагогика-пресс, 2000.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. Москва: Издательство АРКТИ, 2000. 173 с.
4. Московкин, Л.В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку. Пособие для студентов и аспирантов. Санкт-Петербург: Корифей, 2002. 48 с.
5. Московкин, Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. Москва: Русский язык. Курсы, 2017. 144 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, (2005) / под ред. Е.С. Полат. Москва: Владос, 2005.
7. Полат, Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2010. С. 193-200.
8. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2007. 368 с.
9. Сергеев, И.С. (2005). Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. Москва: АРКТИ, 2005. 80 с.
10. Стрельчук, Е.Н. Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей. Москва: Флинта, Наука, 2013. 208 с.
11. Пахомова, Н.Ю. Учебный проект: методология поиска // Учитель, 2000. №1, с. 23-27.
12. Раппопорт, А.Г. Границы проектирования // Вопросы методологии, 1991. №1, с. 23.
13. Шамолина, Г.Н. Современные технологии как основа креативного обучения иностранным языкам. ВСУ «Черноризец Храбър». Университетское издательство, 2014. 180 с.
14. Intel: «Обучение для будущего» Проектная деятельность в информационной образовательной среде XXI века: учеб. пособие. Москва: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2010. 168 с.
15. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Высшая школа, 2003. 334 с.
16. Kilpatrick, W.H. Foundations of method: Informal talks on teaching. New York: Macmillan, 1925. 383 p.

УДК: 378

старший преподаватель, кафедра "Дизайн и художественное проектирование интерьера" Даськова Юлия Викторовна

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

ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. Статья рассматривает значимость вопроса формирования творческой самостоятельности в вузе, описывает педагогические средства ее формирования, используемые в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства у студентов-дизайнеров процессе изучения дисциплины «Основы производственного мастерства».

Ключевые слова: творческая самостоятельность студентов-дизайнеров, педагогические средства формирования творческой самостоятельности, модель формирования творческой самостоятельности.

Annotation. The article considers the importance of the formation of creative independence in the university, describes the pedagogical means of its formation used at the Penza State University of Architecture and Construction in the training of students-designers.

Keywords: Creative independence of students-designers, pedagogical means of formation of creative independence, model of formation of creative independence.

Введение. Современные требования работодателей и общества потребителей обуславливает необходимость пересмотра целей профессионального образования, поиска технологий и методов обучения, обеспечивающих возможность передать студенту необходимые знания, умения и навыки, а также сформировать творческую самостоятельность. Вопрос формирования творческой самостоятельности особенно остро стоит при подготовке студентов направления 54.00.01 «Дизайн», где обладающий способностью комбинировать и импровизировать, находить прорывные идеи выпускник-дизайнер, сможет удовлетворить возросший спрос на индивидуальность и тем самым реализоваться в профессии. Исследователями выделяются следующие значимые для дизайнера качества творческой самостоятельности [14]: потребность в новейших знаниях, понимание способов их получения и умения применять их в разных условиях (В.В. Дрозина, А.А. Шамсиева и др.); умение критически подойти к результатам собственной деятельности и результатам деятельности других людей (А.В. Качалов); умение излагать личную точку зрения, генерировать несколько возможных решений и делать отбор оптимальных (Л.Б. Сурина и др.); потребность и способность к импровизации и ориентация на самовыражение (Н.Ю. Ермилова и др.).

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке наблюдается интерес к выявлению факторов, способствующих повышению качества профессиональной подготовке дизайнеров [15]. Все они базируются на едином объективном мнении об особенностях профессии дизайнера, а именно: ее неотъемлемо творческий аспект, который заставляет импровизировать и экспериментировать, приобретать индивидуальный узнаваемый почерк. С творческим аспектом профессиональной деятельности дизайнера, связаны различные направления педагогических экспериментов, в том числе и возможность формирования творческой самостоятельности в процессе изучения дисциплин, входящих в профессиональный цикл учебного плана. Об этом свидетельствуют разработки Л.М. Тахбатуллиной, В.Г. Гладких, Ю.В. Веселовой, О.В. Арефьевой, М.Е. Елочкина, Р.Ф. Мухутдинова, С.М. Мурзиной, И.Б. Трошиной и др. Исследователями делаются попытки найти ответы на вопросы о содержании профессиональных дисциплин, о методах, средствах обучения и взаимодействиях его участников. Выделяются этапы формирования творческой самостоятельности и критерии их определяющие. Обращаясь к творческой основе творческой самостоятельности выделяют когнитивный (А.А. Кулешова, О.А. Челябинова, Н.Ю. Ермилова и др.), практический (А.А. Кулешова, В.В. Дрозина и др.), мотивационно-ценностный (И.Б. Карнаухова, О.А. Челябинова, Л.Ю. Круглова и др.) компоненты ее структуры. Неизменно важным является творческий компонент, характеризующийся способностью и потребностью к проявлению индивидуальности, оригинальности, креативности (Н.Ю. Ермилова, А.А. Кулешова, И.Б. Карнаухова и др.). С нашей точки зрения, творческая самостоятельность, возникает и развивается в целесообразно организованном учебном процессе, где происходит обогащение студентов не только научными знаниями, но и комплексом профессиональных умений. На это работают и специально отобранные педагогические средства, если рассматривать их как процессуальное единство содержания, форм и методов обучения [3]. В этом случае педагогические средства призваны помогать преподавателю в активизации самостоятельности студентов на раскрытие своего творческого потенциала, на актуализацию смыслов творчества, при выполнении художественно-проектировочной, организационно-управленческой, информационно-технологической деятельности. Принцип профессиональной деятельности, должен стать основополагающим в организации учебного процесса, что подразумевает погружение участников образовательного процесса в специально сконструированную среду, где моделируются методы, средства, этапы профессиональной проектной деятельности дизайнера.

На основе имеющихся научных исследований по проблеме формирования содержания профессионального образования (В.Я.Виленский, А.М.Новиков, М.С.Каган и др.); о теории и практике дизайна (Г.Я. Мовчан, Н.Ф. Метленков, В.Л. Глазичев, Г.М. Салтыкова); о теоретических аспектах развития творческого мышления, творческих способностей (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, М.П. Дружинина, А.В. Хуторской и др.); о методических аспектах формирования творческой активности в процессе архитектурного проектирования (Б.Г. Бархина, Шимко В.Т, Н.Н.Нечаева, Ю.И. Кармзина, Д.Л. Меньвина, А.С. Степанов, С.О. Хан-Магомедов, Г.П. Щедровицкий и др.), была разработана и внедрена в практику модель формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Модель

представляет собой дидактическую систему [14], направленную на организацию учебно-творческого процесса, когда студентов-дизайнеров на основе сочетания сложившихся традиций обучения и профессиональных дизайнерских методов, погружают в условия импровизации, комбинирования, сочинения, т.е. активного участия в формировании творческой самостоятельности. Модель представляет собой совокупную взаимосвязь методологического, содержательного, процессуального и результативного элементов, функционирующих как единое целое. Эффективность теоретической модели формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров доказана в ходе опытно-организационной работы, внедренной в учебный процесс дисциплины профессионального цикла "Основы производственного мастерства".

В общей структуре подготовке студентов-дизайнеров в вузе дисциплина "Основы производственного мастерства" относится к базовой части "Профессионального модуля" рабочего учебного плана основной образовательной программы. Дисциплина изучается на 2-3 курсах и является одной из значимых в изучении профессиональных подходов проектирования. При изучении дисциплины студенты приобретают знания, умения в области основных принципов и методов проектирования, конструктивных и технологических решений оборудования, отделочных и декоративных материалов и покрытий. В соответствии с федеральным образовательным стандартом высшего образования по направлению 54.00.01 "Дизайн" в результате освоения дисциплины, обучающиеся овладевают следующими компетенциями:

- в области художественной деятельности – «способностью учитывать при разработке художественного замысла особенности материалов с учетом их формообразующих свойств;
- в области проектной деятельности – «способностью выполнять эталонные образцы объекта дизайна или его отдельные элементы в макете, материале» [9].

Модель формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров разрабатывалась на основе синтеза деятельного, профессионально-ориентированного, лично-ориентированного и компетентного подходов [13]. Исходные положения деятельного подхода дали возможность определить следующие этапы формирования творческой самостоятельности: репродуктивный, реконструктивно-вариативный и этап творческой самостоятельности. С учетом профессионально-ориентированного подхода сделан отбор содержания дисциплины. Обеспечивая знаниями о дизайне, об эвристических методах проектирования содержание призвано погружать студентов в пространство профессионального творчества. Рабочая программа дисциплины предусматривает следующие разделы: декоративные техники, реклама в дизайне среды, разработка и оформление элемента оборудования экстерьерной среды, разработка и оформление элемента оборудования интерьерной среды, разработка оборудования индивидуального образца, разработка фирменного стиля. Каждый раздел раскрывается темами практических заданий, опирающимися на базовые этапы реального проектирования дизайнера. Освоение содержания курса «Основы производственного мастерства» строится на заданиях по разработке фрагмента или детали интерьера, с дальнейшим его выполнением в материале. Любой фрагмент или деталь интерьера сначала возникает в сознании в виде образа, проектного замысла, идеи (концепции). На этом же этапе рассматривается практическая возможность воплощения идеи, то есть ее технологические возможности и финансовые затраты и т.д. После этого начинается процесс реализации идеи, сначала в виде проекта, его разработки с помощью композиционного формообразования и только потом – и самой новой детали интерьера.

Личностно-ориентированный подход [11] определил необходимость применения, как общепедагогических методов организации обучения, так и дизайнерских методов (эскизирование, клаузура, макетирование, компьютерное моделирование, творческая защита и др.), для организации, стимулирования, контроля и оценки учебно-проектной деятельности студентов дизайнеров.

Этапы формирования ТС	Компоненты ТС	Общепедагогические методы	Дизайнерские методы
репродуктивный	Ценностно-мотивационный-	конференция, семинар, эвристическая беседа; мастер-класс	эскизирование; клаузура просмотр
реконструктивно-вариативный	Когнитивный	проблемный анализ ситуации, мозговой штурм	макетирование, компьютерное моделирование, выставка достижений
творческой самостоятельности	Проектировочно-деятельностный	выставки достижений, создание экспертных комиссий, самопрезентация	презентация, творческая защита; портфолио; "скейч-бук"

С основой на компетентный подход определился профессиональный контекст компонентов творческой самостоятельности, выражающийся соответствующими задачами этапов профессионального дизайнерского проектирования (этап анализа состояния предметно-пространственной среды - ценностно-мотивационный компонент; этап творческого поиска - когнитивный компонент; этап творческой разработки и защиты - проектировочно-деятельностный компонент). Поэтапное формирование обеспечивается путем доминирования заданий, требующих творческого поиска и самостоятельности обучающихся, повышения требований к степени детализации и оригинальности конечного результата, увеличения заданий междисциплинарного характера [10].

Промежуточная аттестация по итогам освоения дисциплины "Основы производственного мастерства" проводится в форме дифференцированного зачета. Основой контроля и оценки студентов-дизайнеров также является профессиональный подход, а именно необходимость оценивать как сам результат работы, так и всю логическую цепочку деятельности, направленную на ее выполнение, т.е.: собственно сам результат (продукту) деятельности, а также способ ее протекания (процессу) - качество выполнения творческих и

контрольных клаузур; эскизирование; участие в круглых столах; выступление на семинаре; защита творческой работы, а также выполнение промежуточной аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Здесь важно уточнить, что работа над темой условно делится на этапы: - *подготовительный этап*, где необходимо теоретическое ознакомление с заданной темой: сбор и анализ аналогов, изучении исторического, отечественного и зарубежного опыта, нормативной документации и др.; - *этап творческого поиска и разработки* студенту, где важно выполнить клаузуру по теме, эскизы, графические творческие упражнения; - *этап оценивания* самостоятельной работы заключается в оформлении и предоставлении материалов работы и ее непосредственная защита. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов рассматривается как подготовительный этап для самостоятельной работы на практических занятиях [12].

Такая организация обучения может быть описана как система, которая развивается от "ситуации обучения сложным деятельностью" через рефлексивное расчленение деятельности к "обучению вначале простым деятельностью", и затем "из простых - к построению сложных, удовлетворяющих условиям заданной задачи деятельностью", что обеспечивает поэтапное формирование творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Соответственно характеристикам этапов формирования творческой самостоятельности, деятельность студентов заключается в способности проводить анализ информации; делать выбор способов и методов решения задания; высказывать критическое осмысление принятых решений и обоснование идей; поэтапно создавать и разрабатывать творческие дизайнерские проекты; характеризовать и оценивать результаты проектирования.

Выводы. Процесс формирования творческой самостоятельности представляет собой систему специально сконструированных профессионально-ориентированных ситуаций, ситуаций эвристического поиска, самостоятельного выбора и принятия решения. Система предложенных педагогических средств нацелена на погружение студентов в ситуации творческой самостоятельности с обязательным постепенным сокращением меры помощи преподавателя и предоставлением полной возможности организации деятельности, расширением области приложения формируемых знаний, действий и отношений, предусматривающие переход от задач репродуктивного характера к задачам творческим, превращения их в субъекты деятельности. Данная статья не исчерпывает всех аспектов анализируемой проблемы. Задачу преподавателя мы видим в создании условий для приучения обучающихся гибко и оригинально мыслить. Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности. Творческий человек всегда включается в самостоятельный творческий поиск.

Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика высшей школы. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.
3. Даськова Ю.В. Педагогические средства формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров // Вестник СамГУ - 2015. - № 4 (126). С. 201-214.
4. Даськова Ю.В. Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Анализ содержания учебной дисциплины «Основы производственного мастерства» // Перспективы науки и образования. 2014. № 2 (8). С. 116-120.
5. Елочкин М.Е. Подготовка специалиста-дизайнера среднего звена в условиях организации инновационной образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08 / Елочкин М.Е.– М., 2010. – 332 с.
6. Мухутдинов Р.Ф. Дифференцированная профессиональная подготовка дизайнера в художественном ссуз: автореферат дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08 / Мухутдинов Р.Ф. – Казань, 1999. - 16 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика. 1981. – 186 с.
8. Тахбатуллина Л.М. Формирование творческого компонента профессиональной компетенции дизайнера в процессе проектного обучения: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08 / Тахбатуллина Л.М. - Казань, 2009. – 203 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (квалификация (степень) «академический бакалавр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «11» августа 2016 г. №_1004.
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. Косырев В.П., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях рыночной экономики в контексте компетентного 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.
14. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование профессиональной компетентности педагога в рыночных условиях: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2010. – 237 с.
15. Сергеева М.Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг // Alma mater. 2011. № 11. С. 60-67.

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
специальной педагогики и психологии Каштанова Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант факультета психологии и педагогики Смирнова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования психологической базы речи при обучении грамоте у дошкольников с общим недоразвитием речи. Актуализирована проблема формирования психологической базы речи. Рассмотрена комплексная коррекционно-развивающей программы по трем основным этапам структуры деятельности логопеда при формировании психологической базы речи. В статье подведены результаты контрольного эксперимента по итогам реализации данной программы.

Ключевые слова: психологическая база речи, дети с общим недоразвитием речи, подготовка к обучению грамоте дошкольников с ОНР, высшие психические процессы, преемственность в образовании, комплексное исследование.

Annotation. The article considers the need to form a psychological base of speech in literacy in preschoolers with General underdevelopment of speech. The problem of formation of psychological base of speech is actualized. The complex correction and development program on three main stages of the structure of the speech therapist in the formation of the psychological base of speech is considered. The article summarizes the results of the control experiment on the results of the implementation of this program.

Keywords: psychological base of speech, children with General underdevelopment of speech, preparation for literacy of preschool children with ONR, higher mental processes, continuity in education, complex research.

Введение. Одним из условий успешной подготовки к обучению в школе является овладение грамотой детьми дошкольного возраста. В настоящее время обучение грамоте детей и раннему чтению с четырех-пяти лет принимает характер социального заказа со стороны родителей и общества в целом, так как это позволяет более легко пройти школьную адаптацию и освоить школьную программу начального образования [6].

Детям с общим недоразвитием речи (далее ОНР) тяжело даётся освоение материала школьной программы в начальной школе, не только при обучении грамоте и освоении гуманитарных наук, но даже такой дисциплины, как математика, сложности возникают при решении стандартных или логических задач. Отмечается, что формирование математических представлений у таких детей нуждается в специальных технологиях обучения для успешного усвоения курса математики в начальной школе [1].

Одним из важных факторов решения проблемы преемственности между детским дошкольным учреждением и начальной школой является поиск оптимальных форм и методов подготовки дошкольников к начальному школьному образованию. В последнее время, становится востребованным и популярным использовать развитие психических процессов педагогами, психологами, логопедами в своей практической деятельности. Педагоги стараются вносить упражнения и задания на развитие психических процессов в свою коррекционно-развивающую работу, однако отсутствие единого понимания и интерпретации как самого термина «психологическая база речи», так и наличие большого количество частных методик, практик, несомнение теоретических подходов, – приводит к некоторому «хаосу» в коррекционно-развивающей логопедической работе с дошкольниками. Недостаточность исследований, посвященных коррекции психологической базы речи - восприятия, внимания, памяти и мышления в аспекте подготовки дошкольников с ОНР к обучению грамоте, так же является недостаточно изученным и проблемным вопросом.

Система обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи в логопедических группах, включает в себя методы коррекции речевого дефекта и подготовки детей к полноценному усвоению грамоты. Она достаточно подробно представлена в программах по обучению детей с речевыми нарушениями Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. [9], Тумановой Т.В. [10].

Актуальность подготовки к обучению грамоте дошкольников ОНР связана с ролью письма и чтения, как ведущей деятельности у школьников. Яшина В.И. подробно исследовала речевую готовность к овладению грамотой детей с нормативным речевым развитием. По мнению автора, для успешного усвоения грамоты в школе необходима хорошая подготовка детей в дошкольном образовательном учреждении. Это обязательно как для детей с нормативным речевым развитием, так и особенно важно для детей с ОНР [11].

Левина Р.Е. и другие авторы в своих работах раскрывают взаимосвязь между состоянием речевого развития дошкольников с ОНР и их особенностями при обучении грамоте, а также особенностями сформированности психологической базы речи [4]. Как уже упоминалось выше, одна из глобальных задач, стоящая перед педагогами при подготовке к обучению в школе, это профилактика нарушений письма. Большинство отечественных исследователей в своих работах подтверждают, что навык письма связан с учебной деятельностью и формируется не отдельно сам по себе, а в комплексе с чтением, орфографией и развитием речи в целом [3].

Современный темп жизни диктует внедрение в образовательную деятельность нестандартных современных методов обучения, чтобы заинтересовать детей, сделать их обучение продуктивным и осознанным, необходимы новые технологии и индивидуальные программы развития.

Следует учитывать, что развивая психологическую базу речи, мы имеем дело не с нарушениями интеллектуального развития, а с неравномерностью индивидуального возрастного формирования психических процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия и речи). Одним из важнейших условий успешного освоения школьной программы при обучении является возрастная сформированность высших психических функций [7].

Изложение основного материала статьи. У дошкольников с ОНР не сформированы основные составляющие психологической базы речи (память, мышление, внимание и восприятие), которая является необходимым условием для развития речевого мышления и речемыслительной деятельности. Кроме того, если не провести вовремя коррекционно-развивающую работу с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, это может спровоцировать формирование вторичных дефектов, а именно различных интеллектуальных, личностных и эмоциональных нарушений, а также к социально-педагогической запущенности [5].

Мы предполагаем, что между сформированностью психологической базы речи и формированием готовности к обучению существует прямая взаимосвязь, а психологическая база речи является важным и значимым условием для эффективной коррекционно-логопедической работы по обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи. Таким образом, мы решили разработать программу, где на занятиях по обучению грамоте будут использоваться специальные подходы и методы по формированию психологической базы речи у дошкольников с ОНР, чтобы тем самым повысить успешность в обучении и усвоении материала детьми.

Основываясь на этом, нами была разработана коррекционно-развивающая программа занятий по обучению грамоте, учитывающая неравномерность формирования психических процессов у дошкольников с речевыми нарушениями. Реализация программы проходила на базе МДОУ «Детский сад №114 «Подсолнушек» г. Нижнего Новгорода, среди детей старшего дошкольного возраста в группе компенсирующей направленности для детей с общим недоразвитием речи. В экспериментальной группе было 19 детей, которые занимаются по коррекционно-развивающей программе для старших дошкольников с ОНР Нищевой Н.Е.

Коррекционная программа проводилась с октября 2018 г. по май 2019 г. два раза в неделю. В своей работе мы использовали технологичный подход, где применялись различные дидактические игры для обучения грамоте и развивающие игры для формирования психологической базы речи, а также информационные средства передачи информации.

Внедрение элементов цифровой образовательной среды, позволяет оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения, даёт возможность частичной автоматизации деятельности педагога, экономит время занятия, которое можно перераспределить на другие виды деятельности [2].

Мы чередовали занятия с использованием развивающих игр, дидактических упражнений и использование информационных технологичных средств (видео, презентации, игры), в качестве инструмента подачи и закрепления новой информации, а также для развития психических процессов у дошкольников с ОНР.

Основными задачами, разработанной нами коррекционно-развивающей программы являлось:

1. Развитие познавательных процессов (внимания, памяти, логического мышления, воображения), то есть непосредственно психологической базы речи.
2. Формирование психологических предпосылок для овладения грамотой.
3. Формирование внутреннего плана действий, обучение дошкольников умению осваивать специальные конструкторские навыки и способы самоконтроля.
4. Развитие произвольности в управления не только двигательными, но, главным образом, интеллектуальными процессами.
5. Рефлексии (умение осознавать ход своей деятельности, анализировать свои успехи, затруднения, ошибки).

В течение каждой недели мы проводили с детьми по два занятия. Каждое занятие условно можно разбить на несколько этапов:

1 этап – подготовительный, создание соответствующего настроения на занятия, мотивация детей, объяснение правил работы на занятиях.

2 этап – основной, направленный непосредственно на формирование психологической базы речи у дошкольников с ОНР: мышления, памяти, внимания и восприятия.

3 этап – заключительный, направлен на снятие нервного, мышечного и зрительного напряжения посредством включения динамических пауз, гимнастик для глаз и пальцев рук.

На логопедических занятиях в рамках реализуемой программы осуществлялось:

I. Формирование психологической базы речи и познавательное развитие через: развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи: наглядно-образного мышления; словесно-логического мышления; расширение объема кратковременной зрительной памяти; формирование навыка переключаемости внимания, развитие произвольного внимания; развитие общей и мелкой моторики.

II. Речевое развитие через расширение активного словаря, развитие связной речи и мотивации к общению, обучение элементам грамоты.

Для коррекции психологической базы речи мы использовали современные развивающие игры, так как в дошкольном возрасте ведущая деятельность игровая. У дошкольников с речевым недоразвитием концентрация внимания и устойчивость мотивации к целенаправленной трудоемкой произвольной деятельности снижена, а игровой метод в коррекционно-развивающей работе позволяет решить эту проблему. Играя, дошкольники с ОНР легко вовлекаются в совместную с педагогом работу по выполнению заданий. Одни из развивающих игр, которые мы использовали на своих занятиях: « Кубики для всех» Б.П. Никитина; логические блоки Дьенеша; Соты Кайе; цветные счетные палочки Кюизенера; логическая игра «Танграмм».

Для развития переключаемости внимания, поддержания интереса к деятельности, организации режимных моментов «отдыха» за счет смены деятельности, использовались музыкальные разминки и пальчиковая гимнастика. Логоритмические паузы хорошо развивают память, внимание, моторику и рекомендованы к использованию в работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

В решении задач по формированию психологической базы речи у дошкольников с ОНР очень важен комплексный подход. Поэтому коррекционную программу мы строили на основе тесного взаимодействия с воспитателем ДОУ и с родителями детей. После того, как каждая игра была освоена детьми на логопедическом занятии, для закрепления материала мы предлагали данную игру воспитателям, давали им рекомендации. Для родителей был оформлен специальный стенд, где размещены фотографии с некоторыми видами игр и правилами их проведения.

Кроме формирования и развитие психологической базы речи, на занятиях дошкольники закрепляли материал, который дети проходили на фронтальных занятиях с педагогами дошкольного учреждения, для того чтобы не нарушать целостности комплексного подхода, реализуемого в этом МДОУ. Таких детей было много, скорее всего это связано с большим количеством детей с тяжелыми нарушениями речи второго уровня или пограничного с третьим уровнем речевого развития, этим дошкольникам тяжело дается парциальная программа Нишевой Н.В.

В коррекционно-развивающей программе использовались различные дидактические игры, которые модифицировались под поставленные нами задачи. Например, «Повтори ритм»-ребенку необходимо продолжить заданный ритм из пройденных букв или слогов, тем самым он закрепляет материал пройденный им на уроках грамоты с воспитателем, а «Что изменилось?»(задание направлено на расширение объема памяти)-повторение лексических тем.

После проведения коррекционной программы было организовано контрольное исследование уровня сформированности психологической базы речи у дошкольников с ОНР. Для осуществления контрольного эксперимента было взято две группы детей дошкольного возраста: дети, с которыми проводились коррекционные занятия – это экспериментальная группа (19 дошкольников) и контрольная группа (20 дошкольников с ОНР), которые не участвовали в коррекционной программе, а занимались по программе МДОУ.

Дошкольники из экспериментальной группы (ЭГ), занимавшиеся по разработанной коррекционной программе, показали высокий - 30% и средний - 40% уровни сформированности наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, ниже-среднего уровень - 30% дошкольников детей с низким уровнем сформированности не выявлено а дошкольники из контрольной группы (КГ): высокий уровень - 15% и средний уровень - 35%, ниже среднего уровень - 40%, низкий уровень - 10%, что подтверждает эффективность использования современных игровых методов в отношении детей с речевыми нарушениями. Способности к аналитической деятельности, обобщению, сравнению, а также объяснению своего выбора у дошкольников, экспериментальной группы также улучшились в сравнении с констатирующим этапом. ЭГ показала следующие результаты: высокий уровень - 55%, средний уровень - 30%, ниже-среднего - 15%, низкий уровень - не выявлено. Дети КГ имеют следующие результаты: высокий уровень - 40%, средний уровень - 35%, ниже среднего - 2 5%, низкий уровень - также не выявлено.

Исследование переключаемости и распределения внимания показало следующие результаты - у ЭГ высокий уровень - 35%, средний уровень - 35%, ниже-среднего уровень - 20%, низкий уровень - 10%; дошкольники из КГ: высокий уровень - 15%, средний уровень 30%, ниже-среднего уровень - 30%, низкий уровень - 25%. Уровень сформированности регулирования и контроля собственной деятельности, способности распределять, удерживать и переключать внимание у дошкольников с ОНР, не проходивших коррекционную программу остался примерно на том же уровне, что и на этапе констатации, улучшения незначительны. В экспериментальной группе дети не отвлекались, выдерживали необходимый темп в течение всего времени занятия, подтверждая таким образом эффективность разработанной коррекционной программы.

Исследование объема внимания детей, способности к целостному восприятию зрительного образа показало следующий диагностический срез: ЭГ-высокий уровень - 40%, средний уровень - 35%, ниже-среднего уровень - 15%, низкий уровень - 10%; дошкольники из КГ-высокий уровень - 20%, средний уровень - 35%, уровень ниже-среднего - 25%, низкий уровень - 20%. В результате исследования объема, концентрации, переключения и распределения внимания, а также зрительного восприятия у дошкольников с ОНР мы пришли к выводу, что данные психологические функции значительно улучшились у детей, участвовавших в коррекционной программе. У детей, занимавшихся по коррекционной программе ДОУ, улучшения незначительны.

Результаты исследования памяти показали, что у дошкольников экспериментальной группы, занимавшихся по разработанной нами программе, объем слухоречевой памяти заметно увеличился в сравнении с констатирующим этапом. Дошкольники ЭГ: высокий уровень - 35%, средний уровень - 40%, низкий уровень - 25%, в то время как дошкольники КГ: высокий уровень - 15%, средний уровень - 35%, низкий уровень - 50%. В контрольной группе результаты заметно ниже, как и на этапе констатации у дошкольников с ОНР зрительная кратковременная память преобладает над слухоречевой памятью (так например, объём зрительной кратковременной памяти имеют 40% высокий уровень, а слухоречевой - 35% дошкольников с ОНР), что является прямым следствием нарушения речи у детей и отсутствием специальных занятий.

Выводы. В рамках нашего экспериментального исследования, были описаны условия использования дидактических и развивающих игр в рамках подготовки дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению грамоте.

Представили результаты апробации программы логопедической коррекции психологической базы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи при подготовке их к обучению грамоте. На основании чего, мы можем говорить о повышении эффективности занятий по обучению грамоте у дошкольников с ОНР.

Проведенное контрольное исследование основных психических процессов, входящих в психологическую базу речи у детей с ОНР, показало, что после завершения курса занятий, разработанной нами программы у дошкольников из экспериментальной группы, наблюдается значительная динамика по сравнению с детьми из контрольной группы. Дошкольники из экспериментальной группы, которые с трудом усваивали парциальную программу или в принципе не успевали за темпом обучаемости других детей на фронтальных занятиях, стали более успешны и более мотивированны на занятиях.

В заключении, можно утверждать, что использование на логопедических занятиях комплекса методик, развивающих психологическую базу речи у дошкольников, способствует более эффективному обучению грамоте, а также значительно повышает эффективность коррекционной работы.

Литература:

1. Акименко В.М. Методика обучения математике детей с речевыми нарушениями: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Бюро новостей, 2013. – 66 с.
2. Дмитриева Е.Е. Тенденция современного образования: лично-ориентированная цифровая образовательная среда. // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и

перспективные решения: Материалы XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – М. – 2019. – с. 582-586.

3. Каштанова С.Н., Панфилова Т.О. О готовности к обучению чтению и письму умственно отсталых первоклассников. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №63-3. – С. 102-105.

4. Каштанова С.Н., Прохорова Е.В. Проблема подготовки к обучению грамоте дошкольников с ОНР. // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. – №61-4. – С. 144-148.

5. Медведева Е.Ю., Богаткова А.К. Коррекция фонематической стороны речи старших дошкольников как профилактика нарушений письма и чтения. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-1. – С. 37-40.

6. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2019. – 256 с.

7. Полонская Н.Н. Исследование динамики развития психических функций у детей дошкольного возраста. // Наследие А.Р. Лурии в современном научном и культурно-историческом контексте: К 110-летию со дня рождения А.Р. Лурия / Сост. Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе. – М. Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012, – С. 209-222.

8. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практич. Пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - 5-е изд. – М. - Айрис-пресс., 2008. – 224 с.

9. Чиркина Г.В. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2009

10. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей / В.И. Яшина. - М.:»Академия», 2014. – 448 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Ющенко Юлия Густавовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье предложен комплексный подход к процессу коррекции интонационных характеристик речи, основанный на использовании элементов психогимнастики. Представлены средства и методы, позволяющие использовать психогимнастику как самостоятельный вид деятельности на занятиях и во время динамических пауз. Исследовано влияние упражнений, основанных на использовании отдельных видов психогимнастики на развитие основных характеристик интонационной стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: интонация, интонационные характеристики речи, психогимнастика, элементы психогимнастики, мимика, пантомимика.

Annotation. The article proposes a comprehensive approach to the process of correction of intonational characteristics of speech, based on the use of elements of psycho-gymnastics. Means and methods are presented that allow the use of psycho-gymnastics as an independent type of activity in the classroom and during dynamic breaks. The influence of exercises based on the use of certain types of psycho-gymnastics on the development of the main characteristics of the intonational side of speech of preschool children with a general speech underdevelopment is studied.

Keywords: intonation, intonational characteristics of speech, psycho-gymnastics, elements of psycho-gymnastics, facial expressions, pantomime.

Введение. Успешное обучение в школе возможно только при достаточно высоком уровне речевого развития, подразумевающим определенный уровень сформированности средств родного языка: различения и произношения звуков, достаточного словарного запаса, лексико-грамматического строя, интонации, а также навыков адекватно и свободно пользоваться ими в процессе коммуникации. В связи с постоянно возрастающими требованиями школьного образования, пристальное исследование и коррекция речевых нарушений приобретают в процессе подготовки детей к обучению в школе особую важность. По данным статистики, ежегодно в первые классы поступает около половины детей от общего числа первоклассников, имеющих различные патологии речевой деятельности [6].

У дошкольников с общим недоразвитием речи не сформированы все базовые компоненты речевой коммуникации, такие как голос, дыхание, интонация, что препятствует успешному овладению навыками общения [3]. Для успешной коррекции указанных нарушений необходим комплексный подход, учитывающий всю симптоматику нарушений основных интонационных характеристик речи. В качестве основы для эффективного развития интонации такие исследователи, как М.А. Чистякова [8], Е.Е. Шевцова [9] и др. видят формирование у дошкольников с общим недоразвитием речи мимики, жестов, пантомимических навыков. Все это может дать использование в логопедической практике психогимнастики. Однако до сих пор не существует комплексной программы, где подробно расписан алгоритм использования отдельных элементов психогимнастики, в частности, жестов мимики и пантомимики для коррекции тембра, силы выразительности голоса у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала статьи. В рамках заявленной темы мы сделали попытку разработки такой программы, главная цель которой состояла в формировании интонационных характеристик речи у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством использования элементов психогимнастики. В

задачи программы входила работа над восприятием и воспроизведением интонации, постановка логического ударения, тембровой окраски голоса, его силы и высоты.

В экспериментальном исследовании участвовали 15 дошкольников МБДОУ Детский сад № 466 «Жемчужинка» г. Нижнего Новгорода. На логопедических занятиях с детьми мы делали упор на укрепление и развитие артикуляционного аппарата, формирование всех видов речевого слуха (интонационного, фонетического, фонематического). Кроме того, знакомили детей с интонационными инструментами родного языка: ритмом (равномерное чередование слогов), ударением, темпом (скорость произнесения слогов), мелодикой (понижение и повышение голоса), тембром (передача эмоций посредством изменения силы, высоты голоса и его длительности).

Коррекцию перечисленных выше интонационных характеристик мы осуществляли посредством использования психогимнастики. Данный метод очень востребован в последние годы не только психологами, но и педагогами-логопедами дошкольных образовательных учреждений, поскольку он очень доступен в применении и проводится в игровой форме, что более всего подходит детям дошкольного возраста. Психогимнастика состоит из комплекса игровых упражнений, этюдов, которые воздействуют на различные стороны психической деятельности ребенка когнитивную, эмоционально-личностную [1].

Наиболее всесторонне данный вид коррекции был изучен М.И. Чистяковой. Автор предлагает специальную методику занятий с элементами психогимнастики, которая направлена в первую очередь на обучение техники выразительных движений и применении выразительных движений в воспитании высших чувств и эмоций детей, а также на развитие способности к релаксации и саморасслаблению [8].

Особенно важно использовать элементы психогимнастики в логопедической работе в целях психофизической разрядки. В данном аспекте различные речевые нарушения заслуживают особого внимания, поскольку общая заторможенность, скованность, присущая дошкольникам с ОНР, неумение точно передать свои чувства, эмоциональное состояние, бедность артикуляции и мимики представляют большие сложности для данных детей при общении. Дети с бедной эмоционально-чувственной сферой, часто не осознают в полной мере, что им на невербальном уровне хотят сообщить окружающие, и поэтому неверно интерпретируют их отношение к себе, а это прямой путь для развития у детей с ОНР в будущем астенических черт характера и появления вторичных невротических признаков [6].

Очень важен в психогимнастике словесный язык чувств, который является главной характеристикой эмоциональной сферы. Называние эмоций позволяет ребенку осознать себя, свои чувства и эмоции и перенести это в речевую деятельность. Ребенок, владеющий всеми интонационными инструментами родного языка, лучше мыслит, намного богаче выражает свои чувства, понимает переживания не только собственные, но и окружающих, т.е. развивается способность к эмпатии [2].

Развивать интонационные характеристики речи можно с использованием мимики и жестов - выразительных движений лицевых мышц, с помощью пантомимики – выразительным движениям всего тела, по вокальной мимике – выразительным движениям артикуляционного аппарата и выразительным свойствам речи. Мимика может многое рассказать о внутреннем состоянии человека: о том, что он радуется, свидетельствует улыбка, а о гневе говорят сдвинутые брови и вертикальные складки на лбу [7].

Необходимо отметить, что у большинства дошкольников с ОНР наблюдается бедность мимических средств, недоразвитие лицевой моторики, из-за чего речь детей неразборчива, монотонна и невыразительна. Все перечисленные обстоятельства стали основанием для использования элементов психогимнастики как основного метода коррекции интонационных характеристик речи у дошкольников с ОНР.

В ходе коррекционной работы мы использовали комплексный подход. Для этого были привлечены различные специалисты дошкольного образовательного учреждения: в первую очередь психолог, педагог-логопед, воспитатели, музыкальный руководитель, педагог по физической культуре.

Функционал логопеда состоял в постановке диафрагмально-речевого дыхания, исправление дефектов звукопроизношения, автоматизация звуков в речи, помощь в практическом овладении дошкольниками навыками словообразования и словоизменения.

Воспитатели закрепляли приобретенные детьми во время коррекционных занятий знания, во время учебных занятий и в свободное время отработывали автоматизацию поставленных звуков, интегрируя логопедические технологии в повседневную жизнь детей, а также в режимные моменты.

В зоне ответственности музыкального руководителя было звуковое оформление занятий, подбор соответствующих произведений для использования в коррекционной программе. В процессе проведения музыкальных занятий мы развивали у детей мелкую и общую моторику, пластику движений, выразительность мимики, ставили дыхание и голос посредством использования элементов мимики и пантомимики. Элементы пантомимики мы использовали, в частности, для развития у дошкольников речевого и физиологического дыхания [4].

Для нормализации мышечного тонуса, координации движений на физминутках и паузах дети занимались разными видами ходьбы и бега. Также проводились дыхательные упражнения и подвижные игры с речью (для развития физиологического и речевого дыхания).

Педагог-психолог посредством различных игр осуществлял работу по формированию внимания, памяти, операций мышления, пространственные представления и конструктивный праксис. Проводимые им упражнения на релаксацию способствовали оптимизации мышечного тонуса. Элементы психогимнастики, проводимые с участием психолога, были направлены на развитие у детей умения управлять своим настроением, мимикой, поддерживать положительный тонус, бесконфликтное поведение.

После проведения коррекционной программы по формированию интонационных характеристик речи у дошкольников с общим недоразвитием речи мы получили следующие результаты:

Задания на восприятие и воспроизведение интонации испытуемые экспериментальной группы, проходившие коррекционные занятия, выполнили на высоком уровне. Результаты качественно улучшились в сравнении с исходным уровнем, когда детям сравнительно легко давалась только повествовательная интонация. В контрольной же группе дошкольники справились с заданием только с помощью логопеда. В результате в экспериментальной группе высокий уровень показали 80% испытуемых, средний – 20%, низкий уровень не выявлен. В контрольной группе высокий уровень показали 60%, средний - 40% испытуемых. Низкий уровень также не выявлен.

При выполнении задания на восприятие логического ударения ошибки допускались в обеих группах. Однако в целом, испытуемые экспериментальной группы, проходившие коррекционную программу на

основе психогимнастики, довольно точно понимали выделенное в предложении слово по смыслу, самостоятельно выделяли различные части высказывания в зависимости от задания. Испытуемые, не проходившие коррекционные занятия, допускали значительно больше неточностей при воспроизведении интонации. Высокий уровень в экспериментальной группе выявлен у 47%, средний – у 40%, низкий – у 13% испытуемых. В контрольной группе высокий уровень выполнения задания показали 33%, средний – 40%, низкий – 27% испытуемых.

При исследовании воспроизведения логического ударения испытуемые, не занимавшиеся по специальной программе с использованием элементов психогимнастики, допустили много ошибок, повторяли один и тот же интонационный рисунок, в основном повествовательного характера. В экспериментальной группе напротив, у дошкольников значительно повысилось умение изменять интонационную окраску предлагаемых предложений. В целом, в экспериментальной группе высокий уровень выявлен у 54% испытуемых, средний – у 40%, низкий – у 7%. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 33%, средний – у 40%, низкий – у 27% испытуемых.

Задания на восприятие различных видов звуков все испытуемые выполнили сравнительно успешно, как и на этапе констатации. Однако во второй части задания, где нужно было интонационно передать голосом постепенное нарастание или падения силы звука, дошкольники контрольной группы справились несколько хуже. То есть, испытуемые контрольной группы показали недостаточную сформированность модуляции голоса по силе. В целом, результаты следующие: в экспериментальной группе высокий уровень был присвоен 60%, средний – 40% испытуемых. В контрольной группе высокий уровень показали 47%, средний – 27%, низкий – 26% испытуемых.

При обследовании воспроизведения тембра голоса испытуемым предлагалось озвучить различных персонажей и в зависимости от ситуации, изменить тембр голоса. В экспериментальной группе большинство дошкольников успешно выполнили задание, на высоком уровне. В контрольной группе было зафиксировано много ошибок, в основном дети показали средний и низкий уровень выполнения. В количественном отношении результаты следующие: в экспериментальной группе высокий уровень выявлен у 67%, средний – 27%, низкий – у 7% испытуемых. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 40%, средний – у 33%, низкий – у 27% испытуемых.

Выводы. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод, что дошкольники экспериментальной группы, проходившие коррекционные занятия с использованием элементов психогимнастики, научились управлять тембром голоса, силой голоса, ударением, правильно передавать все виды интонации – повествовательную, вопросительную и восклицательную, в отличие от детей контрольной группы. У дошкольников, не участвовавших в формирующей программе, способность модулировать голос по высоте и силе осталась на низком уровне, как и на этапе констатирующего эксперимента. Речь многих из них монотонна и невыразительна, т.е. остались не сформированы тембр, темп, ритм, выразительность голоса, умение модулировать его по высоте и силе, т.е. все основные интонационные стороны речи.

Литература:

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду // Е.А. Алябьева, - М.: ТЦ. Сфера. - 2013. – 88 с.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 2003. – 280 с.
3. Жулина Е.В. Рожкова Н.М. Экспериментальное исследование просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией / Е.В. Жулина, Н.М. Рожкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. № 64-1. С. 117-120.
4. Лебедева Н.В. Нетрадиционный подход к формированию речевого дыхания у дошкольников с нарушением речи. М.: Книголюб, 2016. – 344 с.
5. Лопухина И.С. Логопедия – речь, ритм, движение / И.С. Лопухина, - СПб.: Каро, 2012. – 322 с.
6. Медведева Е.Ю., Яночкина П.А. Использование двигательных техник в работе по коррекции нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста: нейропсихологический аспект / Е.Ю. Медведева, П.А. Яночкина // Перспективы науки и образования. – 2018. № 2 (32). С. 152-155.
7. Нестерюк Т.В. Игровая психогимнастика как форма оздоровительно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста: дис. ... кандидата педагогических наук / Ин-т дошк. образования и семейного воспитания Рос.акад. образования. - Москва, 2000. - 144 с.
8. Чистякова М.А. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова.—2-е изд.- М.: ВЛАДОС, 2014. - 160 с.
9. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – 2-е изд. – М.: АСТ; Астрель, 2009. – 222 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Мария Александровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ РОМАНА ЭПОПЕИ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. Рассмотрена возможность использования романа эпопеи Дж. Р.Р. «Властелин колец» на занятиях по иностранному языку со студентами-филологами. Предлагаются методические рекомендации по формированию общекультурных и лингвистических компетенций во время прочтения и анализа романа.

Ключевые слова: иностранный язык, дидактическая ценность, студенты-филологи, лингвистическая компетенция.

Annotation. The issues of the use of J.R.R. Tolkien's novel «The Lord of the Rings» in a foreign language class for students of philology are being discussed. Techniques on how to use the novel in building corresponding skills are observed.

Keywords: foreign language, didactic value, students of philology, linguistic expertise.

Введение. За те почти 65 лет, что прошли со дня первой публикации трилогии «Властелин колец» (третья книга вышла в свет в октябре 1955 г.), у романа появились восторженных почитателей, постоянно перечитывающих любимое произведение, изучающих биографию и творчество его создателя, обращающихся к роману в ключевые моменты своей жизни, неизменно находя там совет и поддержку. Это замечательное произведение, соединяющее в себе черты героического эпоса, волшебной сказки и рыцарского романа, представляет собой классический образец жанра «фэнтези» и до сих пор вызывает интерес и восхищение читателей, принадлежащих к разным социальным группам и занятым в различных сферах профессиональной деятельности.

Замечательный английский писатель, создатель современной версии жанра фэнтези, профессор Оксфордского университета, преподававший древнеанглийский, среднеанглийский и историю английского языка, глубокий знаток и переводчик англосаксонской литературы Джон Рональд Руэл Толкин всегда считал, что язык и литература должны изучаться во взаимосвязи, так как одно невозможно без другого. Как литература не возникает вне языка, так и существование языка не может не повлечь за собой появление литературы на этом языке. Толкин полагал, что неким третьим понятием, объединяющим и вбирающим в себя эти два, является филология, служению которой он и посвятил свою жизнь.

«... надо попытаться обрести некоторую третью точку отсчета, откуда и «лит.» и «яз.» представляли бы в наиболее выгодном освещении. Это третье измерение существует и носит имя филологии. Именно изнутри этого измерения приучил себя Толкин смотреть на мир, и, находясь в нем, писал он свои произведения. Филология – единственный подходящий проводник по Средьземелью, и можно предположить, что такого проводника одобрил бы и сам творец Средьземелья» [8, С. 32-33].

Изложение основного материала статьи. Это положение привело нас к идее объединения этих двух направлений в процессе обучения английскому языку студентов-филологов. Учить языку посредством изучения литературы на этом языке, фокусируя внимание студентов на грамматике, лексике, стилистических особенностях, этимологии антропонимов и топонимов изучаемого произведения.

Забываясь о создании положительной мотивации студентов к изучению английского языка, мы стремимся включать в процесс обучения материалы, способные заинтересовать их и соответствующие их уровню владения языком. «Властелин колец» не только является любимым произведением нескольких поколений, но и представляет собой блестящий образец западной литературной традиции. В данной статье предпринята попытка анализа лингвистических особенностей романа «Властелин колец» и возможность использования данного произведения в процессе обучения студентов филологических факультетов.

Под дидактической ценностью данного материала мы подразумеваем, прежде всего, его образовательную ценность и те моральные уроки, которые могут быть получены при его изучении. Таким образом, при включении текста романа в процесс обучения можно выделить три его аспекта, представляющие интерес с точки зрения дидактики: лингвистический, культурный и морально-этический. Внимание авторов данной статьи сфокусировано на первом из упомянутых – лингвистическом аспекте.

Будучи написан Оксфордским профессором, специалистом в области англосаксонского языка и литературы, «Властелин колец» предоставляет студентам уникальную возможность познакомиться с такими аспектами лингвистики, как словообразование, этимология, ономастика, лексикография.

Анализ языка романа позволяет студентам расширить их вокабуляр, обогатив его синонимами и синонимическими рядами, образными выражениями, эмоциональной лексикой, ввести в употребление новые грамматические структуры.

Анализируя фрагменты романа на занятиях по домашнему чтению, студенты знакомятся с профессиональной терминологией такой, как conflict, theme, plot, character, myth, folktale, heroic epic, motif, personification, anthropomorphism, empathy archetype и овладевают необходимыми профессиональными и общекультурными компетенциями. Помимо этого достигаются следующие цели: формирование грамматических навыков чтения (развитие умений читать с полным охватом содержания, с извлечением конкретной информации и детальным пониманием); развитие умения предвосхищать и интерпретировать содержание; развитие умения говорить в монологической форме на основе прочитанного, выражая собственную точку зрения, а также развитие умения воспринимать информацию на слух.

Толкин и сам изобрел два научных термина, которые вошли в академический обиход: eucatastrophe, что означает неожиданную для читателей благополучную развязку романа, в котором до того герой или героиня находились в критическом положении и sub-creation – вымышленная («вторичная») вселенная, созданная талантом автора.

Читая поэзию Толкина, студенты познакомятся с различными поэтическими формами, метрами, размерами и рифмами. Здесь можно найти все: от старинной эльфийской баллады до веселой дорожной песни хоббитов.

В «Приложении F» к «Властелину колец», Толкин упомянул, что роль английского языка в романе состоит в том, чтобы передать речь героев, которые используют другие языки, т.е. предполагается, что хоббиты, гномы, орки и эльфы, – все говорят на собственных наречиях. Блестящий филолог, Толкин обладал особым даром создания собственных языков, каждый со своим лексическим запасом и стройной грамматической системой. Он начал придумывать собственные языки еще когда был ребенком, а позже усовершенствовал два из них, превратив их в языки, на которых возможно полноценная коммуникация. Поклонники вселенной Толкина до сих пор общаются на вымышленных эльфийских языках, пишут на них стихи и прозу. Существуют даже учебники грамматики и словари этих языков.

«Многие дети придумывают, – или по крайней мере берутся придумывать, – воображаемые языки. Сам я этим развлекаюсь с тех пор, как научился писать. Вот только перестать я так и не перестал, и, конечно же, как профессиональный филолог (особенно интересующийся эстетикой языка) я изменился в том, что касается вкуса, и усовершенствовался в том, что касается теории и, возможно, мастерства. За преданиями моими ныне стоит целая группа языков (по большей части лишь схематично намеченных). Но тем созданиям, которых по-английски я не вполне правильно называю эльфами, даны два родственных языка, почти доработанных: их

история записана, а формы научно выводятся из общего источника. Из этих языков взяты практически все имена собственные, использованные в легендах» [5, С. 165].

Толкин считал, что фонетически язык всегда отражает характерные черты народа, который на нем говорит. С вымышленными языками у него происходит то же самое. Например, квенья и синдарин созданы на основе языков, которые завораживали профессора, казались ему необычайно красивыми, и он отдает их самому удивительному народу Средиземья – прекрасным вечно юным эльфам. С другой стороны, черное наречие Мордора, на котором общаются Саурон и орки, звучит ужасно и режет слух. Гномий язык «кхуздул» отличается неблагозвучием, он состоит из твердых, грубых звуков, подобных шершавой поверхности необработанных камней, среди которых обитают гномы.

Язык хоббитов напоминает английский, и это не случайно, ведь, по мнению Толкина, хоббиты жили среди людей спустя многие годы после описанных во «Властелине колец» событий, любопытно, что и себя самого профессор причислял к хоббитам.

Создавая языки народов Средиземья, Толкин позаботился и об их алфавитах. Некоторые из них родственны древним алфавитам нашего мира. В «Хоббите» Толкин знакомит читателя с руническим алфавитом гномов.

Руны появились в третьем веке нашей эры и использовались на протяжении тысячи лет. По сей день рунические надписи находят на территории современных Великобритании, Ирландии и Скандинавии. Работая над алфавитами своих языков, Толкин взял за образец рунический алфавит англо-саксов. Он видоизменил англосаксонские руны, приспособив их к руническому алфавиту гномов Средиземья.

«Хоббит» и «Властелин колец» представляют значительный интерес с точки зрения ономастики. Антропонимы и топонимы используемые Толкиным, имеют весьма любопытную этимологию. Их изучение заставляет читателя задуматься о происхождении имен нашего мира.

Особое внимание автор уделял соответствию фонетического образа имени и его лексического значения характеру героя, это имя носящего. Так, имя Фродо можно перевести как «мудрый благодаря опыту», Сэмуайз – «простачок» (от англ. «semi» - «половина» «wise» - «мудрый»), Перегрин – «путешественник по чужим землям», Мериадок – «веселый, жизнерадостный», Арагорн – «король, вождь», Эовин – «всадница, радующаяся лошадям».

Любовь к языкам была настолько сильна, что Толкин ко всему подходил с лингвистической точки зрения, в его сознании сначала появлялось имя персонажа, а затем формировался сам образ. Для писателя языки и имена были неотъемлемы от сюжета, фонетическая и графическая форма порождала художественный образ. Чтобы дать названия местам и имена героям, Толкин часто использовал эльфийские языки. Например, имя Леголас в переводе с синдарина означает «зеленый лист», Элронд – «звездный купол», Галадриэль – «сверкающий венец» или «дева, увенчанная сияющими волосами».

Иногда Толкин включал в состав антропонимов и топонимов элементы, заимствованные из древних европейских языков. В качестве примера рассмотрим этимологию имени гигантской паучихи Шелоб (Shelob), появляющейся во второй части «Властелина колец». С древнеанглийского «lob» переводится как «паук», а «she-lob» означает самку паука. Первый элемент имени Сарумана – древнеанглийское слово «searu», что значит «хитрый».

Из древних текстов Толкин заимствовал не только элементы, составляющие имена, но и полные их формы. Так имя Фродо (Frodo), существовавшее в германской традиции, кратко упоминается в «Беовульфе», где употреблена его древнеанглийская форма Froda. Исторически это имя принадлежало конунгу из скандинавской саги и писалось соответственно: Fróði. Имена гномов из «Хоббита» пришли из скандинавского эпоса (в основном из «Старшей Эдды»), отсюда же позаимствовано и имя Гэндальф. Первый его компонент означает «посох», а второй можно перевести как «эльф». Эльфы в представлении народов Средиземья всегда ассоциировались с магией, а упоминание посоха отсылает читателя к волшебным жезлам и палочкам. Таким образом, не стоит долго раздумывать о роли Гэндальфа в романе. Его имя говорит нам о том, что Гэндальф – волшебник. Толкину нравилось, когда имена героев представляли собой некую загадку, разгадав которую читатели полностью раскрывали для себя характер, происхождение, привычки и образ жизни данного персонажа, а иногда могли представить и его облик.

Родственные связи жителей Средиземья Толкин часто передавал, используя похожие формы имен. К примеру, отца Фродо (Frodo) звали Дрого (Drogo), а дядю – Бильбо (Bilbo), повторяющийся в этих именах конечный «o» свидетельствует об их родстве так же надежно, как и их общая фамилия Бэггинс. То же самое мы наблюдаем и в именах гномов: Торин (Thorin), сын Траина (Thrain), сына Трора (Thror) – все эти имена содержат повторяющиеся «th» и «t», что говорит об их принадлежности к одной семье. Вот еще несколько примеров родственных имен среди гномов «Хоббита»: братья Фили (Fili) и Кили (Kili), братья Дори (Dori), Нори (Nori) и Ори (Ori), братья Оин (Oin) и Глоин (Gloin) и их отец Гроин (Groin) и т.д.

Многие названия были заимствованы Толкиным из англосаксонских источников. Так, название «Средиземье» не было придумано Толкиным, оно появилось в его вселенной из древней английской поэзии. Термин «Средиземье» был использован англосаксонским поэтом Кэдмоном, наделенным легендарной биографией, согласно которой, ангел Господень явился к поэту во сне и повелел ему творить. Единственным сохранившимся произведением поэта был «Гимн Кэдмона», написанный в 657 г., который состоял из девяти строк. В этом гимне, рассказывающем о начале творения и прославляющем Создателя, и упоминается Средиземье (Middle-earth) - населенная людьми часть мира, над которой простерлись Небеса, а под ней находится преисподняя.

Само название романа «Властелин колец» заимствовано Толкиным из знаменитой англо-саксонской поэмы «Беовульф», герой которой носил кольчугу, сплетенную из металлических колец, являясь, таким образом, их хозяином или «кольцевладельцем» (the lord of those rings), как назван он в переводе В. Тихомирова [1].

Большое значение Толкин придавал правильному переводу имен собственных в его произведениях на иностранные языки. Мы уже упоминали, что практически все имена во «Властелине колец» являются говорящими, часто они служат дополнительными характеристиками персонажей, поэтому правильная их передача языковыми средствами других языков представлялась автору чрезвычайно важной, ведь в его произведениях не было мелочей, неважных деталей, незначительных фактов, которыми можно было бы пренебречь. Толкин даже разработал рекомендации переводчикам, которые будут работать над текстом его романа.

На русском языке «Властелин колец» известен в семи переводах: А. Кистяковского и В. Муравьева, Н. Григорьевой и В. Грушецкого, М. Каменкович и В. Каррика, В. Маториной, А. Немировой, З. Бобьрь, В. Волковско и В. Воседого. Переводчики по разному подходят к выбору способа передачи имен героев Толкина средствами русского языка. Например, фамилия главного героя – Baggins. Григорьева и Грушевский переводят эту фамилию на русский язык посредством калькирования. Ваг – «сумка», следовательно, фамилия Фродо – Сумникс. Кистяковский и Муравьев идут по тому же пути, но в качестве русского эквивалента выбирают слова «торба» (должно быть, из-за его архаичного звучания), отсюда – Торбинс. Каменкович и Каррик используют транслитерацию с элементами транскрипции – Бэггинс.

В качестве задания по данной теме студентам предлагается сравнить различные переводы одних и тех же имен, определить, какие принципы лежат в основе их перевода, объяснить, почему переводчики выбрали тот или иной способ и выразить свое отношение к данному выбору. Например:

Butterbur – Медовар, Маслутик, Подсолнух, Пивнюк;

Goldberry – Златовика, Золотинка, Златеника;

Shadowfax – Сполах, Серосвет, Светозар;

Strider – Колоброд, Бродяжник, Бродяга-Шире-Шаг, Странник.

«Властелин колец» может послужить источником анализа способов образования однокоренных слов. Студентам предлагается найти в тексте различные способы словообразования: в названии местности Wilderland применено сложение основ от английского «wilderness» и «land», что является привычным в географических названиях, например, England. При этом можно облегчить обучающимся задачу, указав способы словообразования, использованные Толкиным: суффиксацию, аффиксацию, стяжение основ и другие.

Выводы. Реалистичность описания вымышленного мира (Средиземья), обилие деталей, взятых из повседневной жизни, похожесть событий, меняющих народные судьбы, на некоторые эпизоды человечества предлагают читателю и исследователю, в нашем случае, студенту-филологу понять образы и сюжеты, найти ключ к тайному смыслу всего того, что происходит в вымышленном мире «Властелина Колец». Имена людей, названия мест и различных объектов, способы выражения мыслей все имеет значение.

Для того чтобы сохранить у читателей ощущение подлинной атмосферы героического эпоса писатель должен так подбирать слова и строить фразы, чтобы, с одной стороны, язык не звучал слишком современно, опровергая тем самым логику поступков персонажей, а с другой стороны, не был чересчур архаичным и, как следствие, не понятным читателям. Анализ коллокаций и даже отдельных лексических единиц позволяет студентам не только проникнуться особенной атмосферой романа, но и познакомиться с историей английского языка.

Благодаря использованию материалов романа на занятиях по иностранному языку можно сделать вывод о том, что занятия подобного рода отличаются коммуникативно-прагматической направленностью, самостоятельностью и творчеством обучающихся, их высокой активностью и заинтересованностью в изучении языка.

Таким образом, дидактическая ценность романа «Властелин колец» обучения иностранным языкам обеспечивает овладение не только общекультурными, но и профессиональными компетенциями необходимыми будущему педагогу-филологу.

Литература:

1. Беовульф. – СПб: Азбука-классика, 2008. – 288 с.
2. Дэй, Д. Миры Толкина: Большая иллюстрированная энциклопедия / Д. Дэй. М.: Эгмонт-Россия Лтд, 2003. – 288 с.
3. Древнеанглийская поэзия. – М.: Наука, 1982. – 330 с.
4. Королев, К. Толкин и его мир: Энциклопедия / К. Королев. М.: ЛОКИД-ПРЕСС, 2005. – 494 с.
5. Толкин, Дж. Р.Р. Письма / Дж. Р.Р. Толкин. М.: Эксмо, 2004. – 576 с.
6. Толкин, Дж. Р.Р. Сильмариллион: Хроники / Пер. с англ. Н. Эстель. / Дж. Р.Р. Толкин. М.: АСТ, 2003. – 411 с.
7. Толкин, Дж. Р.Р. Хоббит, или Туда и Обратно. Властелин Колец / Пер. с англ. Н. Рахмановой, Н. Григорьевой, В. Грушецкого / Дж. Р.Р. Толкин. СПб.: Азбука-классика, 2004. – 1136 с.
8. Шиппи, Томас. Дорога в Средьземелье / Томас Шиппи. СПб.: ООО «Издательство «Лимбус Пресс», 2003. – 824 с.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

бухгалтерского учета и аудита Колчина Вера Викторовна

ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург)

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. Использование различных образовательных технологий всегда влияло на поведение людей, их взаимодействие друг с другом и окружающей средой. Более поздние достижения в социальных и цифровых технологиях представляют собой новую востребованную реальность. Социальные и цифровые технологии, и, соответственно, социальные медиа являются средством, с помощью которых люди выходят в Интернет-пространство для создания и обмена идеями, информацией и контентом.

Ключевые слова: социальные медиа, качество подготовки, виртуальная образовательная среда, медиа-образование, современный специалист.

Annotation. The use of different educational technologies has always influenced people 's behavior, their interaction with each other and the environment. More recent advances in social and digital technologies, however, represent a new in-demand reality. Social and digital technologies, and by extension social media, are the environments by which people enter the Internet to create and share ideas, information and content.

Keywords: Social media, training quality, virtual education environment, media education, modern specialist.

Введение. В результате стремительного развития этих технологий в последние годы, социальные и цифровые технологии были быстро интегрированы в повседневную жизнь, а общество становится все более зависимым от них. Мы можем делиться информацией, идеями, и общаться быстро и на ходу, мы способны выполнить ранее считавшиеся сложными задачи с высокой скоростью и легкостью. Влияние социальных и цифровых технологий распространяется не только на наши действия и поведение, но и на нашу внутреннюю жизнь. Личность и наше самоощущение может выглядеть по-разному в цифровом социальном пространстве средств массовой информации. Существующие в виде цифровых пространств, эти технологии предоставляют новые возможности, или возможности для действий, которые ранее были невозможны в физическом мире. Существующие как социальное пространство, эти технологии не изолированы от личности, не являются просто инструментами. Эти технологии создают пространство, в котором люди могут общаться, сотрудничать и учиться и место, где люди взаимодействуют между собой, создают и поддерживают отношения, и создают личности. Эти пространства состоят из систем, контекстов, и смыслов. Это набор уникальных свойств, цифровых и социальных, который имеет наиболее глубокое влияние на то, как мы воспринимаем самих себя. Социальные и цифровые технологии влияют на то, как мы думаем, как мы действуем, и, возможно, даже, на то, кто мы есть.

Изложение основного материала статьи. Современное поколение студентов вузов в возрасте от 18 до 24 лет выросло вместе с появлением социальных медиа. Для социальных медиа характерны такие популярные сайты как Facebook, Твиттер, Instagram, LinkedIn и Снэпчат. Для сегодняшних студентов, технология полностью интегрирована в их жизнь. По состоянию на 2014 год, около 90% студентов вузов имеют собственные ноутбуки, 80% владеют смартфонами, и 50% собственными планшетами [1]. Около 92% студентов всегда находятся в режиме онлайн, и 88% участвуют в социальных медиа [2]. Кроме того, исследования показывают, что студенты используют социальные медиа несколько раз в день. Это поколение использует цифровые и социальные медиа технологии намного чаще, чем любая другая демографическая группа [14]. Современные студенты являются также первым поколением, родившимся после изобретения Интернета; они - первое поколение, выросшее на социальных медиа, и они-первое поколение, поступающее в вуз и знающее возможности социальных медиа лучше, чем их преподаватели. Для этого поколения, Всемирная паутина (Интернет) и социальные медиа - это реальность, которая всегда существовала. Хотя это не обязательно означает, что эти студенты обладали равным доступом к Интернету, или, что они одинаково подкованы в его использовании, эти студенты тем не менее выросли в атмосфере взросления социальных и цифровых технологий. Это поколение называется поколение «Миллениума», но этому поколению также даны и такие ярлыки, как «сетевое поколение» [20] и «гомо зарпиенс» [3]. Эти ярлыки показывают, насколько данная возрастная группа отличается от предыдущих поколений, в результате их становления и взросления в эпоху развития цифровых и социальных технологий. Для того, чтобы быть эффективными образовательными партнерами для современного поколения, преподаватели вузов должны лучше понимать влияние технологий и социальных медиа на обучение и развитие студента. Используя количественные методы исследования, ряд ученых изучали применение социальных и цифровых технологий студентами и влияние этих технологий на качество образования студентов вузов. Хотя напрямую не связанные со студентами вузов, некоторые исследования в других областях также могут дать более четкую картину преподавателям, как лучше развивать студентов вузов, используя онлайн- среду. Эти количественные исследования способствовали более ясному представлению того, как социальные и цифровые технологии влияют на учебные результаты, а также на образовательное пространство университета.

Изучая влияние технологий с качественной точки зрения, ряд исследователей начали представлять жизнь студентов в среде онлайн. Например, социолог из Массачусетского технологического института Шерри Теркл [4], исследуя отношения между людьми и используемые ими технологии, определила направление своего исследования «не только то, что компьютер делает для нас, но что он делает с нами». Дана Бойд [6], автор книги «Все сложно: социальная жизнь подростков в сети», фокусируется исключительно на том, что происходит у взрослых в подростковом возрасте. Мартинес Алеман и Линк Вартман [21] в период расчета социальных медиа ориентировались на студенческое население в своей книге «Социальные сети на территории кампуса: что важно в студенческой культуре». Кроме того, ряд новых исследователей в области высшего образования обсуждали этот вопрос с различных точек зрения: Джози Алквист [5] исследовал, как влияют социальные медиа на развитие лидерских качеств студентов вуза, Адам Джисмонди [7] рассматривал вопрос, как социальные сети связаны с гражданской активностью студентов вузов, Пол Итон изучил проблему, как студенты колледжа развиваются, находясь в режиме онлайн. Когда цифровые и социальные технологии рассматриваются с точки зрения функциональности и пространства, становится все более очевидным, что необходимо понять все аспекты жизни современного поколения. В частности, исследование фокусируется на основной теме многих теорий развития, понятие личности и идентичности, и попытки понять, как студенты вузов создают и принимают эти понятия в цифровых и социальных медиа. В этой новой среде, где социальные и цифровые технологии вездесущи, границы между виртуальным и физическим пространствах все более размыты. Прежние социальные правила и методы организации, отношений, и работы меняются. В результате студенты должны ориентироваться в сложной среде: мобильные технологии, такие как смартфоны, также увеличивают темп и частоту, с которой студенты должны понимать смысл этих новых реалий «на лету». Распространение социальных и цифровых технологий одновременно с требованием быстрой ориентации студентов в контекстах и пространствах, созданных по этим технологиям влияют на позиционирование студентов как личностей в образовательном процессе, в котором преподаватели рассматриваются в качестве наставников. Чтобы помочь студентам раскрыть самих себя, преподавателям должно быть больше известно о влиянии социальных и цифровых технологий при проектировании индивидуальной образовательной траектории студента. В своих исследованиях Рейнолд Хунко [8] подчеркивает, что «очень мало внимания уделяется тому, как социальные медиа влияют на развитие студентов, хотя эти сайты и услуги занимают центральное место в жизни наших учеников». Дальнейшие исследования медиа-образования, возможно, помогут взглянуть на то, как представления о личности обычного студента и личности онлайн студента могут выглядеть для разных групп обучающихся с разными способностями. В свете этого, возможно, потребуется пересмотр существующих теорий развития, поскольку студенты все чаще проживают часть своей жизни в Интернете. Тем не менее, есть различные мнения о том, что эти теории развития универсальны и неизменны или что эти теории должны быть адаптированы, обновлены или пересмотрены с точки зрения времени и контекста. В учебнике

«Развитие студентов в вузе» [9] авторы обращают внимание на перспективы этих двух точек зрения. В рамках универсальной парадигмы, где предполагается, что теория неизменна, Хаскинс [13] утверждает, что развитие человека остаётся неизменным из века в век и должно оставаться таким так долго, как природа человека и физическая среда продолжают существовать в таком виде в каком они были и есть сейчас. В своем отношении к жизни и обучению средневековый студент напоминает своего современного преемника гораздо больше, чем это часто предполагают. Согласно этой системе убеждений, традиционные теории одинаково применимы как к современным студентам, так и к студентам того времени, когда эти теории создавались. Однако, в отличие от Ч. Хаскинса существует противоположная точка зрения Вудард Лав и Комивса [11], которые считают, что изменение социальных условий и изменение социальной среды, создали уникальные условия, которые требуют, чтобы применение теорий развития постоянно пересматривалось. Если учесть широкий спектр воздействия социальных и цифровых технологий, это утверждение необходимо исследовать. Здесь можно упомянуть теорию психосоциального развития Эрика Эриксона [10], который описывал влияние социального опыта на человека в течение всей его жизни. Одним из ключевых понятий теории Эриксона становится понятие «Эго-идентичности» – это сознательное ощущение целостности собственной личности, которое мы формируем в ходе социального взаимодействия. Эго-идентичности свойственно меняться, и этот процесс зависит от приобретения нового опыта и новой информации, от повседневного взаимодействия с другими людьми. Кроме этого, Эриксон считал, что на поведение и действия человека влияет и чувство компетентности в какой-либо сфере жизни, человек чувствует свое мастерство (сила Эго) если его развитие на определенной стадии проходит хорошо, если же появляются проблемы на стадии развития, то человек начинает чувствовать неполноценность. Те, кто уже в подростковом возрасте имели четкую Эго – идентичность, лучше проявляют себя во взрослом периоде. Ч. Хаскинс [12] ввел ограничение: «физическое окружение» должно оставаться неизменным для того, чтобы теория оставалась универсальной, вполне возможно, что деструктивные цифровые и социальные технологии, и внедрение виртуальной среды, изменили среду обитания человека до такой степени, что традиционные теории развития студентов уже не могут применяться. Физическая среда существует вместе с виртуальным миром и границы между ними становятся все более размытыми. Таким образом, мы пытаемся понять, что взаимодействие студентов вузов с социальными и цифровыми технологиями не просто этап жизни, или взаимодействия, которые можно объяснить в рамках существующей теории, но и что это потенциальное пространство для эволюционных или революционных изменений.

Современное поколение студентов вузов отличается от предыдущих поколений тем, что они выросли вместе с социальными и цифровыми технологиями. Разработаны значимые, хотя и проблематичные, различия между нынешним поколением и более ранним поколением обучающихся. «Цифровые аборигены», новое поколение считаются «носителями цифрового языка компьютеров, видеоигр и Интернета» [16]. Это поколение современных студентов вузов. «Цифровые иммигранты», рожденные до эпохи Интернета, такие технологии не считают для себя необходимыми. Цифровые иммигранты научились адаптироваться к этой новой среде и социализируются в ней по-другому, чем цифровые аборигены. Это приводит к сохранению «акцента иммигранта», когда речь заходит о новых цифровых и социальных технологиях. «Цифровые иммигранты» обращаются к старым методам и способам действия как первичным, а к цифровым и социальным инструментам как вторичным инструментам.

И хотя большинство преподавателей вузов обладают высоким уровнем знаний и погружения в социальные и цифровые технологии, тем не менее воспринимают их иначе, чем современное поколение студентов. Концепции «Цифровой абориген»/ «цифровой иммигрант», однако, должны применяться с ограничениями, так как в эти концепции заложены убеждения, что все студенты, просто в силу того, что они родились в свое время, обладают цифровым мышлением и определенным набором навыков. Однако, некоторые студенты не имели аккаунтов в социальных сетях до позднего подросткового возраста из-за родительских ограничений или из-за отсутствия доступа к этим технологиям. Кроме того, концепции «цифровых аборигенов / цифровых иммигрантов» зависят от культуры, основанной на общественном доступе к технологиям, и неоднозначны в своих разграничениях, касательно того, что квалифицируется как «цифровые технологии». Кабеллон и Юнко [19] предлагают более полезное различие между «взрослой нормативной» точкой зрения и «молодежной нормативной точкой зрения» относительно того, кого считать «цифровыми иммигрантами и цифровыми аборигенами». Как правило, нормативные точки зрения взрослого отражают взрослую точку зрения, окрашенную директивным подходом, где выделяются негативные убеждения, и где единственным источником считается информация от самих себя. Те, кто придерживается взрослых нормативных точек зрения, часто считают, что популярные средства массовой информации создают негативный образ использования современных молодежных технологий. Наоборот, молодежная нормативная точка зрения отражает точки зрения молодежи, характеризуется любознательным подходом и сбалансированными убеждениями, где основным источником информации является сама молодежь. Нормативная точка зрения взрослого заключается в директивном и авторитарном подходе к пониманию того, как молодежь пользуется социальными средствами массовой информации. Ценности, связанные с нормативной точкой зрения взрослых, включают убеждения, что социальные медиа разрушают способность молодых людей иметь «нормальные» отношения. Часто средства массовой информации распространяют информацию о том, насколько ужасны социальные медиа для молодых людей.

Нормативная точка зрения молодежи – это «попытки понять ощущения молодых людей через их точки зрения» [18]. В соответствии с этой точкой зрения, действия и поведение нынешнего поколения студентов не являются, по сути, лучше или хуже, чем те, что были до них, они, возможно, просто разные. Это не отрицает того факта, что цифровые и социальные технологии могут дать преимущество или могут являться причиной определенных последствий, которые могут быть как положительными так и отрицательными для эволюционного роста студентов в социуме. Однако, это указывает на необходимость критически рассмотреть, что каждый подразумевает под «лучше» или «хуже» по отношению к традиционным концепциям, такие как взаимодействие с преподавателем, академическая успеваемость и приобретение социального капитала.

Дискуссии о том, как студенты могут осмысливать себя и представлять свою личность в Интернете не новы, но до сих пор ведутся исследования на предмет того, как они это делают. Такие термины, как «цифровая идентичность» требует более конкретного понимания, необходимо четко понимать термин «онлайн идентификация», и должен быть определен новый термин – «оцифрованная личность». Термин

«цифровая идентичность» часто возникает неофициально как тема обсуждения среди преподавателей вузов и очень мало взаимопонимания в дефиниции этого понятия. Один из немногих примеров того, что означает цифровая идентичность обсуждались официально среди преподавателей вуза в специальном выпуске журнала *Journal of College and Character* [1]. Авторы Далтон и Кросби (2013) дали определение цифровой идентичности как «смесь образов, которые индивид представляет, которыми делится, а также продвигает на цифровой территории». Они ссылаются на блог Эрика Столлера (2012), который утверждал, что «социальные медиа стали настолько привлекательными для молодежи, что новое измерение развитие личности эволюционировало». Э. Столлер (2013) утверждает, что «развитие цифровой идентичности это относительно новое в разговоре со студентами о работе социальных медиа», а затем приступает к обсуждению понятия персонального брендинга и репутации в Интернете. К сожалению то, как применяется этот термин, - это сплав психологических процессов развития и разработки социального содержания средств массовой информации. Хотя контент может представлять собой личность, и может быть рассмотрен как часть исследования личности, само содержание не эволюционно. Чьи -то данные не имеют психологической жизни. Слово «развитие» используется в обоих случаях, но по-разному. Юнко (2014) подвел итог проблемы с этим определением и описывает его последствия: многие преподаватели используют термин «развитие цифровой идентификации» в качестве профессиональной самопрезентации онлайн; однако, важно, различать использование социальных медиа в рамках исследования и развития личности и использование социальных медиа, чтобы представить себя в определенном свете. Называя последнее как «развитие цифровой идентичности» путает процесс развития с профессиональной стратегией коммуникации. Кроме того, называя профессиональную онлайн самопрезентацию «развитием цифровой идентичности» может удержать нас от более критичного и глубокого исследования - как общение в Интернете влияет на процесс развития формирующейся взрослой личности. Каким способом студенты решают представлять себя сами, будет иметь важное значение в том, как они воспринимают себя в Интернете. Алеман Мартинес и Линк Вартман [15] признали, что аспекты идентичности играют роль при установлении, кому принадлежит онлайн-профиль – студенту или нет. Далее был введен такой термин как “онлайн идентификация”, или способы, с помощью которых люди выбирают, как представить свои личности в социальных и цифровых контекстах. В цифровом пространстве, в отличие от того, что возможно в физическом мире – пользователи могут выбирать, представить себя или нет, как это сделать, в какой степени, и могут иметь один или несколько онлайн профилей. Юнко [17] описывает три уровня онлайн идентификации, в том числе анонимность, псевдоанонимность, и истинную личность. Каждый из этих уровней представляет увеличение степени раскрытия себя и, в какой степени профили могут быть привязаны к человеку в физическом мире. Анонимность представляет собой полное отсутствие или неспособность привязать профиль к человеку в физическом мире. Псевдоанонимность включает частичное раскрытие своего физического я. Истинная личность не скрывает, что онлайн-профиль, должность, или действие привязано к конкретному человеку. В цифровом пространстве существует ряд возможных выражений своей идентичности. Они привязаны к физической личности в разной степени. В какой степени уровень погружения в цифровые и социальные медиа влияет на то, как человек концептуализирует себя и свою идентичность. Традиционные теории развития ссылаются на Эрика Эриксона (1968) и утверждают, что развитие склоняется к созданию единой стабильной идентичности последовательно в разных контекстах. Стабильный единственный «я», осознание этой личности, является конечной целью развития. В контексте цифрового мира дается возможность построения множественной идентичности личностей, которые могут или не могут быть сопоставимы друг с другом. Виртуальная природа этих технологий, и их существование как пространства, позволяет играть с личностями и вызывает вопрос, является ли единое стабильное «я», или когда-либо было, возможным, или даже желательным. Если эти технологии формируют нашу реальность, или, точнее, изменяют или расширяют ее, то, что Ч. Хаскинс (1957) называет нашей «физической средой», из этого может также следовать, что они меняют процессы и цели развития. Рассмотрение социальных и цифровых технологий в этом случае ставит под вопрос традиционные теории развития и предполагают новые способы концептуализации нескольких или фрагментарных личностей.

Социальные и цифровые технологии предоставляют различные вариации с идентичностями, позволяя лицам создавать различные онлайн-профили и цифровые идентичности. Индивид может иметь несколько профилей или личностей: некоторые анонимные, некоторые псевдоанонимные, и некоторые явно привязанные к своей «истинной» физической жизни. Физические лица могут быстро переключаться между этими профилями и различными социальными и цифровыми пространствами через смартфоны или другие технологии, позволяющие передвигаться от одной сети к другой или перейти с одного приложения на другое. Это займет меньше минуты у пользователя. Онлайн-личности, кажутся более изменчивыми (волатильными), чем личности в физическом мире.

Выводы. Исследователи установили, что степень проникновения технологий в нашу жизнь и степень нашего взаимодействия с технологиями влияют на то, как мы воспринимаем себя и свою идентичность. Поэтому термин «оцифрованная личность» обозначает, до какой степени люди воспринимают свое цифровое «я», как включенный, или отдельный, компонент своего физического мира. Термин «оцифрованный» используется вместо термина «цифровой», чтобы выразить, что это происходит в сплошной среде. Оцифровка-это то, как люди видят себя как часть цифрового пространства. Люди могут использовать технологии в разной степени, но и в разной же степени они интегрируют технологии в свою жизнь. Тем более близкие отношения с технологиями, как правило, склонны по-другому концептуализировать свое «я» и свою идентичность, чем в контексте только физического мира. Оцифрованная личность, как отличие от цифровой личности, это более глубокое понятие о том, как люди воспринимают себя онлайн и офлайн, а также отношения между различными идентичностями. Смешение цифрового и физического миров также совпадает с появлением новых возможностей и функций, поддерживаемых цифровыми и социальными технологиями. Эти технологии дают возможности, которые ранее не были доступны из-за ограничений физического мира. Они представляют новые возможности, которые могут привести к переосмыслению теории. Понимание социальных и цифровых технологий «с точки зрения возможностей, функциональных и поведенческих моделей использования... может помочь нам вывести новые теории или уточнить уже существующие теории» [2]. Иными словами, «эти новые инструменты... предоставляют пользователям возможности, позволяющие им действовать и взаимодействовать друг с другом новыми способами, которые ранее трудно или невозможно было применить в режиме онлайн или оффлайн» [4]. Кроме того, «эти новые возможности могут

подорвать или нарушить предположения на которых создана теория, и будут требовать от исследователей адаптировать эти теории для применения к социальным медиа или, возможно, разработать новые» [21].

В своем исследовании Дана Бойд отметила, что цифровая и социальная среда имеют другие характеристики, чем «традиционное физическое общественное пространство» и что существует четыре допустимые возможности в рамках виртуальной среды, в том числе «стойкость: долговечность онлайн содержания; видимость: наглядность: потенциал аудитории, которые могут выступать свидетелями; растекаемость: легкость, с которой содержимое может быть доступно; и возможность поиска информации: умение находить нужный контент» [2]. Именно эти возможности являются гораздо более важными, чем конкретные технологии, приложения и веб-сайты популярные на сегодняшний день. Именно эти возможности технологий меняют то, как люди ведут себя и взаимодействуют друг с другом. Для того, чтобы быть эффективными преподавателями для таких студентов, педагоги должны лучше понять влияние технологий и социальных медиа на качество обучения и развития без предвзятой точки зрения взрослого и без строгих ограничений теорий 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. Брogan К., Смит Д. Формула эффекта. Как получить реальный результат в социальных медиа. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. - 304 с.
6. Верченoв 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. – Курс, 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 компетентного 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.

УДК:796-02:378.661(470.56)

старший преподаватель Коротаева Маргарита Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Оренбургский государственный медицинский университет" Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

старший преподаватель Мелихов Ярослав Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Оренбургский государственный медицинский университет" Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ОРГМУ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОТНЕСЕННЫХ К СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Занятия по физкультуре проходят, в рамках учебного процесса, со студентами очных отделений 1-5 курсов всех факультетов ОрГМУ. Следует уделить особое внимание направлению деятельности кафедр физического воспитания и спорта, как оппозиция "физическая неактивность" среди студентов, относящихся по состоянию своего самочувствия к специальной медицинской группе (СМГ). Для таких студентов занятия физкультурой следует рассматривать, прежде всего, как оздоровительное средство, направленное на повышение их двигательной активности, это позволит оптимизировать процесс социализации личности в новой образовательной среде.

Ключевые слова: специальная медицинская группа, ограниченные возможности здоровья, опорно-двигательный аппарат, коррекционно-развивающая учебная среда.

Annotation. Physical education classes are held, as part of the educational process, with full-time students of 1-5 courses of all faculties of OrSMU. Particular attention should be paid to the direction of the departments of physical education and sports, as the opposition is "physical inactivity" among students who, according to their state of health, belong to a special medical group (SMG). For such students, physical education should be considered, first of all, as a healing tool aimed at increasing their physical activity, this will optimize the process of personality socialization in the new educational environment.

Keywords: special medical group, limited health, musculoskeletal system, correctional and educational environment.

Введение. Устойчивую потребность в постоянных и систематических занятиях физической культуры и распространение «моды на здоровый образ жизни» необходимо формировать, что является важными задачами дисциплин «Физическая культура», «Элективные курсы по физической культуре» в высших учебных заведениях России.

Занятия по физкультуре проходят, в рамках учебного процесса, со студентами очных отделений 1-5 курсов всех факультетов ОрГМУ. Следует уделить особое внимание направлению деятельности кафедр физического воспитания и спорта, как оппозиция "физическая неактивность" среди студентов, относящихся по состоянию своего самочувствия к специальной медицинской группе (СМГ).

Для таких студентов занятия физкультурой следует рассматривать, прежде всего, как оздоровительное средство, направленное на повышение их двигательной активности, это позволит оптимизировать процесс социализации личности в новой образовательной среде.

Поэтому важно методологически обосновать переход от традиционных форм практической подготовки физическому воспитанию к специальной программе, ориентированной на возможности студентов. Специфика занятий со студентами СМГ связана с сильным разнообразием этого контингента занимающихся по целому ряду признаков: пол; противопоказания некоторой двигательной активности; уровень физического развития и тому подобное.

Так, к выполнению занятий таких студентов определяется индивидуальный подход. Это оказывает положительное влияние на здоровье студента и снижает потенциальные риски. В связи с этим важно применять основные положения и методики, которые используются в «Адаптивной физической культуре», предусматривающие восстановление и адаптацию людей с ограниченными возможностями здоровья в обычную социально-культурную среду.

Изложение основного материала статьи.

Основные принципы совершенствования и развития адаптивной физической культуры и спорта среди студентов ОрГМУ с ограниченными возможностями здоровья

1. Принцип индивидуализации и мотивации.

Первичным элементом в процессе взаимодействия адаптивной физической культуры и студентов с ограниченными возможностями здоровья должно стать стремление к творческой самореализации и саморазвитию, которая гармонирует с двигательной активностью.

В физкультуре следует учитывать индивидуальные особенности индивида, ограничения или психосоматические функции для обеспечения социокультурного единства, а также интеграцию взаимодействия адаптивной физической культуры, выполнение физических упражнений на спортивной основе.

Выбор целей, форм и методов организации, включая способы работ со студентами, должен быть индивидуальным. Методика работы с контингентом студентов специальной медицинской группы в адаптивной физической культуре и спорте должны строиться с учетом ценностных ориентаций, целевых установок, спортивных интересов, личностных потребностей и амбиций, в соответствии с нозологией, сложностью патологических отклонений, физического и психического развития, функциональные возможности организма студента, двигательные характеристики и потенциалы, способность к координации, психофизиологические свойства и иные личностные особенности учащихся с ограниченными возможностями.

Нужно предоставить возможным занимающимся адаптивной физической культурой принять активное участие в принятии и осуществлении управленческих решений в спортивных мероприятиях.

2. Принцип определения целей развития адаптивной физической подготовки и спорта.

Развитие адаптивной физической культуры и спорта инвалидов подразумевает достижение поставленных целей систематически с регулярным анализом эффективности и достижением результатов при консолидации активных действий органов исполнительной и законодательной власти в России, направленных на разработку и реализацию комплексных программ по развитию адаптивной физической культуры и спорта.

Важный дифференцированный подход к организации мероприятий, направленных на развитие адаптивной физической культуры и спорта инвалидов, с учетом особенностей занятого контингента и целевой установки для систематического развития массовой адаптивной физической культуры и адаптивных видов спорта, с максимальным количеством занимающихся спортом.

3. Принцип научно-обоснованных подходов и адекватности системы управления.

Комплекс мероприятий по совершенствованию механизмов управления и организации адаптивной физической культуры и спорта должен соответствовать данным современных научных исследований в области управления, физкультурно-оздоровительной педагогики, биологии и медицины, социологии.

Использование научно обоснованных методов и стратегий для принятия адекватных управленческих решений на основе достоверной, полной и объективной информации с целью выявления детерминированных факторов, препятствующие развитию адаптивной физической культуры людей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные направления деятельности по развитию массовой адаптивной физической культуры ОрГМУ:

1) обеспечить установление соответствующих целей и задач нормальной адаптации культуры сохранения и укрепления здоровья, развития способностей, необходимых для ведения здорового образа жизни;

2) повышение осведомленности и знаний во всех областях физкультуры, а также здорового образа жизни;

3) разработка программы физических упражнений, использование средств и методов адаптации культуры и спорта направлены на устранение или, возможно, полный комплекс компенсаций нарушенных функций организма человека, вызывающие проблемы со здоровьем;

6) усовершенствовать системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации и трудоустройства профессиональных кадров в области адаптивной физической культуры;

8) выстроить эффективные системы совершения спортивно-массовых мероприятий для лиц, с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи адаптивных программ вуза:

В настоящее время перед нашим вузом стоят три основные задачи по обеспечению доступности образования для людей с ограниченными возможностями.

Во-первых, необходимо повысить точность информации, размещаемой на сайтах вуза. Студент, с ограниченными возможностями должен знать, есть ли в учреждении специальные учебные планы, образовательные программы, соответствующая инфраструктура и многое другое. Специальные формы профессиональной ориентации для инвалидов также необходимы.

Во-вторых, сам процесс приема студентов, с ограниченными возможностями должен быть облегчен. Олимпиады, для таких студентов, на первом этапе должны проводиться через Интернет, а тем, кто успешно их прошел, следует помогать участвовать в следующих очных турах.

В-третьих, руководитель вуза должен инвестировать в бюджет, чтобы повысить доступность аудитории для студентов, с ограниченными возможностями здоровья, не только при строительстве новых зданий, но и при ремонте и реконструкции существующих. Здесь нужно подумать о встроенных микро-кампусах, специальных тренировочных корпусах. Инвалидность сопряжена не только с потерей трудоспособности, но и ограничением двигательной деятельности. В связи с этим данная категория студентов находится в вынужденных условиях дефицита двигательной активности.

Адаптация образовательной программы ОрГМУ по дисциплине «Физическая культура», для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

В учебном процессе ОрГМУ применяются специальные методы, дидактические материалы, технические средства обучения для учащихся с ограниченными возможностями, которые учитывают возможности и образовательные потребности каждого учащегося.

Для студентов, нашего вуза, с серьезными нарушениями здоровья, разработан индивидуальный график посещений занятий в сочетании с дистанционным обучением.

Дополнительные возможности для получения информации о процессе обучения: проведение индивидуальных консультаций для студентов с ОВЗ (с преподавателями дисциплин, с руководителем кафедры, с научным руководителем по структурным компонентам курсовой и выпускной квалификационной работы, по подготовке отчетной документации на практике, по организации и проведению научных исследований, по подготовке отчетов для участия в студенческой научно-практической работе); общение с преподавателем по телефону, электронной почте, видео (скайп) с возможностью дистанционных занятий и видеоконференций); получение информации непосредственно при общении с сотрудниками кафедры.

Студентам с ОВЗ предлагаются в электронной версии: расписание занятий, задания, требования для оценки результатов освоения дисциплины, информация о проведении университетских мероприятий, конференций. Кроме того, студенты получают в электронном виде: учебники, учебные пособия, лекции, список рекомендуемой литературы, список заданий для самостоятельной работы, список тем для подготовки рефератов и сообщений для практических занятий, для дискуссионных, круглых столов, деловых игр. Студенты имеют возможность задавать вопросы и получать ответы в ближайшее время.

Организация учебного процесса студентов ОрГМУ с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) предполагает адаптацию учебных материалов, которые включают в себя следующие условия: для учащихся с сколиозом предлагаются такие упражнения, как: прыжки, перевороты, «скручивание», подъем тяжестей; при наличии поражений нижних конечностей, физические упражнения (сначала пассивные, а затем активные), используются для формирования основных движений (ползание, перемещение в сидячее положение, вертикальное положение с помощью преподавателя).

Использование фитбол-гимнастики, упражнений профилактической направленности, спортивных и моторных игр (настольный теннис, Бочче), упражнений и заданий на преодоление препятствий, плавание.

Организация учебного процесса учащихся ОрГМУ с нарушением зрения предполагает адаптацию учебного материала и создание коррекционно-развивающей учебной среды для слепых студентов: звук, тактильные ориентации; для студентов, с остаточным зрением: цвета, звуковых ориентаций; дистанционное управление деятельностью слабослышащих студентов; использование озвученных мячей (например, для игры в футбол); для студентов, с нарушением зрения, учиться играть в настольный теннис с помощью цветного шара (оранжевый, зеленый, красный); видимость доступна не только для визуального, но и для тактильного восприятия; в процессе физической активности слепых студентов, преподаватель ориентируется на словесный метод обучения (произношение двигательных действий, комментирование, подсказки, указывающие направление движения); при регулировании физической активности, используются как стандартные (одинаковые по скорости, темпу и весу), так и переменные (меняющиеся в процессе занятий) виды нагрузок.

Такие виды спорта, как баскетбол, футбол, хоккей, езда на велосипеде, бокс, борьба, катание на лыжах, автоспорт, не рекомендуются для студентов, с нарушением зрения.

Следует помнить, что чрезмерная физическая активность может нарушать функции зрительного анализатора. В процессе физического воспитания студентов, используют метод контроля внешних признаков усталости. Обратите внимание, что умеренная усталость не является противопоказанием, но в результате иррациональных упражнений может появиться усталость, которая приведет к ухудшению здоровья.

В процессе физических упражнений преподаватель обеспечивает физическую помощь (при необходимости) и поддержку студентам. Профилактические меры принимаются для предотвращения травм.

Организация учебного процесса учащихся ОрГМУ, с нарушением слуха, предполагает создание адаптации учебного материала и коррекционно-развивающей учебной среды, которая включает в себя: весь теоретический материал для слабослышащих учащихся, представлен в виде презентаций, диаграмм, рисунков, видеоматериалов на основе визуального восприятия учебного материала; в спортзале используются различные типы ориентиров, основанные на зрительном восприятии: индикаторы направления движения, вид двигательной активности, цветные ориентиры; в процессе общения с глухим или слабослышащими студентами, преподаватель может использовать жестовый, тактильный или письменный язык.

Во время проведения спортивной игры, преподаватель кафедры физической культуры, должен выбрать удобное место, для наблюдения за студентами, которое позволяет постоянно следить за игроками и в любой момент прийти к ним на помощь; во время спортивных или подвижных игр, преподаватель дает только лаконичные команды или использует обычные знаки, сигналы (например, поднять красный флаг); целесообразно включать ротационные упражнения в учебный процесс, с постепенным увеличением амплитуды движений, упражнения с закрытыми глазами, задачи по стимулированию функции вестибулярного аппарата. Предусмотрены меры по предупреждению травматизма.

Статистика студентов по дисциплине «Физическая культура» в ОрГМУ, отнесенных к специальной медицинской группе здоровья

<i>Курс</i>	<i>Количество студентов</i>
<i>1</i>	<i>132</i>
<i>2</i>	<i>143</i>
<i>3</i>	<i>150</i>
<i>4</i>	<i>115</i>
<i>5</i>	<i>118</i>

Выводы. Согласно полученным данным, количество студентов, отнесенных к специальной медицинской группе здоровья, составляет больше 7%, что является довольно высоким показателем ограниченности здоровья студентов. Именно поэтому необходимо вводить в учебный процесс как можно больше эффективных занятий и нагрузок для студентов спецгруппы. Это поможет адаптироваться и реабилитироваться студентам, с различными хроническими заболеваниями и закалить свой организм.

Создание «безбарьерной» среды нормативно-правового обеспечения образования студентов ОрГМУ, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), материально-техническое обеспечение образовательного пространства; специальный дидактический материал; психолого-педагогическое сопровождение во время практики; вовлечение студентов с ОВЗ в студенческое научное общество, в студенческую деятельность; толерантное взаимодействие преподавателей, студентов, условий в вузе, направленных на овладение студентами с профессиональными компетенциями ОВЗ, наряду с другими студентами, способствует их более успешной социализации, интеграции в общество, самореализации.

Литература:

1. Васильева В.Е. Лечебная физическая культура. М.: Физкультура и спорт, 2011. 367 с.
2. Дьякова Е.Ю., Капилевич Л.В., Болтаева О.Х. Лечебная физическая культура как форма реализации учебного процесса по физическому воспитанию студентов // Теория и практика физической культуры. 2010. № 10. С. 62-65.
3. Московченко О.Н. Модель адаптивно-развивающей среды для студенток специальных медицинских групп / О.Н. Московченко, Л.А. Захарова, Н.В. Люлина // Адаптивная физическая культура. – 2013. - №4 (56). – С. 45-48.
4. Ростомашвили Л.Н. Совершенствование подготовки специалистов по адаптивной физической культуре в свете современных образовательных тенденций / Л.Н. Ростомашвили, Е.В. Михайлова. // Институт специальной педагогики и психологии. Сборник матер. междунар. научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры адаптивной физической культуры. 27 ноября 2009 г., Санкт-Петербург: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Л.В. Шапковой, Л.Н. Ростомашвили. СПб.; [б. и.], 2009. С. 6-12.

УДК:378.2

магистрант Краснова Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития коммуникативной компетентности старших дошкольников с ОНР, расширению имеющихся теоретических сведений о возможностях развития их коммуникативной компетентности в условиях ограниченного педагогического пространства, необходимости систематизированной совместной деятельности учителя – логопеда и педагога – психолога по работе в данном направлении и анализу результатов логопсихологической коррекционно - развивающей работы по развитию коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР, коррекции речевых средств, используемых детьми в общении со сверстниками.

Ключевые слова: ОНР, коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности, развитие коммуникативной компетентности, психологический аспект деятельности логопеда, логопсихологическая работа.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing the communicative competence of senior preschoolers with ONR, expanding the available theoretical information about the possibilities of developing their communicative competence in a limited pedagogical space, the need for a systematic joint activity of a teacher - speech therapist and educator - psychologist in working in this direction and analyzing the results of a logopsychological correctional development work on the development of communicative competence in senior preschoolers with ONR, correction of speech means used by children in communication with peers.

Keywords: ONR, communicative competence, components of communicative competence, development of communicative competence, psychological aspect of speech therapist's activity, logopsychological work.

Введение. На сегодняшний день важное значение представляет изучение возможностей развития коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с ОНР, как заключительной ступени дошкольного образования, перед переходом на школьную, более сложную и ответственную ступень, дающую им возможность дальнейшего развития и успешной социализации в современном мире.

Изложение основного материала статьи. ФГОС определяет высокие требования к современному дошкольному образованию. Приоритетной задачей современной дошкольной образовательной организации является создание условий для успешной социализации, индивидуализации и творческой самореализации каждого ребенка дошкольного возраста. Стандарт направлен на решение задачи обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья). Стандартом учитываются индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ОВЗ.

В современной коррекционной педагогике вопрос социализации детей с общим недоразвитием речи среди нормально развивающихся сверстников активно обсуждается в научной среде. Хотя данный вопрос не считается достаточно изученным, большинство исследователей (Е.Е. Дмитриева, О.В. Дзюба и другие) сходятся во мнении, что успешная социализация невозможна без овладения ребенком с общим недоразвитием речи (ОНР) достаточным уровнем коммуникативной компетентности.

Исследования Б.М. Гриншпуна, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других указывают на стойкие фонетико – фонематические, лексико – грамматические и семантические нарушения речи детей с ОНР. Вследствие этого спонтанное формирование речевых умений и навыков у таких дошкольников либо невозможно вовсе, либо осуществляется весьма дисгармонично. Это усугубляется дефицитом средств общения, несформированностью форм коммуникации (диалогической и монологической речи), отсутствием полноценных условий для накопления речевого опыта. Самостоятельная речь несовершенно по своей структурно – семантической организации, у большинства из них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли, С.Н. Шаховская считает, что бедность словаря не обеспечивает детям возможности полноценного общения, а Л.Г. Соловьева делает вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений.

Немногочисленные исследования (Т.Н. Волковской, О.В. Дзюбы, Л.С. Дмитриевских, Г.Х. Юсуповой и др.) по проблеме изучения коммуникативной компетентности у детей с ОНР свидетельствуют о том, что у них наблюдается низкая коммуникативная направленность речи, снижена потребность в общении, не сформированы способы коммуникации, отсутствуют заинтересованность в контактах, способность к сотрудничеству, наблюдаются неумение ориентироваться в ситуациях общения, речевой негативизм и др. [4].

Анализ проблемы развития коммуникативной компетентности детей с ОНР, основанный на данных психолога – педагогических источников показал, что исследований развития коммуникативных умений, коммуникативных навыков детей проводится достаточно, но нет целостного подхода к изучению возможностей развития коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР в условиях социально – ограниченной педагогической среды, которую может создать взаимосвязанная работа специалистов – учителя – логопеда и педагога - психолога. «Профессиональное взаимодействие этих специалистов в ходе коррекционной работы определяет ее результативность как в достижении конкретных целей логопедической коррекции, так и в решении основной коррекционной задачи – социальной адаптации человека, имеющего речевое расстройство» [3].

Недостаточная разработанность сформулированной проблемы обусловили актуальность выбора темы исследования «Развитие коммуникативной компетентности старших дошкольников с общим недоразвитием речи».

Была поставлена **цель исследования** - экспериментально изучить возможности развития коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях реализации логопсихологической коррекционно – развивающей программы. Выдвинута **гипотеза**: реализация логопсихологической коррекционно – развивающей программы оптимизирует развитие коммуникативной компетентности, её компонентов (познавательного, эмоционального, поведенческого), развитие речевых средств, используемых в общении со сверстниками, у старших дошкольников с ОНР. Поставлены **задачи исследования**:

1. Оценить состояние проблемы развития коммуникативной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи в психолого – педагогической литературе.

2. Экспериментально изучить особенности развития коммуникативной компетентности, её компонентов (познавательного, эмоционального, поведенческого) у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Разработать и апробировать логопсихологическую коррекционно – развивающую программу, направленную на развитие компонентов коммуникативной компетентности (познавательного, эмоционального, поведенческого), развитие речевых средств, используемых старшими дошкольниками с ОНР в общении со сверстниками.

4. Оценить эффективность предложенной логопсихологической коррекционно – развивающей программы по данным контрольного эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 95 «Алёнушка» г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 60 детей в возрасте 6-7 лет: 30 детей с ОНР (II и III уровня речевого развития) и 30 детей без нарушений речевого развития.

По результатам диагностической программы изучения компонентов коммуникативной компетентности детей с ОНР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, а также состояния речевого развития старших дошкольников выявлены качественные характеристики компонентов коммуникативной компетентности, речевых средств, используемых детьми в общении со сверстниками. Наблюдается системное нарушение всех компонентов коммуникативной компетентности и недоразвитие речевых средств, используемых детьми (отсутствие, бедность, несовершенство и т.д.).

Опираясь на исследования Т.Н. Волковской о психологическом аспекте деятельности логопеда, а также на количественные и качественные данные констатирующего эксперимента, мы убедились в необходимости создания курса интегрированных занятий психолога и логопеда в вопросе развития коммуникативной компетентности старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В эксперименте приняли участие 15 детей подготовительной к школе группы компенсирующей направленности МБДОУ «Детский сад № 95 «Алёнушка» города Нижнего Новгорода. Коррекционно – развивающая работа проводилась в течение 7 месяцев один раз в неделю.

Совместные интегрированные занятия, проводимые логопедом и психологом, были направлены на решение задач:

- формирования коммуникативных умений и навыков, речевого и социального поведения;
- развития речевых средств, используемых детьми в общении с партнером.

1 этап - развитие познавательного компонента коммуникативной компетентности, развитие речевых средств, используемых детьми в общении со сверстниками.

Задачи:

- расширение представлений детей о нормах и правилах общения (поведения) со взрослыми и сверстниками, развитие внимания к речевой деятельности сверстников, активизация навыков теоретического сотрудничества, воспитание потребности в общении.

- формирование лексики, отражающей оценочные суждения детей, развитие монологической речи, активизация словаря существительных, прилагательных, глаголов, отражающих качества личности и межличностные отношения.

2 этап – развитие эмоционального компонента коммуникативной компетентности, развитие речевых средств, используемых детьми в общении со сверстниками.

Задачи:

- развитие эмоционально – волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

- обогащение эмоционального словаря, развитие интонационной выразительности речи, невербальных средств общения, развитие связной речи.

3 этап – развитие поведенческого компонента коммуникативной компетентности, развитие речевых средств, используемых детьми в общении со сверстниками.

Задачи:

- формирование навыков регулирования процесса общения и взаимодействия с помощью правил и норм поведения, формирование у детей понятия о причинах возникновения конфликтов, поиск компромиссного решения, развитие произвольности и самоконтроля и т.д.

- развитие диалогической речи, формирование грамматического строя и развитие связной речи.

Были использованы разные методы и приемы: сказкотерапия, игровая психокоррекция, арттерапия, психокоррекционные игры и упражнения, театрализованные и подвижные игры, игры на развитие общей и мелкой моторики, элементы кейс – технологии, а также упражнения по развитию словаря, диалогической и монологической речи, на формирование грамматического строя речи, развитию связной речи и т.д.

Для оценки эффективности проведенной коррекционно – развивающей работы был проведен контрольный этап практического исследования.

Диагностический инструментарий контрольного эксперимента был тот же, что и в основе констатирующего эксперимента:

- Методика «Неоконченные ситуации» А.М. Щетининой, Л.В. Кирс,

- Методика «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» В.М. Минаевой,

- Методика «Диагностика изучения навыков общения со сверстниками» И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой,

- Система стандартизированного наблюдения (В.М. Холмогорова, Е.О. Смирнова).

Результаты контрольного эксперимента таковы: уровень развития коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР, участников логопсихологической программы, стал выше и качественно улучшился, чем у их сверстников, которые в программе не участвовали.

Наблюдение за выполнением заданий экспериментальных методик и стандартизированного наблюдения за общением в группе в течение времени формирующей программы показало: дети стали больше внимания обращать на качество организации речевой деятельности. Многие воспитанники с ОНР, стеснявшиеся своих речевых нарушений, стали смелее и внимательнее: с удовольствием вступают в диалог со сверстниками и взрослыми, при ошибках осуществляют речевую деятельность с самокоррекцией. К концу обучения дети значительно расширили словарь, быстрее автоматизировали звуки родного языка, улучшились концентрация и устойчивость внимания, повысилась длительность запоминаемого материала, повысилась мотивация к речевому общению. Многие дети, чувствуя улучшения в собственной речи, с удовольствием вступали в речевое общение не только с детьми, но и со взрослыми, стали внимательнее к речи сверстников, с удовольствием проявляли себя на занятиях. На контрольном этапе несколько улучшилось языковое оформление речевых высказываний дошкольников с ОНР: дети продолжают использовать простые предложения, но в их рассказах встречаются и предложения, состоящие из пяти и более слов, дети активно используют связующие звенья. Рассказы стали развернутыми, улучшилась их смысловая ценность. Дошкольники с ОНР стали больше внимания обращать на временные, причинно-следственные связи в событиях рассказа.

Несомненно, результаты воспитанников с ОНР все еще не достигают высоких результатов: в группе все еще имеются дошкольники, имеющие низкие коммуникативные навыки. Тем не менее, положительный результат отмечен, что подчеркивает необходимость проведения дальнейшей формирующей работы по представленным направлениям.

Выводы. Исследование показало, что предполагаемая гипотеза исследования подтвердилась: реализация логопсихологической коррекционно – развивающей программы оптимизирует развитие коммуникативной компетентности, её компонентов (познавательного, эмоционального, поведенческого), развитие речевых средств, используемых в общении со сверстниками, у старших дошкольников с ОНР.

Литература:

1. Взаимодействие специалистов ДОУ компенсирующего вида / Под ред. О.А. Денисовой. - М.: ТЦ Сфера, 2012. - 64 с.
2. Волковская Т.Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: Учебно-методическое пособие. — М.: Национальный книжный центр, 2011. — 144 с.
3. Волковская Т.Н. Теоретико – методологические и методические основы логопсихологии. Монография. - М, 2009.
4. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. - М.: Книголюб, 2004. - 104 с.
5. Дмитриевских Л.С. Формирование коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР // Логопед. - 2010. - №2.
6. Краснова Т.Н. «Экспериментальное изучение особенностей коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62.
7. Проектная деятельность педагога – психолога и учителя – логопеда ДОО. Познавательное и эмоционально – волевое развитие детей 5-7 лет. Комплексные занятия. Досуги/ авт. – сост. О.Д. Голубец, М.Ю. Жиличкина. - Волгоград: Учитель. - 103 с.
8. Щипицина Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) – «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 1998. - 384 с.

Педагогика

УДК:37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

студент Попенко Сергей Дмитриевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

студентка Тимофеева Ксения Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ВЫБОР ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обсуждаются варианты различных Интернет-платформ для размещения портфолио учебных и сетевых проектов. Это могут быть блоги, сайты, вики-среда. Рассмотрены плюсы и минусы каждого варианта. Приведены примеры проектов с использованием различных платформ.

Ключевые слова: портфолио проекта, сетевые сервисы, блог, вики, Google-сайт.

Annotation. The article discusses the options for various Internet platforms for hosting a portfolio of training and networking projects. These can be blogs, websites, wikis. The pros and cons of each option are considered. Examples of projects using various platforms are given.

Keywords: project portfolio, network services, blog, wiki, Google-site.

Введение. В последнее время роль проектной деятельности значительно возросла, как в общем, так и в высшем образовании. Данная технология развивает аналитические и организационно-управленческие умения, готовность к саморазвитию, непрерывному образованию; формирует творческий подход к решению проблем, умения выстраивать эффективные коммуникации, брать на себя ответственность.

В публикациях [4, 12] обосновывается роль современных Интернет-технологий в организации проектной деятельности. Речь прежде всего идет о возможностях и преимуществах сетевой проектной деятельности, под которой понимается организация обучения на основе метода проектов с использованием сети Интернет, требующая взаимодействия обучающихся по поводу содержания образования с различными участниками: преподавателями, экспертами, членами различных сетевых сообществ и др. Т.е. сетевая проектная деятельность требует использования метода проектов, сети Интернет и взаимодействия между участниками [5]. Авторы пособия [3] обосновывают роль Интернет как информационно-образовательной среды для организации проектной деятельности.

Существуют различные классификации проектов. Наиболее глубокая, на наш взгляд, представлена в пособии Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной [10]. В данной статье мы будем рассматривать два вида проектов: учебные (реализуемые в рамках учебного процесса) и сетевые (реализуемые во внеаудиторной деятельности).

Перед разработчиками учебных и сетевых проектов возникает проблема выбора Интернет-платформы для размещения портфолио проекта. Такими платформами могут быть блоги, сайты, вики-платформы, социальные сети.

По организации способов доступа к ресурсам названные платформы можно разделить на открытые и закрытые. Вики является открытой средой. В сайтах, блогах, социальных сетях имеются функции настройки доступа, что позволяет строить как открытые, так и закрытые проектные платформы.

Цель статьи – рассмотреть преимущества и недостатки различных Интернет-платформ для представления портфолио учебных и сетевых проектов.

Изложение основного материала статьи. Портфолио учебных и сетевых проектов можно размещать с помощью блогов. Блог – это веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. В [9] называются следующие типы блогов: блог профессионального сообщества, блог-конспект, личный профессиональный блог педагога, блог в поддержку учебного проекта.

В качестве примера использования блога для проведения проекта приведем блог <http://projectalexandernevesky.blogspot.com>. Это блог сетевого проекта «Святой витязь земли русской». Использование блога позволило организовать рефлексии участников сетевого проекта на каждом из этапов проекта, самооценивание и взаимооценивание продуктов проектной деятельности, поиск ответа на основополагающий вопрос «Что значит быть патриотом земли русской?». Проект был посвящен Александру Невскому. В нем приняли участие 27 команд студентов и школьников из Приволжского федерального округа. Использованию блогов в проектной деятельности посвящена статья [2].

Удобной платформой для размещения портфолио проекта является сайт. Часто для размещения проектов используются Google-сайты. Сервис Сайты Google – это конструктор сайтов. Возможно добавлять на сайт разнообразную информацию – документы, опросники, презентации, базы данных; установить параметры доступа к сайту.

Использованию Google-сайтов в проектной деятельности посвящены публикации [5, 11]. Например, авторы статьи разрабатывали Google-сайты для индивидуальных проектов по дисциплинам «Интернет-технологии» и «Мультимедиа-технологии», входящим в модуль «Информационные технологии», изучаемый всеми студентами первого курса Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Мининского университета). В Google-сайт были интегрированы ленты времени с историей Интернета, собственные поисковые машины, видео-ролики с YouTube, Google-документы, Google-таблицы, Google-презентации, Google-рисунки, различные кластеры, on-line ментальные карты и другие средства визуализации.

С помощью Google-сайтов созданы портфолио проектов, включенных в Путеводитель сетевых проектов (<https://clck.ru/JmeUH>). В данном путеводителе представлены проекты для обучающихся с 1 по 11 классы и студентов колледжей. Проекты собраны в маршруты. Например, маршрут «Территория новых открытий» состоит из проектов «Особенности космической политики» (<https://sites.google.com/site/uspkosmos>), «Свет мой, зеркальце, скажи...!» (<https://sites.google.com/view/olgazabila>), «Этот удивительно симметричный мир» (<https://sites.google.com/view/0b-aexfsckhgtw1qws00qjhxegm>), «Приключения робинзонов» (<https://sites.google.com/site/ziznaneobitaemomostrove>).

Удобной платформой для проведения проектов является вики-среда. Вики – система, поддерживающая простой и доступный способ создания коллективного гипертекста. Вики характеризуются такими признаками, как возможность многократной правки текста в самой вики-среде; особый язык вики-разметки, позволяющий легко и быстро форматировать текст; возможность восстановления более ранних версий текста; гипертекстовость; коллективность творчества.

Сегодня многие образовательные организации создают свои вики-сайты для организации совместной деятельности педагогов и обучающихся. Многие из них используют вики-среду для проведения дистанционных конференций, мастер-классов, курсов повышения квалификации. Можно привести следующие примеры: курсы повышения квалификации по проектной деятельности на базе Нижегородского института развития образования (<https://goo.gl/XpjCwL>), использован вики-сайт <http://letopisi.org>; сетевая научно-практическая конференция «Актуальные аспекты информатизации образования: внедрение электронной формы учебника» на вики-сайте Владимирского института развития образования (<https://goo.gl/Vxprzxa>); вики-сайт лица № 1533 г. Санкт-Петербурга (<https://goo.gl/5GATzS>); вики-портал Волгоградского государственного социально-педагогического университета (<http://wiki.vspu.ru>) и вики Новосибирского государственного технического университета (<https://goo.gl/HDkzPl>).

У Мининского университета имеется свой вики-сайт (<https://wiki.mininuniver.ru>). Он был создан в 2008 году с целью формирования совместной вики-среды для проектной деятельности студентов, школьников, абитуриентов, преподавателей. Опыт участия студентов и школьников в проектах на вики-сайте университета представлен в [6, 7].

На вики-сайте университета авторы статьи принимали участие в учебном проекте «На пути к информационному обществу» (<https://goo.gl/qd5yZA>). В ходе проекта выяснялось, какими информационными

ресурсами пользуются первокурсники, как они оценивают достоверность информации, что они думают по поводу необходимости соблюдения авторских прав в Интернет, по поводу этического и безопасного поведения. Опрос касался использования информационных ресурсов, навыков оценки их надежности и достоверности, навыков эффективного поиска в сети Интернет, этического и безопасного поведения в Интернете [8].

Результаты анкетирования, собственные наблюдения подготовки рефератов, докладов в школе показали, что студенты и школьники достаточно халатно относятся к подбору информационных ресурсов, к оценке их достоверности. Часто в качестве источников выбираются сайты, появляющиеся первыми при поиске в поисковых системах. А это Википедия, сайты рефератов, другие сомнительные источники. Поэтому так важно студентам и школьникам учиться оценивать достоверность информации, соблюдать авторское право и правила этического поведения в сети. Авторами были приведены некоторые рекомендации по этическому поведению в Интернет на on-line интерактивной доске (https://padlet.com/kceni_21_01_99/mrlbimh09gfv). При общении в Интернете рекомендуется придерживаться тех же стандартов поведения, что и в реальной жизни, не ввязываться в конфликты и не допускать их, уважать время собеседников, уважать право на частную переписку и на собственную точку зрения.

В учебном проекте «Виртуальный музей отечественной информатики» (<https://goo.gl/Wd4r1f>) с помощью лент времени авторами были представлены основные достижения и награды создателей одной из первых советских суперЭВМ «Эльбрус» Бурцева В.С. и Бабаяна Б.А. (<https://clck.ru/JmVZb>, <https://clck.ru/JmVaD>). В Google-документе собирались сведения об операционных системах для первой отечественной суперЭВМ БЭСМ-6 (<https://goo.gl/9cez6n>). Все результаты были объединены в одну вики-статью.

Авторы статьи также разработали собственный проект «Выходи в Интернет» для обучающихся старших классов Нижегородской области. Были разработаны для школьников задания на грамотный и эффективный поиск информации в сети, оценку достоверности и надежности Интернет-ресурсов, формирование навыков этического и безопасного поведения в Интернет. На каждом этапе проекта происходило освоение участниками современных Интернет-сервисов: вики, документов совместного редактирования, лент времени, ментальных карт, инфографики, виртуальных досок и т.п. Проект был организован на вики-сайте Мининского университета (wiki.mininuniver.ru). Его адрес: <https://clck.ru/GTNio>.

На подготовительном этапе проекта проходила регистрация команд на сайте <https://wiki.mininuniver.ru>. Каждой команде нужно было создать вики-страницу, где представить участников, свою образовательную организацию, девиз и эмблему. Пример страницы команды: <https://goo.gl/kR8ghF>.

На других этапах проекта использовались как вики, так и другие Интернет-сервисы: инфографика, on-line презентации (этап проекта «Пользуйся достоверными ресурсами»); совместные карты (этап проекта «Виртуальная экскурсия»); совместные таблицы (этап «Повышаем свой культурный уровень»); интерактивные плакаты (этап проекта «Используем Интернет эффективно, этически и безопасно»).

В ходе проекта у школьников формировались коммуникативные, познавательные и регулятивные универсальные учебные действия, осуществлялась мотивация на освоение современных информационных технологий, а для будущих бакалавров создавались отличные условия для развития необходимых универсальных компетенций.

На вики-сайте Мининского университета размещаются портфолио учебных проектов, разработанных студентами в рамках дисциплины «Информационные технологии в образовании» [1]. В свои вики-портфолио студенты размещают визитную карточку проекта, где формулируют вопросы, направляющие проект; презентацию для выявления первоначального опыта и интересов обучающихся; материалы для сопровождения и поддержки проектной деятельности, формирующего и итогового оценивания; полезные ресурсы. При этом используются разнообразные Интернет-сервисы: Google-документы, таблицы, презентации; on-line ментальные карты, ленты времени, интерактивные доски; инфографика.

Приведем некоторые примеры. Например, в проекте по английскому языку для 6 класса «Шерлок, Нью-Йорк и кленовый лист» (<https://goo.gl/nBJ1Q8>) обучающиеся знакомятся с культурой, историей и национальными особенностями народов трех англоговорящих стран. Ученикам предоставляется возможность расширить свой лексический запас и страноведческие знания путем проведения исследований. С помощью сервиса <http://www.classtools.net> построена лента времени «История Капитолия в Вашингтоне». С помощью сервиса <https://docs.google.com/forms> обучающиеся создают тест по исследуемой теме. Создана ментальная карта «Интересные факты об Америке» (<http://popplet.com/app/#/3253600>). Сервис <https://bubbl.us/> использован для представления плана проведения проекта. Материалы формирующего и итогового оценивания, по сопровождению и поддержке проектной деятельности размещены с помощью <https://docs.google.com>. Например, в виде Google-документов сделаны таблица ЗИУ (Знаю – Интересуюсь – Узнаю) и «Дневник прогресса», в виде Google-формы анкета «Индивидуальный вклад в командную работу».

Проект по технологии «Рукодельницы» для 5 класса посвящен истории русской вышивки, созданию уникальных предметов декора с помощью канвы и мулине. Исследование учащихся, в котором представлен ответ на проблемный вопрос «Как создать уникальный предмет декора с помощью канвы и мулине?», оформлено в виде вики-статьи <http://goo.gl/e3jq98>. Вики-статья содержит большое количество изображений, объясняющих особенности вышивки крестом. Проведен социологический опрос с помощью Google-формы <https://goo.gl/gd6WGh>. В статье приведены его результаты в виде графиков и диаграмм. В виде ментальной карты с помощью сервиса <https://www.mindmeister.com> представлена схема результатов исследований. Построен вебмикс с помощью сервиса <https://www.symbaloo.com>, содержащий различные Интернет-источники по теме проекта. Визитка проекта, стартовая презентация учителя, Google-документ «Правила техники безопасности», документы формирующего и итогового оценивания размещены на Google Диске. На все документы из вики-статьи с портфолио проекта сделаны ссылки.

При использовании вики-среды для размещения портфолио проекта следует иметь в виду, что технология вики позволяет редактировать страницы сайта практически любым посетителям, полагаясь на их умение и добросовестность. Неопытный пользователь может по неосторожности удалить информацию, размещенную другими участниками, но технология позволяет восстанавливать предыдущие версии страниц. Вики – открытая среда, поэтому необходимо особенно ответственно относиться к вопросам интеллектуальной собственности и авторского права.

Значительно реже, чем блоги, сайты, вики для реализации учебных и сетевых проектов используются социальные сети.

Выводы. Были приведены примеры различных Интернет-платформ для размещения портфолио проекта. Это может быть блог, сайт, вики-среда.

Возможны варианты комбинирования разных сред. Например, информация о проекте, его этапах, необходимые материалы для сопровождения и поддержки проектной деятельности размещаются на сайте или в социальной сети, а страницы участников в вики-среде, или проект размещается в вики-среде, а дополнительно используется блог для организации взаимодействия участников и рефлексии. Выбор остается за разработчиком проекта.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Проектирование курса «Информационные технологии в образовании» в условиях введения профстандарта педагога // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 18.
2. Каянина Т.И., Высокова К.А. Блог как инструмент деятельности педагога. // В сборнике: Мир компьютерных технологий. Сборник статей по материалам Региональной студенческой научно-практической конференции. Н. Новгород. Мининский университет. 2015. С. 15-20.
3. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Интернет-проект: от идеи до реализации // Методическое пособие. Нижний Новгород. 2017.
4. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью современных сетевых технологий // Информатика и образование. 2012. № 1(230). С. 50-52.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
6. Круподерова К.Р., Плесовских Г.А. Вики-сайт университета как информационно-образовательная среда для проектной деятельности студентов и школьников. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 283-289.
7. Круподерова К.Р., Калиняк Т.И. Вики-сайт университета как площадка проектной деятельности будущих бакалавров // В сборнике «Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования» по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 34-36.
8. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. С. 123-128.
9. Кудрявцева И.А. Образовательный блог в деятельности учителя-предметника // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. СПб.: Реноме, 2012. С. 408-410.
10. Матвеева Е.П., Кошечева Е.С. Организация учебного процесса в Wiki-средах. // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 99-105.
11. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2007. 368 с.
12. Степанова С.Ю. Образовательные коммуникации в интернет-проекте. / В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Мининский университет. 2017. С. 23-26.
13. Semarkhanova E.K., Bakhtiyarova L.N., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Ponachugin A.V. Information technologies as a factor in the formation of the educational environment of a university // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Vol. 622. Pp. 179-186.

Педагогика

УДК:37.02

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

студентка Бойко Анастасия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

студентка Барсук Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности сетевых сервисов для формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках технологии. Приведены примеры заданий на формирование универсальных учебных действий с использованием вики, документов совместного редактирования, on-line инструментов визуализации, лент времени, on-line интерактивных досок, инфографики.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, проектная деятельность, Веб 2.0 сервисы.

Annotation. The article discusses the didactic capabilities of network services for the formation of regulatory, cognitive and communicative universal educational actions of students in technology lessons. Examples of tasks for the formation of universal educational actions using wikis, mutual editing documents, on-line visualization tools, timelines, on-line interactive whiteboards, infographics are given.

Keywords: regulative universal learning actions, cognitive universal learning actions, communicative universal learning actions, project activity, Web 2.0 services.

Введение. В рамках Федеральных государственных образовательных стандартов универсальные учебные действия рассматриваются как комплекс, который предоставляет обучающимся возможность широкой ориентации в различных предметных областях и в строении самой учебной деятельности [11]. Формирование универсальных учебных действий на уроках технологии обсуждается в [1, 10]. Авторы предлагают для формирования УУД предоставлять обучающимся метапредметные задания, использовать интерактивные формы работы, проектный метод, информационно-коммуникационные технологии. В статьях [4, 6, 9] обосновывается возможность для формирования УУД использовать различные сетевые социальные сервисы.

Цель исследования состоит в обосновании дидактических возможностей сетевых сервисов (сервисов Веб 2.0) для формирования универсальных учебных действий обучающихся на уроках технологии и разработке заданий на формирование конкретных регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий.

Изложение основного материала статьи. В развитии Интернета специалисты выделяют четыре технологических этапа. В начале XXI века в понимании функции сети произошел качественный сдвиг: пользователи получили возможность самостоятельно создавать контент. Этот этап получил название сетевых социальных сервисов или Веб 2.0. Использованию сетевых сервисов в образовании, в т.ч. на уроках технологии, посвящены публикации [2, 3, 5, 7, 8,12]. Проанализируем возможности отдельных сетевых сервисов для разработки заданий на формирование познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД обучающихся на уроках технологии.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию и коррекцию учебной деятельности. К ним относятся определение цели и учебной задачи; установление последовательности действий в соответствии с установленной целью и учетом предполагаемого результата; способность спрогнозировать результат и его характеристики; умение внести изменения в план в случае несоответствия с эталоном; оценивание усвоенного; способность преодолевать возникшие препятствия и конфликты. Сетевые сервисы предоставляют условия для самостоятельной работы обучающихся, а, следовательно, и для формирования перечисленных структурных элементов регулятивных УУД. В таблице 1 представлены некоторые примеры применения сетевых сервисов для формирования регулятивных универсальных учебных действий на уроках технологии.

Таблица 1

Возможности использования сетевых сервисов для формирования регулятивных УУД на уроках технологии

Регулятивные УУД	Использование сетевых сервисов	Примеры использования на уроке технологии
1. Умение самостоятельно определять цели своего обучения (Примерная ООП ООО, стр. 19).	Обсуждение в документах совместного редактирования, с помощью страниц обсуждения на вики-сайтах, с помощью социальных сетей целей и задач. Формулировать учебные задачи как шаги достижения поставленной цели, обосновывать логическую последовательность шагов можно с помощью различных сетевых сервисов для автоматизации планирования (сервисы: http://www.symphonical.com , http://www.pivotaltracker.com , http://trello.com)	При организации групповой работы обучающиеся заполняют Google-таблицу, предлагая распределение ролей в группе, сроки выполнения заданий, формы представления результатов. Сервисы для автоматизации планирования используются в проектной деятельности.
2. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей (Примерная ООП ООО, стр. 19).	Составление плана решения учебных задач (сервис: Google-календарь). Определять свои потенциальные затруднения при решении учебной и познавательной задач и находить средства для их устранения, используя «мозговые штурмы» на on-line досках типа http://www.stixy.com , http://en.linoit.com .	Совместное заполнение Google-календаря любого творческого проекта. «Мозговые штурмы» на on-line досках при обсуждении любой проблемы.

3. Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами (Примерная ООП ООО, стр. 20).	Организация сотрудничества с помощью различных средств совместного редактирования документов, личных и групповых блогов. Ведение различных on-line журналов и дневников проектов, размещение фото и видео отчетов в сети для дальнейшего их анализа.	В конце занятия на совместной on-line доске обучающиеся пишут, что им больше всего удалось на уроке, с какими сложностями столкнулись, что осталось непонятым.
4. Владение основами самоконтроля, самооценки (Примерная ООП ООО, стр. 22).	Самооценка, взаимооценка с помощью заполнения on-line опросов (сервисы: Google-формы, сервисы on-line голосования) Рефлексия в блогах, на on-line досках (сервисы: Блоги: http://www.blogger.com http://rusedu.net http://www.wordpress.com On-line доски: http://wikiwall.ru/ http://www.twiddla.com http://www.stixy.com http://www.scribblar.com). Подготовка отзывов на вики-страницах обсуждений (сервисы: вики)	Заполнение Google-форм при подведении итогов урока, в конце изучения темы, при выполнении домашнего задания и т.п. Рефлексия на on-line досках в ходе проектной, учебно-исследовательской деятельности

Формирование познавательных УУД с помощью сетевых социальных сервисов позволит обучающимся выявлять причины события, возможные последствия заданной причины; делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждать вывод собственной аргументацией или самостоятельно полученными данными; объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе познавательной и исследовательской деятельности и др. В таблице 2 представлены некоторые варианты использования сетевых сервисов для формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках технологии.

Таблица 2

Возможности использования сетевых сервисов для формирования познавательных УУД на уроках технологии

Познавательные УУД	Использование сетевых сервисов	Примеры использования на уроке технологии
5. Умение определять понятия и др. (Примерная ООП ООО, стр. 22-23).	Выполнение интерактивных заданий на сравнение, классификацию, выделение общих признаков (сервисы: Google-документы, таблицы, рисунки, формы) https://learningapps.org	Дома обучающиеся просматривают видео по теме «Технология приготовления блюд из овощей и фруктов» и выполняют различные задания на сравнение и классификацию. Например, им нужно разбить на два столбика блюда, относящиеся к двум видам: холодные и горячие. Использование сервиса https://learningapps.org для подготовки различных интерактивных заданий по любым темам курса.
6. Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы ((Примерная ООП ООО, стр. 24-25).	Работа с интерактивными рабочими листами (сервисы: Google-документы, таблицы, рисунки, формы, https://app.wizer.me , https://ed.ted.com/) Извлечение информации из источника и представление ее с изменением формы (с помощью ментальных карт, лент времени инфографики и т.п.) (сервисы для создания ментальных карт: https://bubbl.us , http://www.mindmeister.com/ , http://www.mind42.com и др.; сервисы для создания лент времени: http://www.timerime.com , http://www.classtools.net , инфографика https://piktochart.com/	Интерактивные рабочие листы могут быть подготовлены по любой теме курса технологии, в т.ч., например, для использования модели «перевернутого» урока. При изучении темы «Технология приготовления пищи» обучающиеся строят ментальную карту «Блюда из яиц» и ленту времени «История сервировки стола». При изучении темы «Швейная машина» в качестве домашнего задания учащимся предлагается создание инфографики «Техника безопасности по работе со швейной машиной». При изучении темы «Бытовые электроприборы на кухне» обучающиеся выполняют творческие задания по созданию опорного конспекта по теме с использованием инфографики.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность, способствуют получению навыков построения диалога, позволяют интегрироваться в социальную среду. Сетевые социальные сервисы априори предназначены для совместной деятельности, поэтому их применение эффективно при формировании коммуникативных универсальных учебных действий. Совместное редактирование документов, коллективное создание гипертекста развивают умение понимать партнера, согласовывать действия, брать на себя различные роли, быть ответственным и толерантным. В таблице 3 предложены некоторые примеры использования сетевых сервисов для формирования коммуникативных УУД на уроках технологии.

Таблица 3

Возможности использования сетевых сервисов для формирования коммуникативных УУД на уроках технологии

Коммуникативные УУД	Использование сетевых сервисов	Примеры использования на уроке технологии
<p>7. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность (Примерная ООП ООО, стр. 26).</p>	<p>Организация групповой работы по сбору результатов наблюдений, опросов; поиску новых идей: планированию совместной деятельности в документах совместного редактирования (сервис: https://docs.google.com)</p> <p>Проведение «мозговых штурмов» на on-line досках, с использованием ментальных карт (сервисы: http://www.twiddla.com https://ru.padlet.com http://www.mindmeister.com http://www.mind42.com)</p> <p>Создание совместных творческих работ: гипертекстовых энциклопедий, интерактивных газет, лент времени, инфографики (сервисы: http://letopisi.org http://wikiwall.ru https://www.tiki-toki.com http://www.timetoast.com https://piktochart.com https://www.easel.ly https://ru.padlet.com)</p>	<p>При изучении темы «Приготовление завтрака. Сервировка стола к завтраку» обучающиеся заполняют таблицу совместного редактирования «Правила сервировки стола». Столбцы: правило, фото на данное правило.</p> <p>При изучении темы «Технология приготовления пищи» обучающиеся создают совместную Google-презентацию, где представляют разные стадии обработки продуктов. При этом на одном слайде одним обучающимся представляется одна стадия обработки.</p> <p>При изучении темы «Интерьер и планировка кухни-столовой» на on-line интерактивной доске обучающиеся высказывают мнение о том, какими должны быть интерьер и планировка уютной кухни-столовой.</p> <p>В ходе совместной учебно-исследовательской деятельности обучающиеся строят различные ленты времени: «История развития декоративно-прикладного искусства», «История развития трудового обучения в школе», «История сервировки стола» и т.п.</p> <p>Совместная подготовка вики-статей как продуктов проектной деятельности по разным темам.</p>
<p>8. Умение осознанно использовать речевые средства (Примерная ООП ООО, стр. 27).</p>	<p>Подготовка вики-статей для гипертекстовых энциклопедий (например, на сайте http://letopisi.org)</p> <p>Ведение сетевых дневников (сервисы: http://www.blogger.com http://rusedu.net http://www.wordpress.com)</p> <p>Проведение on-line анкетирования (сервисы: https://docs.google.com/forms http://anketer.ru)</p> <p>Участие в телеконференциях, вебинарах (сервисы: https://hangouts.google.com https://www.skype.com http://www.anymeeting.com)</p>	<p>Участие в создании совместной энциклопедии народных ремесел с обучающимися из других территорий на каком-либо вики-сайте, комментирование статей на страницах обсуждений.</p> <p>Рефлексия в блоге учителя, в блогах сетевых проектов.</p> <p>Подготовка on-line анкет, проведение опросов в рамках учебно-исследовательской деятельности.</p> <p>Участие в телеконференциях, вебинарах с обучающимися из других школ города, области, страны, из других стран.</p>

Примеры некоторых авторских работ на формирование УУД:

– регулятивные УУД: Google-форма для самооценки (https://clck.ru/GbwRj); on-line доска для рефлексии (https://clck.ru/GZYat);

– познавательные УУД: инфографика по теме «Техника безопасности при работе со швейной машиной» (https://clck.ru/GWnGq);

– коммуникативные УУД: совместная ментальная карта «Горячие напитки» (https://clck.ru/Gbv8t); Google-презентация «Рецепты блюд из овощей и фруктов» (https://clck.ru/GbxdY, один обучающийся создает один слайд); совместная Google-карта «Центры ремесел» (https://clck.ru/Gbw26); лента времени «Эволюция женского платья» (https://clck.ru/Gb3i2).

Также авторами статьи разработаны веб-квесты «Основы рационального питания» (https://sites.google.com/view/osnopit) и «Территория художественных промыслов Нижегородской области» (https://clck.ru/GbdmL), где предлагаются задания с использованием сетевых сервисов. Тематический квест «Территория художественных промыслов Нижегородской области» разработан в качестве цифрового образовательного ресурса для изучения темы «Исследовательская и созидательная деятельность». Веб-квест состоит из трех страниц: главная, online-сервисы и ресурсы. Страница «Главная» содержит вступительное слово, объяснение смысла квеста и правила прохождения. Перед выполнением заданий, участникам предлагается небольшая разминка в виде задания, подготовленного с помощью сервиса https://learningapps.org. Затем участники квеста «перемещаются» в небольшой старинный городок Семенов. Здесь им предлагается посмотреть видеоисторию русской матрешки, а затем применить приобретенные знания, сыграв в игру «Кто хочет стать миллионером?», созданную также с помощью https://learningapps.org.

Следующее задание заключается в самостоятельном изучении особенностей хохломской росписи с помощью Интернет-источников, приведенных на странице «Ресурсы», а затем предлагается решить кроссворд, созданный в сервисе https://learningapps.org. После этого участники «перемещаются» в село Полховский Майдан. На странице представлен материал о Полхов-Майданской росписи. В качестве практического задания для данного этапа участникам предлагается построить ленту времени развития Полхов-Майданской росписи. На заключительном этапе участники квеста знакомятся с городецкой росписью и создают совместную online-презентацию об изделиях городецкой росписи.

Выводы. В статье выявлены образовательные возможности сетевых социальных сервисов для формирования УУД. Разработаны задания на формирование конкретных регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий на уроках технологии с помощью сетевых сервисов.

Преимущества использования сетевых сервисов для формирования УУД на уроках технологии: инструментальное обеспечение деятельности, направленной не на передачу обучающемуся «готовой» информации, а на обучение работе с ней; развитие устной и письменной коммуникации, способности эффективно общаться, сотрудничать, взаимодействовать в группе посредством сетевых технологий; доступность и простота в освоении большинства сервисов.

Литература:

1. Бабина Н.Ф., Бурлуцкая В.Р. Формирование универсальных учебных действий на уроках технологии. // Перспективы науки и образования. 2017. 4 (28). С. 44-47.

2. Канынина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Социальные сервисы Интернет в организации исследовательской деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 159-165.

3. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью современных сетевых технологий // Информатика и образование. 2012. № 1 (230). С. 50-52.

4. Круподерова Е.П., Плесовских Г.А. Учебная проектная деятельность с использованием сервисов Веб 2.0 как способ формирования универсальных учебных действий обучающихся // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2015, № 10. С. 602-609.

5. Круподерова Е.П. Социальные сетевые сервисы в проектной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие. // Нижний Новгород, 2016.

6. Круподерова Е.П., Никитина Н.В. Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики с помощью сетевых сервисов. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 141-144.

7. Круподерова К.Р., Царева И.А. On-line сервисы визуализации для развития критического мышления // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции кафедры прикладной математики и информатики. Нижний Новгород: НГПУ, 2014. С. 42-48.

8. Круподерова К.Р., Терехина А.Е. Сервисы Веб 2.0 для оценивания проектной деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 150-157.

9. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Учебная проектная деятельность на уроках технологии с использованием ИКТ - инструментов как способ формирования УУД // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 112-118.

10. Миляков В.А. Формирование УУД на уроках технологии в основной школе // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 87-90.

11. Турчен Д.Н. Концепция формирования универсальных учебных действий в современном российском образовании // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://leda29.ru/uploads/com_files/11_2014_7_koncepciya_formir-ya_uud_v_obrazovanii.pdf

12. Semarkhanova E.K., Bakhtiyarova L.N., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Ponachugin A.V. Information technologies as a factor in the formation of the educational environment of a university // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Vol. 622. Pp. 179-186.

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

студент Шарыгина Екатерина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ СТРАХОВОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Аннотация. В статье проведен анализ современных подходов к изучению внутрифирменного обучения сотрудников предприятий, дана собственная трактовка внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия. Рассмотрены виды внутрифирменного обучения, охарактеризованы формы и методы, используемые страховым предприятием в процессе профессионального развития собственных работников. Сделаны выводы о сложности и многопроцессности структуры системы внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия, в подтверждении чего были рассмотрены основные этапы данной системы.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение сотрудников, страховое предприятие, виды, формы и методы обучения работников.

Annotation. The article analyzes modern approaches to the study of in-house training of employees of enterprises, gives its own interpretation of in-house training of employees of an insurance company. The types of in-house training are considered, the forms and methods used by the insurance company in the process of professional development of its own employees are characterized. Conclusions are drawn about the complexity and multi-process structure of the system of in-house training of employees of the insurance company, in confirmation of which the main stages of this system were considered.

Keywords: in-house training of employees, insurance company, types, forms and methods of training of employees.

Введение. В настоящее время организация системы внутрифирменного обучения работников предприятия выступает одной из важнейших функций управления сотрудниками страховой организации в связи с нарастающим вниманием к проблемам профессионального обучения работников страхового предприятия.

Особую значимость система внутрифирменного обучения получает благодаря интегрированию системы целенаправленного обучения с основной профессиональной деятельностью, которые протекают в организационной среде страховой компании.

Изложение основного материала статьи. Анализ представленной литературы по проблемам управления персоналом организации делает возможным выделить основные определения внутрифирменного обучения сотрудников предприятия.

Так, Макринова Е.И. под системой внутрифирменного профессионального обучения сотрудников предприятия понимает процесс непрерывного самосовершенствования сотрудника предприятия, в частности его знаний, умений и навыков, а также компетентности и результатов его созидательной работы [5].

Согласно Ибрагимову Г.И., внутрифирменное обучение персонала организации – это организованная и инициированная предприятием процедура, стимулирующая увеличение профессионального уровня собственных сотрудников, направленная на повышение результативности деятельности предприятия благодаря вкладу каждого из них [1].

В приведенных определениях отсутствует аспект командного и группового обучения сотрудников организации, который отмечается многими авторами.

На наш взгляд, систему внутрифирменного обучения необходимо рассматривать как систематический процесс, который интегрирован в общую систему управления человеческими ресурсами предприятия, предполагающий сходство и неделимость интересов предприятия в целом и отдельно взятого работника [3].

При этом под внутрифирменным обучением сотрудников страховой организации понимается непрерывное совершенствование имеющихся профессиональных знаний, навыков и подходов к осуществлению трудовой деятельности, необходимых работникам предприятия для эффективного выполнения его должностных обязанностей и урегулирования разногласий, встречающихся в рамках реализации его профессиональных действий [2].

Таким образом, внутрифирменная система обучения сотрудников страховой организации подразумевает систему подготовки работников предприятия, осуществляемую на территории предприятия или в профильных корпоративных учебных центрах; подразумевающую урегулирование разногласий, характерных для отдельного предприятия, с привлечением штатных или преподавателей профильных учебных заведений.

Основными функциями системы внутрифирменного обучения кадрового состава страховой организации являются [3]:

- выявление и рассмотрение потребностей в конкретных знаниях и умениях для отдельных категорий работников страхового предприятия с целью наиболее эффективной реализации поставленных задач предприятия и стратегии развития предприятия в целом;

- изучение потенциала и выбор наиболее приемлемых форм и методов внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия;

- формирование и осуществление системы внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия, предоставление материально-технического обеспечения и кадрового состава;
- стимулирование и успешное внедрение результатов образовательного процесса в процедуру реализации трудовой деятельности работников страхового предприятия, прошедших обучение;
- анализ полученных результатов.

В результате проведенного исследования функций внутрифирменного обучения сотрудников страховой организации можно выделить следующие его виды:

1. Обучение новых сотрудников страховой компании, подразумевающее его профессиональную и социально-психологическую адаптацию к новым условиям. Данный вид обучения включает в себя знакомство новых сотрудников страховой организации с его организационной структурой, информирование о миссии компании и ее корпоративной культуре.

2. Обучение штатных сотрудников страховой компании с целью повышения их уровня компетентности. Данный вид обучения применяется: когда существующий уровень компетентности сотрудника не позволяет ему эффективно выполнять профессиональную деятельность; когда изменяются его компетенции в случае развития карьеры, перехода на новый этап развития страховой организации.

3. Переподготовка сотрудников страховой компании в связи с ротацией или выполнением новых компетенций, при этом осуществляется изучение базисных и профильных знаний и умений, способствующих осуществлению нового направления профессиональной деятельности [8].

В соответствии с рассмотренными выше видами внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия выделяют следующие формы:

1. Обучение, осуществляемое непосредственно на рабочем месте в рамках реализации его трудовой деятельности в страховой организации. Данная форма характеризуется оперативностью, обеспечивая взаимосвязь с процессом трудовой деятельности сотрудника, в отличие от других форм внутрифирменного обучения. Рассматриваемая форма обучения осуществляется через систему наставничества и кураторства, которая подразумевает применение методов усложняющихся заданий, ротации, направляемого получения опыта, производственного инструктажа, делегирования полномочий, использования как ассистентов специалистов страховой компании.

2. Обучение с отрывом от работы, предполагающее три варианта реализации:

- обучение, реализуемое на территории страхового предприятия, которое осуществляют штатные специалисты страховой фирмы;
- обучение, реализуемое на территории страхового предприятия, которое осуществляют внешние, приглашенные профессиональные консультанты;
- обучение, реализуемое в масштабах внешнего учебного заведения [7].

Таким образом, рассмотренным формам системы внутрифирменного обучения работников страховой компании соответствуют следующие методы обучения:

– *методы обучения, реализуемые на рабочем месте*: производственный инструктаж, программы ротации, самообразование, наставничество (коучинг), стажировки.

– *методы обучения вне рабочего места*: краткосрочные и долгосрочные программы обучения с отрывом от трудовой деятельности, решение проблемных ситуаций, ролевые игры, деловые игры, имитационные и др., самостоятельная работа и т.д. [6].

Подтверждением сложности и многопроцессности структуры системы внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия является наличие следующих этапов данной системы:

1. Установление потребности в обучении сотрудников страхового предприятия.
2. Составление бюджета для реализации процесса внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия.
3. Утверждение целей процесса обучения – выявление критериев оценки его эффективности.
4. Подготовка программы внутрифирменного обучения, а также выявление форм и методов процесса обучения.
5. Реализация процесса обучения.
6. Внедрение профессиональных знаний и умений в осуществляемую трудовую деятельность.
7. Анализ эффективности процесса обучения [4].

Рассмотрим более детально некоторые из них.

Установление потребности в обучении сотрудников страхового предприятия

Рассматриваемый этап системы внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия предполагает нахождение расхождений между предписаниями предприятия к необходимым профессиональным знаниям и умениям работников страховой организации и существующими у них на данный момент знаниями и умениями.

Следует учесть, что в процессе выявления потребностей в прохождении дополнительного профессионального обучения конкретному работнику страхового предприятия принимают участие три субъекта: собственно сам работник страхового предприятия, его непосредственный руководитель и отдел кадров или иное структурное подразделение, осуществляющее управление персоналом в данном страховом предприятии.

Причем учитываются мнения всех перечисленных субъектов, опирающихся на занимаемое положение на данном предприятии и его роль в организации профессионального развития.

Помимо выявления потребности в повышении уровня профессиональных знаний отдельно взятых сотрудников страхового предприятия необходимо в целом оценить текущее положение отдела или предприятия в данном направлении. Следует учесть, что данное исследование повлечет за собой дополнительные временные и финансовые затраты, а также предварительную работу с выявленными ранее нарушениями, кризисными явлениями в деятельности отдела или страхового предприятия в целом. Для проведения указанного исследования могут быть полезными результаты ранее проводимых аттестаций сотрудников страхового предприятия; собственно мнения и обращения сотрудников предприятия; политика страхового предприятия в целом.

Составление бюджета для реализации процесса внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия

Большинство руководителей страхового предприятия недооценивают значение обучения собственных сотрудников, а следовательно и статьи затрат на него не значатся приоритетными и сокращаются в первую очередь в тяжелые времена.

Мы же придерживаемся точки зрения Г.С. Беккера, профессионала в области управления трудовыми ресурсами и разработчика термина «человеческий капитал» и считаем, что систему внутрифирменного обучения необходимо рассматривать как некий инвестиционный проект, предусматривающий вложение капиталов [5].

Таким образом, политика руководства в области образования сотрудников страхового предприятия диктует условия и размер выделяемых на обучение денежных средств, а также на подлежащих финансированию методов и видов внутрифирменного обучения сотрудников.

Стоит отметить, что выделенная структура и этапы внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия отражают основные принципы классического подхода, заключительной частью которого выступает анализ эффективности процесса обучения. При этом, оценка осуществляется после прохождения обучения в соответствии с ранее выделенными критериями на этапе утверждения целей процесса обучения.

К основным методам проведения анализа эффективности процесса внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия относятся интервьюирование, наблюдение, заполнение анкет, прохождение тестов, рецензия эксперта, неформальная беседа, анализ официальной документации.

Традиционно анализ эффективности процесса внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия осуществляют по четырем направлениям:

- анализ отзывов сотрудников, проходивших внутрифирменное обучение;
- анализ уровня полученных знаний и умений;
- анализ манеры поведения в процессе осуществления профессиональной деятельности;
- анализ влияния на общую эффективность деятельности страхового предприятия.

Подробнее рассмотрим последнее направление и охарактеризуем основные показатели, которые демонстрируют положительную динамику:

- увеличение результативности труда;
- оперативная популяризация знаний;
- единение и согласованность действий с руководством в процессе осуществления профессиональных задач;
- обозначение видов компетенций сотрудников предприятия и возможность реализации аттестации сотрудников с целью минимизации издержек от деятельности некомпетентных работников страхового предприятия.

Выводы. В настоящее время в связи с постоянно меняющимися условиями ведения страхового бизнеса, диктующими непрерывное повышение уровня компетенций сотрудников страхового предприятия, проблема создания эффективной системы внутрифирменного обучения работников является актуальной для большей части руководителей страховых предприятий.

Развитая система внутрифирменного обучения работников страхового предприятия способна решить в минимальные сроки и затраты следующие задачи: увеличение общей эффективности деятельности страхового предприятия; повышение мотивации и преданности сотрудников своему предприятию; замещение покидающих сотрудников, набор сотрудников на новообразованные должности; повышение уровня профессиональных знаний у новичков с недостаточной квалификацией.

Таким образом, можно утверждать, что диапазон возможностей системы внутрифирменного обучения сотрудников страхового предприятия достаточно широк.

Внутрифирменное обучение сотрудников страхового предприятия целесообразно классифицировать на обучение, преимущественно используемое для подготовки и адаптации новых работников, и на обучение, преимущественно используемое для профессионального развития и продвижения сотрудников.

Страховые предприятия, имеющие развитые системы внутрифирменного обучения сотрудников, используют набор различных методов его реализации. Основными факторами выбора средств внутрифирменного обучения, становятся его цели, используемая на предприятии структура внутрифирменного обучения сотрудников и организационные особенности ситуации, в которых реализуется внутрифирменное обучение сотрудников страхового предприятия.

Литература:

1. Ибрагимов Г.И. О роли и месте проблемного обучения в современном высшем образовании // Альма-матер. 2016. № 12. С. 21-26
2. Ильина А.П., Лебедева Т.Е., Прохорова М.П. Обучение персонала: значение и развитие // Актуальные вопросы современной экономики. 2019. № 5. С. 437-442.
3. Крылова Т.В. Организация внутрифирменного обучения персонала страховой компании // Страхование в информационном обществе – место, задачи, перспективы: материалы XX международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Т. 2. Владимир, 2019. С. 293-296.
4. Куликова Е.А., Ковалёв А.А. Внутрифирменное обучение: теория и практика // Транспорт XXI века: исследование, инновации, инфраструктура: материалы научно-технической конференции, посвященной 55-летию УрГУПС: в 2 т. Екатеринбург, 2011. Вып. 97 (180), т. 2. С. 248-258.
5. Макринова Е.И., Мухина М.Г. Методика комплексной оценки управленческого персонала в организациях потребительской кооперации // Фундаментальные исследования. 2012. № 3-3. С. 696-701.
6. Мухина М.Г. Моделирование внутрифирменного обучения персонала сервисных организаций // Современные проблемы науки и образования. 2014. №2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12870> (дата обращения: 10.11.2019).
7. Смирнова Ж.В., Кочнова К.А. Обучение сотрудников сервисных предприятий с использованием информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 5.
8. Трубицын К.В., Гагаринская Г.П., Митрофанова Е.А. Внутрифирменная система непрерывного профессионального образования персонала // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Экономические науки. 2012. №3. С. 67-73.

УДК 373.1

кандидат философских наук, доцент Курбатова Алла Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Курносова Любовь Вадимовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Цель статьи обоснование необходимости внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс. Авторы обобщают результаты анкетирования учителей, младших школьников и их родителей и делают вывод о недостаточном распространении здоровьесберегающих технологий, отмечая их влияние на степень удовлетворенности учебно-воспитательным процессом всех его участников. В статье приводится памятка-сопровождение упражнений для сохранения и укрепления зрения. Авторы делают вывод о необходимости внесения изменений в модель оценки качества начального образования, за счет расширения количества показателей этой модели и включение в нее данных мониторинга изменений состояния здоровья младших школьников за период обучения в начальной школе.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающее пространство образовательного учреждения, модель оценки качества образования, гимнастика для глаз, экология школы, младшие школьники.

Annotation. The purpose of the article is the justification of the need to implement health-saving technologies in the educational process. The authors summarize the results of a survey of teachers, primary schoolchildren and their parents and conclude that there is insufficient dissemination of health-saving technologies, noting their impact on the degree of satisfaction with the educational process of all its participants. The article provides an accompanying exercise guide to maintain and strengthen vision. The authors conclude that it is necessary to make changes to the model for assessing the quality of primary education by expanding the number of indicators of this model and including data on monitoring changes in the health status of primary schoolchildren during the period of study in primary school.

Keywords: health-saving technologies, health-saving space of an educational institution, model for assessing the quality of education, gymnastics for the eyes, school ecology, elementary school students.

Введение. Образование и здоровье – фундаментальные жизненные блага, определяющие качество жизни человека и благополучие государства. Преимущество жизни и здоровья человека как важнейший принцип государственной политики России в области образования закреплён в Законе РФ «Об образовании». Реализацию этого принципа поддерживают несколько направлений:

- философско-социологическое (А.П. Бугенко, И.М. Быховская, В.З. Коган и др.);
- медико-гигиеническое (Н.А. Агаджанян, Н.М. Амоносков, В.Е. Апарин, И.И. Брехман и др.);
- психолого-педагогическое (М.Н. Алиев, А.В. Барышева, Э.Ю. Бачиева и др.).

Разработка и реализация мер по формированию здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения должны быть в поле зрения не только врачей но, безусловно, и педагогов. «Находясь в некотором противоречии с законами здоровьесбережения, школа должна заложить осознаваемые ребенком основы культуры здорового образа жизни. Ее роль в сохранении и укреплении здоровья ребенка необычайно велика» [4].

Можно ли назвать современных школьников здоровыми? Статистика дает отрицательный ответ. Неоспоримым остаётся тот факт, что за период обучения ребёнка в школе его здоровье ухудшается. Согласно различным источникам, информация о количестве здоровых детей в популяции существенно отличаться, колеблясь в весьма широком диапазоне от 2% до 80% (это связано с многочисленностью подходов к дефиниции «здоровье»). По данным же Научного Центра Здоровья Детей РАМН (НЦ ЗД РАМН) в настоящее время лишь не более 3-10% детей (в зависимости от возраста) можно признать полностью здоровыми» [4].

Изложение основного материала статьи. По статистике младшие школьники наиболее уязвимая часть обучающихся, так как ребенку в начальной школе приходится преодолевать адаптационные нагрузки, трудности начала обучения и налаживания межличностного общения. Кроме того, на ухудшение здоровья оказывает сильное влияние распространение компьютеризированной техники. Компьютеризация образования имеет множество плюсов, но из-за того, что многие педагоги не соблюдают требований оформления учебного материала, у учащихся могут возникнуть проблемы со зрением. Не редко высокие образовательные результаты достигаются ценой ухудшения здоровья, учителя игнорируют нарастание усталости, необходимость смены видов и форм деятельности, внедрения здоровьесберегающих технологий.

Часто здоровьесберегающие технологии называют «сертификатом безопасности», содержащим описание приемов, принципов и методов учебно-воспитательной работы, которые не противоречат традиционным технологиям, но расширяют круг задач образования, включая в него еще задачи здоровьесбережения. Как справедливо отмечается в ряде исследований (Андреева И.Г., Зиндяева Т.Н., Смирнов Н.К., Тюмасева З.И.) определение «здоровьесберегающая» должно относиться к характеристике любой образовательной технологии, подтверждая, что при ее использовании здоровью ребенка не причиняется вреда.

Модель оценки качества начального общего образования, разработанная Российской академией образования, включает ряд процедур, ориентированных на мониторинг достижения младшими школьниками предметных результатов по математике, русскому языку и окружающему миру. Основные показатели качества начального образования ориентированы на предметное и метапредметное содержание, опираются на успешность освоения учебной программы. «Успешность образовательной миссии учителя» оценивается по соотношению показателя «Выпускник научится» к показателю «Выпускник получит возможность научиться», т.е. соотношению знаний базового уровня к знаниям, соответствующим углубленному изучению предмета. Показатели качества образования никоим образом не оценивают динамику состояния здоровья

младших школьников за период обучения в начальной школе. Мониторинг состояния здоровья необходимо включить в систему оценки качества образования, а снижение показателей здоровья должно рассматриваться как фактор не позволяющий дать положительную оценку качеству образования, даже при высоких показателях успешности освоения образовательной программы.

Исследование, проводимое в 2018-19гг. в начальных классах нижегородских школ входило в психолого-педагогический эксперимент магистерской диссертации, было направлено выяснения следующего круга вопросов:

- 1) как часто применяются здоровьесберегающих технологии на уроках в начальной школе;
- 2) выполняют ли школьники дома упражнения, направленные на сохранение и укрепление здоровья;
- 3) имеют ли родители представление о здоровьесберегающих технологиях, применяют ли здоровьесберегающие технологии с детьми;
- 4) насколько осведомлён педагог об инновационных здоровьесберегающих приемах и технологиях, о внедрении здоровьесберегающих технологий в практику обучения.

В исследовании приняло участие 540 учеников 1-4 классов, девятнадцать педагогов, 210 родителей. Опрос учителей выявил, что самыми распространенными здоровьесберегающими приемами на уроке являются физкультминутки, пальчиковая гимнастика и гимнастика для глаз. Причем гимнастика для глаз проводится реже остальных. Проявилось такое соотношение: 55% - физкультминутки, 35% - пальчиковая гимнастика, 10% - гимнастика для глаз. Было отмечено, что, чем больше стаж работы учителя, тем он более склонен игнорировать технологии сохранения здоровья в своей работе.

Учителя со стажем работы более 20 лет, чаще пренебрегают технологиями сохранения здоровья. Время на физкультминутки, пальчиковую гимнастику и гимнастику для глаз используют для усиления других этапов урока (изложение нового материала, закрепление), считая эти эту работу более важной. Возможно, такое отношение продиктовано выбором показателей оценки качества образования и успешности «образовательной миссии учителя». Молодые учителя чаще используют здоровьесберегающие технологии на уроке ($p \leq 0,05$), но применяют их не систематически, от случая к случаю. Поэтому проблемы со здоровьем и жалобы на переутомление возникают как в классах как опытных, так и молодых учителей.

Исследование показало, что большое количество детей (от 60%, до 90% в разных классах) устают при выполнении домашнего задания. Очень малый процент детей (от 6% до 15%) выполняют гимнастику для глаз при выполнении домашнего задания каждый день, большинство или не делают вообще такие упражнения, или делают их редко.

Анкетирование родителей подтвердило, что они знают о существовании здоровьесберегающих технологий, хотя некоторые родители (20%), на вопрос: «Хотите ли вы больше узнать о здоровьесберегающих технологиях» ответили «нет». Есть родители (25%), которые не применяют здоровьесберегающие технологии при выполнении домашнего задания с ребёнком, даже если ребёнок устал. Большинство (77%) оценивают работу учителя по информированию их о существовании таких технологий как удовлетворительную. На вопрос о том, является ли, по их мнению, школа здоровьесберегающей (заботится ли о сохранении и укреплении здоровья обучающихся) 41% ответили «нет», 11% затруднились с ответом. Родители школьников лишь имеют представления о том, что такое здоровьесберегающие технологии, но ими не пользуются. Эти проблемы и должна была решить разработанная программа.

При выборе стратегии формирующего эксперимента мы сделали акцент на внедрение в практику учебно-воспитательного процесса особой группы здоровьесберегающих технологий – это *технологии сохранения и стимулирования здоровья*. Обращалось внимание на то, что в ситуации малой двигательной активности умственная деятельность и повышенное напряжение могут стать причиной возникновения стресса и серьезных функциональных нарушений у младших школьников. Были разработаны памятки для родителей, которые они получили на родительском собрании после беседы о возможностях сохранения и укрепления здоровья ребенка. Особое внимание мы уделили «гимнастике для глаз».

Гимнастика для глаз – это комплекс упражнений, которые направлены на профилактику ухудшения зрения у младшего школьника. Данная гимнастика проводится в любое время по 3-5 минут в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки учащихся.

Как известно, большую часть информации человек получает с помощью зрения. Глаза очень часто испытывают перегрузки, утомление и болят. Доказано, что с каждым годом всё больше и больше понижается острота зрения у школьников, «они не различают мелкие детали, плохо дифференцируют линейные и угловые величины, смешивают сходные по форме изображения и предметы» [2]. Чтобы такого не происходило, нужно использовать специальные комплексы упражнений. Поскольку именно школьные нагрузки провоцируют ухудшения зрения ребёнка, в начальной школе проводят упражнения для снятия усталости с глаз и улучшения осанки. Обязательным условием проведения гимнастики для глаз является зеркальный показ педагогом выполнения тех или иных упражнений, поэтапное освоение детьми их техники (И.Э. Рабичев). Упражнения могут выполняться как на уроке, так и дома. Анализ методических разработок (А.Р. Поляков, И.П. Борисова, В.В. Елисеев, Н.А. Комарова, А.И. Севрук, В.И. Шалгинова) стал базой для формулировки ряда рекомендаций.

1) Гимнастику для глаз целесообразно провести в середине урока. Если же ученик гимнастику для глаз выполняет дома, то её следует выполнять сразу же как почувствовал усталость, если же усталости не почувствовал, то всё равно нужно сделать гимнастику для глаз для профилактики.

2) Гимнастика для глаз не должна занимать более 2-3 минут, а выполняться должна 2-6 раз в зависимости от зрительного напряжения.

3) Выбор учителем (родителем) упражнений для глаз должен происходить с учётом объема и интенсивности зрительной работы.

4) Зрительная гимнастика может сопровождаться словесным рассказом или стихотворением.

5) Если при выполнении гимнастики для глаз используется предмет, то перемещать его нужно в медленном темпе.

6) Прежде чем выполнять гимнастику для глаз, нужно принять соответствующую позу, выпрямить шею и спину.

7) Зрительную гимнастику и самомассаж следует выполнять не торопясь, голову нужно держать неподвижно.

Несложные упражнения, могут быть очень полезны. При неформальной, заинтересованной позиции

учителя, обладающего высокой организационной культурой, они дают доказанный результат не только сохранения, но и улучшения зрения (В.В. Борисова, Т.А. Шестакова, Л.Д. Борисенко) в силу того, что принципиальное условие эффективности здоровьесберегающих технологии – регулярность и систематичность использования.

Повторное анкетирование, выявило повышение частоты применения технологий сохранения здоровья, все участники отметили пользу подготовленных информационных материалов на тему здоровьесберегающих технологий. Кроме этого и учитель, и ученики, и родители отметили повышение комфортности образовательного процесса.

Выводы. Современные образовательные учреждения обязаны учитывать реальный уровень здоровья ребенка и его адаптивные возможности. Необходим мониторинг здоровья детей, рациональная организация учебного и воспитательного процесса, сохраняющего и укрепляющего здоровье. В модель оценки качества начального общего образования необходимо включить не только результаты освоения образовательной программы, но и показатели динамики изменения состояния здоровья младших школьников. В образовательных учреждениях на повестке дня должен стоять вопрос об экологии школы, о создании комфортной и здоровьесберегающей среды для всех участников учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Елисеев В.В. Рекомендации по сохранению здоровья школьников на уроке и оценке эффективности здоровьесберегающей деятельности школы / В.В. Елисеев // Практика административной работы в школе. - 2010. - №8. - С. 68-69.
2. Ермаков В.П. Что и как видят дети от рождения до 10 лет с сохраненным и нарушенным зрением. Диагностика, развитие и тренировка зрения. Учебное пособие / В.П. Ермаков. – М., 2017. - 146 с.
3. Караман Е.Л., Курбатова А.С. Гуманистический аспект подготовки социальных педагогов // Вестник Мининского университета. – 2015. – №4.
4. Курбатова А.С., Шкода Г.Н. Формирование здорового образа жизни младших школьников в рамках реализации ФГОС НОО // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №6 [Эл. ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 08.03.2018)
5. Курбатова А.С., Пухова А.Г., Беляева Т.К. Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований // Перспективы Науки и Образования. 2019. №1 (37). С. 251-261.
6. Рапопорт И.К., Цамерян А.П. Диагностика, профилактика и оздоровление учащихся с рефракционными нарушениями и заболеваниями глаз. Школа здоровья. - 2012; 1. С. 41-51
7. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.
8. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Семейная среда как средство сохранения, укрепления здоровья обучающихся и формирования самосохранительного поведения // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 5.
9. Ханова Т.Г. Организация методической работы в системе повышения эколого-педагогической компетентности педагога дошкольного образования / Т.Г. Ханова, И.Г. Мартынова, А.Г. Платова, А.С. Курбатова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2018. №1(25) С. 263-272.
10. Шиндина И.В. Совершенствование методических и организационных аспектов проблемы профилактики близорукости у школьников средствами физического воспитания // Гуманитарные науки и образование. - 2016. - №1. - С. 79-84.
11. Центр мониторинга качества образования Нижегородской области. Режим доступа: <http://www.clmo.nnov.ru/news/> (дата обращения 16.11.2019)

Педагогика

УДК 377.112.4

старший преподаватель кафедры информационной безопасности Куропятник Дмитрий Леонидович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

заместитель начальника кафедры информационной безопасности Ледовская Маргарита Александровна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ИННОВАЦИОННЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические технологии преподавания дисциплин в области информационной безопасности и защиты информации в контексте их инновационности и интерактивного воздействия на целевую аудиторию обучающихся, что обусловлено с каждым днем возрастающей статистикой киберпреступлений и, соответственно, запросов практики на высококвалифицированных специалистов-выпускников вузов МВД.

Ключевые слова: защита информации, информационная безопасность, педагогические технологии, образовательная среда вуза МВД, инновационные и интерактивные технологии процесса обучения.

Annotation. The article deals with pedagogical technologies of teaching disciplines in the field of information security and information protection in the context of their innovation and interactive impact on the target audience of students, which is due to the increasing statistics of cybercrime and, accordingly, requests for highly qualified specialists-graduates of the Ministry of internal Affairs.

Keywords: information protection, information security, pedagogical technologies, educational environment of the University of the Ministry of internal Affairs, innovative and interactive technologies of the learning process.

Введение. Сегодня назрел такой момент, когда тематика компьютерной криминалистики обретает все более масштабные черты и влечет за собой все более печальные последствия. Из материалов экспертиз по различным делам, где работали злоумышленники можно прийти к выводу, что существует короткий путь от хищения до монетизации информации. Например, экспертизы группы Group-IB.

Позже появилось подразделение, которое занимается аналитикой при расследовании, чтобы понять цепочку расследования, чтобы понять, кто совершил преступление в сфере хищения информации. Участвуя в расследованиях киберпреступлений с 2003 года, Threat Intelligence сформировали базу данных о злоумышленниках и высокотехнологичную систему слежения за ними. Эксперты Threat Intelligence узнают о будущих атаках на этапе подготовки инфраструктуры и заранее предупреждают клиентов Group-IB Threat Intelligence.

Компаний, которые занимаются информационной безопасностью, в мире достаточно много, но статистика инцидентов, связанных с правовым полем хищения информации неумолимо растет. Во многих компаниях, корпорациях, наступает такой критический момент, когда вроде бы и закуплено обеспечение защиты информационной безопасности, тем не менее преступления совершаются. Ярким примером тому служат преступления в банковской сфере, в самых крупных банках, закупивших серьезное программное обеспечение по защите информации. По данным Генпрокуратуры, за первые восемь месяцев 2019 г. количество зарегистрированных преступлений в России показало годовой рост почти на 67%. По темпам роста киберпреступность опережает все остальные виды преступлений. В 2018 г. рост был примерно двукратным [1].

Изложение основного материала статьи. Какие преступления в сфере киберпространства сегодня требуют высокого уровня подготовки курсантов и слушателей, изучающих информационную безопасность и основы защиты информации?

1. Кража данных (конкурентный шпионаж, фишинг, хищение интеллектуальной собственности, кража информации, составляющей коммерческую тайну, учетных данных и другой конфиденциальной информации);

2. Финансовые преступления (кража криптовалюты, мошенничество в системах онлайн-банкинга и мобильного банкинга, атаки на банкоматы, системы карточного процессинга, SWIFT, платежные шлюзы);

3. Атаки на критическую инфраструктуру (атаки на системы водоснабжения, транспортную инфраструктуру, системы управления технологическим процессом в энергетической и нефтегазовой промышленности);

4. Атаки с использованием вредоносного ПО (создание, распространение и контроль вредоносных программ, бот-сетей, мошеннические e-mail рассылки, шифровальщики и шпионское ПО);

5. Информационные войны (вымогательство, подрыв репутации, распространение негативной информации, преследование и кража личных данных);

6. Инсайдерские угрозы (злоупотребление служебными полномочиями, конкурентный шпионаж, утечка данных, кража учетной записи);

7. DDoS-атаки (заказные и целенаправленные атаки на веб-сервисы и ресурсы с целью приостановления их деятельности или затруднения доступа к ним);

8. Кража интеллектуальной собственности (присвоение исходного кода, программного обеспечения и других информационных продуктов) [2, 3, 4].

В качестве инновационных и интерактивных педагогических технологий преподавания дисциплин по информационной безопасности и защите информации мы предлагаем такие формы работы, как:

- дискуссионные панели;
- научно-методические семинары;
- научно-практические конференции;
- лабораторные практикумы в компьютерных классах;
- деловые игры и кейс-стади.

И самое главное условие-это приглашение практиков, разработчиков систем защиты информации на занятия. Секрет успеха - это вход в аудиторию специалистов-практиков в сочетании с исследовательской работой обучающихся.

Целесообразно также в условиях образовательной среды объединить проектные технологии и ИКТ, и тогда курсанты и слушатели смогут лучше понимать проблемы информационной безопасности в популярных сервисах, они смогут научиться их предупреждать, прогнозировать, обнаруживать; что, несомненно вооружит их компетенциями в области защиты от наиболее распространенных угроз безопасности личности. Такие формы педагогической работы, бесспорно, позволят повысить интерес целевой аудитории к поиску решения поставленных перед ними задач, к тому, чтобы всесторонне изучать вопросы по разрабатываемой теме исследований или проектов.

В процессе перехода к образовательным стандартам ФГОС 3++ встает актуальный вопрос об индикаторах компетенций выпускника, в связи с чем практико-ориентированный характер обучения становится предиктором профессиональной успешности будущих специалистов. "По мере упрощения использования технологий машинного обучения и искусственного интеллекта (ML/AI), а также удешевления компьютерных мощностей эти технологии все чаще применяются для прикладных задач хакеров", - считает заместитель директора центра информационной безопасности компании "Инфосистемы Джет" Андрей Янкин.

Например, в Infowatch отмечают, что компании, специализирующиеся на противодействии кибератакам, также будут активнее использовать технологии искусственного интеллекта. Уже сейчас технология ИИ является основой технологий UEBA (User and Entity Behavior Analytics), которые позволяют выявлять различные аномалии в поведении пользователя в корпоративной среде, например, потенциально злонамеренные активности, которые в дальнейшем могут привести к ущербу для организации.

"ИБ-решения движутся в сторону глубинного анализа больших данных, которыми обладают отдельные системы, например, системы предотвращения утечек информации (DLP), управления взаимоотношениями с клиентами (CRM), управления ресурсами предприятия (ERP) и другие ключевые бизнес-системы

организаций, а также дальнейшей интеграции таких систем со средствами информационной безопасности", - сказала директор по консалтингу Infowatch Мария Воронова.

Большинство специалистов считают, что главным каналом распространения угроз останется фишинг. В "Лаборатории Касперского" ожидают, что продолжит свою работу мобильный банковский вирус Asacub, который получает доступ к онлайн-банкингу через перехват SMS-сообщений. Он может блокировать для пользователя вход в банковское приложение, при этом зайти в него сам и выводить небольшие суммы денег, чтобы остаться незаметным для владельца устройства. Попадая на телефон, вирус получает доступ к телефонной книге и с ее помощью делает фишинговые SMS-рассылки, после чего удаляет все сообщения.

Технический директор Интернет-корпорации по присвоению имен и номеров (ICANN) Дэвид Конрад рассказал ТАСС, что продолжает оставаться серьезной проблемой тайпсквоттинг, то есть доменные имена, которые близки по написанию к названиям популярных сайтов. Чаще всего на подобных ресурсах размещена навязчивая реклама, однако при подключении к такому сайту может начаться загрузка вредоносного программного обеспечения. Поэтому пользователям рекомендуется быть внимательными при наборе названия сайта в адресной строке браузера, а также при переходе по ссылкам в поисковой выдаче.

Жертвами фишинга становятся не только частные пользователи, но и крупные компании, сотрудники которых невнимательно относятся к компьютерной безопасности. Больше всего атакам подвержены средние банки: они располагают достаточно крупными финансовыми средствами, при этом не имеют хорошо выстроенной системы безопасности. Они могут быть только одним из звеньев в цепочке атаки, так, после заражения с компьютеров этих финансовых организаций начинается рассылка фишинговых писем в адрес сотрудников более крупных банков.

Android останется наиболее уязвимой для троянов мобильной платформой в 2019 году. При этом, по прогнозам Group-IB, количество банковских троянов для Android может превысить число банковских вирусов для ПК. В компании ожидают начала атак на мобильный банкинг для юридических лиц в России. Аналитики считают, что основным методом распространения подобных вирусов станет контекстная реклама в поисковых сетях.

Крупные хакерские группировки продолжают совершать масштабные атаки и выходить на новые рынки. По прогнозам Group-IB, группа Silence, получившая опыт целенаправленных атак на банки в России, начнет применять его в атаках на банкоматы и карточный процессинг за пределами стран СНГ. Владельцы бот-сетей Torlel и RTM могут отказаться от хищений у юридических лиц и начать проводить целенаправленные атаки на банки в России и СНГ.

По мнению руководителя управления исследования угроз "Лаборатории Касперского" Тимура Биячуева, в 2019 году наибольшей популярностью у хакеров будут пользоваться майнеры. Эти программы могут незаметно работать на любых устройствах и использовать его мощности для майнинга криптовалют. "Мы видели экстремальные случаи, когда майнеры написаны плохо, и телефоны буквально дымились, - сказал Биячуев. - Батарея телефона деформировалась из-за того, что он все время был под нагрузкой". Причем, использование майнеров наименее опасно для злоумышленников. Во-первых, они могут работать незаметно для пользователя. Во-вторых, даже если программа будет обнаружена, маловероятно, что владелец устройства будет обращаться в правоохранительные органы.

В "Лаборатории Касперского" считают, что большее распространение получают многокомпонентные угрозы. Подобные программы могут менять свою функциональность по желанию злоумышленника. Не привлекающий сегодня внимание пользователя майнер, может завтра превратиться в банковский вирус.

Атакам могут подвергнуться и крупные криптоплощадки. Group-IB ожидает проведения успешных целевых взломов криптобирж со стороны таких групп, как Silence, MoneyTaker и Cobalt.

Большой интерес киберпреступников стали привлекать промышленные предприятия. Атаки на автоматизированные системы управления (АСУ) могут приводить к серьезным последствиям, в том числе авариям на производстве. По данным "Лаборатории Касперского", в 2018 году с разного рода киберугрозами столкнулась почти половина АСУ на российских предприятиях. По прогнозам аналитиков компании, в 2019 году их количество может увеличиться.

Высокая уязвимость промышленных предприятий связана и с неготовностью руководства компаний серьезно воспринимать новые угрозы, считают в Positive Technologies. Среди причин подобного отношения к безопасности нехватка общедоступной информации о типичных проблемах кибербезопасности в промышленных сетях и относительная редкость резонансных целевых атак, направленных на системы автоматизации, вера в системы противоаварийной защиты.

В Positive Technologies считают, что потенциал для развития кибератак заложен в использовании процессорных уязвимостей. Впервые они были обнаружены в 2017 году, однако известно о них стало только в начале 2018 года. Злоумышленники могут с помощью запуска процессов с обычными привилегиями получать доступ к защищенным участкам памяти процессора. Самая главная проблема подобных уязвимостей в том, что их нельзя исправить обновлением прошивки.

Пока хакеры не пользуются этим инструментом в целях экономии ресурсов. Но для атак на серьезно защищенные объекты, такие как научно-исследовательские, оборонные, промышленные комплексы их можно использовать уже сейчас. Маловероятно, что атаки будут носить массовый характер. Для распространения использования процессорных уязвимостей должен появиться новый эффективный способ их монетизации.

Увеличение количества устройств интернета вещей повышает их привлекательность для злоумышленников. В Infowatch считают, что устройства будут объединять в крупные сети для создания ботнетов и задействовать их в DDoS-атаках. С развитием интернета вещей злоумышленники будут использовать устройства для шпионажа за пользователями. Кроме того, будут предприниматься попытки парализовать системы "умных городов".

В мире развиваются консорциумы, формирующие стандарты безопасности для устройств интернета вещей. В "Инфосистемах Джет" подчеркивают важность обеспечения безопасности интернета вещей на уровне глобальных систем. Тем не менее, по подсчетам аналитиков компании, до 80% угроз пользователи могут исключить самостоятельно, применяя такие меры, как смена заводского пароля и отключение ненужных функций на устройстве.

Сохранность персональных данных под угрозой. В 2019 году велика вероятность заметных утечек биометрических данных, в частности из государственных структур и сектора здравоохранения, считают в

Infowatch. Биометрические способы идентификации и аутентификации применяются все больше, в том числе для получения доступа к финансовым сервисам.

Выводы. Глубокое понимание преступных схем – вот основная цель формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей, изучающих информационную безопасность и защиту информации. Благодаря многолетнему опыту расследований можно проанализировать всю цепочку действий злоумышленников: от вербовки инсайдеров и разработки программ для взлома — до вывода и обналаживания денежных средств. Таким образом, при своевременном обращении в правоохранительные органы есть все шансы вовремя остановить злоумышленника и помочь бизнесу избежать серьезных финансовых потерь. Но такие сложные задачи способен решить только профессионал высокого уровня.

Целевую аудиторию обучающихся необходимо сегодня научить индивидуальному подходу к расследованиям. Поиск и интерпретацией собранных улик занимаются опытные специалисты в области финансовых расследований, бухгалтерского учета и финансового аудита, экономической безопасности, E-Discovery и Forensic аналитики, эксперты корпоративного и гражданского права, которые на научно-практических конференциях или в аудитории могли бы поделиться своим бесценным опытом с обучающимися.

Технологии проникают во все сферы нашей жизни, поэтому для расследования сложных преступлений сотрудникам правоохранительных служб требуются специализированные знания, методики, а также инструменты для установления личностей злоумышленников, причастных к инциденту. Собственные технологии анализа паттернов, сетевого анализа, тактического профилирования позволят нам успешно расследовать самые сложные инциденты.

Литература:

1. <https://genproc.gov.ru> Официальный сайт Генеральной прокуратуры Российской Федерации
2. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Кашин О.В. О необходимости подготовки на базе вузов МВД и силовых ведомств РФ специалистов в области информационной безопасности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 27-31.
3. Братусин А.Р. О необходимости противодействия идеологии терроризма в социальных сетях // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2018. № 1 (77). С. 12-15.
4. Братусин А.Р. Проблема кибертерроризма как многоаспектный феномен технологических и политических реалий современного мира // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 65-67.

Педагогика

УДК 378.1

доктор экономических наук, профессор Лаврентьев Валентин Александрович

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

магистр Китаев Алексей Александрович

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИНАНСОВЫЕ РИСКИ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ СТРАХОВАНИЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается методика преподавания дисциплины «Финансовые риски» для обучающихся по направлению подготовки «Страхование». Методологический подход к преподаванию дисциплины «Финансовые риски» в исследовании представлен оригинальным алгоритмом, увязанный с видами финансового риска и реализованный применением интерактивной доски SMART на аудиторных занятиях. Данный подход позволит обеспечить наиболее полное освоение профессиональных компетенций по направлению подготовки «Страхование».

Ключевые слова: финансовый риск, страхование, андеррайтинг, математическая модель, методический подход, алгоритм.

Annotation. This article discusses the methodology of teaching the discipline "Financial risks" for students in the direction of training "Insurance". The methodological approach to teaching the discipline "Financial risks" in the study is presented by an original algorithm, linked to the types of financial risk and implemented using the interactive whiteboard SMART in the classroom. This approach will provide the most complete development of professional competencies in the field of training "Insurance".

Keywords: financial risk, insurance, underwriting, mathematical model, methodical approach, algorithm.

Введение. Современная методика преподавания, несмотря на колоссальный опыт, накопленный высшими учебными заведениями, сталкивается с трудностями в преподавании финансовых дисциплин, в частности дисциплины «Финансовые риски». Эта дисциплина считается одной из наиболее сложных в направлении подготовки «Страхование».

Современная система образования требует от высших образовательных учреждений повышения качества образования, применения как традиционной методики обучения, так и нестандартных приемов в изложении материала, направленных на формирование профессиональных компетенций обучающихся [3].

В настоящее время преподаватель является не единственным источником передачи знаний обучающимся, существует множество информационных сред, среди которых преподаватель занимает активное, но не единственное значение [1].

В связи с этим, авторами данной статьи предлагается оригинальный алгоритм, представленный в виде следующей совокупности процедур:

1. Сущность риска.
2. Аудиторный материал, излагаемых на лекциях и /или практических занятиях.
3. Вид математической или иной модели, реализуемой с применением интерактивной доски.
4. Пример к иллюстрации лекционного или практического занятия [5].

Внедрение нижеприведенной методики целесообразно при проведении этапа научно-исследовательских работ (НИР) студентов и магистров, на исследовательской стадии обучения. Приведенная методика предполагает проведение научных работ поискового и исследовательского характера в области страховой деятельности. На данном этапе проводится анализ рынка страховых услуг и проводится ряд маркетинговых исследований для того, чтобы выявить новые потребности страхователей, а также определить, с помощью чего их можно удовлетворить. Таким образом, предложенная методика, позволяет обучающимся по специальности «Страхование» - специалистам страхового сектора, сформировать идею для будущего новшества, тем самым отвечая на запрос рынка страховых услуг.

Изложения основного материала статьи. Методические особенности в преподавании дисциплины «Финансовые риски», заключаются в том, что научный материал излагается в практикоориентированной плоскости, то есть применительно к страховой деятельности [2].

Тема 1. Селективный риск. В теме не просто дается определение риска, а рассматривается эволюция его на этапах жизненного цикла инновационного высокотехнологичного страхового продукта.

Селективный риск представляет собой риск возникновения потерь вследствие неправильного выбора предмета и способа вложения средств.

Сущность данного риска проявляется в следующем: на этапе НИР существует вероятность возникновения экономической неэффективной идеи для новшества. В том случае, если на основе данной идеи впоследствии не будет разработан и реализован новый страховой продукт, первоначальные затраты страховой компании превратятся в убытки, так как они не будут возмещены при реализации продукта.

Математическая модель исследования селективного риска не предусмотрена. Авторы рекомендуют применять так называемую мнемоническую модель вида 4I - Idea, Investigation, Investition, Issue, по аналогии с западным вариантом 5-Рmix.

Тема 2. Андеррайтинговый риск. При изучении второй темы - этап ОКР связан с процедурой андеррайтинга, поэтому, именно на данном этапе страховая компания сталкивается с андеррайтерским риском.

Андеррайтерский риск представляет собой вероятность возникновения потерь, вызванных увеличением принимаемых на себя страховой компанией обязательств в виду нерационального проведения процедуры андеррайтинга, то есть, неправильного проведения селекции страхуемых рисков и установления неадекватной тарифной ставки по договорам страхования.

Данный риск является одним из наиболее опасных для страховой компании, так как от степени эффективности осуществления процедуры андеррайтинга зависит финансовая устойчивость компании. Авторы предлагают применить математическую модель, которая построена в виде оптимизационной модели линейного программирования, в которой целевая функция представлена тарифной ставкой нетто вида: $TN=P(A)K100$,

где: $P(A)$ - вероятность наступления страхового события.

Тема 3. Операционный риск. При изучении третьей темы - необходимо рассмотреть стадии жизненного цикла страхового продукта, как показывает практика, на эту особенность в преподавании дисциплины не обращают внимание, и сделать акцент на стадии, где происходит его реализация. Данная стадия состоит из четырех этапов: проникновение, рост, стабилизация, ликвидация.

Этап проникновения на рынок обусловлен стремлением страховой компании сформировать устойчивый спрос на новый страховой продукт. На данном этапе объем продаж незначителен, поскольку продукт неизвестен большинству потребителей. В связи с этим, страховая организация осуществляет активную рекламную кампанию, за счет которой происходит информирование потребителей о назначении этого продукта, его качествах и преимуществах. Как правило, благодаря рекламной кампании, риск невостребованности нового страхового продукта на рынке сводится к минимуму [6].

При внедрении нового страхового продукта на рынок страховых услуг возникает вероятность формирования операционного риска. Данный риск представляет собой непредвиденные финансовые потери вследствие случайных или умышленных ошибок персонала компании, а также ошибок при осуществлении операций торгового характера. Разновидностями данного риска являются риск мошенничества и риск потери квалифицированного персонала.

Управление операционным риском в страховой компании является наиболее важной и первостепенной задачей, так как он тесно взаимосвязан с другими видами риска (рыночный риск, риск ликвидации) и усложняет их.

Предлагается применять математическую модель в виде целевой функции, на данном этапе она представлена формулой полной вероятности реализации инновационного страхового продукта вида:

$$P(A) = \sum_{i=1}^n P(H_i) P\left(\frac{A}{H_i}\right) \rightarrow \max,$$

где A – событие, означающее рыночный запрос, который произойдет в сегменте рынка $H_i, i = \overline{1, n}$;

$P\left(\frac{A}{H_i}\right)$ – условная вероятность продажи нового страхового продукта в сегменте $H_i, i = \overline{1, n}$;

$P(H_i)$ - вероятность существования сегмента $H_i, i = \overline{1, n}$.

Наложив ограничения по вероятности и по сегментам рынка, формализуя целевую функцию и ограничение в стандартный вид, получаем задачу целочисленного линейного программирования с системой ограничений, формулируемых в соответствии с положениями классификационного подхода. Реализация модели в условиях страховой деятельности, позволит на практике не только снять риски последующих этапов, но и получить необходимый объем инвестиций.

Тема 4. Инвестиционный риск.

Следующим, после этапа проникновения на рынок, является этап роста продаж. Если новый страховой продукт требуется на рынке и удовлетворяет потребностям страхователей, то продажи этого продукта начинают расти, а ресурсы, затраченные на разработку, начинают окупаться. При этом, на инновационный

страховой продукт растёт спрос, страховые тарифы адаптируются к реакции страхователей. Таким образом, страховая компания завоевывает всё большую долю на рынке страховых услуг.

Как правило, рост продаж страхового продукта требует количественного увеличения реализуемого страхового продукта, которое становится возможным только при осуществлении определенных вложений, то есть инвестиций. В связи с этим на этапе роста продаж страховая компания сталкивается с инвестиционным риском. Данный риск представляет собой риск возникновения финансовых потерь при проведении инвестиционной деятельности компании.

Он включает в себя следующие подвиды:

1) Риск снижения финансовой устойчивости. В составе инвестиционных рисков этот риск играет огромную роль и возникает при малоэффективной структуре капитала компании, что приводит к нарушению потока денежных средств.

2) Риск упущенной выгоды – риск возникновения непрямого побочного финансового убытка при проведении какого-либо плана или проекта.

3) Риск снижения доходности – возникает в результате сокращения процентов и дивидендов по портфельным инвестициям, по вкладам и инвестициям.

Математическая модель представлена неравенством неразрочения страховой компании вида:

$$\psi(u_0) \leq e^{-Ru_0}, \quad \text{где: величина необходимого инвестиционного фонда обозначена как } u_0.$$

Тема 5. Рыночный риск.

Следующим этапом жизненного цикла страхового продукта является стабилизация продаж. На данном этапе страховой продукт перемещается в категорию обычных инструментов рынка, а рост продаж постепенно приостанавливается.

Средства клиентуры, являющейся потребителями данного страхового продукта, исчерпываются, а объем продаж достигает своего пика.

На данном этапе возникает несколько видов финансовых рисков, а именно: рыночный риск, валютный риск, инфляционный и дефляционный риски.

Рыночный риск представляет собой риск снижения или потери получаемого страховой организацией дохода, который обусловлен неблагоприятным изменением ряда рыночных факторов (таких как цена, мода на реализуемый продукт и прочее).

Рыночный риск включает в себя несколько подвидов: 1) риск снижения доли рынка – риск уменьшения объема продаж страховой компании на рынке; 2) риск спада на рынке – риск возникновения неблагоприятных изменений на рынке, вызванных макроэкономическими факторами.

Валютный риск заключается в возможности возникновения валютных потерь, обусловленных неблагоприятным изменением валютного курса цены и платежа при проведении соглашений внешнеэкономического характера. Сущность данного риска проявляется в изменении реальной стоимости денежных обязательств в период осуществления соглашений.

Как правило, валютный риск возникает только в том случае, если страховая компания активно ведет свою деятельность за границей и осуществляет продажи страховых продуктов на международном уровне.

Инфляционный риск обуславливается растущим темпом инфляции в стране и предполагает вероятность наступления потерь из-за уменьшения реальной стоимости капитала страховой компании, выраженной в денежных активах.

Дефляционный риск, являясь своеобразным антиподом рассмотренного ранее инфляционного риска, связан с ростом дефляции в стране и означает риск резкого снижения уровня цен, ухудшения экономических условий предпринимательской деятельности и отрицательного изменения доходности от её осуществления.

Последним этапом жизненного цикла страхового продукта является ликвидация. На данном этапе происходит постепенное снижение объема продаж, обусловленное, как правило, изменением предпочтений страхователей, появлением на рынке страховых услуг более новых и совершенных продуктов и конкурентов [4].

Страховые компании, как правило, стремятся избежать появления данной ситуации, поэтому в конце этапа стабилизации продаж они проводят модернизацию страхового продукта, корректируя при этом условия страхования под новые желания потребителей.

В том случае если модернизация проходит успешно, начинается новый этап роста продаж страхового продукта. Если же складывается обратная ситуация и модернизация оказывается неэффективной, страховая компания отказывается от грядущей коммерциализации страхового продукта, обходясь заключенными договорами.

На данном этапе страховая компания сталкивается с риском ликвидности, то есть риском возникновения недостаточности ликвидных активов, необходимых для погашения принятых на себя страховой организацией обязательств.

Следует отметить, что почти все рассмотренные выше этапы жизненного цикла страхового продукта, и описанные математическими моделями, реализуются с применением программного обеспечения на интерактивной доске SMART при решении конкретных примерах на практических занятиях по изучению дисциплины финансовые риски [7].

Компилируя вышеприведенное, можно отметить, что на завершающих этапах жизненного цикла инновационного страхового продукта доминирует кредитный риск. По существу, кредитный риск в страховых компаниях, как интегрирующий риск, приобретает здесь несколько иной, более расширенный смысл в отличие, например, от кредитных рисков, циркулирующих в банковских структурах. Отличия заключаются в следующем:

1. Страховая компания не может оплатить выставленные счета от внешних поставщиков за поставленные ресурсы (например, за обучение специалистов страховому делу высшими образовательными учреждениями - внешний риск).

2. Страховая компания не может выплатить заработную плату в установленные сроки своим сотрудникам – внутренний риск.

3. Страховая компания не может выплатить в установленные сроки страховое возмещение страхователям и сформировать необходимый размер страховых резервов.

Приведённые риски в совокупности позволяют рассматривать кредитный риск как риск банкротства страховой компании.

Основываясь на приведённых особенностях страхования, темы практических занятий в настоящей методике установлены с учётом приобретения обучающимся умений и навыков в управление рисками банкротства страховой компании.

Последний пункт алгоритма, предложенного авторами – это практические занятия. Целесообразно провести практические занятия по перечню основных тем, предложенных ниже.

Практическое занятие №1. «Сущность и виды риска финансовой несостоятельности страховой компании».

Практическое занятие №2. «Методы оценки финансовых рисков, влияющих на банкротство страховой компании».

Практическое занятие №3. «Определение вероятности банкротства страховой компании моделями Э. Альтмана».

Практическое занятие №4. «Определение вероятности банкротства страховой компании моделями Р. Таффлера и Р. Лиса».

Практическое занятие №5. «Интервальный метод определения вероятности не разорения страховой компании на базе интегральной функции Лапласа».

Выводы. Подводя итог, проведенного исследования можно сделать заключение, что авторами предложена методика, базирующаяся на интерактивном подходе с применением высокотехнологичных электронных средств, которая позволит:

1. Освоить теоретический материал в диалоговом режиме, применительно к реальным практическим ситуациям в страховом секторе.

2. При реализации учебной программы по дисциплине «Финансовые риски» применить инновационный подход к практике освоения, что позволит сформировать профессиональные компетенции у обучающихся по выбранной специальности.

3. Выявить недостатки в традиционном подходе подготовки специалистов по направлению «Страхование».

В заключении следует отметить, что приведенная методика отвечает современным вызовам финансовой деятельности страховых компаний и позволит подготовить широкоэрудированных и владеющих современными ИКТ специалистов.

Литература:

1. Груздева М.Л., Тукенова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений. // Вестник Мининского университета. 2019 том 7, № 2.

2. Заусайлова П.Ю., Лаврентьева Л.В. Основные направления развития подготовки специалистов финансовой сферы. В сборнике: Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Под общ. ред. И.С. Винниковой, Е.А. Кузнецовой; Кафедра страхования, финансов и кредита. 2016. С. 158-161.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]: <https://refdb.ru/look/1198309.html> Режим доступа: (дата обращения 12.11.2019 г.).

4. Лаврентьев В.А., Лаврентьева Л.В., Гонтарь В.В. Инновационные каналы распространения страхового продукта. Монография / В.А. Лаврентьев, Л.В. Лаврентьева, В.В. Гонтарь; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Волжский гос. инженерно-педагогический ун-т". Нижний Новгород, 2007.

5. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В., Лаврентьев В.А. Проблемы перехода на цифровую педагогику в российских условиях. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 152-156.

6. Пузанова К.В., Лаврентьева Л.В. Проблемы и перспективы развития страхования в России. В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе сборник статей по материалам II региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Кафедра страхования, финансов и кредита. 2015. С. 108-113.

7. Тюмина Н.С., Лаврентьева Л.В. Модернизация в преподавании финансово-экономических дисциплин. В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе сборник статей по материалам II региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Кафедра страхования, финансов и кредита. 2015. С. 248-254.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент-магистрант Бекетова Юлия Александровна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика профессионально-педагогической подготовки специалистов. Определяются пути совершенствования системы повышения квалификации. Раскрывается понятие дополнительного профессионального образования в современных социально-экономических условиях, выделяются трудности и пути решения многих ключевых проблем подготовки. Рассматривается структура и содержание профессионально-педагогической подготовки, обозначаются основные барьеры, препятствующие успешному усвоению программы обучения специалистов.

Ключевые слова: дополнительное образование, профессионально-педагогическая подготовка, система повышения квалификации, программа подготовки, профессиональное развитие специалистов, непрерывность профессионального образования.

Annotation. The article discusses the specifics of professional and pedagogical training of specialists. The ways of improving the system of advanced training are determined. The concept of additional professional education is revealed in modern socio-economic conditions, the difficulties and solutions to many key training problems are highlighted. The structure and content of professional and pedagogical training are considered, the main barriers that impede the successful adoption of the training program for specialists are identified.

Keywords: additional education, professional and pedagogical training, advanced training system, training program, professional development of specialists, continuing professional education.

Введение. Современное значение дополнительного образования во всех сферах является важнейшим компонентом образовательной среды, позволяющее выпускникам-бакалаврам и магистрам повышать свой профессиональный уровень и становится более конкурентоспособными. Сложившаяся ситуация системы профессионально-педагогической подготовки специалистов ориентируется на запросы и потребности рынка труда. Основной принцип системы дополнительного образования – принцип непрерывности, реализующий достижение профессиональной компетентности и социальной уверенности и защиты специалистов.

Проблема становления и развития дополнительного образования можно рассмотреть в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Историческое становление системы дополнительного образования выделены в трудах А.В. Батаршева, Н.Л. Беляевой, О.Е. Лебедева, В.В. Шапкина; специфика управленческой и профессионально-педагогической подготовки специалистов в контексте дополнительного образования проанализированы М.Г. Грамковой, С.Н. Кучер, Н.В. Машковой, Н.С. Гадевской, И.К. Дракиной; составляющие образовательных программ и особенности их реализации в различных образовательных организациях охарактеризованы Н.Л. Гунаевой, С.В. Васильевой, Н.В. Гербачевской.

Изложение основного материала статьи. Практическая организация системы профессионального образования в соответствии с концептуально-теоретическими основаниями связана с задачей разработки структуры и содержания профессионально-педагогической подготовки специалистов в условиях дополнительного образования. Важно учитывать проблемы, возникающие в области дополнительного профессионального образования, определяющие специфику непрерывности профессионального образования. Отсюда возникает интеграция двух видов образования, неудовлетворённость кадровой ситуацией в профессиональной сфере.

В связи с этим многие исследователи обращают особое внимание на разработку содержания профессионально-педагогической подготовки специалистов в системе дополнительного образования; призывают учитывать необходимость предотвращения нескольких барьеров, препятствующих их профессиональному развитию [3].

Информационный барьер проявляется в отсутствии педагогического образования или общей недостаточности профессиональных компетенций большинства специалистов в области педагогики, психологии, методики обучения. Преодоление этого барьера реализуется средствами социальной активности личности в ходе индивидуальной учебной деятельности, которая определяется направленными личностно-познавательными мотивами и высококвалифицированными преподавателями системы дополнительного образования.

Психологический барьер основывается на завышенной самооценке своих знаний, умений педагогов, реализующихся в преподавательской работе по принципу «работаю много лет – прекрасно все знаю, а если чего-то и не знаю, то это не столь важно». Преодоление этого барьера предполагает следующие формы: входное объективное тестирование и самотестирование, а также индивидуальное психологическое консультирование, собеседование.

Методический барьер выражается в отсутствии умения систематизировать и анализировать материал, собственный опыт работы, ведущие положения концептуальных идей, реализующиеся на практике. Преодоление этого барьера успешно способствует обучению основам систематизации, классификации, методам научного познания (определение актуальности, новизны, теоретической и практической значимости практического опыта работы). Чаще всего в обучении применяются методы, осуществляющие эффективную подготовку специалистов.

Аксиологический барьер проявляется в недооценивании практической получаемой информации, а также ее значимости в профессионально-педагогическом развитии. Преодоление этого барьера связано с формированием мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы в рамках учебной деятельности. Применяются методы, групповые формы деятельности. Четкое планирование самостоятельной работы.

Трудности реализации системы дополнительного профессионального образования определяют современные трудности профессионально-педагогической подготовки специалистов, связанных с «пробелами» базового образования, отсюда появляется проблема психолого-педагогической некомпетентности.

В связи с постоянно меняющимися требованиями к процессу повышения квалификации, необходимо учитывать следующие компоненты: индивидуальное особенности слушателей; разработанность обучающих программ; учет социально-экономических условий рынка труда; эффективность обучения как результат; создание условий для развития заинтересованности и потребности в самоизменении специалиста через развитие и становление его как профессионала.

Учитывая причины, определяющие эти трудности нельзя не сказать о специфике процесса обучения в системе дополнительного профессионального обучения. Специфика носит объективный (большой объем материала за малый промежуток времени освоения) и субъективный (психологические особенности студентов, отсутствие необходимых общеобразовательных знаний) характер [1, 5].

Проанализировав и осмыслив проблемы и трудности профессионально-педагогической подготовки специалистов, можно говорить о структуре и содержании подготовки в рамках системного подхода, который реализуется через принципы последовательности, взаимосвязи и компетентности.

В структуре профессионально-педагогической подготовки выделяются 4 основные направления [8]:

1. Анализ потребностей в подготовке – предполагает выявление необходимости подготовки, определить действительные выявленные потребности; пробелы в профессиональной деятельности; цель подготовки. Следующим этапом является поиск решений по устранению проблем и трудностей.

2. Разработка программы подготовки – после изучения и анализа собранной информации по потребностям и мотивам обучения, необходимо разработать программу, содержание которой удовлетворяет запросы конкретных специалистов. На этом этапе происходит выбор стратегии и разработка цели обучения; отбор методов и способов подготовки; определение времени и графика осуществления профессионально-педагогической подготовки, также потребность в предварительном тестировании [4].

3. Реализация программы подготовки – этот этап включает 2 сегмента: - подготовка и реализация программы. Значительное внимание уделяется окончательному варианту структуры и содержания программы (дополнительные, справочные материалы, презентации, методические рекомендации, требования к обеспечению учебного процесса, материально-техническому обеспечению).

- психолого-педагогическая подготовка преподавателя, уровню его профессионализма. Направление в этой фазе осуществляет контроль подготовки, реакцию слушателей, эффективность разработки и реализации программы, коррекцию при необходимости.

4. Оценка программы подготовки – этот этап подготовки считается завершающим этапом профессионально-педагогической подготовки специалистов. Он осуществляется через оценку программы, сбор мнений и высказываний, доработки и пересмотра всех этапов. Четвертый и первый этап в определенном смысле могут быть объединены для определения перспективных программ подготовки, анализа дальнейших потребностей и мотивов в обучении.

При осуществлении подготовки специалистов важно учитывать личностное развитие человека в различные периоды жизненной и трудовой активности. Также существенную роль в этом процессе играют психическое развитие взрослого человека; уровнем притязаний личности, степенью адекватности самооценки, являющейся важным фактором развития и обучения [6].

Перечисленные факторы могут влиять на общее отношение к самому процессу обучения, на его потребности, запросы, мотивы. Наличие жизненного опыта характеризует личность в 2 аспектах: с одной стороны, взаимосвязь с теоретическими знаниями, расширению личного опыта; с другой – сложившиеся стереотипы, которые носят житейский, эмпирический характер. В последнем случае осуществляется переобучение, «перделка», приходится формировать новые научные понятия и способы действия, что делает процесс подготовки сложнее.

Подчеркивая значимость структуры профессионально-педагогической подготовки в условиях повышения квалификации, следует обратить внимание на то, что слушатель отличается повышенным уровнем мотивации, активности, самостоятельности и выступает для себя как исполнитель и контролирующий орган, который выполняет функции планирования, организации и анализа собственных действий. Готовность специалиста к выбору предполагает становление его как профессионала, способного к эффективной профессиональной деятельности, ее изменению и саморазвитию как личности; открывает дополнительные возможности реализации потребностей в самоизменении.

Вариативность дополнительного профессионально-педагогического образования позволяет учитывать индивидуальные особенности обучения специалистов разных возрастов; своеобразное личностное развитие специалиста в различные периоды трудовой и жизненной активности; применение методов и технологий обучения в структуре системы повышения квалификации.

Выделенные нами этапы профессионально-педагогической подготовки специалистов диктуют следующие новообразования в образовании:

- обеспечение подготовки педагога нового типа, принципиально отличающегося от традиционного;
- системно-модульное содержание обучения с применением психолого-педагогических технологий и учетом принципов вариантности, системности, комплексности, компетентности;
- обеспечение технологической организации построения общественно-профессиональных отношений в процессе обучения;
- методическое обеспечение для педагогов и обучающихся, позволяющее реально и системно готовить к успешной профессиональной деятельности.

Оптимальное построение системы профессионально-педагогической подготовки специалистов дополнительного образования позволяет ориентировать квалифицированные профессионально-педагогические кадры на социально-структурные взаимодействия в профессиональной среде; получить и применить практические навыки на определенном этапе обучения; приобрести необходимые профессиональные и универсальные компетенции, профессионально личностные качества, навыки эффективного выбора технологического решения профессионально-педагогических задач.

Выводы. Подводя итог, вышесказанному, можно сделать вывод, что структура и содержание профессионально-педагогической подготовки специалистов в системе дополнительного образования представляет собой цикл этапов подготовки, который разделен на соответствующие его элементы:

1. Определение потребностей подготовки.
2. Разработка программного содержания подготовки (цель обучения, содержание подготовки, методы, средства подготовки).
3. Реализация подготовки.
4. Обучение.
5. Оценка.
6. Рефлексия.

В результате использование системного подхода при реализации профессионально-педагогической подготовки позволяет сделать ее управляемой, операциональной, взаимосвязанной и эффективной в системе дополнительного профессионального образования.

Литература:

1. Бершадская Е.А., Бершадский М.Е. Методы и формы повышения квалификации, эффективные с точки зрения работников образования // Педагогическое образование и наука. 2017. №3. С. 31-37.
2. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. ГБОУ ВПО МГППУ: 2014. № 3. Т. 19. С. 32-40.

3. Зеер Э.Ф. Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования // Педагогическое образование. Столица. 2016. №10. С. 15-21.
4. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Научно-методическое обеспечение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации преподавательского состава в сфере формирования у детей навыков безопасного участия в дорожном движении // Вестник Мининского университета. 2018. № 1. Том 6. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-3>.
5. Картавых, М.А., Камерилова, Г.С. Проектное управление повышением квалификации педагогических кадров в сфере транспортной безопасности детей // Вестник Мининского университета. 2017. № 4. Том 6. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-1>.
6. Каспаржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. Том 19. С. 87-104.
7. Лазаренко И.Р., Волохов С.П. Профессионально-образовательное сопровождение целевого обучения педагогов с учетом потребностей системы образования алтайского края // Вестник Мининского университета. 2017. № 3. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-3-3>.
8. Маркова, С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. № 3. Том 7. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-3>.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент- магистрант Чехова Екатерина Юрьевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент- магистрант Ларина Наталья Юрьевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования коммуникативной культуры студентов с учетом принципов системности, комплексности и функциональности. Определены существенные характеристики понятий коммуникативность, культурность, культура и коммуникативная культура. Разработаны этапы процесса формирования коммуникативной культуры студентов в учебно-воспитательном процессе. Обоснована необходимость контроля и управления культурой общения студентов вузе; выделена критерии и показатели уровней сформированности коммуникативной культуры студентов.

Ключевые слова: коммуникация, культура, коммуникативная культура студента, системно-функциональный подход, учебно-воспитательная деятельность вуза, культура речевого поведения.

Annotation. The article discusses the process of forming a communicative culture of students, taking into account the principles of consistency, complexity and functionality. The essential characteristics of the concepts of communicativeness, culture, culture and communicative culture are defined. The stages of the process of forming a communicative culture of students in the educational process are developed. The necessity of monitoring and managing the culture of communication among university students is justified; The criteria and indicators of the levels of students' communicative culture are highlighted.

Keywords: communication, culture, student's communicative culture, system-functional approach, educational activities of the university, culture of speech behavior.

Введение. Современное видение профессиональной подготовки студентов вуза предполагает разностороннее развитие личности обучающегося. Заметно усиливается тенденция к повышению роли коммуникативной культуры во всех сферах профессионально-педагогической деятельности. Наиболее ярко проявляется в высоком уровне общения и межличностном взаимодействии студентов вуза. Системное изучение феномена «коммуникативная культура», а также ее функциональное значение в процессе обучения и для будущей профессиональной деятельности специалиста определяет эффективную траекторию развития личности.

Формирование у студентов коммуникативной культуры с учетом системно-функционального подхода должна осуществляться в ряде обязательных направлений, которые реализует учебно-воспитательная деятельность в вузе. Целенаправленно организованная коллективная деятельность студентов с педагогами и сверстниками представляет широкие возможности для развития культуры речевого поведения, функционирующей через культурное наследие речевого этикета, культурного мышления, языковую и речевую культуру общества.

Принципы системности и функциональности определяют коммуникативную культуру студента как систему, в центре которой находится сама личность, одушевляющая индивидуальную работу по самовоспитанию.

Изложение основного материала статьи. Многие педагога-исследователи уделяли особое внимание к подготовке в системе высшего образования, где принципиально важным условием является становление культуросообразной личности, образованной и с высоким уровнем профессионализма.

В современном научно – педагогическом информационном поле представлены различные подходы к трактовке понятия «коммуникативная культура»: методический (Бондаревская Е.В., Кузьмина Н.В., Сластенин В.А., Щукина Г.И и др.), мировоззренческий (Бодалев А.А., Ломов Б.Ф. и др.), психологический (Ананьев Б.Г., Андреева Г.М., Зимняя И.А., Котова И.Б., Леонтьев А.А., Рогов Е.И., Шерковин Ю.А. и др.), социологический (Дридзе Т.М., Самыгин С.И., Реан А.А., Руденский Е.В. и др.), искусствоведческий (Ершов П.М., Мурашов А.А., и др.) адаптивный (Ащепков В.Т., Якушева Г.М и др.) духовный (Солженицын А.И., Соколов Э.В. и др.), что объяснимо взаимопроникновением научных знаний из одной области в другую [3].

В нашем исследовании термин «коммуникативная культура» рассматривается как неоднозначное, многокомпонентное понятие, отражающее в системе многих культур: культура личности как самоценности, культура интеллектуальной деятельности в образовательной среде и профессиональной деятельности, культура речи в рамках формирования мыследеятельности, культура социального взаимодействия, определяющая уровень социализации.

Коммуникативная культура в современных педагогических условиях является новообразованием, которое ведет за собой социализацию личности студента, способного принимать участие в решении стандартных и нестандартных образовательных задач. Это понятие объединяет такие сложные категории как «коммуникация» и «культура» и обосновано потребностью самого человека в информационном образовательном пространстве. Взаимодействие культуры и коммуникации проявляется через общение и осуществляется в рамках взаимодействия, обусловленные социальной и профессиональной деятельностью человека.

Системность и функциональность формирования коммуникативной культуры студента берет свое начало в реализации основных функций [4]:

1. Интегративно-коммуникативная функция – предназначена для обогащения личности студента педагогическими инновациями; интегрирование ее в социально-педагогическое сообщество через высокий уровень коммуникативной культуры преподавателей вуза.

2. Дифференцированно-коммуникативная функция – личность студента вуза включается в педагогический процесс как индивидуальность со своим опытом и уровнем коммуникативных умений с целью осуществления диалога с педагогическим коллективом.

3. Ценностно-коммуникативная функция – определяет иерархию ценностей с помощью, которой студент обретает самого себя чрез процесс самопроектирования культурной личности.

Коммуникативная культура личности студента вуза проявляется в его коммуникативном поведении, деятельности и общении. Формирование коммуникативной культуры происходит в процессе обучения, где реализуются требования к развитию у будущих специалистов профессиональной культуры.

Речевые коммуникативные умения в образовательной среде формируются как в процессе освоения культуры речи, так и в процессе изучения специальных дисциплин, модулей.

В связи с этим следует уделять особое внимание созданию развивающих условий на теоретическом и практическом этапах профессионально-педагогической подготовки, способствующих эффективному формированию коммуникативной культуры студентов.

Составные элементы педагогического процесса в вузе определяют рассмотрение процесса формирования коммуникативной культуры студентов. Поэтому подготовка студента-профессионала должна быть еще и направлена достижение высокого уровня коммуникативной культуры будущего специалиста, реализующаяся через следующие аспекты [1, 2]:

Мотивационный аспект процесса профессионально-педагогической подготовки – представляется в результате организованного целенаправленного пространства, создание мотивирующих условий, состояний личности, потребности сферы студента в процессе обучения для успешной деятельности.

Содержательный аспект процесса профессионально-педагогической подготовки – заключается в усвоении и передачи системы знаний студентам в рамках педагогического процесса.

Практический аспект процесса профессионально-педагогической подготовки – реализуется в индивидуальности самой личности студента, в творческой самореализации, в применении практических умений в коммуникативной деятельности.

Рассмотренные аспекты в условиях педагогического процесса предъявляют особые требования к формированию коммуникативной культуры студента, определяющие этапы становления личности студента в культурно-образовательном пространстве.

Закономерно выделить 3 этапа формирования коммуникативной культуры студента в учебно-воспитательном процессе вуза:

1. *Мотивационно-ценностный этап* – вводится педагогически значимая информация о ценности коммуникативной культуры, культуры общения. Происходит обсуждение проблемных вопросов в форме дискуссии, повышающей значимость овладения коммуникативной культурой в будущей профессиональной деятельности студентов.

2. *Коррекционный этап* – осуществляется коммуникативное просвещение. Образовательный процесс направлен на формирование профессионально-личностных качеств студента; мировоззренческих взглядов, самосознания специалиста, а также этических норм будущей профессиональной деятельности, долга и ответственности за ее результаты.

3. *Коммуникативно-творческий этап* – реализует идею самосовершенствования личности, ее духовности; уровень творчества в учебно-профессиональной деятельности. Применение различных творческих инициатив в процессе обучения определяет эффективность и практический потенциал коммуникативного поведения в студенческом сообществе.

Четкая смена этапов в рамках целостного педагогического процесса обеспечивает эффективность формирования коммуникативной культуры студента.

Анализируя структуру и содержание коммуникативной культуры студентов вуза, необходимо отметить важность контроля за процессом формирования у студентов культуры общения.

Систематический контроль и управление за формированием положительных коммуникативных качеств и умений является необходимым условием успеха в будущей профессиональной деятельности. Управленческая деятельность в вузе может осуществляться руководителями учебных групп, педагогами, студентами и воспитателями общежитий [4].

Рассматривая контроль с педагогической точки зрения, мы выделяем несколько методов контроля за формированием коммуникативной культуры студента: систематическое наблюдение за особенностями коммуникативного поведения студентов; беседы, интервью, педагогов с другими членами педагогического коллектива, родителями студентов, воспитателями общежитий; целенаправленные контрольные срезы степени сформированности у студентов положительных коммуникативных качеств.

Уровень коммуникативной культуры студентов служит обобщенным показателем эффективности деятельности педагогов, воспитателей.

Учитывая, что основными характеристиками коммуникативной культуры являются знания, понимание и привычное пользование общепринятыми формами межличностного общения, закрепленными в правилах культурного поведения, можно назвать следующие критерии для оценки уровня культуры общения студентов [5]:

1. Наличие знаний о культуре общения в обществе и профессиональной деятельности, этике межкультурной коммуникации.

2. Осознание необходимости коммуникативной культуры для студентов, значимости в жизнедеятельности.

3. Понимание культуры общения и смысла коммуникативных качеств для формирования эффективного коммуникативного поведения.

4. Сформированность положительных коммуникативных качеств для успешной коммуникативной деятельности.

Показателями высокого уровня сформированности коммуникативной культуры являются:

- наличие у студентов системы прочных знаний о правилах культурного общения в различных условиях со всеми категориями лиц;

- глубокое осознание студентами необходимости коммуникативной культуры для полноценной жизни и деятельности;

- правильное и глубокое понимание культуры общения и смысла коммуникативных качеств;

- наличие у студентов полностью сформированных положительных коммуникативных качеств: вежливости, тактичности, внимательности, чуткости, отзывчивости, доброжелательности, сдержанности, общительности.

Показателями среднего уровня сформированности коммуникативной культуры являются:

- студенты имеют знания о культуре общения при многих условиях со многими категориями лиц;

- необходимость коммуникативной культуры осознается ими недостаточно;

- понимание культуры общения и смысла коммуникативных качеств неполное;

- положительные коммуникативные качества сформированы у студентов частично.

Показателями низкого уровня сформированности коммуникативной культуры являются:

- знания студентов о культуре общения эпизодичны и непрочны;

- необходимость коммуникативной культуры осознается ими слабо;

- понимание культуры общения и коммуникативных качеств слабо;

- положительные коммуникативные качества сформированы слабо (в реальном поведении проявляются редко).

Показателями низшего уровня сформированности коммуникативной культуры являются:

- знания о культуре общения отсутствуют;

- необходимость коммуникативной культуры студентами не осознается;

- понимание культуры общения и смысла коммуникативных качеств неверное;

- положительные коммуникативные качества не сформированы (в реальном поведении проявляются отрицательные коммуникативные качества: грубость, бестактность, черствость, равнодушие, невежливость, замкнутость, недоброжелательность).

Выводы. Подводя итоги анализированной рассмотренной информации, можно сделать вывод о положительном влиянии выделенных аспектов на формирование коммуникативной культуры студентов. Это понятие является составной частью профессиональной культуры будущего специалиста.

Коммуникативная культура в связи с этим представляется во взаимосвязи компонентов педагогического процесса, с учетом внешних и внутренних факторов влияния на формирование культуры общения студентов.

Важно обозначить значимость разработанных этапов в структуре коммуникативной культуры, объединяющая в себе коммуникативно-профессионально-творческие умения и навыки.

Определим наиболее эффективные из них:

- грамотность в коммуникации и общении – результат знаний о культуре, логическое построение фраз, аргументация собственной точки зрения;

- коммуникативную компетентность – результат овладения навыками вербального и невербального взаимодействия в педагогическом сообществе, саморегуляция и самоконтроль в условиях межличностного общения, четкая и выразительная речь, владение способностью к эмпатии, эмоциональной устойчивости;

- коммуникация в профессиональной деятельности – результат ориентации в мире профессиональных отношений, овладение правилами и нормами конструктивного диалога в профессиональной среде, владение способностью прогнозировать коммуникативные ситуации, предполагающие проявление инициативы.

Литература:

1. Деловые коммуникации / Под. ред. Т.Ю. Анопоченко. - М.: КноРус, 2018. - 248 с.

2. Ким, О.М., Шаповалов, А.Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестник Мининского университета. 2019. № 2. Том 7. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-2-2>.

3. Лапшова, А.В., Тюмина, Н.С., Тимофеева, Ю.С. Коммуникативная толерантность педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования: ФГАОУВО «КФУ им. В.И. Вернадского». – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – С. 132-136.

4. Михельсон, С. В. Влияние культурных и национальных факторов на деловую культуру и коммуникацию // Молодой ученый. 2016. № 15. С. 570-573. URL: <https://moluch.ru/archive/119/32894>.

5. Павлова, Л.Г. Коммуникативные барьеры в сфере управления / Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. - 2017. - № 2. - С. 175-180.

УДК: 378.016

кандидат педагогических наук Ларионов Владимир Михайлович

Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И МОДИФИКАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ КАК ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы совершенствования физико-математической подготовки студентов вузов физической культуры. В статье представлен сравнительный статистический и корреляционный анализ трудности обучения физики и математики. Рассмотрены некоторые педагогические условия повышения эффективности обучения математике и физике.

Ключевые слова: межпредметные связи, модификация содержания, принцип историзма, формирование научных понятий, трудность изучения дисциплины, математическое моделирование.

Annotation. The general purpose of the research is refining the physical and mathematical training of students of higher education institutions of physical culture. The article presents a comparative statistical and correlation analysis of the difficulty of learning physics and mathematics. Discusses some pedagogical conditions for increasing the effectiveness of teaching mathematics and physics.

Keywords: interdisciplinary communication, modification of contents, the principle of historicism, the formation of scientific concepts, difficulty learning discipline, math modeling.

Введение. На эффективность обучения физике оказывают влияние множество факторов. Определение их состава, характера и силы влияния – важная задача теории и практики обучения. Для ее решения целесообразно выполнить количественный и качественный анализ характера влияния трудности изучения математики, как «языка» физики, на трудность изучения физики для студентов.

Изложение основного материала статьи. Математика и физика традиционно являются трудными предметами для студентов университета физической культуры. Под трудностью изучения какой-либо учебной дисциплины мы понимаем величину, характеризующую количество и частоту возникновения препятствий перед обучаемым при ее изучении и степень их преодолемости. Как показывают результаты опроса студентов первого курса, обучающихся по специальности «Физическая культура» (объем выборки равен 30), физика считается более трудным предметом для изучения, чем математика у более, чем 70% опрошенных студентов. Оцениваемая по десятибалльной шкале средняя арифметическая трудность математики равна 6,53 баллов, а физики – 8,27. Средняя выборочная разность трудности физики и математики составила 1,7 балла. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Трудность изучения математики (X) и физики (Y) в выборочной группе студентов

Дисциплина	Номер студента														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Математика (X)	7	6	6	6	5	7	7	8	5	8	8	8	9	10	5
Физика (Y)	9	6	8	7	8	10	10	10	10	10	10	5	10	10	7
Дисциплина	Номер студента														
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Математика (X)	5	10	3	4	7	5	4	8	3	10	5	4	5	10	8
Физика (Y)	6	10	4	9	7	7	7	10	8	10	7	7	7	10	8

Они показывают, что у большинства студентов физика считается более трудным предметом. Выборочное распределение частот исследуемых количественных признаков «трудность изучения математики (X)» и «трудность изучения физики (Y)» представлены в таблице 2.

Для того, чтобы выбрать статистический критерий для сравнения средних выборочных исследуемых связанных выборок необходимо было проверить гипотезу о виде распределения каждой из генеральных совокупностей. Для проверки гипотез использовался критерий хи-квадрат Пирсона. Наблюдаемое значение критерия хи-квадрат для выборки количественного признака X составило 4,5, а критическое значение этого критерия равно 7,8. Поэтому при правосторонней критической области можно принять гипотезу о том, что генеральная совокупность X имеет нормальное распределение на уровне значимости 0,05.

Наблюдаемое значение хи-квадрат критерия для выборки количественного признака Y составило 9,87, а критическое – 3,8. Поэтому можно принять гипотезу о том, что генеральная совокупность Y не распределена по нормальному закону на уровне значимости 0,05. В связи с этим для сравнения выборочных средних исследуемых связанных выборок необходимо использовать непараметрический критерий, например критерий W Вилкоксона.

В результате обработки статистических данных мы получаем, что ранговая сумма положительных разностей наблюдаемых количественных признаков равна 17,5, а отрицательных 258,5. Поэтому наблюдаемое значение критерия W Вилкоксона в нашем случае равно минимальному из этих двух значений, т.е. 17,5. А критическое значение критерия при уровне значимости 0,05 и числу степеней равному 23 (т.к. у семи студентов степень трудности усвоения предметов была одинаковой) равно 83. Поэтому при левосторонней критической области на уровне значимости 0,05 мы принимаем статистическую гипотезу о том, что наблюдаемые в эксперименте различия в трудности усвоения студентами учебного материала по физике и математике статистически значимы.

Для указанных случайных величин был выполнен корреляционный анализ. Значение парного линейного коэффициента Бравэ-Пирсона составило 0,92, что позволяет сделать вывод о существовании тесной статистической связи между случайными величинами X и Y, которая носит положительный характер, т.е. с ростом трудности изучения математики у студентов возрастает и трудность изучения физики.

Покажем достоверность найденного коэффициента Бравэ-Пирсона, используя критерий Стьюдента.

Наблюдаемое значение критерия в нашем случае для данного коэффициента корреляции и объема выборки равно 12,49. Критическое же значение для уровня значимости 0,05 и числа степеней свободы 28 равно 2,05. Поскольку наблюдаемое значение критерия больше, чем критическое, то нулевая гипотеза о том, что коэффициент Бравэ-Пирсона равен нулю отвергается, а принимается ей конкурирующая – коэффициент корреляции является достоверным.

Коэффициент детерминации, который равен квадрату коэффициента корреляции, выраженному в процентах, равен 85%. Из этого следует, что оставшиеся 15% приходится на влияние других неучтенных факторов. Таким образом, трудности, возникающие у студентов при решении физических задач, на 85% зависят от трудностей математического характера и на 15% от влияния других факторов [2], например, факторов, связанных с формированием физических понятий.

Таблица 2

Выборочное распределение частот исследуемых признаков «трудность изучения математики (X) и физики(Y)»

Значение признака X	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Частота значения признака X	0	2	3	7	3	4	6	1	4
Значение признака Y	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Частота значения признака Y	0	0	1	1	2	8	4	2	12

На наш взгляд, физика является для студентов более трудным предметом в связи с тем, что студентам в данном курсе предлагается большое количество задач, содержащих математические модели, решать которые необходимо соотносясь с различными состояниями моделируемого объекта. Это дает возможность использовать различные начальные или граничные условия, позволяющие преобразовывать модель к виду, когда можно найти те или иные неизвестные. Студент, оперируя с моделью, ставит ее в различные условия и таким образом "вычерпывает" из нее все новые данные, в том числе искомые и промежуточные. Такая работа с моделью при решении задач требует специальной подготовки, целенаправленного формирования умений моделировать, оперировать с моделью, установления прочных конкретных содержательных межпредметных связей с математикой, высокого уровня сформированности основных физических понятий. В процессе обучения студенты могут наблюдать, что в предлагаемых им различных задачах часто применяются одни и те же математические модели для описания физического явления, процесса, например движения физических тел. Для решения этих задач требуется выполнение различных операций в изменяющейся последовательности, а для этого необходима осмысленность, осознанность условий задачи, выполняемых действий, достаточный уровень понимания [4].

Данная проблема, на наш взгляд, не может быть полностью решена алгоритмизацией учебных действий, предоставлением студентам т.н. обобщенных предписаний выполняемых действий. Студенты предпочитают избегать учебных задач, требующих самостоятельности мышления и предпочитают выполнять задания по образцу. На это направлены многие применяемые на практике методики обучения, что отчасти вызвано малым количеством часов, отводимых на изучение дисциплины. В таких условиях на формирование умений на высоком уровне обученности просто не хватает времени. Поэтому предлагаются такие задания, которые не требуют для своего выполнения глубокого понимания, а в основном те, которые предполагают действия по заданному образцу. Малейшие отклонения от этого алгоритма вызывают для многих непреодолимые без помощи преподавателя затруднения.

При обучении физике целесообразно опираться на понятия, методы, рассматриваемые при изучении математики, напр., алгебраические преобразования, система уравнений, функция, график функции, производная функции и т.п. Напр., в ходе изучения молекулярной физики усвоенное на математике понятие «функция» позволяет легко понять почему графиком зависимости $P=R/V$ является прямая, если $V = \text{const}$, а если $T = \text{const}$ – гиперболы и т.п.

Базовых формул для решения предлагаемых в курсе физики задач немного, но часто используются их разновидности, производные от них. Студенты путаются в их разнообразии, пытаются запомнить. Знание этих формул часто лишь мешает студентам, сковывает их ум. Решение задач часто носит хаотичный, не последовательный характер, отсутствует логика, система в решении. В то время, как достаточно знать базовые формулы и уметь ими целесообразно оперировать.

Другой причиной возникновения трудностей является недостатки в методике формирования основных физических понятий. Результаты опросов показывают, что знания студентов первого курса университета физической культуры по отдельным вопросам соответствуют знаниям ученых, живших еще до нашей эры. Решая учебные задачи, они повторяют их ошибки и часто не преодолевают многие донаучные представления, сложившиеся в процессе их жизненной практики. По этой причине важно выделить некоторые педагогические условия повышения эффективности формирования физических понятий у студентов посредством модификации содержания курса физики в соответствии с принципом историзма.

В основе конструирования содержания современных вузовских учебных программ по физике и методов обучения, в частности, лежат принципы последовательности и систематичности, которые требуют, чтобы преподавание велось в определенном порядке, системе, было построено в строгой логической последовательности. По сути это означает, что изучаемый материал должен быть изложен и с исторической точки зрения, т.е. в соответствии с принципом историзма.

Под принципом историзма в обучении часто понимают историко-методологический и историко-индуктивный подходы в обучении, которые направлены на формирование у обучающихся методологических знаний о процессе познания на примере конкретного предмета, исторически последовательное от частного к общему изложение учебного материала, на воспитание у них гуманистического мышления и развитие познавательного интереса к предмету. Суть этого подхода заключается в таком изложении учебного материала, при котором основные идеи и теории представлены в их генезисе и дальнейшем развитии.

Приобщение студентов к исторической культуре является одним из средств формирования научных понятий. Это связано с тем, что в практике обучения наблюдается такое устойчивое психолого-педагогическое явление, когда учащиеся при изучении физики сталкиваются с теми же трудностями, которые

в течение длительного времени преодолевали сами ученые в процессе научного познания [3]. Поэтому акцентирование внимания студентов на этих трудностях, на связанных с ними ошибочных представлениях и приведение их в соответствие с современными представлениями приводит к положительным педагогическим результатам. В сознании студента физические представления осуществляют эволюцию подобно тому, как это происходило в общественном сознании в ходе исторического процесса.

Кроме этого ознакомление студентов с фрагментами истории науки, изучение логики развития научных понятий вызывает большой интерес у студентов, стимулирует их учебно-познавательную деятельность, помогают усвоить изучаемый материал.

Реализация принципа историзма в обучении физике предполагает такую организацию образовательного пространства, при которой студенты посредством дозированного изучения фрагментов адаптированной истории физики могут приобщаться к методам научного исследования. То есть исторический материал должен быть особым образом отобран, обработан, адаптирован, дозирован и гармонично аргументированно соотнесен с современными соответствующими положениями науки.

Используемый материал, составляющий исторический компонент, должен удовлетворять определенным требованиям. Из дидактического принципа научности вытекает критерий истинности физических знаний, которому должны удовлетворять те используемые исторические сведения, которые из методических соображений, в частности, в соответствии с принципом доступности, приходится перерабатывать и упрощать, но при этом знания должны оставаться истинными.

Далее следует отметить, что усвоению подлежат в первую очередь те научные знания прошлого, которые существенно повышают эффективность усвоение современных знаний. Это относится и к дозированию исторических сведений, и к определению их роли и места в ходе изложения учебного материала. При этом в каждом конкретном случае в ходе изложения учебного материала встает необходимость методического решения проблемы соотношения исторического и логического. Выбор способа решения зависит от конкретного учебного материала, подготовки и личностных особенностей преподавателя и данной студенческой аудитории.

Целесообразно, реализуя принцип историзма при формировании сложных физических понятий для повышения эффективности этого процесса, его упорядочивания, рассматривать процесс формирования каждого понятия как формирование системы. При этом число, содержание элементов (отражающих на начальных этапах и исторически ограниченные или ошибочные представления, основные признаки этих понятий, а в дальнейшем и современный их уровень) и характер связей между ними изменяется в соответствии с общими закономерностями развития систем в ходе дифференциации и интеграции ее элементов [1].

Выводы. Таким образом, трудности, возникающие у студентов при изучении математики, если они не преодолены совместными усилиями студентов и педагогов, закономерно вызывают трудности более высоких значений при изучении физики. Поэтому следует повышать уровень обучения математических вопросов, особенно находящих применение при изучении физики. Повышение эффективности формирования научных понятий у студентов в условиях дефицита учебного времени возможно, если целенаправленно использовать специально отобранные фрагменты адаптированного исторического материала, гармонически сочетаемого в историческом и логическом планах по существенным моментам с соответствующими современными представлениями; если рассматривать процесс формирования каждого из основных понятий как формирование системы.

Литература:

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Высшая математика и математическая статистика: учебное пособие для вузов / под общ. ред. Г.И. Попова. – М.: Физическая культура, 2007. – 368 с.
3. Голин Г.М. Образовательные и воспитательные функции методологии научного познания в школьном курсе физики : учеб. пособие. – М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1986. – 96 с.
4. Усова А.В. Практикум по решению физических задач: учебное пособие для студентов физ.-мат. фак. / А.В. Усова, Н.Н. Тулькибаева. – М.: Просвещение, 1992. – 208 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Леденева Анастасия Владимировна
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Еремина Анастасия Павловна
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОРИЕНТИРЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье дана характеристика смысловых ориентиров профессиональной подготовки будущего менеджера на примере магистерского образования. Сделан акцент на необходимости цифровизации данных ориентиров, меняющих содержательную, организационную и технологическую составляющие профессиональной подготовки будущего менеджера образования. Приведены примеры реализации магистерской программы по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», направленность «Менеджмент в образовании» в аспекте цифровой трансформации учебного процесса.

Ключевые слова: цифровизация образования, менеджмент в образовании, цифровая трансформация, профессиональная подготовка в магистратуре.

Annotation. The article describes the semantic guidelines of the future manager's training on the example of a master's education. The emphasis is placed on the need to digitalize these guidelines, changing the content, organizational and technological components of the training of the future education manager. Examples of the

implementation of the master's program in the field of preparation 44.04.01 "Pedagogical education", focus "Management in education" in the aspect of the digital transformation of the educational process are given.

Keywords: digitalization of education, management in education, digital transformation, vocational training in the magistracy.

Введение. На современном этапе развития российского общества достижение национальных целей приводит к серьезным переменам во всех сферах жизнедеятельности людей, которые в свою очередь не оставляют без изменений и систему образования. Важнейшим направлением становится масштабная подготовка кадров для цифровой экономики и развитие цифровой грамотности, что зафиксировано не только на федеральном, но и региональном уровнях. Так, Правительством РФ принята программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [1], в которой ключевым институтом для создания условий развития цифровой экономики становится образование. И в стратегических документах развития системы образования Оренбуржья [2] большое внимание уделяется цифровизации образовательной среды. Это создание так называемых «точек роста», ориентированных на формирование цифровой грамотности в сельских районах области, а также центров цифрового образования для детей.

Успешное достижение национальных целей социального развития в условиях цифровой трансформации становится возможным, как показывает опыт, при наличии соответствующих компетенций у управленцев, в том числе и в сфере образования. Именно грамотный менеджмент осознанно влияет на обновление технологий, мотивирует инвестиции и инновации. Менеджер в образовании планирует деятельность организации и деятельность структурных подразделений, организует условия и реализацию образовательных программ и их освоение, контролирует все управленческие процессы и использование имеющихся ресурсов, несет ответственность за качество образовательных услуг и мотивирует персонал, включая их в активную деятельность. Поэтому развитие цифровой грамотности менеджера образования, в основе которой лежат цифровые компетенции и соответствующие навыки, необходимое условие социально-экономического развития страны.

Изложение основного материала статьи. Обеспечение системы образования управленческими кадрами, обладающими цифровой грамотностью возможно в рамках профессиональной подготовки и при реализации программ дополнительного профессионального образования. В рамках данной статьи остановимся на процессе профессиональной подготовки будущего менеджера образования при реализации основных профессиональных образовательных программ. Под профессиональной подготовкой мы понимаем социально обусловленный, специально организованный и педагогически сопровождаемый процесс взаимодействия участников образовательных отношений, предусматривающий реализацию информационно-образовательного, профессионально-контекстного и ценностно-коммуникативного направлений. В своем исследовании [3] мы определили, что реализация данных направлений задана такими характеристиками современного высшего образования как информационная открытость, опережающий характер подготовки, нелинейность, аксиологизация подготовки, исследовательская направленность, а также источниками содержания профессиональной деятельности, оценкой ее продуктивности и характером взаимодействия.

В условиях цифровой трансформации меняются смысловые ориентиры профессиональной подготовки будущего менеджера образования. Наряду с сетевой инфоцентрированностью, персонифицированностью [3] на первый план выходит сетевая коммуникация.

Первое. *Смысловой ориентир – сетевая инфоцентрированность* – отражает необходимость обогащения содержания образовательной программы подготовки менеджера образования «цифровым компонентом». Это возможно за счет включения в компетентностную модель менеджера образования цифровых компетенций, составляющих цифровую грамотность. Разработчики образовательных программ вправе сформулировать профессиональные компетенции на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемым к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями отрасли, в которой востребованы выпускники [4]. В перспективе задача обновления модели базовых компетенций за счет включения в нее цифровых компетенций отражена в государственной программе «Цифровая экономика Российской Федерации».

Оренбургский государственный педагогический университет с 2011 года реализует программы подготовки менеджеров образования на уровне магистратуры. Смысловой ориентир сетевая инфоцентрированность позволил реализовать сетевую образовательную программу 44.04.01 Педагогическое образование, направленность Менеджмент в образовании, что нашло отражение и в нашем научном исследовании. Обновление ориентира в условиях цифровой трансформации позволило в 2019-2020 учебном году пересмотреть реализуемую образовательную программу. Программа была обогащена цифровым компонентом за включения модуля «Проектирование и современные практики сетевого образовательного взаимодействия», включающего такие дисциплины: «Теория сетевого образовательного взаимодействия», «Проектирование цифровой образовательной среды» / «Проектирование интернет-пространства», «Сетевые образовательные проекты» / «Организация виртуальных педагогических студий». Важным элементом данного модуля является научно-исследовательская работа.

Сетевая инфоцентрированность также предполагает обогащение содержания за счет многообразия, открытости и доступности качественных цифровых образовательных ресурсов, привлечения в образовательную практику лучших специалистов, инновационных знаний и цифровых технологий.

Второе. *Смысловой ориентир – персонифицированность* отражает необходимость расширения сферы социализации магистрантов в контексте их выхода за рамки отдельной образовательной организации, признание права выбора построения персонифицированной траектории личностного и профессионального развития [5]. Правительством подчеркивается задача создания условий для реализации обучающимися персональных образовательных маршрутов с целью формирования базовых компетенций цифровой экономики [1]. В условиях цифровой трансформации персонификация позволяет максимально учитывать потребности, уровень и интересы обучающегося. Меняется при этом роль преподавателя. Он становится наставником и навигатором образовательного процесса, а не так называемым «транслятором знаний».

Третье. *Смысловой ориентир – сетевая коммуникация* акцентирует внимание на актуализацию технологических возможностей образовательной программы в профессиональной подготовке будущего менеджера. Она рассматривается в контексте организации многоуровневости коммуникаций субъектов в пространстве цифрового взаимодействия. Коммуникация сегодня выступает необходимой предпосылкой

эффективного функционирования и поступательного развития всех социальных систем и общества в целом. Она обеспечивает общение и связь людей, позволяет им воспроизводить и передавать социальный опыт и ценности.

Данный ориентир мы связываем с активным использованием в образовательном процессе технологий взаимодействия как в практике реального, так и виртуального общения. В рамках научной школы Аллы Николаевны Ксенофонтовой «Инновации в высшей школе» на кафедре педагогики высшей школы Оренбургского государственного педагогического университета в 2018-2019 учебном году была открыта лаборатория «Педагогические проблемы образовательного взаимодействия».

Цель деятельности Лаборатории «Педагогические проблемы образовательного взаимодействия» – консолидация усилий научного сообщества, педагогов образовательных организаций в рамках фундаментальных и прикладных научных исследований, обеспечивающих опытно-экспериментальную и практическую разработку проблемы становления сетевой личности обучающегося, повышение качества профессиональной подготовки педагогов к работе в современной цифровой образовательной среде.

Четвертое. Деятельность по цифровизации процесса профессиональной подготовки будущего менеджера в образовании потребовала три типа изменений:

- в содержании образовательного процесса были изменены учебные планы в соответствии с требованиями ФГОС 3++, разработан профессиональный модуль по цифровизации (специализированные вариативные дисциплины по выбору для магистрантов), спроектированы учебные материалы по цифровизации в образовании;

- в организации образовательного процесса в магистратуре были использованы возможности электронной информационно-образовательной среды системы Moodle, которые предполагали взаимодействие преподавателей и магистрантов на каждой дисциплине и практике посредством выполнения и проверки заданий;

- в технологиях обучения в магистратуре цифровая трансформация затронула ведущие способы организации профессиональной подготовки, в результате которой необходимо сформировать комплекс универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; использованы облачные технологии сервиса Google, информационно-коммуникационные технологии, смарт-технологии и элементы электронного обучения сервисов Яндекс, мобильные приложения и др.

С целью диссеминации инновационного опыта Оренбургского государственного педагогического университета в социальных сетях в рамках Лаборатории «Педагогические проблемы образовательного взаимодействия» были созданы официальные страницы кафедры, в которых выкладывается необходимая информация, цифровые образовательные ресурсы, ссылки на популярные страницы ученых и сообществ в социальных сетях, проходят прямые трансляции аудиторных занятий и мероприятий учебной и производственной практики, дается онлайн консультация. Таким образом, менеджер в образовании становится открытой сетевой личностью в цифровой образовательной среде, созданной на основе цифровой трансформации ориентиров профессиональной подготовки магистранта.

Выводы. Цифровое образовательное взаимодействие сегодня осуществляется на всех уровнях образования и развития личности. Будущий менеджер как одно из главных звеньев управляемой системы должен обладать цифровой грамотностью, формирование которой заложено в целях современного магистерского образования. Смысловые ориентиры профессиональной подготовки будущего менеджера изменяются в соответствии с вызовами общества и государственной политики в области развития образования, что обуславливает внедрение цифровизации в образовательный процесс.

В совокупности всех смысловых изменений профессиональной подготовки будущего менеджера в образовании на первый план выходит готовность университетов реализовывать цифровую образовательную среду, которая требует не только качественного материально-технического оснащения, но и квалификации профессорско-преподавательского состава, реализующего основную профессиональную образовательную программы магистратуры. В перспективе исследования становится необходимым изучение возможностей отечественных вузов в цифровизации профессиональной подготовки.

Литература:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации №1632-р от 28 июля 2017 г. «Об утверждении государственной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» // Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>

2. Постановление Правительства Оренбургской области №917-пп от 29.12.2018 г. «Об утверждении государственной программы «Цифровая экономика Оренбургской области» // Режим доступа: <http://www.orenburg-gov.ru/upload/iblock/2ff/2ffe3e35d3c8cbcf50ba21aa15e5113d.pdf>

3. Ерёмкина, А.П. Сетевая образовательная программа как средство профессиональной подготовки будущего менеджера (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.П. Ерёмкина. - Оренбург, 2018. - 24 с. - Режим доступа: https://ospu.ru/resources/articles/avtoreferati/avtoreferat_eryominoy_a.p..pdf

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №126 от 22.02.2018г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование». – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf

5. Тавстуха, О.Г. Персонифицированная модель повышения квалификации как условие профессионально-личностного развития педагога / О.Г. Тавстуха, Л.Ю. Колтырева, А.А. Муратова, Л.С. Самсоненко // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы III межд. научно-практической конференции. – 2012. – С. 132-136.

УДК:371

магистрант группы «Проектный менеджмент

в образовании» (М-ПМО-18) Максимова Эмилия Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ИЗДЕЛИЙ В ТЕХНИКЕ «БАТИК»

Аннотация. В данной статье рассмотрены педагогические основы эстетического воспитания школьников. Роль внеклассной деятельности и искусства «Батик» в эстетическом воспитании школьников. Автором проведена диагностика уровня эстетического воспитания школьников, разработана и апробирована образовательная программа «Путь к творчеству». В статье сделан акцент на практическую значимость исследования, материалы и результаты которого могут быть полезны в проектировании образовательного процесса, эстетическом воспитании школьников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание школьников, внеклассная деятельность, технология, батик.

Annotation. This article discusses the pedagogical foundations of aesthetic education of schoolchildren. The role of extra-curricular activities and art “Batik” in the aesthetic education of schoolchildren. The author diagnosed the level of aesthetic education of schoolchildren, developed and tested the educational program “Path to Creativity”. The article emphasizes the practical significance of the study, the materials and results of which can be useful in the design of the educational process, the aesthetic education of students.

Keywords: aesthetic education of schoolchildren, extracurricular activities, technology, batik.

Введение. На современном этапе становления российской системы образования, с переходом на лично-ориентированное развивающее обучение, развитием дополнительного образования в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта, включение в образовательную программу внеклассных занятий искусства батик, является инновационным методом и необходимым средством эстетического воспитания, формирования творческой личности, умеющей видеть и решать жизненно, социально важные вопросы, что является актуальной проблемой в наше время [22].

Дети с малых лет проявляют интерес ко всякому яркому, красивому и отсутствие в этот период своевременного внимания, эстетического воспитания, может привести к последующему оскудению чувств, равнодушию и дисгармонии личности, которое снижает общий уровень культурного развития нашей страны. В решении данной проблемы, эстетическое воспитание – залог успешного, эффективного образования, где целью педагога является, активизация интереса восприятия, понимания прекрасного, развитие творческих способностей и самое главное, формирование эстетической культуры обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Понятие «воспитание» содержит множество важных признаков и на протяжении столетий оно неоднократно изменялось и корректировалось. У каждого народа воспитание – значительная и существенная часть социокультурного процесса, уходящая корнями в историко-культурный опыт народа, в духовные традиции [18, С. 39]. Приспособление человека к условиям существования, к среде, в которой он живет, существует, принято называть воспитанием. Успех воспитания во многом зависит от развития эмоционально-чувственной сферы, где познание, чувство красоты, любви, уважения играют важную роль. По определению немецкого философа А. Браунгартена, термин «эстетика» происходит от греческого слова, означающего «чувствовать», прекрасное – это то, что доставляет наслаждение созерцаемому [16, С. 8]. Иммануил Кант эстетику понимал как прекрасное в искусстве, для него она была критерием эстетической способности суждения [16, С. 6]. Поль Валери определил природу эстетического и указал на одну из её функций – функцию воспитания человеческих чувств, человеческой чувствительности [16, С. 12]. Сейчас, эстетика определяется как философская дисциплина об эстетическом, а также как научная дисциплина, изучающая процесс и особенности художественного творчества, личность творца, его художественные способности [16, С. 7].

Эстетическое воспитание – часть целостного воспитательного процесса, в педагогическом энциклопедическом словаре говорится, что: «эстетическое воспитание – целенаправленное формирование эстетических вкусов и идеалов личности, развитие её способности к эстетическому восприятию явлений действительности и произведений искусства, а также к самостоятельному творчеству в области искусства» [17, С. 799]. В.А. Сухомлинский считал: «созерцание прекрасного – это первое окошко в мир красоты, это умение видеть неразрывную связь со способностью личности испытывать переживания, удовольствие от созерцания прекрасного. Природа даёт переживание красоты и гармонии жизни» [8, С. 134]. Б.М. Неменский пишет: «Суть эстетического воспитания состоит в том, чтобы утверждать добро как прекрасное» [19, С. 169]. Значит, эстетическое воспитание – процесс формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в жизни, искусстве, где цель – формирование эстетической культуры личности, которая включает в себя такие компоненты: эстетическое восприятие – способность выделять в искусстве и жизни эстетические свойства, образы и испытывать эстетические чувства [10, С. 119]. Иными словами, эстетическая деятельность – это всякая деятельность человека в её общечеловеческой значимости.

В дополнительном образовании эстетическому воспитанию обучающихся содействуют занятия всех видов детских объединений, но особенно кружки (студии) художественно-эстетической направленности, где глубже и шире изучают мировую художественную культуру, историю и виды искусства. Дополнительное образование более общее понятие и широкая сфера, которая охватывает как внеурочную деятельность, так и деятельность учреждений дополнительного образования. Внеурочная работа решает, прежде всего, задачи воспитательного просветительского характера и организуется классными руководителями, вожатыми, воспитателями при активном участии самих школьников [6, С. 274]. Термин «внеклассная деятельность» говорит за себя, что работа ведётся вне класса, то есть, это организация педагогом различных видов деятельности во внеурочное время. Под внеурочной (внеклассной) деятельностью в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) следует понимать: «образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение результатов освоения основной образовательной программы» [22].

Таким образом, внеклассная работа носит ярко выраженный воспитывающий характер, где для её успеха необходима целенаправленная деятельность учителя, педагога по развитию интеллектуально-творческого, личностного потенциала обучающегося. Необходимо помнить, что меркантильные интересы не возобладали над воспитательными [11, С. 57].

Батик – очень древнее и вечно юное искусство, родиной считается Юго-Восточная Азия, остров Ява в Индонезии, в переводе с яванского языка означает «рисование горячим воском», его также переводят как «капли на ткани» («ba» – хлопчатобумажная ткань, «tik» – точка или капля). Сегодня батик широко используется в дизайне интерьеров, востребован модельерами, создающими более демократичную одежду [4, С. 13]. Существует четыре основных способа росписи по ткани: техника горячего батика; техника холодного батика; набивной батик (набойка); узелковый батик. Все способы росписи отличаются техникой выполнения и составом резерва. Например, в технике «горячий батик», в качестве резервирующего состава используют расплавленный воск, в технике «холодный батик» - резерв (клей), они не дают раствору красителя проникнуть через себя и тем самым сохраняют место нанесения рисунка узора. Холодный батик представлен тремя техниками: «классический», «многослойный» и «незамкнутая графика» [7, С. 32]. Метод свободной росписи позволяет наносить оттенки, рисунки и без резерва. В технике набивной батик рисунок наносится с помощью штампов, сделанных из различных материалов. Узелковый батик – выкручивание, вращение, сгибание, прессование, обматывание ткани с последующей окраской свертка, результат которого зависит от системы завязывания. Мы видим, что множество способов оформления тканей, породило многообразие декоративных эффектов, развития воображения и самовыражения художника. Занятия по росписи способствуют формированию у детей психологической устойчивости, богатства эмоциональных переживаний, образно-ассоциативного мышления.

Нами проведено исследование для определения уровня эстетического восприятия школьников в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Центр эстетического воспитания детей» «Айылгы» города Якутска, организация, которой основывается на том, что школьники второго года обучения, ранее на уроках, занятиях по изобразительному искусству и технологии не изучали технологию батик.

В исследовании участвовало двенадцать обучающихся из контрольной и экспериментальной группы, в возрасте от 10 до 14 лет. Для этого, специально, была составлена общеобразовательная общеразвивающая программа, куда был включён раздел изучения искусства батик и разработаны технологические карты серии занятий, которые были в последующем апробированы. Целью исследовательской работы выступает: разработать и апробировать программу занятий, способствующих эстетическому воспитанию обучающихся. Для решения поставленной цели провели наблюдение, анкетирование и тестирование. Анкетирование – для определения эмоционального отношения школьников к учебному процессу, интереса, художественно-эстетического предпочтения, желания, характера возникающих трудностей в обучении. Ведём наблюдение с целью определить соотношение отвлекаемости и познавательной активности школьников, самостоятельности выполнения ими практических заданий. Проводим диагностику эстетического восприятия Г.А. Урунтаевой «Изучение восприятия картины», для выявления уровня эстетической воспитанности и отдельно диагностику по критериям, творческих работ обучающихся с учетом технологических особенностей батика.

Результат анализа анкет обучающихся на контрольном этапе выяснил, что большинству испытуемых нравится учиться, узнавать новое, работать с неизвестными художественными материалами, многие испытывали страх сделать ошибку, нуждались в помощи педагога, но, тем не менее, старались самостоятельно справиться с задачами, творчески выразить себя. У них появилось желание ещё глубже изучить искусство батик, создать серию работ и организовать выставку. Наблюдение осуществлялось во время текущих занятий, в итоге, в контрольной группе у двоих обучающихся, в экспериментальной у четверых активность превышает отвлекаемость, что свидетельствует о высоком уровне познавательной активности последней (см. табл.1). Также, в контрольной группе у троих, в экспериментальной у двоих, активность и отвлекаемость находятся примерно в равных количествах, что говорит о снижении отвлекаемости последней группы. И отвлекаемость превышает активность, только в контрольной группе – 17 %. Все это даёт понять об ощутимых изменениях в восприятии, понимании, заинтересованности, познавательной активности обучающихся.

Таблица 1

Результат соотношения отвлекаемости и активности школьников

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группы
Отвлекаемость	17 %	0 %
Познавательная активность	33 %	67 %
Равный показатель отвлекаемости и активности	50 %	33 %

По изучению восприятия картины (см. табл. 2), исследование показало следующие результаты:

Таблица 2

Результат диагностики по методу Г.А. Урунтаевой «Изучение восприятия картины»

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группы
Первая группа (низкий уровень)	50 %	0 %
Вторая группа (средний уровень)	50 %	33 %
Третья группа (высокий уровень)	0 %	67 %

Из положения видно, что в контрольной группе низкий уровень получили трое школьников и средний уровень тоже трое, а высокого уровня не зафиксировали. В экспериментальной группе низкий уровень никто не показал, средний уровень получили двое обучающихся – 33 % и высокий уровень составил 67 %, четверо обучающихся от общего числа группы. Следовательно, восприятие и анализ картин, понимание стиля работ художников улучшилось. Рассмотрим результат диагностики по критериям творческих работ изготовления панно на тему «Моя фантазия»: (см. таб. 3).

Результат диагностики по критериям творческих работ

Таблица 3

Результат контрольной группы:

Критерии \ Уровни	«Композиционное решение»	«Тоновое решение композиции»	«Качество работы»
Низкий	33%	33%	17%
Средний	34%	50%	66%
Высокий	33%	17%	17%

Результат экспериментальной группы:

Критерии \ Уровни	«Композиционное решение»	«Тоновое решение композиции»	«Качество работы»
Низкий	0%	0%	0%
Средний	17%	33%	33%
Высокий	83%	67%	67%

По итогам первого критерия контрольная группа во всех уровнях показала 33(34)%. В экспериментальной, снизил показатель низкий уровень и составил 0%. Средний уровень – 17 %, высокий уровень поднялся до 83%. По второму критерию в контрольной группе средний уровень повысился – 50%, за счёт снижения показателя низкого уровня до 33%. Высокий уровень не дал изменений. В экспериментальной группе средний уровень 33%, и высокий уровень поднялся до 67%, за счёт снижения низкого уровня. По третьему критерию в первой группе: низкий уровень – 17%, средний – 67%, высокий – 17%. В экспериментальной низкий уровень составил 0 %, средний – 33%, и поднялся высокий уровень, до 67%. По сдвигам видно, что занятия с применением инновационных методов обучения, формирования эстетического воспитания положительно влияет на результат образовательно-воспитательного процесса экспериментальной группы. Таким образом, экспериментальная группа показала значительные сдвиги, снизив показатель низкого уровня до 0% по всем критериям, средний уровень, в общем, получили по одному, по два ученика, в каждом критерии. И высокий уровень по трем критериям достигли более высоких результатов – 83%, до пяти учеников.

Итак, в течение нескольких месяцев нами были разработаны и проведены серии занятий, по разработанной программе «Путь к творчеству», чтобы выявить уровень эстетического воспитания, культуры обучающихся, посредством изучения и изготовления изделий в технике холодный батик. Актуальность программы обусловлена тем, что в настоящее время раннее выявление и построение эффективной системы обучения, воспитания и развития одаренных и талантливых детей, составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Цель программы - развить творческое мышление и творческие способности обучающихся посредством изобразительного искусства, путем создания условий для их творческой самореализации. «Путь к творчеству» предназначен для работы в студии с обучающимися в возрасте от 7 до 17 лет, в очной форме обучения. Вся программа построена на широком использовании оригинальных авторских методик, инновационных педагогических технологий, способствующих воспитанию творческой личности, систематическому формированию и поддержанию у обучающихся мотивации к творчеству. Рассмотрим раздел учебного плана - «Батик», второго года обучения (см. табл.4). Ему отведено 54 часа, на изучение технологии «Холодный батик», в третьем году – 40 академических часов, на изучение технологии «Горячий батик». Это обусловлено тем, что для овладения любой технологией изготовления изделия, недостаточно знания и умения одного вида искусства.

Таблица 4

Учебно-тематический план программы на 2018-2019 учебный год Второй год обучения Раздел «Батик»

№	Наименование разделов и тем	Количество часов		
		Теория	Практика	Всего
11	Батик			
11.1	Рисуем на ткани	0,5	1,5	2
11.2	Открытка своими руками	1,5	4,5	6
11.3	«Подарок»	5,5	16,5	22
11.4	«Моя фантазия»	6	18	24
	Итого:	13,5	40,5	54

Успешная реализация программы и достижения обучающихся во многом зависят от правильной организации рабочего пространства, материального обеспечения, методической оснащенности, профессиональной компетентности, проектирования информационно-образовательной среды объединения.

Выводы. Таким образом, нами проведена исследовательская работа, где изучена проблема эстетического воспитания школьников на внеклассных занятиях, рассмотрены её педагогические основы, роль внеклассной деятельности и искусство батик как средство эстетического воспитания. В диагностике уровня эстетического воспитания школьников применены теоретический и эмпирический методы исследования, при анализе которых выявлено постепенное повышение уровня эстетического и художественного воспитания, творческих способностей, умения и качества знаний, что видно из результатов практической творческой работы школьников. Разработана и апробирована общеобразовательная общеразвивающая программа дополнительного образования «Путь к творчеству», внедрен раздел «Батик». Составлен учебно-методический комплекс, проведены разные темы занятий, как: «Рисуем на ткани», «Открытка своими руками», «Подарок», «Моя фантазия». В результате, обучающиеся спроектировали, изготовили своими руками такие изделия, как: елочная игрушка, открытка, платок, панно в технике холодный батик с применением солевого эффекта. Занятия проходили оживлённо с большим интересом, инициатива к познанию и обучению исходила с самих обучающихся, превышало желание испробовать, создать что-то своё в данной технике. Все работы получились разные, неповторимые, где виден вкус, почерк и индивидуальность каждого школьника. Нашей главной целью было формирование эстетической культуры, воспитания обучающихся, активизация интереса восприятия, понимания прекрасного, развитие творческих способностей посредством изготовления изделий в технике батик, которая в конечном итоге достигнута.

Следовательно, организация внеклассной деятельности по направлению, расширение программы введением в образовательный процесс обучения технике батик, дает положительный эффект в развитии эстетического воспитания школьников, повышению интереса и мотивации к обучению, удовлетворению потребности к новым знаниям, самовыражению, самоопределению, саморазвитию и достижению высоких результатов. Представленные в ней материалы, результаты и рекомендации могут быть использованы методистами, педагогами в процессе обучения техники «Батик», студентами, изучающим данную проблему. Исследование данной проблемы помогло внедрить инновационный метод воспитания в процесс обучения внеклассной деятельности в дополнительном образовании и определить ее немаловажную роль в воспитании подрастающего поколения.

Литература:

1. Батик Е.А. Шилкова. – М.: РИПОЛ классик, 2012. – 32 с.
2. Бычков О.В. Эстетика // Новая философская энциклопедия / М.: Мысль, 2010
3. Веракс А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника: Для занятий с детьми от 5-7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016
4. Давыдов С.Г. Батик: Техника. Приемы. Изделия: Энциклопедия. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010.
5. Данилов Д.А. Воспитание – основной компонент в системе современного образования: учебное пособие / Д.А. Данилов, А.Г. Корнилова. – Якутск: СВФУ, 2015. – 148 с.
6. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей : учебник для студ. пед. училищ и колледжей / Е.Б. Евдалова, Л.Г. Логинова, Н.М. Михайлова. – М.: Гуманитар. ВЛАДОС, 2004. – 349 с.
7. Журавлева И.Д. Ткани. Обработка. Уход. Окраска. Апликация. Батик. – М.: Эксмо, 2004. – 176 с.
8. Загвязинский В.И. Общая педагогика: Учебное пособие / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с.
9. Истратова О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Изд. 10-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 375 с.
10. Крившенко Л.П. Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Вебли, Проспект, 2004. – 432 с.
11. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: «Академия», 2007. – 480 с.
12. Малыхина Л.Б. Проектирование и анализ учебного занятия в системе дополнительного образования детей / авт.-сост. Л.Б. Малыхина. – Волгоград: Учитель, 2016. – 171 с.
13. Методика воспитательной работы / А.М. Руденко [и др.]; под ред. А.М. Руденко. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 283 с.
14. Методика проведения мониторинговых исследований в образовательной организации / Сев.-Вост. федер. ун-т им. М.К. Аммосова, Пединститут; [Ф.М. Сокольников]. – Якутск: Офсет, 2014. – 112 с.
15. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд. – М.: МИПКО, 2003.
16. Никитич Л.А. Эстетика: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2003. – 439 с.
17. Педагогический энциклопедический словарь / Л.С. Глебова – М.: Дрофа, 2003.
18. Подласый И.П. Педагогика: Учебник. – М.: Высшее образование, 2007. – 540 с.
19. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманитар. ВЛАДОС, 2004. – Кн. 2. Процесс воспитания. – 256 с.
20. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование, 1967
21. Урунтаева Г.А. Детская практическая психология: учебник для студ. учреждений высш. образования / Г.А. Урунтаева. – М.: «Академия», 2015. – 256 с.
22. ФГОС начального общего образования / МОиН РФ. М., 2010
23. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – 0-13 Москва: Проспект, 2015. – 160 с.

УДК 613.86 + 378.17

кандидат педагогических наук, доцент Малозёмов Олег Юрьевич
Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Жданова Юлия Сергеевна
Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Лагунова Любовь Владимировна
Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ СТРЕСС-ФАКТОРОВ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты здоровьезатратных «издержек» при социально-психологической адаптации учащейся молодежи в современных условиях. В частности акцент делается на выявление основных стресс-факторов в повседневной жизни студентов. Приведены данные по двум разновременным (2006/20019 гг.) социологическим исследованиям, отслежены некоторые стороны динамики доминирующих стресс-факторов. Затронуты также гендерные особенности данной проблемы.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, доминирующие стресс-факторы.

Annotation. The article deals with some aspects of deteriorating health "costs" in the socio-psychological adaptation of students in modern conditions. In particular, the emphasis is on identifying the main stress factors in the daily life of students. The data on two different-time (2006/20019) sociological studies are presented, some aspects of the dynamics of dominant stress factors are tracked. The gender features of this problem are also touched upon.

Keywords: socio-psychological adaptation, dominant stress factors.

Введение. В современном мире появляется много быстроменяющихся факторов, усиливающих рассогласование человека как с природной и социальной средой, так и с самим собой. Это приводит к снижению саногенного личностного потенциала, к воспроизводству (в том числе и социальному) нездоровых людей, не способных даже понять, ощутить, осознать всю глубину своего нездоровья. Ещё в начале 90-х годов прошлого столетия прогнозировалось резкое увеличение в 21 веке неврогенных, психосоматических заболеваний, а к 20-м годам нынешнего столетия заболевания, связанные с психической сферой по прогнозам должны выйти на первое место, обогнав сердечно-сосудистые и онкологические. При всей сложности исследования и неоднозначности интерпретации психических процессов, психосоматических взаимосвязей, по-видимому, данные прогнозы обоснованы, поскольку неврогенных быстроменяющихся жизненных ситуаций, непредсказуемости и неопределённости становится больше. Начальные же стадии невротизации способствуют успеху в этих обстоятельствах. «Нормальный» человек в такой среде сопротивляется подобному «окультуриванию», он просто не успевает адаптироваться, а одним из последствий (возможно и способом «адаптации») в таком случае может быть невротизация личности, когда гипертрофирована степень зависимости личности от социума, от внешних обстоятельств. Сложность в том, что при невротизме (начальной, лёгкой форме) человек считается здоровым, поскольку он внешне выглядит благополучным и хорошо адаптированным, хотя испытывает внутренний дискомфорт, внутриличностный конфликт, сильно зависящий от общественного мнения, а его поведение всегда подчинено поиску безопасности. Только при неврозах (тяжёлой форме целой группы нервно-психических расстройств) человек считается уже больным, его состояние характеризуется астеническими, навязчивыми и/или истерическими проявлениями, временным снижением умственной и физической работоспособности. В целом же для невротиков характерна эмоциональная нестабильность, с доминирующей «негативной» окраской, неуверенность в себе, своих силах, переживания, страхи, недоверие к людям, как следствие – заикленность на себе, склонность к обвинениям и самообвинениям.

В настоящее время психическое здоровье является одной из наиболее серьёзных мировых проблем, поскольку в тот или иной период жизни подобные проблемы возникают у четверти цивилизованного населения планеты [7]. Выражаясь словами В. Франкла, «ноогенные неврозы» наблюдаются всё в больших масштабах [8]. По данным специалистов, сегодня в России психическим расстройствам принадлежит более 40% всех хронических заболеваний, а распространённость невротических расстройств достигает 70%.

Изложение основного материала статьи. На психосоматический статус и потенциал личности молодого человека существенным образом влияет система образования. Обусловлено это всеобщностью образования (от дошкольных образовательных учреждений до вузов и послевузовского образования). Манипуляция человеком с помощью стресса (чего в обществе и в государстве предостаточно) также вызывает невротизацию его личности. Современное же образование отстаёт от жизненных проблем молодёжи, учащихся не учат видеть биосоциальную сущность личности, противоречий эволюционного прошлого и социального настоящего человека, противоречивость его существования в обществе. Не воспитывается сопротивляемость учащейся молодёжи к здоровьезатратным способам «окультуривания», не формируются валеоустановки ресурсного (самодостаточного) типа [1].

Здоровая личность в такой нестабильной и многофакторной среде должна чётко дифференцировать реакции на многочисленные социальные стимулы, поскольку многие из них избыточны, а по самой сути являются мнимыми, явно противоречат эволюционно выработанным способам выживания и выхода из стресса. Например, та же двигательная активность является эволюционно выработанным способом выхода из стресса, т.е. практически любая стрессовая реакция в животном мире заканчивается двигательным актом. Однако, двигательная активность и деятельность у современного человека снижена, а гипокинезия начинается уже с детского и подросткового возраста. Как результат – хроническая неготовность к двигательной деятельности, а значит – неготовность к не повреждающему психосоматику природно обусловленному способу выхода из любой стрессовой ситуации.

Природную основу личности образуют её биологические особенности, но её сущностным основанием, опосредующими факторами развития являются *социально значимые* качества. Зачастую способы формирование многих социально значимых качеств противоречат основным валеологическим принципам. Поэтому в проблемах здоровьесбережения молодёжи актуализируются вопросы сохранения здоровья при социальной адаптации учащихся и выпускников учебных заведений. Процесс социальной адаптации всегда активен и может происходить как минимум в двух направлениях: активном изменении социальной среды или

активном самоизменении. Причём такое самоизменение, оставаясь процессом адаптации (приспособления) и решая задачи адаптации, может объективно протекать как процесс *развития* личности [5]. «В случае неприемлемости для личности по каким-либо причинам двух рассмотренных вариантов адаптационный процесс протекает по типу активного поиска в социальном пространстве новой среды, с высоким адаптивным потенциалом для данной личности» [6, с. 42]. Сложность, по-нашему мнению, заключается в том, что для подобного активного и не травмирующего психику поиска способа адаптации необходима достаточная степень психологической устойчивости – личностного качества, отдельными аспектами которого являются уравновешенность, стабильность и сопротивляемость, позволяющее противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных сложных ситуациях [4]. Психологическая устойчивость напрямую выходит на категории здоровья и социальной адаптации.

В связи с вышеизложенным, становится интересно и полезно исследовать источники стрессорных нагрузок в среде учащейся молодёжи, проследить их динамику. Для этого в 2006-07 гг. на обширной выборке учащейся молодёжи нами было проведено исследование доминирующих стресс-факторов в жизнедеятельности учащихся [3]. За 12-13 лет жизнь в целом и социальная действительность в частности несколько изменилась, поэтому, необходимо констатировать наличие/отсутствие динамики в доминировании значимых стрессоров повседневной жизни учащихся. По данной причине в сентябре 2019 года нами было проведено абсолютно аналогичное исследование в виде анкетирования, ранжирования. В исследовании приняли участие студенты третьего курса Уральского государственного лесотехнического университета (УГЛТУ): 59 юношей, 76 девушек. Анкета представляла список из 52 стресс-факторов различной природы: физические, психологические, социальные, смешанные. Из данного списка факторов респонденты выбирали шесть наиболее значимых для них и, затем, выбранные стресс-факторы ранжировали от 1 до 6. Результаты данного выбора и ранжирования представлены в таблице. Таблица также иллюстрирует сравнение данных аналогичного исследования, проведённого в 2006 году на студенческой выборке.

Таблица

Результаты выбора учащимися наиболее значимых повседневных стресс-факторов

Репрезентативные стресс-факторы	Обобщённые ранги значимости		Категория фактора
	юноши	девушки	
Недостаточность освещения	-/-	1/-	физический+социальный
Недостаточный сон	2/1	6/1	физический+социальный
Избыточный шум	-/4	6/-	физический+социальный
Запах дыма от курения	-/-	6/6	физический+социальный
Рассеянное внимание	5/-	5/-	физический+психологический
Материальные затруднения	6/6	-/-	социальный
Зачёты, экзамены	1/3	-/2	социальный
Помехи со стороны окружающих	-/-	2/-	социальный
Домашние задания	6/-	-/-	социальный
Частые проверки	6/-	-/-	социальный
Конфликты во время занятий	4/-	-/-	социальный+психологический
Агрессивные настроения окружающих	-/-	4/-	социальный+психологический
Грубое обращение друг к другу	3/-	6/-	социальный+психологический
Дефицит времени	-/2	-/3	социальный+психологический
Недостаток свободного времени	-/5	-/4	социальный+психологический
Семейные и бытовые конфликты	-/-	-/5	социальный+психологический

Примечание: Представлены наиболее значимые стресс-факторы (первые шесть из пятидесяти двух рассматриваемых изначально). Знак «-» указывает отсутствие данного фактора в числе первых шести по значимости. В числителе представлены данные исследования 2019 года, в знаменателе – 2006-07 годов

Обращает на себя внимание, что в числе наиболее значимых стрессоров явное превалирование факторов социальной и социально-психологической направленности как у юношей, так и у девушек. Многие социально обусловленные стресс-факторы относятся к организации учебно-рекреационной деятельности,

например: «зачёты, экзамены», «частые проверки», «домашние задания», «конфликты во время занятий», «недостаток свободного времени». В списке, представленном в таблице, из 16 значимых стресс-факторов, 11 имеют социальную и социально-психологическую обусловленность и лишь 5 – смешанную с физической составляющей стрессорного воздействия. Социально обусловленных наиболее репрезентативных стрессоров насчитывается (в 2019 году) в чистом виде 8 из 13 представленных, и ещё 5 имеют смешанную основу с физическими причинами, а в 2006-07 годах 5 из 8 представленных, и 3 смешанных.

В исследовании 2006-07 годах не наблюдались в качестве репрезентативных следующие факторы: «недостаточность освещения», «рассеянное внимание», «помехи со стороны окружающих», «домашние задания», «частые проверки», «конфликты во время занятий», «агрессивные настроения окружающих», «грубое обращение друг к другу». В своей основе они имеют социальную и психологическую, поведенческую проблематику (особенно у юношей), во многом связанную с организацией образовательного процесса.

В 2019 году исчезли, фигурировавшие ранее, такие факторы, как «дефицит времени», «недостаток свободного времени», «семейные и бытовые конфликты». Вполне возможно, что современные третьекурсники менее активно совмещают учёбу и дополнительный заработок, поэтому времени им вполне хватает, меньше конфликтов в семье в отличие от их коллег 12-13 лет назад.

Гендерные различия наблюдаются в следующем. «Недостаточный сон» в качестве репрезентативного стрессора присутствует у всех в обоих исследованиях, однако несколько снизилась его значимость, особенно у девушек (6 ранг вместо 1 в 2006 году). «Запах дыма от курения» по-прежнему раздражает девушек. В 2019 году большую стрессогенность для юношей в отличие от девушек представляет учебная деятельность (зачёты, экзамены, проверки, домашние задания). Данное обстоятельство лишний раз подтверждает то, что проблемы в образовательной сфере отражаются на личностном развитии обучающихся в качестве социальных стрессоров (в нашем случае – доминирующих стрессоров!), и, вполне возможно, могут приводить к невротизации, если у личности нет возможности с данными проблемами справиться. У студентов, в отличие от школьников, «ставки» на учебную деятельность значительно выше, поскольку могут существенно нарушаться их жизненные перспективы в случае, если происходит досрочное отчисление из вуза за неуспеваемость.

Апеллирование к помехам со стороны окружающих и агрессивным настроениям окружающих более характерно для современных девушек, чем юношей. Возможно, в этом проявляется большая зависимость женского пола от гармонии/дисгармонии межличностных контактов, повышенная (в отличие от мужского пола) эмоциональность и другие аспекты гендерной специфики само- и мироощущения.

В целом, физическим стрессорам в 2019 году девушки придают большее значение, чем юноши. В 2006-07 годах количество репрезентативных стресс-факторов, связанных с физическими стрессорами, у юношей и девушек было одинаково (по два). По результатам же последнего исследования для юношей подобный фактор один («недостаточный сон»), для девушек такого рода факторов уже четыре: «недостаточность освещения», «недостаточный сон», «избыточный шум», «запах дыма от курения».

В 2019 году обнаруживается обратная ситуация с социальными стресс-факторами: выборов у юношей подобных стресс-факторов гораздо больше, чем у девушек. Характерно, что такой стресс-фактор как «материальные затруднения» *стабильно значим* для юношей, и не входит в число значимых у девушек в двух одновременных исследованиях.

Поскольку авторам представленного исследования в силу профессиональной специфики ближе всего физкультурно-оздоровительная сфера, то попытаемся акцентировать внимание на двигательной деятельности в рамках рассматриваемой тематики. Физкультурно-оздоровительная деятельность имеет положительные многосторонние последствия. Однако, чтобы она привлекала учащихся в плане последствий её выполнения, деятельность должна приводить к нивелированию отрицательного воздействия значимых стресс-факторов. В неявном виде это зачастую и происходит, но человек должен это почувствовать и главное *осознать как результат индивидуальной физкультурно-оздоровительной деятельности*. Мало просто знать (как теоретическую категорию) результаты воздействия двигательной деятельности на различные стороны человеческого бытия. Необходимо добиться и прочувствовать последствия такой деятельности на социально-психологическом (в нашем случае – наиболее значимом) уровне. Противоречие в том, что положительные сдвиги в самочувствии со стороны соматики за счёт рационализации двигательной деятельности можно почувствовать достаточно быстро, поскольку маркеров физического самочувствия достаточно много. Подобные же положительные изменения на психологическом уровне (тем более – на социальном уровне) более «завуалированы» и отдалены во времени гораздо существеннее. Поэтому, последствия физкультурно-оздоровительной деятельности, отражающиеся на социально-психологическом уровне, индивиду гораздо сложнее отследить и осознать. Осознание же проблем и путей их преодоления является основой «выживания» человека на любом уровне: физическом, психологическом, социальном, духовном и пр.

Выводы:

1. Общая ситуация превалирования у студентов стресс-факторов, относящихся к социальной и психологической составляющим личности, по результатам обоих одновременных (2006/2019 гг.) исследований сохраняется.

2. Доминирование у студентов вуза социально-психологических стресс-факторов говорит о том, что влияние социума и зависимость от степени включённости, гармоничности, адекватности межличностных и социальных взаимодействий у учащейся молодёжи стабильно велика и важна, поскольку при социальной адаптации идёт постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. Накопление социального опыта происходит в подавляющем большинстве случаев методом проб и ошибок, а значит – с сопутствующими переживаниями, стрессами, поиском наилучшего варианта взаимодействия, самопознанием, самокоррекцией, самоизменением и пр.

3. Ускоренный темп жизни, слабая предсказуемость многих действий и ситуаций, усложнение и повышенная значимость социальных влияний и связей, по-видимому, уже на уровне студентов являются источниками их невротизации. Можно сказать, что структурно-динамический дисбаланс в социальной сфере имеет существенный отклик и на уровне динамики доминирующих повседневных стресс-факторов учащейся молодёжи. Именно социальное, а не физическое выживание является для учащейся молодёжи наиболее важной стороной их жизнедеятельности. По этой причине происходит «инструментализация» ценности здоровья, когда оно становится средством достижения жизненных целей [2], которые в первую очередь

социально ориентированы.

Литература:

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 352 с.
2. Журавлёва И.В. Здоровье подростков: социологический анализ. М.: Издательство института социологии РАН, 2002. 240 с.
3. Малозёмов О.Ю. Физкультурная деятельность в сохранении здоровья учащихся: социально-педагогический аспект: Монография. Екатеринбург: УрО РАО, УГМА, 2008. 217 с.
4. Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.
5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
6. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. 416 с.
7. Распространённость и статистика психических заболеваний. Режим доступа: https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Ffilive.com.ua%2Fhealth%2Frasprostranennost-i-statistika-psihicheskikh-zabolevaniy_108840i15956.html (дата обращения 05.11.2019)
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Педагогика

УДК: 376

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна

Институт специального образования и комплексной реабилитации

Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

педагог-дефектолог Кудринская Мария Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа № 854» (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА О КАТЕГОРИИ ДОБРА И ЗЛА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности представлений подростков с нарушением интеллекта о категории добра и зла через анализ живописных и литературных произведений. Представлен диагностический инструментарий выявления особенностей представлений о добре и зле (методики, критерии оценки, уровневые качественные характеристики).

Ключевые слова: подростки с нарушением интеллекта, представления, нравственная категория добра и зла, живописные и литературные произведения.

Annotation. This article discusses the features of representations of adolescents with intellectual disabilities about the categories of good and evil through the analysis of paintings and literary works. Diagnostic tools are presented to identify the characteristics of the ideas of good and evil (methods, evaluation criteria, level quality characteristics).

Keywords: adolescents with intellectual disabilities, representations, moral category of good and evil, paintings and literary works.

Введение. На современном этапе развития специальной педагогики и психологии особую значимость приобретает идея Л.С. Выготского о социальном подходе к пониманию аномальности развития, необходимости «врастания в культуру» детей с разными вариантами дизонтогенеза [4].

Культура, ценности которой воплотились в науке, технике, предметах, деятельности окружающих людей, в различных видах искусства выступает социальным феноменом и мощным фактором, обуславливающим развитие ребенка. Она приобщает личность к миру человеческих ценностей и создает условия для проявления их в действительности, формирует социальную активность [1, 2, 5]. Интерес к проблеме социокультурного становления ребенка с нормальным и нарушенным развитием средствами искусства подтверждается рядом исследований (И.В. Евтушенко, Ж.И. Журавлева, И.Б. Ильина, Е.А. Медведева, А.С. Павлова, Л.Л. Редько, Р.М. Чумичева и др.). В культуре и искусстве посредством знакомства с художественными произведениями ребенок открывает мир нравственных категорий, через знаки и символы познает культурные эталоны, осмысливает нормы и правила, регулирующие действия человека в социуме. В процессе обучения взрослый формирует нравственные представления ребенка и помогает превратить их в личностные, которые проявляются в деятельности, в поведении, отношениях с окружающим [1, 3, 6].

Изложение основного материала статьи. Проведенное нами исследование направлено на изучение особенностей представлений подростков с нарушением интеллекта о нравственных категориях добра и зла через искусство. Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с 2016 по 2018 гг. на базе ГБОУ Школа № 854. В экспериментальном исследовании принимало участие 120 подростков в возрасте 13-14 лет. Из них 60 подростков с нарушением интеллекта (НИ), 60 подростков – с нормативным развитием (НР). Диагноз подросткам с нарушением интеллекта был подтвержден на ЦПМПК г. Москвы.

Исследование направлено на подтверждение гипотезы о том, что общее психическое недоразвитие подростков с нарушением интеллекта обуславливает особенности их представлений о нравственных категориях (добра и зла), проявляющихся по отношению к человеку, к природе и предметам рукотворного мира и затрудняет их социокультурное развитие.

Констатирующий эксперимент включал в себя задания на выявление особенностей представлений о добре и зле у подростков с НИ, которые определялись в беседе, в анализе живописных и литературных произведений. Содержание диагностического инструментария основано на литературном и иллюстративном материале, включенном в адаптированную общеобразовательную программу для учащихся с нарушением интеллекта по русскому языку, истории отечества, изобразительному искусству и профессионально-

трудового обучению в мастерских по профилям «Слесарное дело», «Столярное дело», «Швейное дело», «Кулинария», «Декоративное садоводство и растениеводство».

Задание 1. Беседа «Что такое добро и зло?»

Цель: Определение представлений о добре и зле у подростков с нарушением интеллекта.

Стимульный материал. Индивидуальная беседа. Предлагается ответить на вопросы: Что такое добро? Что такое зло? Какого человека можно назвать добрым и злым? Как проявляется добро или зло по отношению к человеку, к природе, к предметам рукотворного мира?

Задание 2. «Что «живет» в живописном произведении?»

Цель. Определение понимания знаково-символического выражения добра и зла в живописном произведении, раскрывающем образ человека, природы, предметов.

Стимульный материал. Живописные произведения: А.А. Пластов «Когда на земле мир», Н.К. Пимоненко «Сенокос», И.Е. Репин «Царевна Софья Алексеевна через год после заключения ее в Новодевичьем монастыре, во время казни стрельцов и пытки всей ее прислуги в 1698 году», И.И. Шишкин «Рубка леса», Ф.В. Сычков «Алма-атинские яблоки», И.И. Аргунов «Портрет неизвестной крестьянки в русском костюме».

Предлагается подростку определить, что живет в художественном произведении (добро или зло) и по каким признакам он это понял.

Задание 3. «Что «живет» в литературном произведении?»

Цель: Определение понимания знаково-символического выражения добра и зла в художественном литературном произведении.

Стимульный материал. А.С. Пушкин «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», «Слепой домик», К.Г. Паустовский «Теплый хлеб», С.Т. Аксаков «Аленький цветочек», Башкирская сказка «Золотые руки», И. Бунин «Лес, точно терем расписной...».

Предлагается подростку в знакомых литературных произведениях определить, что живет в художественном литературном произведении (добро или зло) и по каким признакам он это понял.

Оценка представлений подростков с нарушением интеллекта о добре и зле проводилась на основе количественных и качественных показателей. Количественная оценка осуществлялась по трех бальной шкале: 3 балла – *высокая степень* выраженности представлений о добре и зле, (самостоятельность, развернутость речи, адекватность ответов в беседе, в анализе знаково-символического выражения добра и зла в живописном и литературном произведении); 2 балла – *относительная степень* выраженности (односложность ответов, наличие поддержки взрослого); 1 балл – *низкая степень* выраженности (фрагментарность ответов в беседе, в анализе живописных и литературных произведений даже с помощью взрослого). Качественная оценка характеризовались: в беседе четкостью, полнотой и развернутостью ответов с опорой на проявления добра и зла в социуме (по отношению к человеку, к природе, к рукотворному миру); в живописном произведении понимание знаково-символического выражения добра и зла (цвет, композиция, пантомимика, действия) образа человека, природы, предметов; в литературном произведении понимание знаково-символического выражения добра и зла (в действиях, в речи, качествах характера образа) в отношении к другим людям, к природе, рукотворному миру. Статистическая значимость различий исследуемых признаков представлений о добре и зле у подростков с нарушением интеллекта по всем заданиям проводилась по методике Манна-Уитни.

Сравнение качественных и количественных данных по представлениям о добре и зле как нравственной категории у подростков с нарушением интеллекта и их нормально развивающихся сверстников показали их актуальный уровень развития данного аспекта. Статистический анализ позволил обнаружить различия сформированности представлений о добре и зле как нравственной категории по всем рассматриваемым признакам у подростков с НИ и их сверстников с НР на уровне статистической достоверных значимых различий в беседе $p=0,05$; в восприятии живописи $p=0,02$; на высоком уровне статистической значимости в восприятии литературных произведений $p=0,01$. Опираясь на качественные и количественные показатели представлений о категории добра и зла у подростков с нарушением интеллекта и нормативным развитием, выявленных в беседе, при анализе живописных и литературных произведений можно условно дифференцировать их на три степени выраженности (*выражено, относительно, слабо*).

В беседе *выраженность* представлений о добре и зле только у 7 % подростков с НР характеризовалась развернутостью, обобщенностью ответов, с примерами из социума о проявлении добра и зла человеком по отношению к другому человеку, к природе, к рукотворному миру. Добрый человек помогает окружающим, защищает слабых, кормит животных, помогая им выжить, бережно относится к природе, предметам, которые созданы мастерами. Злой человек совершает плохие поступки, причиняет боль людям, проявляет жестокость по отношению к окружающей природе, разрушает предметы, то, что было создано трудом человека.

А у 90 % подростков с НР и 81,0 % их сверстников с НИ проявилась *относительная степень выраженности* представлений о добре и зле, которая опиралась на помощь взрослого и характеризовалась анализом определенных ситуаций и поступков, односложностью ответов, отсутствием аргументированности, опорой на действия конкретных знакомых сверстников и взрослых из личного жизненного опыта подростка. Добрый человек помогает слабым, старым, переводит через дорогу, поливает растения дома, кормит птиц, животных, не ломает предметы, убирается в своей комнате. Проявление зла подростки соотносили с такими нравственными качествами человека, как ненависть, безобразия. Злой человек это тот, кто совершает плохие поступки, старается навредить, обидеть младших, толкается с одноклассниками на переменах, ломает деревья, рвет цветы, где нельзя, разрушает то (поделки, стулья и др.), что было создано другими людьми.

Слабая степень выраженности представлений о добре и зле у 3% подростков с НР и у 19 % с НИ характеризовалась схематичностью, поверхностностью представлений «добро – противоположность злу», фрагментарностью «ломают деревья» или «ломают стулья».

В анализе живописных произведений *выраженность* понимания добра и зла наблюдалась только у 8 % подростков с НР и характеризовалась: самостоятельностью анализа знаково-символического выражения добра и зла (в цвете, в действиях, мимике и пантомимике, в настроении), в окружающей атмосфере, изображенной на картине (о человеке, о природе, об отношении к предметам), эмоционально-личностным отношением к образам. У подростков с НИ выраженность понимания дора и зла в живописи не наблюдалась.

А у 92 % подростков с НР и у 84 % их сверстников с НИ проявилась *относительная степень выраженности* понимания добра и зла. Она характеризовалась односложностью вербальных высказываний, с

помощью взрослого обозначением знаково-символического выражения добра и зла в сюжете, в мимике и пантомимике образов, в общем колорите, цвете, в выделении наиболее выраженных положительных и отрицательных образов, в картине, в субъективности эмоционально-личностного отношения.

Слабая степень выраженности понимания добра и зла через знаки и символы наблюдалась у 16 % подростков с НИ и характеризовалась размытостью представлений о знаково-символическом выражении добра и зла в живописном произведении, неумением отметить данные категории в цвете, пантомимике образов, общем колорите картины, фрагментарностью высказываний, отсутствием эмоционально-личностного отношения к их изображению.

В анализе литературных произведений *выраженное* представление о добре и зле проявилось только у 11 % подростков с НР и характеризовалось самостоятельностью раскрытия знаково-символического выражения образов (в действиях, речи, в качествах характера) по отношению к другим людям, к природе, к рукотворному миру, определением главных и второстепенных персонажей, отражающих добро или зло, высказыванием эмоционально-личностного отношения к героям. *Относительно выраженная* степень понимание добра и зла наблюдалось у 89% подростков с НР и 78 % сверстников с НИ и проявилась: в опоре на помощь взрослого, односложности вербального анализа, в выделение положительных и отрицательных проявлений качества характера, действиях главных персонажей во взаимоотношениях, нежели образов второго плана, в преобладании эмоционально-личностного отношения к «миру добра», чем к «миру зла» в литературном произведении; *слабая выраженность* понимания добра и зла проявлялась только у 22 % подростков с НИ в фрагментарности и размытости представлений о данных нравственных категориях, выделение с помощью взрослого качеств характера и действий только главного образа, отсутствия эмоционально-личностного отношения к выражению добра и зла в произведении.

Выводы. Составленная диагностическая программа для определения представлений о добре и зле у подростков с нарушением интеллекта оказалось информативной и позволила выявить особенности их представлений о данных нравственных категориях. Эксперимент показал, что подростки с нарушением интеллекта в системе коррекционно-развивающей работы в школе имеют определенный уровень представлений о добре и зле. Однако наблюдается неоднородность выраженности представлений о добре и зле у детей данной категории и преобладания «относительной и слабой степени выраженности». Подростки с НИ испытывают большие трудности в распознавании проявления нравственных категорий в действиях и поведении персонажей литературных произведений и легче справляются с этим в беседе и в образах живописи. Результаты исследования обозначили возможности использования искусства как диагностического и коррекционного инструментария в социокультурном развитии старших школьников с нарушением интеллекта.

Литература:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для академического бакалавриата / Е.А. Медведева, Т.Г. Богданова, Л.Н. Комиссарова, Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова / Под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018.
2. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. М., 1990. – 62 с.
3. Богданова О.С. и др. Нравственное воспитание старшеклассников. М., 1988. – 206 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М., 2006.
5. Данилюк А.Л., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009.
6. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М., 2002.
7. Медведева Е.А. Образовательное пространство «полихудожественная среда» как условие социокультурного становления личности ребенка с легкими формами психического недоразвития // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2007. № 3. С. 15.
8. Медведева Е.А., Журавлева Ж.И. Формирование социокультурных компонентов личности детей с ограниченными возможностями здоровья средствами искусства (теория, диагностика, практика) учебно-методическое пособие / Москва, 2014.
9. Медведева Е.А., Павлова А.С. Изучение особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с задержкой психического развития в художественной деятельности // *Казанский педагогический журнал*. 2017. № 2 (121). С. 161-166.
10. Медведева Е.А., Павлова А.С. Изучение особенностей эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7-8 лет с ограниченными возможностями здоровья в художественной деятельности // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*. 2015. № 2 (32). С. 93-101.

УДК 378.796

начальник кафедры физической подготовки и спорта, кандидат педагогических наук, доцент Медников Андрей Борисович Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
профессор кафедры физической подготовки и спорта, кандидат педагогических наук, доцент Тапунов Юрий Николаевич Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО РАЗВИТИЮ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗА МВД

Аннотация. В статье приведены методические рекомендации по применению педагогических технологий в образовательном процессе вуза МВД, позволяющие активно развивать физические качества курсантов и слушателей, которые позволят им в дальнейшем успешно решать сложные профессиональные задачи.

Ключевые слова: физические качества, педагогические технологии, повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, развитие функциональных способностей средствами тренировки.

Annotation. The article presents methodological recommendations on the use of pedagogical technologies in the educational process of the University of the Ministry of internal Affairs, allowing to actively develop the physical qualities of cadets and students, which will allow them to successfully solve complex professional problems in the future.

Keywords: physical qualities, pedagogical technologies, increase of efficiency of educational process, development of functional abilities by means of training.

Введение. Ежегодно усложняющаяся криминогенная обстановка в стране значительно осложнила условия оперативно-служебной деятельности работников всех подразделений органов внутренних дел. Эти обстоятельства предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовленности всех сотрудников.

В последние годы уровень профессиональной подготовленности выпускников учебных заведений МВД РФ не в полной мере соответствует предъявляемым к ним требованиям.

Важную роль в решении вопросов профессиональной подготовленности курсантов и слушателей учебных заведений МВД РФ играет физическая подготовка.

Приказы МВД РФ, директивы ГУК МВД РФ определяют цель физической подготовки как обеспечение физической и психической готовности работников органов внутренних дел к выполнению своих служебных обязанностей.

Так как одной из основных задач физической подготовки является развитие и совершенствование основных физических качеств, таких, как: ловкость, гибкость, сила, выносливость, быстрота обучаемых, в экстремальных ситуациях, сохраняя при этом здоровье, то, таким образом, существенное значение приобретают, с одной стороны, пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса по физической подготовке, с другой – использование педагогических, психологических, физиологических принципов обучения с учетом особенностей специфики оперативно-служебной деятельности работников органов внутренних дел.

Изложение основного материала статьи. При рассмотрении вопросов физического развития человека зачастую используется такое понятие как «физические качества» [1, 2, 3, 4].

Упражнения с преодолением веса собственного тела являются наиболее доступными и распространенными в процессе физической подготовки. Включают как общеразвивающие упражнения силового характера, так и упражнения на гимнастических снарядах, упражнения, связанные с преодолением различного рода препятствий. Упражнения с внешним сопротивлением, в ходе выполнения которых в качестве отягощений обычно используют либо вес предметов (упражнения со штангой, гириями, гантелями, отягощенными мячами), либо противодействие партнера, или же сопротивление упругих предметов.

Исходя из того, что силовая выносливость является комплексным двигательным качеством, средства и методы ее развития должны подбираться так, чтобы они являлись полифункциональными и взаимодополняющими, не вступающими в противоречие друг с другом, а также способствовали ее проявлению от занятия к занятию.

Специальная полоса препятствий для учебных заведений МВД РФ – это одна из наиболее оптимизированных педагогических технологий работы. Для курсантов учебных заведений МВД РФ установлена специальная полоса препятствий. Порядок ее прохождения включает следующие элементы: бег 200 м по беговой дорожке; пройти по бревну длиной 8 м, расположенному на высоте 1,5 м от земли; преодолеть завал; произвести разворот, перепрыгнуть ров шириной 2,5 м; преодолеть лабиринт; перелезть через забор; подняться по лестнице на разрушенный мост, пробежать по балкам моста; перепрыгивая через разрывы, спрыгнуть на землю с конца последней балки; преодолеть три ступени разрушенной лестницы, касаясь двумя ногами земли между ними; пролезть в пролом стены; спрыгнуть в колодец, пройти по ходу сообщения, выбраться из траншеи; произвести разворот, преодолеть палисадник, перепрыгивая через канаву; по фасаду дома забраться в окно первого этажа, затем в окно второго этажа; пройти по балке и по площадкам для спрыгивания спуститься на землю, финишировать.

Существуют следующие способы преодоления препятствий: прыжки (опорные, безопорные), перелезания, пролезания, передвижения. Безопорные прыжки бывают с приземлением на обе ноги и с приземлением на одну ногу и необходимы при преодолении горизонтальных и вертикальных препятствий (траншей, канав, палисадников, оград и т.д.).

Опорные же прыжки необходимы при преодолении препятствий высотой а уровне груди (невысоких стен, изгородей, деревьев). Прыжок с опорой на руку и ногу предполагает, что после короткого ускорения необходимо оттолкнуться левой ногой, вскочив на препятствие, опираемся на него левой рукой. Не останавливаясь переносим через препятствие левую ногу и продолжаем движение.

Прыжок наступая на препятствие выполняется следующим образом.

При разбеге оттолкнуться одной ногой, вынося противоположную руку резко вперед. Наклоняя вперед корпус мягко запрыгиваем на препятствие, приземляясь на сильно согнутую другую ногу. Ногу, которой был произведен толчок проносим над препятствием, соскакиваем на нее и продолжаем дальнейшее движение.

Прыжки в глубину осуществляются с опорой на руку, из положения стоя, с опорой на руку и ногу, с опорой на грудь(живот), из положения сидя, вися и необходимы при соскакивании с преград. При перелезании «зацепом» нужно оттолкнуться одной ногой в шаге от препятствия, ухватиться за его край, подтянуться, повиснуть на нем боком, взмахом ноги зацепиться пяткой или голенью, перевалиться через препятствие, спрыгнуть и продолжить движение.

Перелезание «силой» требует действий: оттолкнуться с разбега; ухватиться за верхний край препятствия; подтянуться на руках, помогая себе ногами, выйти в упор, перехватить левую руку большим пальцем вперед; наклонить корпус вперед за препятствие, одновременно взмахивая соединенными ногами вверх; опереться ладонью правой руки в противоположную сторону препятствия; перенести4 ноги и спрыгнуть.

Соскакивание в траншею необходимо осуществлять из положения стоя, если же траншея глубокая – с опорой на руку. Выскакивание из траншеи с опорой на колено: опереться о край траншеи; оттолкнуться от дна, переходя в упор, согнуться в пояснице и принять положение, при котором колено будет находиться между рук. Встать носком другой ноги на край траншеи и продолжить движение.

Выскакивание с опорой о крутости траншеи. При опоре руками и ногами о крутости траншеи выбраться из нее и продолжить движение дальше. Пролезание (подлезание) применяется при преодолении препятствий, имеющих отверстия (пролом в стене, окна, люки и т.д.). Непосредственно при преодолении одну ногу одновременно с головой выносим вперед при этом поворачиваемся боком.

Преодоление рва предполагает, что с разбега необходимо оттолкнуться одной ногой перед препятствием, а другой маховым шагом вынести вперед и вверх и, перепрыгнув через препятствие, приземлиться на одну или две ноги.

При преодолении лабиринта необходимо помогать руками, захватывая его верхние горизонтальные перекрытия, чтобы обеспечить более быстрый разворот туловища. Преодоление разрушенного моста: влезть по вертикальной лестнице на мост, по отрезку разрушенного моста осуществлять движение неширокими шагами, слегка согнув колени, перепрыгнуть через разрыв между балками, соскочить с конца последней на землю. При преодолении разрушенного моста в обрат ном направлении необходимо пробежать по наклонной доске короткими стопорящими шагами.

Преодоление разрушенной лестницы. Первую ступень преодолеваем прыжком с опорой рукой и ногой на нее. Оттолкнуться от земли, подтягиваясь на руках, выйти в упор на прямые руки и отведенную в сторону правую ногу поставить на вторую ступень, а затем незамедлительно пронести над ней левую, соскочить на землю, и преодолеть третью ступень так же, как и вторую. Пробежать под четвертой ступенью. При преодолении разрушенной лестницы в обратном направлении необходимо по лестнице взбежать на четвертую ступень, а затем без остановки пробежать вниз по ступеням, наклоня туловище вперед.

Пролом в стене необходимо преодолевать таким образом: согнуть туловище в пояснице, просунуть в пролом правую или левую ногу, обе руки и голову, оттолкнуться от препятствия руками перенести вторую ногу через препятствие и продолжить движение. При преодолении препятствия в обратном направлении необходимо вскочить на препятствие, опираясь на него левой рукой и правой ногой соответственно, перенести левую ногу и продолжить движение.

Также весьма эффективно можно использовать в педагогическом процессе по физической подготовке преодоление полосы препятствий в закрытом помещении (мужчины). Порядок прохождения: хождение на руках в упоре на брусьях; поднимание и переноска товарища; кувырки вперед (2 раза); лазанье по канату.

Решению поставленных задач способствуют повышение интереса у занимающихся выполнением упражнения в соревновательных условиях, в условиях ограничения времени выполнения упражнений, выполнение действия на фоне усталости и другими методами физической подготовки и педагогики. Совершенствование системы воспитания физических качеств имеет важнейшее значение для повышения уровня подготовленности сотрудников органов внутренних дел.

Профессиональная деятельность сотрудников полиции требует от них такого уровня физической подготовленности, который бы обеспечил эффективное решение служебных задач в течение длительного времени при несении службы по охране общественного порядка.

Большой объем разнообразной тренировочной и соревновательной работы в волейболе воспитывает двигательную выносливость.

Гандбол (ручной мяч) - это спортивная игра, требующая от участников атлетической подготовленности. Она проходит на высоких скоростях, не исключает силовую борьбу, содержит приемы, при выполнении которых игроку необходимы сила, ловкость и гибкость. Игра дает большую нагрузку на организм, а для того, чтобы успешно выполнять игровые действия в течение всего матча, нужно воспитывать в себе двигательную выносливость.

Футбол - спортивная игра, характеризуется высокой сложностью организации двигательного навыка, составной частью которого является двигательная выносливость. Преимущественная направленность видов спортивных игр на развитие двигательной выносливости.

Разнообразные движения и действия во время игры при умелом руководстве ими эффективно влияют на деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Еще в Древней Греции существовала определенная система подготовки. Сохранились данные, показывающие, что цикл спортивной подготовки древних эллинов-легкоатлетов к олимпийским играм был достаточно продолжительным – 11 месяцев в условиях непрерывного пребывания на «тренировочном сборе», при соблюдении строгого гигиенического режима. Завершающий месяц представлял собой этап подготовки непосредственно к состязаниям.

В основе тренировки лежал четырехдневный цикл, в котором каждое занятие имело свою направленность по дням. В тренировке применялись отягощения (утяжеленные снаряды для метателей и

гантели для прыжков в длину), использовались разнообразные физические упражнения, массаж и термические ванны после тренировки. Авторы спортивных пособий середины и конца XIX века считали, что такой срок тренировки вполне достаточен для достижений спортсменами «такого совершенства», какого они только способны достигнуть.

В видах легкой атлетики с преимущественным значением выносливости (например, бег на длинные дистанции, ходьба) встречается длительное повторение сочетания малых циклов, близких по объему нагрузки и направленности. Построение календаря соревнований особенно влияет на структуру соревновательных периодов, но отчасти лимитирует и длительность других периодов тренировки. С другой стороны, спортивный календарь должен составляться в зависимости от объективно необходимой периодизации тренировочного процесса, чем и объясняется определенная группировка проводимых соревнований.

Особо следует подчеркнуть роль предварительного изучения противника: его антропометрических данных, черт характера, стабильность результатов, тактику и др. Если пет личного знакомства с противником, то его можно увидеть на фотографиях и киноленте.

Было бы неправильным рассматривать приучение к условиям «поля боя» только как подготовку к конкретным соревновательным условиям и ограничивать моделированием этого в тренировке и предварительных соревнованиях. Надо готовить спортсмена к возможным отклонениям от моделированных условий, неожиданным ситуациям и непредвиденным трудностям, которые могут возникнуть в стартах главного состязания.

Надо учить спортсменов отвечать положительными эмоциями, повышенной работоспособностью на некоторые мощные отрицательные раздражители.

Очень важно проводить тренировку и прикидки не только в моделированных условиях, но и в дождь, и ветер, в холод и жару; в прыжках в длину при меньшем числе попыток не засчитывать их, если отталкивание происходит до бруска; преодолевать высоту через твердые препятствия, на сверх-рекордном рубеже; в метании использовать более тяжелые снаряды, в беге и прыжках – отягощения и др.

Не следует формировать у спортсменов мнение, что «дома и стены помогают». Природа такой помощи главным образом психического порядка: спортсмену не следует даже в самой малой доле рассчитывать на это. Ведь главное – его подготовленность, его потенциальные резервы.

Кроме того, вера в помощь «домашних стен» имеет и свою отрицательную сторону – спортсмен начинает верить в то, что в «чужих стенах» невозможно достигнуть таких же высоких результатов, как дома.

Спортсменам нужно внушать, что достигать своих высших результатов можно везде, аргументируя это примерами установления советскими спортсменами мировых рекордов в «чужих стенах»: на чемпионатах мира и олимпийских играх в других странах.

Очень редко, но все же встречаются в соревновательных условиях чрезвычайные обстоятельства. Поэтому важно в каждом виде легкой атлетики вспоминать о таких случаях и воспроизводить их по 1 - 2 раза в тренировках соревновательного периода. Полезно проводить иногда тренировку в усложненных условиях. Это не столько моделирование возможного случая в будущем, сколько воспитание характера, в том числе хладнокровия и психической устойчивости, что очень важно в спорте. Как показывает опыт прошедших спартакиад и олимпийских игр, многие легкоатлеты не сумели показать свои лучшие результаты на этих важнейших стартах. В таких случаях ссылаются на разные причины, но главная – в неправильном построении предсоревновательной подготовки перед стартом. В последние годы в методике подготовки все глубже разрабатывается и шире распространяется этап непосредственной предсоревновательной подготовительной работы.

Достижение спортивной формы и ее удержание на протяжении многих месяцев зависят не только от эффективного процесса тренировки легкоатлетов. Чрезвычайно важно еще хорошо продуманное участие в спортивных соревнованиях, обеспечивающее непрерывное накопление и улучшение качественных показателей работоспособности организма и правильное развитие спортивной формы.

Состояние спортивной формы, с точки зрения современной физиологии, можно рассматривать как достижение высокой степени совершенства деятельности организма при ведущей роли ЦНС. Значимость соревнований, условия их проведения и многие другие воздействия окружающего мира в значительной мере определяют состояние ЦНС спортсмена, его психики, в связи с чем могут быть улучшены или ухудшены спортивные результаты.

Надо учитывать, что почти все перестроения, изменения органов и систем организма (морфологические, биохимические, психологические) легкоатлета под влиянием спортивной тренировки достаточно прочны и не снижаются значительно, даже при отсутствии занятий в течение 2 недель. Но в отличие от этого работоспособность ЦНС изменяется довольно быстро: тонус под влиянием воздействий внешней среды в течение дня меняется много раз. Таким образом, работоспособность ЦНС легкоатлета изменяется волнообразно. Естественно, что в день (дни) наибольшего подъема волны работоспособности ее наиболее значительна и позволяет легкоатлету проявить свою спортивную подготовленность с наибольшим успехом.

Волнообразное изменение состояния и функций ЦНС легкоатлета вызывает у него и волнообразное изменение показателей его спортивной работоспособности. Развитие навыков и умений может быть достигнуто за счет овладения техникой легкоатлетических упражнений, спортивных игр, гимнастики, акробатики.

Развитие функциональных способностей средствами тренировки в избранном виде и сопутствующих качеств, столь важных для успешного выполнения профессиональной деятельности, возможно при обязательном активном развитии скоростных качеств, оптимизации общей силовой подготовки, начиная с укрепления мышц туловища, использовании в ходе занятий таких форм работы, как спортивные игры, кроссы и т.п.

Выводы. Основные задачи, которые сегодня жизненно необходимо воплотить в образовательной среде вуза МВД, это увеличение объемов СФП, особенно силовой подготовки; совершенствование техники избранного и смежных видов л/а; воспитание умения анализировать, самостоятельности и активности бойцовского характера; приобретение соревновательного опыта; значительное повышение интенсивности тренировок; сужение средств подготовки; соответствие двигательного потенциала и технического мастерства.

Для реализации этих процессов нужно повысить роль специальной силовой подготовки с использованием отягощений, с усложнением условий выполнения упражнений; внедрить в педагогический процесс физической подготовки приемы и технологии, направленные на совершенствование техники при высокой скорости ее выполнения, повышать интенсивность функциональной подготовки.

Литература:

1. Усцеломова Н.А., Козлов Р.А. Педагогические условия формирования у будущих бакалавров физической культуры профессиональной устойчивости средствами физического воспитания в процессе образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.; URL: <http://science-education.ru> (дата обращения: 14.11.2019).

2. Медников А.Б. Координационные способности и соматотип как база специальной физической подготовки курсантов // Общество и право. 2013. №3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2019).

3. Тумасян Л.Л. Развитие физических качеств курсантов МВД // ИСОМ. 2017. №3-2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2019).

4. Драндров Г.Л., Муратшина Н.Ю. Педагогические условия применения рейтингового контроля в обучении курсантов вузов МВД России по дисциплине «Физическая подготовка» // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1.; URL: <http://science-education.ru>

Педагогика

УДК 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент Миннаева Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант Малахова Анна Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ СИНКВЕЙН-ТЕХНОЛОГИИ В РАМКАХ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования содержания и организации коррекционно-логопедической работы, направленной на развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи. В качестве одного из эффективных средств развития устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи авторы рассматривают кружковые занятия с использованием средств синквейн-технологии. В статье охарактеризована программа кружка «Сочиняем стихи – синквейны», раскрыты организационно-методические аспекты проведения занятий, этапы реализации коррекционно-развивающей работы, направленной на развития устной связной речи дошкольников с нарушением речи, рассмотрены методы, формы, средства, используемые в целях коррекции связной речи детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, дошкольный возраст, синквейн-технология, кружковая деятельность, коррекционно-развивающая работа.

Annotation. The article is devoted to the problem of improving the content and organization of corrective and speech therapy work aimed at developing coherent speech in children with general speech underdevelopment. As one of the effective means of developing oral speech in preschoolers with a general underdevelopment of speech, the authors consider study groups using means of cinquain-technology. The article described a circle program «To write poetry – cinquain» discloses organizational and methodological aspects of carrying out classes, the stages of the implementation of correctional and development work aimed at the development of oral coherent speech of preschool children with speech impairments, the methods, forms, tools used for the purpose of correction coherent speech of children.

Keywords: general underdevelopment of speech, coherent speech, preschool age, cinquain-technology, group activities, corrective development work.

Введение. Проблема формирования связной устной речи детей с дефектами речи приобретает в современной специальной педагогике все большую значимость. Связная речь ребенка дошкольника позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс коммуникации в обществе. От степени сформированности навыков речевой активности, в свою очередь, зависит продуктивность речевого общения и всего обучения.

Проблему развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) исследовали многие авторы (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мاستюкова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и другие). Словарный запас таких детей небогат, уровень овладения грамматическим и синтаксическим строем речи – низкий, понятийная сторона речи недостаточно сформирована, «арсенал» языковых средств выражения мысли крайне беден, что обуславливает незрелость связной речи детей данной категории. Проблема развития связной речи дошкольников с ОНР имеет междисциплинарный характер и решается через организацию разнообразных видов речевой деятельности: составление описательных рассказов о предметах и явлениях, пересказ литературных произведений, создание различных видов творческих текстов, а также сочинение рассказов по одной картине, и серии сюжетных картин [2; 3; 4; 5].

Анализ научно-методической литературы проблемы формирования навыков связных высказываний у детей с ОНР со всей очевидностью свидетельствует о необходимости совершенствования традиционных приемов и методов коррекционно-логопедической работы, а также поиска более эффективных, научно обоснованных путей развития связной речи у детей данной категории.

С целью выявления уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР мы провели констатирующий эксперимент. Он был организован на базе МБДОУ «Детский сад № 8» г. Сасово Рязанской области, в эксперименте приняли участие 15 дошкольников в возрасте 5–6 лет с

логопедическим заключением: ОНР III уровня (общее недоразвитие речи III уровня). В основу методики констатирующего эксперимента была положена методика бальной оценки В.П. Глухова.

Основное внимание обращалось на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения. Проводилась запись ответов монологической речи детей в виде отдельных высказываний, коротких сообщений, рассказов.

В результате проведенного констатирующего эксперимента высокий уровень сформированности связной устной речи имели 26,7% испытуемых, они обладали самостоятельностью и полнотой речи; располагали достаточно богатым словарным запасом для своего возраста; использовали в своей речи распространенные предложения; соблюдали последовательность и логичность в построении высказываний; легко отвечали на вопросы экспериментатора, предлагая развернутые ответы. Наибольшее число испытуемых (53,3%) показало средний уровень сформированности связной устной речи. У испытуемых имелись трудности в правильном и точном подборе высказываний; использовались простые предложения при пересказе и сочинении; полнота передачи содержания текста была недостаточна; имелись выраженные смысловые пропуски; вызывало трудности соблюдение логической связи между картинками-эпизодами; дети обладали слабо развитым активным словарным запасом. При возникновении затруднений дошкольники адекватно реагировали на помощь экспериментатора и успешно выполняли задания, опираясь на наводящие вопросы. Испытуемые с низким уровнем (20%) сформированности связной устной речи не могли правильно выполнить задания даже с помощью экспериментатора и не отвечали на большую часть задаваемых им вопросов. Дошкольники пользовались в основном простыми, неправильно построенными предложениями. Была нарушена правильная последовательность при воспроизведении серии событий. Также отмечалась хаотичность высказываемой информации, длительные паузы на границах фраз, низкий уровень фразовой речи. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал недостаточный уровень сформированности связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Это свидетельствует о необходимости поиска современных эффективных средств, методов, технологий логопедической работы, которые могли бы дополнить и повысить эффективность коррекционно-логопедической работы с дошкольниками в развитии связной речи.

В настоящее время набирает популярность использование в педагогической работе такой технологии, как дидактический синквейн. Цель применения дидактического синквейна – улучшение словарной работы, как основы развития всей речи в целом. Новизна синквейн-технологии заключается в создании условий для развития личности, которая умеет мыслить критически: выделять главное и исключать лишнее, обобщать и классифицировать понятия и явления. Эффективность применения дидактического синквейна можно наблюдать в улучшении показателей детей в лексико-грамматическом оформлении высказывания с правильным использованием различных лексических средств, уменьшении степени стереотипности грамматического оформления и нарушения порядка слов, употреблении грамматических конструкций в виде сложных и распространенных предложений.

Изложение основного материала статьи. Современная логопедия находится в непрерывном и активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей с общим недоразвитием речи, находящихся на разных возрастных этапах и в разных образовательных условиях. Набирает популярность использование в логопедической практике такой технологии, как дидактический синквейн [1].

Базой данной технологии является работа над созданием нерифмованного стихотворения – синквейна. Дети учатся составлять синквейны в игровой форме, которая позволяет активизировать мыслительную деятельность и способствует развитию речи. В процессе работы над синквейнами строятся условия для развития личности, способной критически мыслить, т. е. исключать лишнее и выделять главное, обобщать, классифицировать. Опираясь на выше сказанное, нами было организовано и проведено экспериментальное обучение дошкольников с общим недоразвитием речи, направленное на развитие их связной речи средствами синквейн-технологии.

В ходе опытно-экспериментального исследования участвовали 15 испытуемых подготовительной группы МБДОУ «Детский сад № 8» г. Сасово Рязанская область. Все дошкольники имели логопедическое заключение ОНР III уровня (общее недоразвитие речи III уровня), возраст испытуемых – 6-7 лет.

С учетом полученных первичных результатов, опираясь на уже имеющиеся у дошкольников представления о словах-предметах, словах-действиях, словах-признаках, нами была разработана и апробирована программа кружка «Сочиняем стихи – синквейны», рассчитанная на один год обучения.

Коррекционно-педагогической работой были реализованы в рамках подгруппы. Занятия с дошкольниками проводились 1 раз в неделю во второй половине дня. Разработанная нами программа кружка, рассчитанная на 34 часа (с каждой подгруппой), предусматривает проведение занятий по двенадцати тематическим направлениям.

Первое направление – «День знаний» – включающее формирование представлений о синквейн-технологии её особенностях и основных положениях; разучивание системы пяти строк; развитие познавательного интереса к школе и книгам через составление синквейна.

Второе направление – «Осень» – основанное на расширении знаний детей об осени; о временах года, последовательности месяцев в году; развитии интереса к изображению синквейнов осенних явлений в рисунках, аппликациях; закреплении знаний о фруктах и овощах, об их заготовках на зиму.

Третье направление – «Мой город, моя страна, моя планета» – включающее освоение представлений детей о родном крае; составление краткого рассказа по готовому синквейну на тему занятия.

Четвертое направление – «День народного единства» – изучающее представления детей о родной стране, о государственных праздниках; составление дидактического синквейна по теме и в виде рисунка (аппликации).

Пятое направление – «Новый год» – включающее знакомство с основами праздничной культуры.

Шестое направление – «Зима» – базирующиеся на обогащении знаний об особенностях зимней природы (холода, заморозки, снегопады, сильные ветры), деятельности людей в городе, на селе; коррекция и совершенствование готового синквейна по теме занятия.

Седьмое направление – «День защитника Отечества» – включающее освоение представлений детей о Российской армии; анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части; изучение обратного синквейна и его порядка строк.

Восьмое направление – «Международный женский день» – основанное на расширении понятий «мама» и «бабушка»; формировании представлений о ведении домашнего хозяйства; составление краткого рассказа по составленному синквейну на тему занятия.

Девятое направление – «Народная культура и традиции» – изучающее народные традиции и обычаи; составление обратных синквейнов.

Десятое направление – «Весна» – включающее формирование у детей обобщенные представления о весне; расширение знаний о характерных признаках весны; составление дидактического, а затем обратного синквейна; изучение зеркального синквейна и его порядка строф.

Одиннадцатое направление – «День Победы» – основанное на расширении знаний о героях Великой Отечественной войны, о победе нашей страны в войне; коррекция и совершенствование готового синквейна по теме занятия, а затем составление из получившегося зеркального синквейна.

Двенадцатое направление – «До свидания, детский сад! Здравствуй, школа!» – включающее закрепление составления синквейнов вокруг темы прощания с детским садом и поступления в школу.

Коррекционно-педагогическая работа в процессе кружковых занятий, направленная на формирование связной устной речи дошкольников с ОНР средствами синквейн-технологии, проводилась в несколько этапов: подготовительный, представляющий разнообразную деятельность педагога по подготовке к проведению кружкового занятия; основной, включающий сами занятия кружка «Сочиняем стихи – синквейны»; заключительный, направленный на оценку развития связной устной речи дошкольников с ОНР на основе правил составления синквейнов.

При организации работы нами использовались следующие формы составления синквейна: составление традиционного синквейна по заданной теме; составление краткого рассказа по составленному синквейну; коррекция и совершенствование готового синквейна; анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части; составление обратного и зеркального синквейнов. Различные варианты для составления дидактического синквейна способствуют разноплановому составлению заданий.

Работа на каждом занятии начиналась с уточнения, активизации и совершенствования словаря, с использованием следующих упражнений: «Подбери определение» (например, к слову «солнце»: какое оно – жёлтое, тёплое, светлое, круглое; «Узнай предмет по описанию» (красный, круглый, спелый, вкусный – помидор); «Кто что делает?» (доктор – лечит, помогает, спасает; цветок – цветёт, пахнет, растёт); «Назови части целого» (стул – спинка, ножки, сиденье).

Решение коррекционных задач по развитию связной речи дошкольников с ОНР осуществлялось в процессе изучения разнообразных форм составления синквейнов. Приведем их примеры:

– дидактический синквейн: педагог разучивает с детьми основную форму составления синквейна; самое главное в нём – это смысловое содержание и часть речи, которая используется в каждой строке;

– составление краткого рассказа по готовому синквейну: педагог предлагает детям составить небольшой рассказ по плану в виде составленного синквейна, используя слова, входящие в него;

– коррекция и совершенствование готового синквейна: педагог предлагает дошкольникам рассмотреть готовый синквейн на правильность подбора слов и подобрать новые, более подходящие по смыслу, а также улучшить его содержание нахождением других интересных слов;

– анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части – «синквейн-загадка»: педагог предлагает детям готовый синквейн, в котором исчезли несколько строк (к моменту выполнения данного задания дошкольники должны чётко представлять структуру пятистрочного стихотворения и быстро определять, что пропало);

– обратный синквейн: педагог рассматривает с детьми порядок составления дидактического синквейна наоборот, так называемого обратного;

– зеркальный синквейн: педагог предлагает рассмотреть форму синквейна из двух пятистрочных строф, где первая – это дидактический, а вторая – обратный синквейн.

В целях максимально эффективной организации процесса формирования связной устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи нами был разработан ряд методических рекомендаций для педагогов и родителей:

– нужно быть готовым к тому, что не всем детям может понравиться составление синквейна, потому что работа над ним требует определенного осмысления, словарного запаса, и умения выражать свои мысли;

– в начале работы предложить детям найти общее и различное в строках, обратить внимание не только на содержание, но и на построение стихов, пересчитать количество строк и слов в каждой строфе;

– на этапе запоминания состава каждой строки стоит заменить названия частей речи на более понятные для детей (существительное – слово-предмет; глагол – слово-действие; прилагательное – слово-признак; синоним – слово-друг);

– необходимо помогать и поощрять стремление детей составлять стихи-синквейны и отвечать на вопросы; постепенно дети привыкнут к правилам написания нерифмованных стихотворений, а их составление станет походилом на игру;

– для детей, которые еще не умеют читать, можно предложить систему, по которой они создают свои устные сочинения, затем красиво их оформляют вместе со взрослым;

– работу по составлению синквейна можно проводить при проведении заключительных занятий, направленных на закрепление лексики, грамматического строя по конкретно изучаемой теме; лексические темы, которые усваивают дети, как раз и служат темами синквейнов.

Выводы. Апробация представленной выше программы кружковых логопедических занятий в рамках формирующего эксперимента показала, что при соблюдении предлагаемых нами коррекционно-педагогических и методических условий ее реализации данная работа способствует развитию и коррекции различных компонентов связной устной дошкольников с общим недоразвитием речи: лексики, грамматики; развитию творческого мышления, активизации словаря для подбора существительных, прилагательных и глаголов, необходимых для составления синквейна на определенную тему. Подводя итоги сказанному выше, следует отметить, что занятия в кружке «Сочиняем стихи – синквейны» могут способствовать развитию связной устной речи детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста только при условии их организации с учетом образовательных потребностей детей данной категории.

Литература:

1. Блохина Ю.А., Мищенко М.Г., Цыганкова А.А. Использование дидактического синквейна в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 15. С. 46-48.
2. Букаева Т.И. Дидактический синквейн в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Интерактивная наука. 2016. № 9. С. 25-27.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.
4. Глухов В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Педагогика и психология образования. 2014. № 1. С. 89-97.
5. Душка Н.Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников // Логопед. 2005. № 5. С. 35-37.

Педагогика

УДК 371.39

аспирант Мустафина Юлия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы" (г. Уфа)

УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье говорится о необходимости формирования умений педагогов проектировать организацию учебного процесса целостно, с использованием технологий проектирования и моделирования. Рассматривается проектировочная компетентность, как ресурс повышения качества образования в школе. Проектировочная деятельность определяется как целенаправленная, творческая, инновационная деятельность педагогических работников по созданию и реализации в образовательном процессе школы, системы дополнительного образования педагогических проектов, модулей повышающих качество образования. Проектировочные умения педагога - это не естественные новообразования, они требуют развития, саморазвития и повышения квалификации. В статье рассматриваются основные направления совершенствования образования учителей, способствующие формированию и развитию проектировочных умений (районное методическое объединение - РМО, курсовая подготовка, использование в методической работе логико-смыслового моделирования). Рассматриваются различные подходы к оценке проектировочной деятельности учителя. Овладение проектировочной компетентностью возможно лишь при совершенствовании профессионально-педагогического мастерства и реализации проектно-технологического подхода в деятельности учителя.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса, моделирование, дидактическая многомерная технология, логико-смысловое моделирование, формирование проектировочных умений у учителей, районное методическое объединение учителей (РМО), курсовая подготовка.

Annotation. The article deals with the need to develop the skills of teachers to design the organization of the educational process holistically, using modeling technologies. Design competence is considered as a resource for improving the quality of education in school. Engineering design activities are defined as purposeful, creative, innovative activities of teachers in the creation and implementation in the educational process of the school, the additional education system of pedagogical projects, modules, improving the quality of education. Design skills of the teacher are not natural neoplasms, they require development, self-development and professional development. The article deals with the main directions of improving the education of teachers, contributing to the formation and development of design skills (district methodical Association - RMO, course training, use in the methodical work of logical and semantic modeling). The estimation of the level of development of design activity is presented. Mastery of design competence is only possible when improving vocational and pedagogical skills and project-technological approach to teaching.

Keywords: Pedagogical design, design of educational process, modeling, didactic multidimensional technology, logical and semantic modeling, formation of design skills of teachers, district methodical Association of teachers (RMO), course training.

Введение. Развитие общества на современном этапе характеризуется ускоренными темпами преобразований. И каждому современному человеку важно обладать такими качествами, как умение планировать, оценивать, проектировать не только жизненные, но и профессиональные перспективы развития. Сегодня актуально иметь представления об инновационных проектах образования, стремиться к достижению умений использовать в работе адекватные дидактические средства – инструментальную опору для анализа и синтеза полученной информации, снижать затраты времени для её активного накопления и запоминания. Одним словом уметь проектировать свою деятельность и обладать проектировочными компетенциями. В настоящее время всплывают проблемы, связанные с качественными изменениями в профессиональной деятельности педагогов, например, высокие нагрузки и трудозатраты в педагогической деятельности. И поэтому, на первый план выходят такие умения, как проектирование, прогнозирование педагогической деятельности. Каждому педагогу важно научиться видеть не только сам педагогический процесс, но и его условия, результаты и перспективы развития. В огромном потоке информации, научившись проектировать, педагог сможет технологично, системно и грамотно строить образовательный процесс, затрачивая минимум сил и времени.

Обеспечение совершенствования образовательной системы района - это разработка и распространение образовательных нововведений в учебные заведения в форме поиска улучшения содержания образования, новых способов работы, новых форм и организационных практик, инновационных технологий (как многоплановая образовательная технология В.И. Штейнберга), и преподавательский состав, способный управлять быстро развивающимися образовательными процессами [1].

В контексте повышения качества образования мы рассматриваем проектировочную деятельность учителя – как наиболее важный и перспективный на современном этапе образования компонент деятельности, и технологические подходы к развитию образовательной системы района, которые помогают в инструментальном и дидактическом обеспечении образования. И «Педагогический дизайн», как понятие представляющее проектировочную деятельность как целенаправленную, творческую деятельность педагогов по созданию и внедрению образовательных проектов в учебный процесс, тем существенно улучшая качество проектной деятельности учащихся, и, соответственно, качество образования [1].

Проектировочная деятельность педагогов рассматривалась такими учеными, как С.М. Юсфиной, Ю.В. Громько, Н.О. Яковлевой, А.М. Новиковой и др. В исследованиях Л.И. Гурье, В.А. Левина, З.И. Лаврентьевой, В.В. Давыдова, С.М. Михайлова, Г.Б. Корнетова, В.Е. Родионова и др.

Технологические подходы к развитию образования и инструментально-дидактическое обеспечение деятельности педагога рассматривались такими учеными, как (В.И. Андреев, В.В. Белич, В.П. Беспалько, В.В. Гузев, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, В.М. Монахов, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, М.А. Чошанов, В.Э. Штейнберг и др.).

Изложение основного материала статьи. Умения педагогов планировать задачи и тенденции изучения своего предмета, предвидеть затруднения со стороны обучающихся при усвоении предмета, находить методы и методические приемы, необходимые для совершенствования преподавательской работы, определять наиболее рациональные виды деятельности обучающихся, корректировать свою деятельность, исходя из реакции обучающихся на новый материал, выбирать инновационные маршруты и технологии, а так же способность к рефлексии являются проектировочными. Умения педагога проектировать свою деятельность не являются естественным новообразованием, они формируются в течение всей педагогической деятельности. Интенсивное изучение передовых моделей образовательной работы нацелено на подготовку педагогических работников к проектированию и видению целостного образовательного процесса в научных исследовательских работах, к темам подготовки проектов и совершенствованию системы профессионального становления педагога [4].

Практическая деятельность учителей и ее анализ показывают, что, уровень методической подготовки учителей высокий, но образовательные результаты, соответствующие требованиям современного социума, не обеспечены. Анкетирование педагогов, проведенное в 2019 году в городе Уфа, выявил низкий уровень компетентности в области проектирования и дизайна педагогической деятельности. Более 85% респондентов не смогли ответить на вопрос о значимости проектирования, проектировочных умений для профессиональной деятельности в современном обществе.

В статье «Методика формирования проектировочных умений у учителей математики» Л.С. Сагателова обозначает такие организационно-педагогические условия, как:

- учебный процесс предполагает структурирование таким образом, чтобы обучающиеся понимали смысл овладения дизайнерско-проектными навыками, необходимыми в профессиональной и образовательной деятельности;

- образовательный процесс проходит дифференцированно для учащихся различных категорий и уровней профессиональных способностей с использованием системной технологии обучения;

- организованный процесс образования в школе, обеспечивает условия для планирования индивидуального развития обучения педагогов соответственно их профессиональных потребностей и навыков;

- учебный процесс, как основа активности педагога, его самостоятельности, инициативности и рефлексии [1].

На наш взгляд, необходимо добавить еще одно условие, необходимое для развития проектировочных умений педагогов, это использование в работе дидактической многомерной технологии (ДМТ) В.Э. Штейнберга.

Технологизация образования ориентирована на решение 2-ух главных задач:

- повысить продуктивность образовательной работы, которая зависит от интеграции интеллекта и умственных способностей ученика с дидактическими инструментами, увеличивая его возможности развивать и осваивать познания окружающего;

- обеспечить переход от управления деятельностью педагога к управлению учебной работой обучающегося, вооруженного надлежащими инструментами.

Учитель, освоивший проектно-технологический подход, работает в определенной системе координат, универсальной, многомерной и наглядной и позволяет программировать аналитические действия.

Проектирование многомерных моделей представления педагогических объектов предусматривает:

- выбор темы на основе многомерной оценки ее когнитивного, экспериментального и оценочного значения;

- формирование противоречий и проблем при оформлении темы;

- подготовка эвристических вопросов для объяснения и назначения темы;

- разработка всех этапов изучения темы.

Еще одним условием повышения квалификации учителей Орджоникидзевского района городского округа город Уфа являются районные методические объединения (РМО), организованные учителями-новаторами, районной администрацией. Модульный принцип построения работы таких объединений и применение дидактических многомерных технологий дает возможность педагогам выбрать необходимую тематику для формирования той или иной педагогической компетенции. В работе районных методических объединений (РМО) задействованы аспиранты, преподаватели вузов. Компетентностный подход таких занятий даёт возможность педагогу совершенствоваться. Так, в процессе изучения модулей учителя приобретают информационно-коммуникационные компетенции, проектировочные компетенции, методические компетенции, компетенции построения образовательного процесса по ФГОС. В соответствии с ФГОС ОО обучающиеся (учителя школ) приобретают дополнительные компетенции по формированию универсальных учебных действий, мотивации обучающихся; по овладению формами и методами обучения, в том числе проектной деятельности; организации внеурочной деятельности (учебно-исследовательская) с учетом возможностей школы, историко-культурного своеобразия региона; в части совместного с учениками анализа ситуаций; по подготовке к участию в исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах и

конференциях; к применению информационных ресурсов и технологий; применению дидактической многомерной технологии и дидактического дизайна в проектировочной деятельности.

При организации районных методических объединений мы руководствовались принципами: научность; практико-ориентированный подход; компетентностный подход; адресность; диагностико - аналитическая основа; партнерство; креативность; инноватика; разнообразие используемых технологий.

Проектировочная компетентность учителя представляет собой сложную интегративную концепцию, которая включает в себя управленческий, эмоциональный, личностный и творческий компоненты. Чтобы оценить проектировочную деятельность, необходимо найти оптимальную систему критериев и показателей.

Исследования, посвященные проблеме определения критериев оценки развития необходимых навыков (качеств) для проектировочной деятельности, показывают, что система критериев оценивания соответствует структурным составляющим каждого умения. При оценивании проектировочной деятельности учителя целесообразно применять такие критерии: мотивационный, творческий, организационный и рефлексивный.

Данные критерии определяются для формирования проектировочных умений учителей и применения их в педагогической деятельности, и отражают составляющие ее структуры. Предполагается, что в структуре четыре компонента, и поэтому представляется целесообразным сформировать четыре критерия, которые будут соответствовать оценке изучаемого навыка, или умения, *табл. 1.*

Таблица 1

Критерии и показатели проектировочных умений учителя

Критерии	Показатели
Мотивационный	1. Интерес к проектировочной деятельности. 2. Потребность применения проектирования.
Творческий	1. Возможности использования проектирования. 2. Собственно проектировочная деятельность.
Организационный	1. Проектировочные навыки на профессионально-педагогическом поле. 2. Технология проектировочной деятельности. 3. Дидактическая многомерная технология и дидактический дизайн в работе учителя.
Рефлексивный	1. Оценка собственных умений в процессе проектировочной деятельности. 2. Самосовершенствование и самоанализ.

Для определения уровня развития проектировочных умений педагога показателями могут быть: методический (дизайн профессиональной деятельности, потребность применения проектировочных навыков, осознание проектной деятельности, знание возможности использования дизайна в образовательном процессе., формирование собственной педагогической философии).

(Оценивается по анкете «Самооценка методологической культуры учителя» автор: Л.Г. Полякова); технологический (владение технологиями, способами и приемами профессиональной деятельности, использование проектировочных навыков на профессионально-педагогическом поле, применение технологий проектировочной деятельности. Авторы: В.А. Сластенин, Л.С. Подымова); определение уровня рефлексии (оценивание своих умений в процессе проектирования обучающего процесса, самосовершенствование в результате анализа педагогической деятельности). Оценивается диагностикой уровня развития рефлексивности. Автор: А.В. Карпов.

Такой подбор показателей сформирован на требованиях определенных в профессиональном стандарте «Педагог» [11]. Имеющийся в стандарте список профессиональных компетенций включает в себя и умение проектировать, планировать образовательную и пространственную среду; и готовность к организации образовательного процесса при использовании интерактивных, эффективных технологий обучения; и готовность адаптировать и использовать технологии в работе».

Все вышеперечисленные методики были использованы на диагностическом этапе, где вывод оказался таков, что проектировочные умения учителей на среднем (в 57%), и низком (в 28%) уровнях.

На формирующем этапе мы работали над развитием проектировочной компетентности педагогов через организацию районного методического объединения учителей Орджоникидзевского района городского округа город Уфа Республики Башкортостан. С целью реализации эксперимента на формирующем этапе применялись технологии моделирования, дидактическая многомерная технология и её инструменты - логико-смысловые модели, подбирались консультации, вебинары и видеосопровождение, организованы взаимопосещения для определения лучших практик педагогов в проектировочной деятельности. В процесс обучения педагогов были включены такие обучающие темы, как «Проектировочная деятельность в работе учителя», «Технологии проектирования», «Дидактическая многомерная технология и дидактический дизайн» и др., на которых педагоги знакомились с применением в работе проектировочных умений, с инновационными процессами в педагогическом проектировании. В рамках систематического сотрудничества с профессорами, аспирантами были изучены элементы проектировочной деятельности: в работе с учащимися, в подготовке документации, в работе с родителями и в научных работах по созданию проектов. Для формирования проектировочных компетенций учителей была создана система проведения исследовательских проектов с учащимися, многие из которых были реализованы на республиканском, городском и федеральном уровнях. Данная работа велась под руководством аспиранта БГПУ им. М. Акмуллы, с участием преподавателей вуза.

На третьем (контрольном) этапе мы подвели итоги работы РМО, итоги развития проектировочных умений учителей городского округа город Уфа Республики Башкортостан.

Выводы. Таким образом, в экспериментальной группе мы увидели существенные различия по показателям уровня развития проектировочной деятельности. Полученные по результатам экспериментальной работы данные, являются показателем того, что предложенная система формирования проектировочной компетентности учителя в условиях работы районного методического объединения с

использованием многомерной дидактической технологии эффективна, поскольку показатели ее формирования значительно повысились. Применение в образовании разработанной системы для формирования проектировочных компетенций учителей через районные методические объединения, работающие посредством курсовой подготовки, является эффективным способом развития компетенций учителя, соответствия требованиям профессионального стандарта каждого педагога.

Исследование профессиональной удовлетворенности педагогов городского округа город Уфа от овладения проектировочной компетентностью показывает широту актуальности обучения с применением проектировочных технологий на совершенствование профессионально-педагогической проектировочной деятельности учителя.

Большинство педагогов (порядка 87%) отмечают, что до овладения навыками проектировочной деятельности они затруднились проектировать процесс обучения как целостную систему. Многие учителя не были знакомы с дидактическими многомерными технологиями и их инструментами – логико-смысловыми моделями, которые помогли спроектировать систему планирования, логику построения урока. Применение инновационных педагогических технологий в проектировочной деятельности выявило положительный эффект для развития проектировочной компетенции учителей.

Районное методическое объединение учителей городского округа город Уфа посредством курсовой подготовки педагогов повышает уровень профессионального мастерства учителей; формирует проектировочные компетенции, стимулирует расширение знаний; помогает внедрению передового и инновационного педагогического опыта в практику работы школы.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - С. 5-71; 171-235; 431-451.
2. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. – Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с.
3. Монахов В.М. Педагогическое проектирование: современный инструментальный дидактических исследований // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75-89.
4. Никонова Е.З. Методическая система формирования проектировочной компетентности будущего учителя информатики: дис. канд. пед. наук. – Нижневартовск, 2008. – 204 с.
5. Сагателова Л.С. Методика формирования проектировочных умений у учителей математики // Научно-теоретический журнал. Выпуск 1 (26) 2016: - Челябинск, 2016. С. 93 -100.
6. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, Л.В. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. 2007. № 7. С. 25-33.
7. Парфенова Т.А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза // Теория и практика общественного развития журнал. Выпуск 10 2013: - Поволжье, 2013. С. 223 -228.
8. Профессиональный стандарт учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.ru> (дата обращения: 25.06.2019).
9. Сагателова Л.С. Проектирование интегративного образовательного пространства обучения математике в общеобразовательной организации // Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск : SIMJET, 2015. – С. 174-186.
10. Чернобай Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесс в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования). – М., 2002. – 303 с.
11. Шмелькова Л.В. Проектирование инновационной деятельности в образовательном учреждении: методические материалы, ЯНОИПКРО. – Салехард, 2008. – 118 с.
12. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Надежда Олеговна. – Челябинск, 2003. – 355 с.
13. Штейнберг В.Э. Образование третьего тысячелетия: от мифологии - через кризис педагогики - к технологии. Часть 2. Проблемы и пути технологизации образования. / Валерий Эмануилович Штейнберг. – Уфа: БГПИ, 1997. – 95 с.
14. Штейнберг В.Э. Самоучитель по технологии проектирования образовательных систем и процессов. / Валерий Эмануилович Штейнберг. – Уфа: БФирПО, 1996. – 132 с.
15. Davis R. King J. An overview of production systems // Machine Intelligens, Edinburg University Press. 1977.
16. Educational Goals / Studies and surveys in comparative education / Paris: Unesco, 1980. 231 p.
17. White J.P. The Aims of Education Restated. London: Routledge Je. Kegan Paul. 1987. Up.

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель Никитенко Юлия Александровна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Степанова Инга Юрьевна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
студент Игнатова Карина Олеговна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОБЛЕМ В ГРУППОВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация. Условия реализации профессиональной деятельности в настоящее время характеризуются высоким уровнем неопределенности. В процессе деятельности человек сталкивается с большим количеством профессиональных проблем, которые необходимо решать. Сложность проблем часто требует командной работы. Поэтому в процессе подготовки в вузе необходимо создавать условия для освоения обучающимися умение решать профессиональные проблемы в команде. В статье определяются моменты, которые

способствуют освоению обучающимися умения решать профессиональные проблемы в команде. Для этого предлагается вовлекать студентов в групповое взаимодействие при решении профессионально-ориентированных проблем в соответствии с изучаемым предметным содержанием. Определяется необходимость выявления личной значимости предлагаемых для решения проблем, что обеспечивает активность студентов, их готовность преодолевать трудности. Показывается необходимость модерации группового взаимодействия при решении проблем. Выделяются этапы модерации группового взаимодействия. Раскрывается роль и специфика действий педагога-модератора.

Ключевые слова: профессионально-ориентированные проблемы, групповое взаимодействие, модерация, педагог, будущий профессионал.

Annotation. The conditions for the realization of professional activity are often characterized by a high level of uncertainty. In the process of activity, a person faces a lot of professional problems that need to be solved. The complexity of problems often requires teamwork. Therefore, in the process of preparation in the university it is necessary to create conditions for students to learn the ability to solve professional problems in the team. The article identifies the points that contribute to students' mastery of the ability to solve professional problems in the team. For this purpose it is proposed to involve students in group interaction in solving vocational-oriented problems in accordance with the subject content studied. The need to identify the personal significance of the problems offered to solve is determined, which ensures the activity of students, their readiness to overcome difficulties. The necessity of moderation of group interaction in problem solving is shown. Stages of moderation of group interaction are identified. The role and specifics of actions of the teacher-moderator are revealed.

Keywords: professionally-oriented problems, group interaction, moderation, educational and professional task, educator, future professional.

Введение. Ключевыми характеристиками востребованного профессионала в настоящем и ближайшем будущем являются: умение эффективно работать в условиях высокой неопределенности, быстрой смены задач; умение решать разнообразные профессиональные проблемы в команде. При этом, соглашаясь с позицией В.В. Гузеев, А.А. Остапенко [3], заметим, что процесс освоения умений предполагает протяженность во времени, регулярность. Умения непосредственно связаны с опытом. Они сначала перенимаются у другого, а затем нарабатываются путем упражнений с увеличением степени сложности, добавления новых элементов и пр. Целостность сложного умения складывается от частного к общему. При этом важно предоставлять обучающемуся возможность совершать целостное действие. Тем самым процесс освоения умений принципиально отличается от процесса усвоения знаний и предполагает иной организации образовательного процесса в вузе для преодоления профессиональной незрелости его выпускников. Требуется его содержательная переориентация на развитие актуальных ключевых умений будущего профессионала. Представляется, что включение студентов в процесс решения профессионально-ориентированных проблем в групповом взаимодействии может сыграть большую роль в развитии ключевых умений.

Изложение основного материала статьи. Требования реализации компетентностной (деятельностной) парадигмы в системе профессионального образования ставит перед собой задачу изменения характера подготовки специалиста. Подготовка к практической деятельности предполагает организацию процесса, ориентированного на включение студентов в решение профессионально-ориентированных проблем. При этом следует понимать, что в постоянных условиях неопределенности и неизвестности эффективные решения проблем скорее находятся командой, чем индивидуально. А, значит, успешность выпускника вуза зависит от готовности работать в команде, взаимодействовать в группе, четко определяя свою полезность и отвечая за самого себя и порученные обязанности. Выпускнику нужно осознавать свои качества и способности, чтобы предлагать себя на определенную роль в команде, занимать определенную позицию при групповом поиске решения проблемы.

Чтобы будущий специалист умел решать возникающие ситуации в практической деятельности, необходимо создавать профессионально-ориентированные проблемные ситуации в процессе его обучения. Важность включения разнообразных профессионально-ориентированных проблем в процесс обучения определяется тем, что студенты учатся самоорганизации в ситуациях неопределенности, принимают состояния неизвестности как неизбежные, осваивают приемы саморегуляции психических состояний, учатся преодолевать препятствия, не воспринимая их как непреодолимые. К возникающим проблемам у них возникает отношение как к барьеру, который важно «перепрыгнуть», а не искать возможность обойти. В результате преодоления проблем как препятствий студент выходит на осознание своего профессионально-личностного потенциала, его реализованной и нереализованной частей [1].

Определяя профессионально-ориентированные проблемные ситуации для применения в образовательном процессе важно понимать, что проблеме невозможно задать извне. Через создание определённых условий она должна оказаться принятой обучающимся, лично значимой для него в каком-то аспекте (антропологическом, социальном, предметном). Ведь для преодоления препятствий необходима сильная мотивация. Она возникает при столкновении с необходимостью выполнить действие и невозможностью осуществить его с помощью уже имеющихся знаний. Данное противоречие запускает активность и побуждает обучающегося искать новые способы, быть готовым усваивать новые знания, действовать по-другому. Возникает «мотивация достижения успеха». Таким образом, предлагаемые профессионально-ориентированные проблемы должны, прежде всего, побуждать к поиску ответов на вопросы: «Зачем я приступаю к решению проблемы? Что я хочу получить в результате ее решения? Чем участие в процессе решения полезно для меня?». Появление смысла в выполняемых проблемно-ориентированных заданиях, заинтересованность в обратной связи от преподавателя, от одноклассников по процессу осмысления и решения задач запускает дополнительно и самоорганизацию в жизни обучающегося, непосредственно связанную с его познавательной активностью. Необходимой составляющей проблемно-ориентированных заданий такого рода является взаимосвязь между осмысленным и понятым обучающимся содержанием в ходе выполнения задания с изучаемой дисциплиной и с осваиваемой профессиональной деятельностью.

Для продуктивного решения профессионально-ориентированных проблем целесообразна организация группового взаимодействия. А процесс группового поиска решения нужно корректировать, что возможно, когда преподаватель занимает позицию модератора.

В основе группового процесса решения профессионально-ориентированных проблем лежит система двухстороннего взаимодействия: преподаватель-студент, студент-студент. При продуктивном решении проблемных ситуаций представляется логичным активное включение группового взаимодействия в образовательный процесс. Именно эта форма организации учебной деятельности направлена на совместное решение учебных проблем и задач при непосредственно личном контакте обучающихся и сопровождающаяся их позитивными личностными изменениями [2]. Решение профессионально-ориентированных проблем при этом происходит в парах и группах (мини группах). В процессе групповой работы происходит обмен опытом, выявляются различные точки зрения, активизируется творческий потенциал каждого участника, повышаются продуктивность его взаимодействия с другими и социальная активность. Сопоставление взглядов всех членов группы повышает уровень понимания действительности, предвидения будущих событий, вероятность выработки новых идей и эффективных решений [5]. Групповая работа побуждает обучающихся к активности, самостоятельности и ответственности за процесс получения и освоения знаний.

В организации процесса групповой работы студентов очень многое зависит от преподавателя, от того как именно он организует данный вид работы. Для более эффективной организации такого взаимодействия необходима специфическая педагогическая позиция, целью которой является содействие развитию личностных качеств обучающегося и его профессиональному становлению.

Наиболее уместной позицией педагога при подготовке обучающихся к решению профессионально-ориентированных проблем нам видится позиция модератора. Именно позиция модератора дает возможность педагогу не предоставлять обучающимся готовый вариант решения проблемы, а позволяет выработать им необходимые знания и способы самостоятельно в ходе группового взаимодействия. Педагог находится в данном случае в роли посредника, помогающего выстраивать отношения обучающимся, направляя свои действия на активизацию их деятельности, выявление существующих ожиданий и установок, создавая благоприятную обстановку для товарищеского сотрудничества и дальнейшей дискуссии. Занять позицию модератора педагогу позволяет наличие определенных личностных черт, важными среди которых являются широкая варибельность и быстрота реакции на происходящие процессы внутри групповой работы (анализ и оценивание деятельности участников групп, коррекция их действий). Но даже наличие данных личностных черт, не гарантирует продуктивного результата без учета признания всех участников как субъектов процесса обучения и предоставления им возможности выстраивания образовательного процесса самостоятельно, с опорой на их имеющийся жизненный опыт. Процесс поиска решения профессионально-ориентированной проблемы обучающимися так же невозможен без поддержки педагогом их стремления найти собственные пути к овладению знаниями и способами действий.

Предоставляя поле для самостоятельного решения заданной профессионально-ориентированной проблемы обучающимся, педагог-модератор создает имитацию реальной профессиональной ситуации, где решение зависит непосредственно от самого специалиста. В начале решения проблемной ситуации нельзя исключать возникновение перемотивации обучающихся (мотивация избегания). Вызвано такое решение может быть столкновением с трудностями, для самостоятельного преодоления которых необходимо приложить волевые усилия.

Этап введения в проблему очень важен для педагога-модератора, т.к. на данном этапе необходимо побудить студентов к осмыслению противоречия и вдохновляюще ориентировать на его преодоление, стимулируя на поиск решения. Применение модерационных действий педагогом позволяет возвращать обучающихся к существующей проблеме, что способствует наиболее продуктивному решению поставленной проблемной задачи.

Термин «модерация» переводится с итальянского как «смягчение», «сдерживание». Модерация рассматривается как способ организации учебной деятельности, который быстрее приводит к результатам и даёт возможность всем участникам принять общие решения, как собственные [4]. Основанием модерации в процессе обучения является использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации обучающихся, в ходе которой происходит обмен мнениями, суждениями, подводящих их в итоге к принятию профессионально-грамотного решения за счет реализации внутренних возможностей. За счет своих характеристик, модерация группового взаимодействия в первую очередь направлена на раскрытие внутреннего потенциала студента. Все характеристики процесса модерации раскрываются внутри реализации каждого из ее этапов.

Далее рассмотрим соотношение основных характеристик и этапов модерации в обучении. Основными этапами модерации группового взаимодействия студентов являются:

1 этап – установление доверительной атмосферы и знакомство с участниками группового взаимодействия. На данном этапе действия педагога-модератора направлены на создание психологически комфортных условий для субъектов образовательного процесса, установление доверительного контакта с обучающимися, исключая все возможные виды манипуляций.

2 этап – определение формулировки профессионально-ориентированной проблемы. На данном этапе важна сосредоточенность на конкретной проблеме, погружение в ее многоаспектное рассмотрение с последующей мотивацией на процесс поиска решения, что предполагает определение ее значимости для каждого члена группы.

3 этап – обсуждение проблемы в малых группах и общая презентация в группе. При модерации работы групп педагогу важно удерживать общую направленность на сотрудничество, а не на конкуренцию внутри групп. А также необходимо установить алгоритмы действий в группах и временной регламент, определить способ представления группами своего результата с помощью средств визуализации.

4 этап – обобщение и конкретизация результатов групповой работы. Как правило, после обсуждения может наблюдаться спад активности в группах. В таком случае педагог-модератор обращается к тому, что проблема еще не решена и формулирует проблематизирующие вопросы относительно предложенных решений.

5 этап – подведение итогов работы, обмен впечатлениями, получение обратной связи от педагога-модератора. Данный этап исключает формальный контроль и оценку. Обучающимся необходима качественная обратная связь от педагога.

Внимательно изучая сущность каждого этапа, можно увидеть, что процесс группового взаимодействия является богатым на эмоциональные переживания студентов. С другой стороны, они осознают ценность управляющих действий педагога. Они понимают, что только во взаимодействии с педагогом-модератором

возможно было найти действенное решение. Подведение общих итогов, резюмирование происходящего на занятии, сравнение выстраиваемых ожиданий и полученных результатов по решению проблемы – не менее значимая часть в работе педагога-модератора. Оно предполагает обратную связь по трем информативным областям: области лично значимой информации (для каждого из обучающихся), области социально значимой информации (для развития всей группы в целом), области предметно-содержательно значимой информации (для решения конкретной проблемы группой).

Продуктивность организации группового взаимодействия обеспечивается сочетанием развитых модерационных способностей педагога и его пониманием содержательных аспектов обсуждаемой профессионально-ориентированной проблемы. Такое положение вещей позволяет выстраивать обучение на трех уровнях: предметном (содержательном), уровне переживаний (опыт, чувства, желания), уровне взаимодействия (коммуникация и сотрудничество внутри группы).

Осуществление модерации требует от педагога, с одной стороны, четкого структурирования всего процесса обсуждения проблемы и принятия решения в соответствии с поставленными целями, с другой – удержания нейтральной позиции. Оптимальный численный состав рабочей группы, как показывает практика, составляет от 4 до 12 человек. Немаловажными факторами, которые необходимо учитывать при организации группового взаимодействия является достаточно просторное помещение, позволяющее свободное перемещение обучающихся и возможность визуального представления материала (маркерная доска, флипчарт и т.д.). Неотъемлемые процессы, сопровождающие групповое взаимодействие: визуализация, вербализация, презентация, обратная связь от педагога-модератора, протекающие с соблюдением обязательно установленных правил для всех обучающихся. Данные правила отражают в основном организационные моменты и оглашаются непосредственно перед началом работы в группах педагогом (краткость высказываний, обязательная их визуализация, регламент выступления, и т.д.).

В образовательном процессе для подготовки обучающихся к решению профессионально-ориентированных проблем могут быть использованы такие методы модерации как: метод «мозгового штурма», метод «мозговых атак» (и все его разновидности), метод карточного опроса, метод смыслового поля, метод «шести думающих шляп» и др. Использование методов модерации предполагает: самостоятельность действий студентов при решении проблемной ситуации, постоянное и четкое удержание темы со стороны педагога, групповое взаимодействие обучающихся. Осуществляемое взаимодействие способствует выработке большего количества способов и их качественной оценке как самими обучающимися, так и педагогом-модератором. Практическое применение данных методов модерации в образовательном процессе позволяет повысить эффективность учебной работы студентов на занятиях, осущестлять ее с пользой для освоения будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Использование модерации на занятиях позволяют педагогу придерживаться заданной профессионально-ориентированной проблемной ситуации и не позволять обучающимся уходить от её решения. За счет этого происходит погружение в определенную проблему, связанную с их будущей профессиональной деятельностью от которой невозможно уйти, не найдя способ ее решения. Профессиональная ориентация проблемных ситуаций в данном случае позволяет обучающемуся обрести те качества и навыки, которые помогут ему в дальнейшей профессиональной деятельности, где применение стратегии избегания проблем является непродуктивным способом действий и характеризует специалиста как профессионально незрелого.

Целенаправленное применение педагогом методов модерации в групповом взаимодействии и постановка перед обучающимися профессионально-ориентированных проблем открытого типа позволяют планомерно подготавливать их к осуществлению профессиональных действий в условиях неопределенности, работать в команде, предоставляя поле для развития профессиональных умений и навыков, осмысления содержательных вопросов путем активного взаимодействия с педагогом и внутри группы.

Литература:

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе через актуализацию его профессионального потенциала // Сибирский педагогический журнал. 2015. №2. С. 111-116.
2. Братчикова, Ю.В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций [Электронный ресурс] / Ю.В. Братчикова. — Электрон. журн. — Педагогическое образование в России №6, 2015. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/grupповые-vzaimodeystviya-obuchayuschih-sya-analiz-sovremennyh-tendentsiy>. (дата обращения 11.11.19)
3. Гузев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование, 2009. – №3. – С. 131-138.
4. Технология модерации. – Учебно-методическое пособие. / Сост. В.С. Зайцев. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2018. – 31 с.
5. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации / А.В. Петров. — Речь, 2005. — 80 с.

УДК: 374.1

соискатель кафедры педагогики и социологии Новак Мария Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

магистрант Насретдинов Илья Рафаилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ МЕЖДУНАРОДНОМ ЦЕНТРЕ

Аннотация. В статье определена целостная основа организации социально успешной деятельности подростков в условиях детского международного центра и значимость реализации основных направлений, определяющих формирование их социальной успешности (учебного, коммуникативного, патриотическо-хореографического, личностного); охарактеризованы основные возможности детского международного центра (смысловые, преобразующие, интеграционные). Уточнено, что организация социально-успешной деятельности подростков в центре осуществляется на основе использования методов А.С. Макаренко (теория создания воспитательного коллектива), психолого-педагогических методик академика РАО М.П. Щетинина (метод погружения), а также разностороннего комплексного развития воспитанников с учетом применения инновационных образовательных и социально-воспитательных практик, позволяющих сформировать социально-успешную взрослеющую личность, способную к полноценной самореализации в постоянно изменяющихся рискованных условиях образовательной практики и современного общества.

Ключевые слова: организация социально успешной деятельности, подросток, возможности детского международного центра, социальная успешность, комплексное развитие личности.

Annotation. The article defines a holistic basis for the organization of socially successful activities of adolescents in the conditions of the children 's international center and the importance of implementing the main directions determining the formation of their social success (educational, communicative, patriotic-choreographic, personal); The main possibilities of the children 's international center (sense, transformative, integration) are described. It is specified that the organization of social and successful activities of teenagers in the center is carried out on the basis of the methods of A. S. Makarenko (Theory of creation of educational team), psycho-pedagogical methods of academician RAO M. P. Chestinin (Method of immersion), as well as versatile complex development of pupils taking into account the application of innovative educational and social-educational practices, which allow to form a socially successful adult personality, capable of full self-realization in constantly changing risky conditions of educational practice and modern society.

Keywords: organization of socially successful activities, adolescent, possibilities of children 's international center, social success, complex development of personality.

Введение. Условия взросления современных подростков, обусловленные прогрессивными тенденциями негативного влияния со стороны социума (расширяющийся, неконтролируемый поток информационных ресурсов; появление новых агентов социализации, выполняющих не только позитивные, но и негативные функции; постоянный рост психологической и моральной нагрузки в образовательных организациях и семье; неумение конструирования продуктивных моделей личностно-средового взаимодействия; разрушительное влияние западной культуры; имущественное расслоение; размывание ценностно-нормативных основ жизнебытия; игровые компьютерные зависимости) предопределяют значимость организации социально-успешной деятельности подростков в детском международном центре «Добрая Школа» в рамках реализации новых социокультурных практик свободного выбора сфер общения и познания окружающей действительности и себя в ней при расширении взаимодействия воспитанников различных стран, народов и их культур и воспитания в духе открытости и понимания многообразия их культурных норм и истории.

Организация социально успешной деятельности детского международного центра на основе учета национальных и мировых культурно-ценностных приоритетов включения подростков в разнонаправленные виды интеллектуальных, творческих и других досуговых занятий необходима для приобщения воспитанников к базовым ценностям межкультурного сосуществования, развития способности к восприятию множественности жизнеуществования в различных культурных и социальных контекстах, а также для редукации уровня психо-эмоционального истощения (последствия авторитарного учебно-воспитательного процесса, ориентированного только на результат любыми способами), разностороннего и комплексного личностного роста, развития навыков преодоления трудностей социализации, выстраивания продуктивной коммуникации и работы в команде, становления лидерских качеств [7].

Так была предопределена необходимость обоснования возможностей детского международного центра (смысловых, преобразовательных, интеграционных), позволяющих реализовывать определенные направления (учебное, коммуникативное, патриотически-хореографическое, личностное) в контексте формирования поколения социально-успешных подростков, ориентированных на достижение результативности в разнообразных сферах общественной практики, воспитания социально-адаптированных членов общества и сильных личностей, безболезненно интегрирующихся в инновационные области постиндустриальной реальности с учетом прогрессивных тенденций социума и позитивного ресурсного потенциала современной молодежной субкультуры, продуктивного включения в межкультурный диалог, обусловленный общностью интересов подростков разных культурных групп.

В данной статье представлено теоретическое обоснование и практико-ориентированный аспект использования смысловых, преобразующих и интеграционных возможностей детского международного центра «Добрая Школа» для организации социально-успешной деятельности подростков, а также способы и приемы формирования социальной успешности личности, которые применяются в данном центре.

Изложение основного материала статьи. Детский международный центр «Добрая Школа» организывает социально успешную деятельность при реализации нескольких направлений: учебное, коммуникативное, патриотически-хореографическое, а также личностный рост подростков. Главным целевым ориентиром центра является воспитание культурно-нравственных ценностей у подростков в ходе

культурного обмена, прямых контактов и создания «единого культурного поля» формирования социальной успешности воспитанников, которые смогут быть полноценными членами международного сообщества, гармонично встроится в социум в рамках глобализации и информатизации мирового пространства, будут социально-успешными, толерантными, социально мобильными, активными и занимать передовые позиции в современном мире. Социальная успешность подростков при этом рассматривается как интегративная характеристика личности, от-ражающая систематизированные знания о нормативно одобряемых нормах и установках социума, эмоционально-ценностное отношение к достижению успеха и признанию со стороны других, направленность на продуктивное социальное взаимодействие, обеспечивающие приобретение опыта социально значимой деятельности, субъективно ценных достижений.

Организация социально успешной деятельности в рамках учебного направления как ключевого направления детского международного центра «Добрая Школа» (далее - центр) осуществляется в рамках реализации преобразующих возможностей центра, усиливающих акцент на развитии умений воспитанников активно познавать, приобретать, преобразовывать информацию и активно учиться. М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик и Н.Ф. Прокина констатируют - «Учение для подростка, как и для младшего школьника, является главным видом деятельности. И от того, как учится подросток, во многом зависит его уровень психического развития, социальной успешности, становление его как гражданина. В учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может и должен опереться педагог» [6]. В центре при организации социально-успешной деятельности регуляторами учебы подростков являются тьюторы, которые обеспечивают разработку индивидуальных образовательных программ социальной успешности для воспитанников и ведут процессы индивидуальной персонифицированной работы с подростками на основе «проявления позитивного отношения к их деятельности и готовности содействия разнонаправленным начинаниям, самоутверждению и самореализации» (Н. Б. Крылова) [4].

Учебные процессы в центре построены по постклассической системе образования, в отличие от обычных общеобразовательных школ: дети распределены по небольшим группам (10-15 человек), а социально успешное обучение происходит в нескольких форматах. Первый тип занятий - классическое лекционное занятие: тьютор передает теоретическую информацию по той или иной теме школьной программы предмета, а дети воспринимают ее и записывают (при необходимости). На данном этапе задача тьютора - убедиться, что все усвоили информацию. Второй тип занятий - работа в группе, нацеленная на достижение социальной успешности каждого подростка: тьютор дает определенное задание, и участники коллектива разрешают тот или иной вопрос самостоятельно, советуясь между собой, выстраивая продуктивную коммуникацию, определяющую результативность коллективного решения той или иной задачи, а тьютор проверяет качество работы и следит за всем процессом, организуя педагогическое сопровождение в рамках поддерживающих, сопровождающих и мотивационно-стимулирующих стратегий.

На данном этапе в детском международном центре «Добрая Школа» применяются различные интерактивные методы, происходит максимальное включение подростка в процесс обучения, и усвояемость информации значительно повышается, формируется социальная успешность воспитанников. Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова считают, что именно «интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного («здесь и теперь») использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки), устанавливаются доверительные отношения с преподавателем» [9], обеспечивается оптимальное формирование социальной успешности подростков (они начинают верить в себя, свои силы и возможности). На третьем этапе происходит индивидуальная проработка темы с подростком, на основе анализа его текущего образовательного уровня и уровня социальной успешности.

Также социально успешное обучение в центре осуществляется не по классовой системе, как в обыкновенной общеобразовательной школе, а по методу погружения, разработанному академиком Российской академии образования Михаилом Петровичем Щетининым [3]. Суть метода погружения - изучение школьного предмета в системе, а не изучение разрозненных его частей. Погружение длится, как правило, одну неделю, в течение которой ребенок изучает один основной предмет, к примеру химию, и не отвлекается на другие. За счет интенсивности занятий и системности информации, за короткий срок можно изучить гораздо больший объем знаний и поверить в себя, собственные силы за счет позитивного общественно-одобряемого оценивания со стороны коллектива, тьюторов, родителей. К примеру, за одну неделю в детском международном центре «Добрая Школа» можно изучить программу школьной четверти по математике. За счет чего достигается такой успех? Перед тем, как предмет попадает к детям, преподаватель (тьютор) основательно разрабатывает его, систематизирует знания, структурирует и приводит в понятный для ребенка вид. А.С. Макаренко считал, что «педагог должен знать свой предмет по-настоящему хорошо, и тогда его будут уважать и слушаться, даже если он резкий человек [5]. Затем информация также системно подается уже непосредственно подросткам. Когда воспитанники видят общую картину предмета, взаимосвязи между разделами и самую основную информацию, у них формируется стержень предмета, на который уже гораздо проще нанизывать более подробные детали. За счет системности информации, а также заинтересованности самого тьютора в том, чтобы ребенок правильно воспринял информацию, эффективность занятийкратно увеличивается, как и усвояемость информации на данном занятии, происходит формирование социальной успешности подростка, основные элементы которой презентуются далее в реалиях общеобразовательной организации и социальной жизни общества.

Дети в коллективе детского международного центра «Добрая Школа» разновозрастные и распределены по парам - после того, как тьютор выдал теорию, старший объясняет материал младшему, тем самым сам лучше усваивает информацию за счет повторения, а младший в свою очередь может задать все сложные вопросы и ему объяснит. Приемы разновозрастного обучения составляют базу формирования социальной успешности детей, позволяя свободно и ответственно реализовать собственные знания вне авторитарной позиции взрослых. Как известно, при передаче информации другому человеку, информация в голове передающего структурируется еще лучше. Этот секрет применяется в детском международном центре «Добрая Школа», и благодаря ему информация усваивается основательно и надолго.

Детский центр «Добрая Школа» не является заменой общеобразовательной школы, а гармонично дополняет ее. За счет интерактивных методов формирования социальной успешности подростков данная система дает превосходные результаты - успеваемость ребенка в обычной школе увеличивается на 67%, дети становятся социально и личностно успешными, начинают выигрывать олимпиады и сдавать экзамены на высокий балл, начинают продуктивно взаимодействовать с другими, участвовать в социально одобряемых и социально признаваемых акциях и проектах.

Помимо учебного направления детского международного центра «Добрая Школа» реализуется коммуникативное, патриотически-хореографическое, личностное направление социально-успешной деятельности, базирующееся на интеграционных возможностях центра (определяющих значимость активного общения, многоуровневости возрастной и межкультурной коммуникации, обмена ценностями и нравственными представлениями, идеями) и смысловых (обуславливающих осознание значимости достижения успеха в рамках социального взаимодействия и межкультурного содружества).

Для этого в центре организуются разнообразные тренинги (на сплочение коллектива, командообразование, на самопрезентацию и самоимиджирование, на выстраивание социальных связей, на личностный рост и т.д.), обеспечивающие развитие коммуникативных способностей подростков, умений проявлять и выражать собственные мысли, адекватно оценивать эмоциональное отражение поведенческих способов в коллективе единомышленников, воспринимать «инаковость» как объективную реальность, умение договариваться, обсуждать замысел работы, готовность участвовать в межкультурном взаимодействии, познавать новое и активно общаться, реализовывать творческий подход к коллективному конструированию собственного социально успешного образа и его самопрезентации в разнообразной социально успешной деятельности [8].

В рамках учебного, коммуникативного, личностного и патриотически-хореографического направлений детского международного центра тьюторы оказывают «превентивную и оперативную помощь детям в решении индивидуальных проблем личностно-средового взаимодействия, рисков, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, с принятием правил центра и норм человеческого межкультурного общежития, с усвоением приемов эффективной деловой и межличностной коммуникации, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)» (О.С. Газман) [2].

Реализация данных направлений центра также связана с развитием адекватного восприятия собственного физического образа в рамках оптимальной организации физической активности подростков. В «Доброй Школе» изучаются основы русского рукопашного боя и народная хореография. Эти два аспекта оказывают определяющее влияние на культурно-нравственное развитие подростков, а также определяют фундамент закладывания базовых ценностей здорового образа жизни, здоровьесбережения, здоровьесформирования, гармонично развитого физического тела, что очень важно в становлении социально успешной личности подростков и для их дальнейшей жизни. Помимо этого, физическая активность подростков является регулятором усталости мозга, позволяет сознанию не затуманиваться после продолжительных занятий по предмету. За счет постоянной смены деятельности также решается проблема психоэмоциональной загруженности и усталости воспитанников.

На занятиях русским рукопашным боем нет как такового «боя» - изучаются нижняя акробатика, основы ориентирования на местности, развивается физическое тело подростков и т. д. Проходя через большие физические нагрузки и преодолевая трудности, у воспитанников выстраивается внутренний стержень, они учатся справляться с преградами в реальной жизни, а также с давлением социума. Подростки растут как личность и становятся социально-успешными. С самого детства они приучаются к базовым основам жизни в коллективе и приспосабливаются к ней, учатся продуктивной коммуникации с другими, осваивают позицию социально успешной личности, которая может достигнуть высоких результатов в разнообразных сферах общественной практики. Это является неотъемлемой частью деятельности подростка в детском международном центре «Добрая Школа».

Помимо занятий рукопашным боем в центре происходят занятия народной хореографией. Дети занимаются народной казачьей и горской хореографией, они погружаются в культуру своих предков, у них также закладываются базовые ценности - парни превращаются в настоящих мужчин, а не в инфантильных мальчиков, которых мы, к сожалению, часто можем встретить в современном социуме, а девушки превращаются в прекрасных дам, вместо того, чтобы деградировать и закрываться от внешнего мира.

Разделяя мнение Л.О. Володиной, мы считаем, что «снижение культурного и интеллектуального уровня нации требуют возрождения традиционной нравственной иерархии ценностей. Резко усилившаяся имущественная дифференциация и борьба за элементарный уровень существования создали предпосылки для стихийного формирования нравов, базирующихся на эгоизме, прагматизме и индивидуализме. Потеря нравственных ориентиров, обесценивание таких категорий, как Совесть, Честь, Долг привели к негативным последствиям в обществе: к социальному сиротству, усилению криминогенности среди подростков, бродяжничеству, токсикомании и наркомании среди несовершеннолетних, потере интереса к учению и самосовершенствованию у большого слоя асоциальной молодежи, а также к родительской безответственности и равнодушию к воспитанию подрастающего поколения не только у родителей, из трудных семей, но и у тех, кто занят своей карьерой и не имеет ни времени, ни желания посвятить свои силы воспитанию своих собственных детей» [1].

В этой связи организация социально успешной деятельности детского международного центра «Добрая Школа» позволяет нивелировать развитие негативных качеств подростка, обеспечивает профилактику игровой компьютерной зависимости, редуцирует негативное отношение к взрослым как объектам воздействия с учетом их рассмотрения как тьюторов, фасилитаторов, мотиваторов, качественно преобразует ситуацию социального развития ребенка как социально успешного субъекта общения, учебной и других видов общественно-значимой деятельности.

Выводы. Таким образом, необходимо констатировать, что организация социально успешной деятельности подростков имеет гигантское значение для формирования их социальной успешности в детском международном центре «Добрая Школа». При этом значимым выступает реализация основных направлений (учебной, коммуникативной, личностной патриотически-хореографической) формирования социальной успешности подростков в рамках реализации смысловых, преобразующих, интеграционных возможностей детского международного центра. Исходя из вышеизложенного, ясна необходимость создания таких детских

международных центров, в которых можно реализовать и выстроить процесс культурно-нравственного, патриотического, комплексного развития подростков в целях уменьшения уровня деградиционных тенденций в современном обществе и формирования социальной успешности воспитанников.

Литература:

1. Володина Л.О. Духовно-нравственные ценности воспитания в русской семье: национальный опыт и региональные особенности: монография. Вологда: ВГПУ, 2010. 208 с.
2. Газман, О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 179 с.
3. Идея школы М.П. Щетинина [Электронный ресурс]/ URL: <http://rodova.narod.ru/shalva.htm>
4. Крылова, Н.Б. Забота – Поддержка – Консультирование // Новые ценности образования: сб. науч. ст. / Н.Б. Крылова; под ред. Т.В. Анохиной, Н.Б. Крыловой. М.: Инноватор, 1996. С. 14-15.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Полная версия. М., 2017. 640 с.
6. Матюхина М.В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. М.: Просвещение, 1984. 256 с.
7. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. Оренбург, 2013. 312 с.
8. Пак Л.Г. Теоретические аспекты формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся во внеаудиторной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 63. Ч. 3. С. 96-99.
9. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. 4-е изд., стер. М: Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.

Педагогика

УДК: 378.1

доктор педагогических наук, профессор Пак Любовь Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ЗНАЧИМЫЙ РЕГУЛЯТИВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Аннотация. В статье обоснованы теоретические аспекты рассмотрения социализации как значимого регулятива формирования социально-профессиональной ответственности студента вуза; охарактеризованы основные позиции реализации процесса социализации в целях формирования социально-профессиональной ответственности студента на основе использования резервов целенаправленной организации образовательного процесса вуза (федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, дисциплины учебных курсов, курсов по выбору деонтологической направленности, программы практик) и возможностей внеаудиторной деятельности (организуемой на основе использования многообразия зон личностного самоопределения, самореализации и самоутверждения студента, расширяющих знания о способах, средствах и моделях социально-ответственного поведения).

Ключевые слова: постиндустриальный социум, социализация, студент, образовательный процесс вуза, внеаудиторная деятельность, социально-профессиональная ответственность обучающегося.

Annotation. The article justifies theoretical aspects of the consideration of socialization as a significant regulatory factor in the formation of social and professional responsibility of a university student; The main positions of implementation of the process of socialization in order to form the social and professional responsibility of the student on the basis of the use of reserves of purposeful organization of the educational process of the university are described (federal state educational standard of the higher education, discipline of training courses, elective courses of deontological orientation, program practician) And opportunities for extramudinal activities (organized using the diversity of personal self-determination, self-realization and self-affirmation zones of the student, enhancing knowledge of ways, means and models of socially responsible behaviour).

Keywords: post-industrial society, socialization, student, educational process of the university, extra-educational activity, social and professional responsibility of the student.

Введение. Условия современного жизнебытия личности, обусловленные изменениями в социально-экономической, политической и социально-культурной областях постиндустриального общества диктуют необходимость модернизации и совершенствования системы вузовского образования, связанной с реализацией новой парадигмы социализации студента (имеющей субъектно-развивающий и здоровьесформирующий характер), нацеленной на:

— развитие ориентационных и инновационных адаптационных качеств, субъектных проявлений личности (инициативность, мобильность, самостоятельность, креативность, целеустремленность, рефлексивность и т.д.);

— усиление нравственной позиции будущих специалистов в ходе реализации освоенного функционала трудовых действий; установление новых ценностных и смысловых рамок собственного социокультурного существования (в аспекте ответственной зависимости личности — коллектива — профессии — социума);

— расширение сферы свободы обучающихся (от свободы безразличия к свободе причастности и свободе самореализации в единстве с социально-профессиональной ответственностью) для оптимальной интеграции выпускника вуза в постоянно изменяющиеся условия социума.

Целевой ориентир социализации в вузе соотносится с повышением уровня социально-профессиональной ответственности студента и определяет овладение обучающимся этическими основами мирознания, успешного познания и трансформации социальных реалий, усвоение эффективных способов социально-профессионального взаимодействия, самовыражения и саморазвития, становление готовности к самостоятельному практическому решению профессиональных задач, эффективному и надежному выполнению освоенных трудовых функций и профессиональных обязанностей специалиста в самых

разнообразных условиях неопределенности на основе осмысленного выбора целей и способов реализации жизненного пути с учетом нравственных императивов общества и понимания последствий своей трудовой и социальной жизнедеятельности.

В этой связи ведущей задачей образовательной организации высшего образования выступает конструирование системы социализации как значимого регулятора формирования социально-профессиональной ответственности обучающегося вуза, поскольку от степени социализированности взрослеющего человека зависит уровень нравственной зрелости действий будущего специалиста, развитие умений прогнозировать личностные, профессиональные и социально значимые последствия поведенческих моделей, воспроизводство субъектом образования накопленного диапазона социально-профессиональных знаний, умений и навыков в разнообразных сферах общественной жизни будущего профессионала, полноценное включение в социокультурные практики в логике осмысленного определения свободы действий, меры и механизмов личностной, социальной и профессиональной ответственности.

Изложение основного материала статьи. Социализация выпускника вуза выступает значимым социальным феноменом, обуславливающим реализацию жизненно важного для общества функционала подготовки взрослеющего человека к жизнедеятельности в постоянно изменяющихся условиях социума и его продуктивного функционирования как ответственного субъекта общественных и профессиональных отношений. Социализация студента вуза отражает активную позицию обучающегося в освоении социальных знаний, восхождении к общечеловеческим ценностям, накоплении опыта продуктивной коммуникации и социально ответственной реализации своего предназначения в социуме и профессии [2].

Целевые ориентиры социализации обучающегося вуза в условиях социально-экономической трансформации постиндустриальной реальности обеспечивают формирование позитивных социализационных траекторий жизнеспособности студента (включающих систему личностных смыслов в аспекте понятий «нравственный долг», «совесть», «профессиональные обязанности», «обязанности, возложенные обществом на индивида», «ценностный выбор», «свобода», «рациональность», «мера возможного в деятельности»), нахождение оптимальных путей социально-профессиональной успешности и многообразных способов самоактуализации взрослеющей личности в единстве разума, чувств и действий, перспективное предвидение отсроченных последствий собственной деятельности, развитие социально-личностных и профессионально-значимых качеств в ситуациях ответственного решения практических социально-профессиональных задач, достижение высокого уровня социально-профессиональной ответственности как неотъемлемого личностного качества будущего специалиста в новых цивилизационных условиях существования.

Успешно социализируясь в реалиях образовательной организации высшего образования будущий специалист все мобильнее, инициативнее, компетентнее осваивает многообразие социальных и профессиональных ролей, конструирует и апробирует модели социально и профессионально ответственного поведения (в ходе гармонизации индивидуальных и общественных интересов, выполнения нравственного долга и профессиональных обязанностей), обеспечивающие эффективность достижения успешности в жизни общества в ситуациях неопределенности и выстраивания перспектив продуктивного профессионального жизнебытия с ориентацией на социальное благо в совместном существовании с другими людьми.

Оптимальность процесса социализации в целях формирования социально-профессиональной ответственности студента осуществляется на основе использования:

- резервов целенаправленной организации образовательного процесса вуза (федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, основная профессиональная образовательная программа, дисциплины учебных курсов, курсов по выбору деонтологической направленности, программы практик, интерактивные методы обучения и т.д.), обеспечивающего освоение фундаментальных знаний и информации о социально-профессиональной ответственности в аспекте «когнитивного осмысления и осознания изучаемого феномена, усвоения социально-нравственных, правовых императивов, общественных норм и санкций, эмоционально-ценностного принятия и воспроизводства непосредственной социально ответственной модели поведения» [1];

- возможностей внеаудиторной деятельности, организуемой на основе использования многообразия зон личностного самоопределения, самореализации и самоутверждения студента, расширяющих знания о способах и средствах социально-ответственного поведения и взаимодействия, задающих общие требования к человеческому общению, профессиональным отношениям и поведенческим нормативам в социуме в аспекте признания объективного усложнения и расширения горизонтов «всеческой» ответственности.

Организация процесса социализации в целях формирования социально-профессиональной ответственности студента при интеграционном единстве использования резервов целенаправленной организации образовательного процесса вуза и возможностей внеаудиторной деятельности обеспечивает:

- развитие личностных, профессионально и социально значимых качеств (социально-профессиональной ответственности, инициативности, трудолюбия, креативности, добросовестности, мобильности, исполнительности, самостоятельности, предвидения, независимости, целеустремленности, организованности, коммуникативности, мобильности, рефлексивности, суверенности);

- становление личностных смыслов (принятие социально-профессиональной ответственности за свои поведенческие модели, труд, здоровьесбережение, жизнь; осознание ценности непрерывного обучения и самосовершенствования; осмысление самоценности себя как активного субъекта социальных отношений и профессиональной практики, требований к себе как специалисту; ориентация на этические нормы и уважение к окружающим людям, сообществам, миру; сбалансированность личных и общественных интересов).

При этом происходит постановка обучающихся в активную позицию максимального использования личностного потенциала в создании прообразов будущих отношений и осмысления жизнебытия (Я — Настоящее, Я — Профессионал и Социальный деятель, Я — Осознание зоны роста) с позиции принятия социально-профессиональной ответственности (за и перед кем либо) и ценностной установки к возложенным на себя обязательствам.

Наиболее важным положением является тот факт, социализирующий аспект образовательного процесса, обеспечивающего формирование социально-профессиональной ответственности обучающегося вуза предопределяют требования федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по определённому направлению подготовки. Так в исследовании по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» в рамках изучаемой проблематики ФГОС ВО

отражает необходимость развития «способности выпускника понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики» (общекультурная компетенция - ОПК-8) [5]; проект ФГОС ВО 3++ акцентирует внимание «способность обучающегося осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики» (общепрофессиональная компетенция - ОПК-1) [6].

Введение в образовательный процесс новых стандартов акцентирует внимание на изменение и преобразование целевых ориентиров процесса социализации в целях формирования социально-профессиональной ответственности студента вуза в области: обучения и формирования определенных компетенций, позволяющих выпускнику эффективно реализовать накопленный образовательный потенциал в избранной сфере трудовой деятельности в аспекте принятия личностных смыслов понятий «публичное применение собственного разума» (И. Кант), «добропорядочность», «морально-правовой долг», «совесть», «ответственность и свобода выбора в принятии разумных профессиональных решений», «субъективно-нравственный способ мышления», «нравственные императивы», «нравственный феномен социального и профессионального служения», «уважение человеческого достоинства», «общечеловеческая этика», «благонамеренность», осмысления нормативов, принятых в профессиональном сообществе и социуме.

Для оптимальной социализации в целях формирования социально-профессиональной ответственности студента вуза значимыми выступают дисциплины учебного плана, отражающие направление подготовки обучающегося вуза и организацию разнообразных видов практики. Так, в исследовании при анализе направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика были определены следующие учебные дисциплины, обеспечивающие определенные аспекты формирования социально-профессиональной ответственности студента вуза («Профессиональный портрет социального педагога»; «Нормативно-правовое обеспечение психолого-педагогической деятельности»; «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности»; «Правовые основы социальной защиты населения»; «Методика и технология работы социального педагога»; «Основы социальной работы»; «Информационная безопасность в психолого-педагогической деятельности»; «Практикум по психолого-педагогическому взаимодействию»; «Организация социально-педагогической службы в учреждениях различного типа»; «Управление социальными системами»; «Психологическая безопасность образовательной среды»). Данные дисциплины обеспечивают овладение студентом фундаментальной социальной информацией, имеющей выход на человеческую жизнедеятельность, расширение знаний и умений формирования гуманистического отношения к людям, накопление опыта успешного формирования устойчивого ответственного отношения к социальным и профессиональным знаниям, умениям, результатам будущей трудовой деятельности и другим субъектам труда.

Разделяя мнение Л.И. Дементий [1], о том, что проявленность социально-профессиональной ответственности взрослого человека предопределена организацией деятельности, которая задает нахождение ответственных способов осуществления в ней, продуктивной коммуникацией и взаимодействием, считаем, что важным в ходе целенаправленной социализации выступает организация разнообразных видов практики (учебной и производственной) обучающихся направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика.

В ходе организации и проведения учебной и производственной практик происходит: актуализация, углубление и закрепление теоретической подготовки обучающихся; развитие профессионального мировоззрения и личностно-профессиональных качеств, необходимых социальному педагогу / психологу для реализации профессиональной деятельности; приобретение практических умений в контексте определения возможности «практиковать» социально-профессиональную ответственность, т.е. руководствоваться принципами профессиональной этики при конструировании стратегии качественного и ответственного выполнения социально-значимых профессиональных задач, выстраивания продуктивного социально-профессионального взаимодействия, самостоятельного осуществления путей и способов достижения цели (при этом предвидя результаты и ответственность на уровне личностного смысла во благо себе, коллегам, трудовой деятельности, социуму).

Необходимо отметить, что успешность социализации в целях формирования социально-профессиональной ответственности обучающегося вуза обусловлена использованием возможностей внеаудиторной деятельности в в логике насыщения личностными смыслами содержательного и событийного взаимодействия субъектов образования в ходе вовлечения в социально значимые и профессионально ориентированные практики (расширение степени активного участия развивающихся индивидов в освоении окружающей действительности и преобразовании себя; повышение продуктивности социальных взаимодействий; развитие способности к ответственным действиям, взаимопомощи, к осмыслению и прогнозированию долгосрочных социальных и профессиональных перспектив) [3].

Внеаудиторная деятельность в разнообразии направлений (конкурсы, фестивали, досуговая деятельность, социальные акции и проекты, тематические выставки и недели, волонтерство, форумы и т.д.) выступает базовой платформой для овладения студентами основными этическими нормами и правилами эффективного социального и профессионального взаимодействия, повышения уровня самоконтроля и саморегуляции, расширения опыта самостоятельного применения социальных и профессиональных знаний (полученных в учебное время), становления основ индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности, развития способности взять на себя ответственность за индивидуальное и коллективное действие, принятия «смысложизненных» решений, соотносимых с общественной пользой, профессиональной безопасностью и личностной эффективностью.

Выводы. Таким образом, необходимо констатировать, что социализация выступает как значимый регулятив формирования социально-профессиональной ответственности студента вуза, обеспечивающий повышение качества профессиональной подготовки выпускника вуза не только как *homo sapiens* — человека разумного, но и как *homo agens* — человека действующего, социализированного, с развитым чувством долга (перед собой, семьей, профессиональным сообществом, социумом), способного к саморазвитию, волевой саморегуляции и самоконтролю, проявляющего полноту ответственности за самостоятельный выбор цели собственного жизнебытия, построение и осуществление траектории социально-профессиональной самореализации, сознательный выбор средств [3; 4] в рамках сформированной культуры

познания, культуры творчества, культуры руководства и подчинения, культуры социально-профессионального взаимодействия, культуры достоинства и полезности.

Литература:

1. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2005. 45 с.
2. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. Оренбург, 2013. 312 с.
3. Пак Л.Г. Теоретические аспекты формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся во внеаудиторной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 63. Ч. 3. С. 96-99.
4. Подшивалов В.Н. Социальная ответственность личности: философско-антропологический аспект: дис. ... канд. философ. наук. Екатеринбург, 2009. 196 с.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf>.
6. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриат) [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440302_B_3plus_22112017.pdf.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук Петрова Вера Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», Институт математики, механики и компьютерных наук имени И.И. Воровича (г. Ростов-на-Дону)

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности организации и планирования самостоятельной работы студентов педагогического образования в контексте смешанного обучения. Проанализированы подходы к определению самостоятельной работы студентов и дано собственное определение самостоятельной работы студентов. Изучены критерии и этапы планирования самостоятельной работы студентов. Также, исследованы подходы к определению смешанного обучения. Сделаны выводы.

Ключевые слова: образовательный процесс, самостоятельная работа студентов, смешанное обучение, лекции, удаленное образование.

Annotation. This article discusses the features of the organization and planning of independent work of students of teacher education in the context of blended learning. The approaches to the definition of students' independent work are analyzed and their own definition of students' independent work is given. The criteria and stages of planning independent work of students are studied. Also, approaches to the definition of blended learning are explored. Conclusions are drawn.

Keywords: educational process, independent work of students, blended learning, lectures, distant education.

Введение. В настоящее время можно говорить о том, что сущность, формы и методы обучения претерпевают кардинальные преобразования. И на сегодняшний день одной из самых популярных форм обучения является та, которая позволяет обучающимся добывать знания в самостоятельной форме. Различные методические подходы к использованию технологии смешанного обучения в работе со студентами способствует: развитию их интеллектуальных умений, образного мышления и творческих способностей; самостоятельно находить решения на поставленные вопросы; выполнять самостоятельно проектные и лабораторные задания в области использования информационных и коммуникационных технологий, что подготавливает студентов к их дальнейшей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Современные преподаватели бьют тревогу по поводу того, что студенты, еще вчера являясь школьниками, совсем не умеют работать самостоятельно. В связи с этим возникла проблема, когда с одной стороны растет популярность самостоятельной формы обучения студентов, а с другой – общая неподготовленность к данной форме обучения.

Представляется, что решение данной проблемы должно найти себя в рамках получения высшего образования. Следовательно, можно говорить о том, что необходимо создавать специальные курсы, где студенты могли бы приобретать навыки самостоятельной работы, направленной на получение новых знаний. Для этого студенты должны быть ознакомлены с наиболее эффективными способами работы с различного рода информацией. Их необходимо подвести к осознанию того, как и в каком виде писать рефераты, курсовые, проводить различные научные исследования и т.д. Параллельно с этим, преподавателю необходимо учить своих студентов слушать, понимать и фиксировать всё то, что он говорит. Кроме того, важное значение имеет обучение студентов навыкам самостоятельной работы с различной учебно-методической литературой.

Проблема самостоятельной работы студентов представляется одной из наиболее острых в современной истории образования. В связи с принятием Федерального Государственного Образовательного Стандарта значение самостоятельной работы студентов заметно возрастает, она превращается в один из важнейших элементов учебного процесса.

Рассмотрим некоторые подходы к определению самостоятельной работы студентов.

Наумова Л.К. и Акулова О.В. под самостоятельной работой студентов понимают форму учебной и познавательной деятельности по освоению образовательной программы, которая осуществляется в той или

ной системе, при совместном участии с преподавателем в разработке ее плана и оценивании конкретных результатов [13, с. 124].

Самостоятельная работа студента – как указывал Вяткин Л.Г. – это такой вид деятельности, при котором в условиях постепенного уменьшения непосредственной помощи преподавателя решаются различные учебные задания, способствующие прочному и сознательному усвоению знаний, навыков развития когнитивной самостоятельности как устойчивой черты личности.

Доктор психологических наук – Зимняя И.А. считает, что самостоятельная форма работы – это внутренне-мотивированная и целенаправленная деятельность, которую студент осуществляет посредством целого комплекса действий и которую он корректирует в течение всего процесса до непосредственного его окончания. Она подразумевает достаточно высокий уровень самосознания, личной ответственности, самодисциплины, рефлексивности [13, с. 124].

Козаков В.А. под самостоятельной работой понимает особый вид деятельности учения, где основная цель – это развитие самостоятельности студента, а формирование его знаний, навыков и умений реализуется опосредованно через методы и содержание всех форм учебных занятий [14, с. 24].

Таким образом, на основе анализа вышеуказанных трактовок самостоятельной работы студентов, составим следующее определение: самостоятельная работа студентов представляет собой планируемую учебную деятельность, которая выполняется во внеучебное время по заданию преподавателя, без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа студентов опирается на такие принципы, как [5, с. 96]:

1. Принцип возможности выбора, где студенты должны обладать возможностью выбирать – заниматься подобным образом или нет. Такого рода решение студенты должны принять к началу второго семинарского занятия. Данная форма деятельности должна реализовываться при сотрудничестве с педагогом.

Занимаясь решением первого задания, студент должен быть осведомлен преподавателем о том, что:

- освоение того или иного предмета представляет собой достаточно тяжелую работу;
- педагог готов выступать в качестве партнера;
- если прикладывать все необходимые усилия для того, чтобы освоить дисциплину, то результат, несомненно, будет оценен высшей отметкой.

2. Принцип полноценного информирования студентов. Преподаватель обязан перед началом занятия разъяснить каждому учащемуся весь регламент принципов самостоятельной деятельности, а также градацию оценок.

3. Принцип разделения рабочих заданий в зависимости от степени сложности. С помощью данного принципа появляется возможность вести студента от самого простого до максимально сложного. Это необходимо делать не только в рамках всего учебного курса, но и в рамках каждой темы по отдельности.

4. Принцип конструирования образовательного процесса. Установление границ и разработка регламента, включающего в себя правила, которые исключают любое отклонение учащегося от заранее намеченного.

5. Принцип прозрачности при оценивании учебных действий студентов. Все баллы, которые каждый студент набрал в рамках выполнения конкретной работы или всех сразу должны быть озвучены сразу на каждом этапе или по его запросу. Сумму таких баллов преподаватель должен озвучивать после окончания каждого учебного этапа и по окончании всего учебного курса. Студенты должны быть заранее ознакомлены с правилами и всеми нюансами оценивания их выполненных заданий.

Выделим этапы организации самостоятельной работы:

- формулирование четких задач и целей обучения;
- выдача заданий с пояснением всех нюансов их выполнения;
- самоорганизации студентов;
- самостоятельное выполнение заданий;
- самоконтроль усвоения знаний самими студентами;
- подведение итогов, обсуждения результатов, оценки выполненных заданий студентов.

Необходимо отметить, что современному человеку, кроме того, что приходится держать в своей голове огромное количество самой разной информации, еще и нужно уметь самостоятельно отбирать, обрабатывать и применять ее на практике.

Соответственно, возникает необходимость, детерминированная объективными причинами, формирования навыков работы в условиях научно-технического прогресса. Развитие таких навыков, в конечном счете, направлено на формирование продуктивных способностей обучающихся.

Однако на деле всё не так радужно, как в теории: при создании всех необходимых условий для того, чтобы студенты могли самостоятельно получать знания и навыки, возникает проблема, связанная с тем, что получение таких знаний и навыков требует куда большего времени по сравнению с традиционными формами обучения.

Если рассуждать с позиций принципа здоровьесбережения, то рост времени, необходимого на самостоятельное освоение знаний студентами, представляется опасным и вредным для них. В связи с этим отметим что необходимо грамотно использовать интеграцию традиционных форм обучения и инновационных [2, с. 160]. Решать данную проблему наиболее целесообразно в условиях смешанного обучения.

В настоящее время разные ученые определяют смешанное обучение по-разному.

Так, Сталкер С. видит в смешанном обучении такое обучение, в условиях которого студенты определенную долю времени тратят на удаленное обучение, то есть посредством интернета, а остальное время они обучаются в очной форме. Непосредственно удаленное обучение, равно как и его сроки находятся под контролем преподавателя [6, с. 56].

Другой ученый – Слоан С. считает, что смешанное обучение объединяет в себе элементы как обучения в электронной, так и в традиционной формах. Он также отмечает, что смешанное обучение обладает педагогической ценностью и имеет заранее очерченные рамки, за которые не должны выходить студенты [9, с. 102].

Следовательно, можно говорить о том, что смешанное обучение включает в себя преимущества как классической, так и инновационной форм обучения.

Используя технологии смешанного обучения, студенты развивают креативное мышление, что позволяет им самостоятельно находить пути решения при выполнении различных заданий, лично развиваться и

реализовываться в дальнейшей профессиональной деятельности, применяя различные формы и методы обучения. При этом, студенты создают самостоятельно творческие исследовательские проекты и выполняют различные творческие задания. Разработанные проекты они могут применять при прохождении педагогической практики и в дальнейшей профессиональной деятельности [9].

Данная форма обучения характеризуется тем, что управление всем учебным процессом реализуется через самостоятельную деятельность обучающихся. Она позволяет заложить основы самостоятельной работы и в дальнейшем развить все необходимые навыки для ее успешного выполнения. При этом смешанная форма обучения предполагает полное исключение другой формы обучения – лекционной [12, с. 115].

В контексте классического образовательного процесса в высшем учебном заведении лекция играет ключевую роль.

И подобное исключение данной формы обучения представляется особенно вредным для всей системы образования в целом. Это связано с тем, что лекционная форма обучения выступает фундаментом для всего образовательного процесса в условиях высшего учебного заведения. Ведь известно, что устной формы обучения есть один серьезный плюс – она не допускает возникновения пассивности у слушателей.

Кроме того лекционная форма обучения, по сравнению с электронной, обладает преимуществом в плане своей экономичности, так как за одинаковый временной промежуток благодаря непосредственному присутствию студентов на лекциях, удастся их ознакомиться с весьма объемным учебным материалом [7, с. 21].

Параллельно с этим, лекционная форма выигрывает у всех иных форм обучения в плане наличия различных приемов и видов преподавания. На лекциях студентам могут быть представлены презентации, научные видеofilмы, различные таблицы, графики и т.д. Лекция потому и является наиболее выгодной формой обучения, что это своего рода фундамент для развития научного мышления.

Благодаря лекциям у студентов получают своё развитие внимание, память и другие когнитивные способности. Она позволяет разрешать все затруднения, которые у студентов вызывает тот или иной материал, разложить всё по полочкам, задействовать инструменты, активизирующие когнитивную деятельность [7, с. 21].

Преподаватель, который с особым энтузиазмом излагает материал, способен вызвать у своих слушателей лишь положительные эмоции и стимулировать их когнитивную деятельность.

Лекционная форма обучения направлена на сокращение физических и умственных усилий по усвоению всего учебного материала в рамках курса. Ее целью является изложение важной информации в наиболее развернутой и последовательной форме.

Основной принцип лекционной формы обучения – генерализация учебного материала. Указанный принцип предполагает отбор и изложение такой информации, которая представляет наибольшую познавательную ценность для студентов [7, с. 21].

Преподавание в форме лекций позволяет осуществлять обобщение всего материала, и оно соответствует всем критериям познавательного развития студента в условиях научно-технической революции.

Однако, как было указано ранее, современная ситуация в мире требует создания новых подходов к осуществлению обучения в лекционной форме, которые бы смогли отвечать всем параметрам научно-технического прогресса.

Педагог, используя смешанные технологии обучения сможет провести лекцию в форме: диалога, пресс-конференции; видеолекции; аудиолекции; семинара и т.д. Проведение таких форм лекций с неподготовленными студентами представляется весьма затруднительным. Кроме того, преподавателю необходимо достаточно обдуманно подойти к проблеме выбора материала для традиционной лекции, так как не любой комплекс знаний студенты смогут освоить в самостоятельной форме.

Приобретение знаний самостоятельным образом с использованием научно-технических разработок студентами под контролем преподавательского состава позволяет варьировать формы проведения лабораторных занятий [4, с. 90].

В настоящее время преподаватель имеет возможность вести семинары, которые никоим образом не переключаются с предыдущими лекциями. Это связано с тем, что студенты, прорабатывая материал самостоятельно, который ими был изучен во время предыдущей лекции, завершают его изучение за пределами образовательного учреждения. Соответственно, при такой форме работы можно сэкономить добрую часть времени. Благодаря такому преимуществу, преподаватель имеет возможность проводить занятия, целью которых является расширение информации, которая была изучена на предыдущей лекции [3, с. 197].

Таким образом, появляется возможность проведения семинаров-дискуссий, на которых преподаватель проводит обсуждение подготовленных рефератов, презентаций и т.д. [9, с. 39]. Используя технологии смешанного обучения, студенты применяют еще и исследовательскую деятельность при выполнении различных проектов.

Таким образом, очевидно, что эффективность смешанного обучения в первую очередь зависит от правильной постановки целей электронного обучения и от возможностей достичь этих целей с помощью конкретной системы дистанционного обучения. Четко установить цели можно опираясь на теорию обучения. Однако, число таких теорий настолько велико, что это может значительно усложнить процесс.

Разумеется, по мере накопления знаний о работе мозга число альтернативных теорий будет сокращаться. А пока наиболее популярной у преподавателей и разработчиков систем дистанционного обучения является бихевиористская (поведенческая) теория обучения, в которой от обучаемого ожидается четко определенная реакция на ту или иную ситуацию, а в том случае, если она отклоняется от “нормы”, учащемуся ставятся дополнительные условия (подкрепление), которые должны привести к ожидаемому результату. Несмотря на почти столетнюю историю успешного развития данной технологии, у нее появилось много критиков (достаточно вспомнить, сколько копий сломали в дискуссиях о ЕГЭ), которые указывали на сложность создания тестов, проверяющих не столько наличие в памяти обучаемого фактов, определений и правил, сколько умение выстраивать на их основе план решения предложенной задачи [11, с. 34].

В рамках смешанного обучения это противоречие разрешается просто: в фазу электронного обучения выносятся тестовую проверку знаний, оставив преподавателю более интересную для него работу по измерению уровня творческого потенциала учащегося. Чтобы полностью реализовать в фазе электронного обучения главную формулу поведенческой теории С-Р-П (Ситуация→Реакция→Подкрепление), к каждому тесту фазы,

состоящему из «Ситуаций», нужно добавить «Подкрепление», а также правила ее предоставления в случае неудовлетворительных результатов тестирования (т.е. «Реакции») [11, с. 34].

Важно начинать именно с разработки тестов, а затем переходить к созданию самих учебных материалов. При таком подходе уже в самом начале разработки фазы электронного обучения будет четко определено, что должен знать обучаемый после ее прохождения. Это позволит наиболее эффективным образом выстроить сам учебный материал.

Следовательно, создание модулей Ситуация→Реакция→Подкрепление является главной задачей в рамках смешанного обучения [11, с. 34].

Технологии смешанного обучения можно применять: при изучении дисциплин по информатике; в рамках проведения курсов повышения квалификации для преподавателей; на различных научных семинарах и конференциях.

По дисциплине «Информационные и коммуникационные технологии в образовательном процессе» было проведено анкетирование студентов в количестве 30 человек с целью выявления их отношения к использованию технологии смешанного обучения. По результатам анкетирования было выявлено, что использование технологии смешанного обучения:

- значительно облегчает процесс обучения (80%);
- повышает интерес к изучаемому предмету (70%);
- дает возможность обучаться дистанционно (100%);
- дает доступ в электронном виде к лабораторным работам и лекциям, что очень удобно в процессе изучения материала самостоятельно (75%);
- дает доступ к различным учебно-методическим пособиям и электронным образовательным ресурсам (98%);
- ведет к исследовательской работе, что немного затрудняет выполнение заданий (10%);
- позволяет найти самостоятельное решение поставленной задачи путем исследования (60%);
- затрудняет процесс общения между преподавателем и студентами (15%);
- развивает креативное мышление (65%).

Выводы. Таким образом, в настоящее время растет актуальность самостоятельной формы обучения студентов позволяющей говорить о том, что у преподавателя появляется возможность готовить студентов к предстоящей взрослой жизни после окончания ими высшего учебного заведения. И всё это возможно благодаря современным технологиям, которые позволяют вести обучение будущих специалистов удаленно. Анализ анкетирования студентов по использованию технологии смешанного обучения в образовательном процессе подтверждает эффективность применения данных технологий в обучении студентов.

Литература:

1. Велединская С.Б. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 8. – С. 8-13.
2. Галицких, Е. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 160-163.
3. Исаева Е.С. Электронное обучение как способ организации самостоятельной работы студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1–2. – С. 197-199.
4. Колебаева Г.Т. Роль самостоятельной работы студентов в оптимизации учебного процесса // Стратегии и тренды развития науки в современных условиях. – 2017. – № 1. – С. 90-93.
5. Макаров И.В. Самостоятельная работа студентов – важный и неотъемлемый элемент образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52–4. – С. 96-103.
6. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможность // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 56-67.
7. Орехова Е.Ю. Использование смешанного обучения в высшей школе: от теории к практике. – 2017. – № 6. С. 21-24.
8. Петрова В.И. Развитие креативности у студентов педагогического образования при изучении дисциплины «компьютерная графика» // Педагогическая информатика. 2019. № 1. С. 59-67.
9. Рубцов Г.И. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5. – С. 102-108.
10. Скокова Л.В. Самостоятельная работа студентов в контексте смешанного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 39-42.
11. Сорокопуд Ю.В. Технология организации самостоятельной работы студентов // Научные исследования и образование. – 2016. – № 2. – С. 34-36.
12. Фандей В.А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения. – 2016. – № 4. – С. 115-125.
13. Ценева М.А. Самостоятельная работа как способ обеспечения познавательной и творческой активности // Вестник научных конференций. – 2016. – № 8-1. – С. 124-129.
14. Шепелюк О.Л. Самостоятельная работа студентов как этап подготовки к профессиональной деятельности // Перспективы науки. – 2015. – № 6. – С. 24-27.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье изучен процесс применения ролевой игры как одной из современных технологий коммуникативного метода обучения иностранным языкам. Сделан вывод о том, что ролевая игра – это учебный прием, при котором обучающиеся выполняют различные социальные и психологические роли и в результате осваивают общение на иностранном языке, максимально близкое к условиям реального общения. В рамках коммуникативного метода обучения иностранным языкам ролевая игра подчиняется ряду требований, а именно вовлекать каждого обучающегося в определенную роль, вводиться поэтапно, подходить школьникам по уровню знаний, возрасту, сложности учебного материала, цели урока, а также соответствовать одной из своих функций.

Ключевые слова: ролевая игра, коммуникативный метод обучения, иностранный язык, студент.

Annotation. The article studies the process of using role-playing as one of the modern technologies of the communicative method of teaching foreign languages. It is concluded that the role-playing game is an educational technique in which students fulfill various social and psychological roles and, as a result, master communication in a foreign language as close as possible to the conditions of real communication. As part of the communicative method of teaching foreign languages, role-playing is subject to a number of requirements, namely, to involve each student in a specific role, be introduced in stages, be suitable for students in terms of knowledge, age, complexity of the educational material, the purpose of the lesson, and also correspond to one of its functions.

Keywords: role-playing game, communicative teaching method, foreign language, student.

Введение. Многие исследователи игровых методов, используемых в рамках коммуникативного метода обучения иностранным языкам, утверждают, что обучение иностранному языку вне игровой активности не достигает таких результатов, как педагогическая игра, поскольку без игровых методик обучающимся становится на занятии скучно и неинтересно. А для того, чтобы привить школьнику интерес к изучению языка, необходимо увлечь его.

Изложение основного материала статьи. Возможность использования игры в образовательном процессе обусловлена самой природой игры. Как говорит В.В. Торгонский, игра является постоянной потребностью растущего ребенка, это практика его развития и самораскрытия, а также главная сфера общения детей [9, с. 46].

Уже давно замечено, что игра имеет не только развлекательный потенциал. Игровые методы позволяют сочетать развлечение и отдых с обучением, творчеством и воспитанием активной интеллектуальной личности. С точки зрения Т.М. Михайленко, игра в педагогическом процессе может использоваться как самостоятельный метод для освоения учебного материала, как элемент целого цикла занятий, как один элемент занятия или как метод внеклассной работы. Таким образом, игра может применяться в любом виде: в виде ролевой игры в процессе одного урока, в виде самостоятельных игровых заданий (конкурс, путешествие, соревнование), в интегрированном виде в совокупности с традиционными заданиями, в виде контроля знаний на уроке, в виде внеклассной работы [6, с. 144].

Более того, педагогическая игра имеет четко поставленную цель обучения и ориентируется на определенный педагогический результат, что отличает ее от обычной игры вне образовательного процесса. В процессе игрового обучения перед учащимися ставится дидактическая цель в форме игровой задачи. Вся учебная деятельность подчиняется правилам игры. Средством игры становится традиционный учебный материал, а игровым результатом является успешное достижение дидактической цели. Также игровой процесс имеет определенные условия, без которых невозможно использование игровых методик. Так, игра должна соответствовать учебно-воспитательным целям урока, быть доступной для учащихся того или иного возраста, а также использоваться в ограниченном количестве на уроке.

В данном исследовании мы рассматриваем дидактический потенциал ролевой игры как одного из видов педагогической игры. О.В. Агаева определяет ролевую игру как «своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения» [1, с. 93].

И.Л. Колесникова считает ролевую игру «упражнением, в котором учащиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [4, с. 148].

Следовательно, ролевая игра является одним из игровых методов активного обучения иностранным языкам в рамках коммуникативного метода, основанного на исполнении учащимися различных ролей.

Е.И. Пассов приводит следующие основные цели использования игровых методик:

- формирование определенных навыков;
- развитие речевых умений;
- обучение умению общаться;
- развитие необходимых способностей и психических функций;
- познание в области страноведения и языка;
- легкое запоминание речевого и языкового материала.

Разными участниками образовательного процесса ролевая игра расценивается по-разному. Так, для обучающихся ролевая игра – это игровая деятельность, в рамках которой они выступают в строго определенных ролях. Для обучающихся учебный потенциал ролевой игры зачастую не осознается.

С точки зрения учителя, ролевая игра – это форма обучения иностранному языку, способ активизации познавательной деятельности обучающихся в процессе изучения иностранного языка. Для учителя основной целью ролевой игры является формирование и развитие речевых навыков и умений школьников. Ролевая игра управляема. Ее учебный характер очевиден для учителя. Поэтому при применении ролевой игры как средства обучения можно говорить о вторичной социализации, которая имитирует первую социализацию в ее

самых существенных чертах. Ролевая игра, с точки зрения учителя, позволяет выявить наличие критического мышления у учащихся, обладание коммуникативными навыками и наличие способности самостоятельно принимать решения. В процессе ролевой игры проявляются личностные качества учащихся, умение вести себя в проблемных ситуациях, прививается необходимость работать в команде [7, с. 152].

Роли, в которых выступают учащиеся в процессе ролевой игры, позволяют им активизировать творческие возможности, раскрыть и проявить свою личность, избавиться от стеснения или боязни общения на иностранном языке. Ролевая игра в целом повышает эмоциональный тонус всего учебного процесса. Как отмечает А.В. Слабышева, ролевая игра оптимальна для развития коммуникативной компетенции в рамках коммуникативного метода обучения в связи с тем, что обучающийся, в зависимости от своего типа личности, имеет возможность как прятаться за свою роль, так и самовыражаться посредством нее [8, с. 175].

Одним из преимуществ ролевой игры на уроке иностранного языка является тот факт, что она мотивирует речевую деятельность. Обучающиеся сами испытывают желание сказать что-либо, спросить, доказать свою мысль. Следовательно, ролевая игра используется в процессе языкового образования из-за возможности активизировать стремление школьников к взаимному контакту. В результате ролевой игры разрушаются барьеры, как психологические, так и педагогические. В речевом общении обучающихся создаются условия равенства [5, с. 101].

Р.Ю. Ефимова предлагает выделять пять основных категорий ролей, использующихся в рамках ролевой игры на уроке иностранного языка:

- врожденные роли, которые определяют пол и возраст участников ролевой игры;
- приписанные роли, определяющие национальность участника или его принадлежность к той или иной социальной группе;
- приобретенные роли, конкретизирующие определенную профессию;
- действенные роли, которые предлагают круг действий в заданной ситуации, например, собеседование для устройства на работу;
- функциональные роли, которые определяют функции общения (например, предложение помощи) [3, с. 6].

Роль является основным структурным элементом ролевой игры, как и отношения между ролями, необходимыми для достижения поставленной цели. В целом и целом, ролевая игра помогает учащимся развить навыки решения проблем, разрешения конфликтных ситуаций.

Почти все учебное время в ролевой игре отводится речевой практике. Следует отметить, что в процессе ролевой игры максимально активными являются не только говорящий, но и слушающий, поскольку он должен понять и запомнить реплику своего партнера, соотнести ее с заданной ситуацией и правильно отреагировать на нее. Помимо строго заданных ролей, которые указаны выше, ролевая игра характеризуется возможностью воспроизводить реальную деятельность людей и отношения между ними. При этом сюжеты ролевой игры могут быть самыми различными. Они могут меняться по мере формирования тех или иных компетенций учащихся с целью полной активизации познавательной деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Характерными особенностями ролевой игры в рамках коммуникативно-направленного обучения, по мнению А.Б. Шемякина, являются наличие модели управляющей системы, наличие ролей, различие ролевых ценностей учащихся, взаимодействие ролей, общая цель всего коллектива, система группового или индивидуального оценивания [10, с. 23].

Способ организации ролевой игры для эффективного коммуникативно-направленного обучения на уроке иностранного языка зависит от многочисленных факторов: от уровня обученности школьников, от степени их обучаемости, от степени сложного учебного материала, а также от цели и задача каждого отдельно взятого урока.

Одним из преимуществ использования ролевой игры при коммуникативном методе обучения является тот факт, что она способна объединять учебную ситуацию и реальную коммуникацию, в основе которой лежит мотивация общения. Мотивация общения достигается, помимо всего прочего, посредством использования игровых стимулов, включенных во все виды учебных материалов. В психологическом смысле наличие заданной социальной роли у учащегося, а также постоянное внимание к его индивидуальной значимости позволяет снять психологические барьеры общения. Это можно назвать преимуществом, поскольку снятие барьеров общения является необходимым условием успешного обучения иностранному языку.

С одной стороны, роль, выполняемая обучающимся в процессе ролевой игры, является некой маской, которая позволяет ему проявлять те стороны своей личности, которые он считает возможным раскрыть в процессе коммуникации. С другой стороны, ролевая игра довольно условна. Следовательно, учащийся имеет возможность скрыть те стороны своей индивидуальности, которые он не хотел бы демонстрировать окружающим. Урок иностранного языка с привлечением ролевой игры должен строиться таким образом, чтобы доброжелательное отношение к ученику могло снять страх перед возможной ошибкой. Проявление интереса к ученику как к значимому партнеру в процессе коммуникации способствует снятию чувства неуверенности при говорении на иностранном языке.

Ролевая игра подчиняется строгим правилам проведения в рамках урока иностранного языка. Так, ролевая игра должна проводиться поэтапно. Однако количество этапов ролевой игры в научной литературе варьируется.

К примеру, Е.А. Попова выделяет три основных этапа ролевой игры:

- предварительная подготовка;
- этап информирования;
- непосредственно игра [7, с. 156].

На этапе предварительной подготовки учитель объясняет обучающимся новый материал, вводит новые понятия, которые могут или должны в обязательном порядке быть использованы во время ролевой игры.

Второй этап - этап информирования - направлен на непосредственное знакомство учащихся с игровой проблемой. На этом этапе происходит распределение ролей, организация ситуации. Школьники и учитель оговаривают правила игры. Учитель раздает задания школьникам.

На этапе непосредственно игры происходит ролевая игра. На этом же этапе проводится обсуждение итогов ролевой игры, выделяются наиболее значимые результаты, устанавливаются взаимосвязи игровой ситуации с реальными жизненными ситуациями.

В других педагогических исследованиях выделяется четыре этапа ролевой игры. К примеру, Р.Ю. Ефимова выделяет следующие этапы:

- введение в игру, во время которой формируется мотивационная готовность, ставится цель и задачи игры;
- планирование и структурирование игры, т.е. ознакомление учащихся с языковыми и другими источниками информации, распределение ролей, поиск решения проблемы;
- исполнение игры, т.е. формирование навыков импровизации на иностранном языке;
- анализ игры, т.е. оценка действий учащихся, подведение итогов [3, с. 31].

Схожие этапы ролевой игры выделяются и О.В. Агаевой:

- ознакомление с ситуацией.
- постановка задач.
- инсценировка.
- подведение итогов [1, с. 93].

С нашей точки зрения, четырехэтапное проведение ролевой игры будет успешнее. В связи с этим в дальнейшей работе мы будем учитывать такую структуру проведения ролевой игры с целью эффективного обучения школьников иностранному языку в рамках коммуникативного метода обучения.

Помимо поэтапного проведения ролевой игры, необходимо учитывать ее место на уроке иностранного языка. По мнению Е.А. Поповой, ролевая игра может проводиться в двух вариантах: либо в начале урока, либо в конце урока [7, с. 156]. В первом случае с помощью ролевой игры можно наглядно представить проблемы. Ролевая игра, используемая в начале урока, будет выступать в качестве отправной точки для изучения новых вопросов. Если ролевая игра проводится в конце урока, она позволяет закрепить знания учащихся, осмыслить и обобщить материал.

Ролевая игра выполняет множество функций в рамках образовательного процесса. По мнению О.В. Будаковой, основными функциями ролевой игры являются обучающая, мотивационно-побудительная, ориентирующая и компенсаторная функции. Обучающая функция способствует приобретению знаний и формированию иноязычных навыков и умений. Мотивационно-побудительная функция мотивирует и стимулирует учебно-воспитательную деятельность. Ориентирующая функция ролевой игры помогает обучающимся ориентироваться в конкретной ситуации и правильно выбирать языковые средства. Компенсаторная функция, исходя из названия, компенсирует недостаток практической работы на уроке и приближающая учебную иноязычную коммуникацию к реальной [2, с. 153].

С точки зрения В.В. Торгонского, основной функцией ролевой игры остается психокорректирующая функция, которая проявляется во «внесении позитивных изменений, дополнений в гибкую структуру личностных показателей индивида» [9, с. 52]. Как говорит этот исследователь, игра является «рефлексивно-гуманистической, сотворческой моделью», призванной открывать нравственные проблемы и смыслы окружающей реальности для учащихся, создавать условия свободного выбора сфер развития социально-культурных ценностей, выявлять области творческого развития учащихся, культивировать их творческую активность.

Большое количество функций ролевой (и другой) педагогической игры выделяет Т.М. Михайленко:

- социокультурная функция, заключающаяся в социализации обучающихся, развитии их различных качеств, необходимых для жизни в современном обществе;
- функция межкультурной коммуникации, состоящая в моделировании жизненных ситуаций в процессе игры;
- функция самореализации школьников во время игры, поскольку обучающимся важен не результат игры, а сам процесс;
- коммуникативная функция игры, вводящая обучающихся в реальное общение;
- диагностическая функция, позволяющая распознать в учащихся их сильные и слабые стороны;
- игротерапевтическая функция, заключающаяся в использовании игры для преодоления различных трудностей, возникающих у школьников в процессе обучения;
- функция коррекции, позволяющая справиться школьникам с переживаниями, плохим поведением на уроке и наладить друг с другом общение;
- развлекательная функция, связанная с созданием благоприятной атмосферы, веселья, увлечения в процессе игры [6, с. 145].

Выводы. Итак, ролевая игра – это учебный прием, при котором обучающиеся выполняют различные социальные и психологические роли и в результате осваивают общение на иностранном языке, максимально близкое к условиям реального общения. В рамках коммуникативного метода обучения иностранным языкам ролевая игра подчиняется ряду требований, а именно вовлекать каждого обучающегося в определенную роль, вводиться поэтапно, подходить школьникам по уровню знаний, возрасту, сложности учебного материала, цели урока, а также соответствовать одной из своих функций.

Литература:

1. Агаева О.В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка. // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. - Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. - С. 92-94.
2. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка. // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. - М.: Буки-Веди, 2012. - С. 152-154.
3. Ефимова Р.Ю. Нетрадиционные методы обучения диалогической речи. / Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2013. - № 1. - С. 6-8.
4. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. — СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «CambridgePress», 2011. - 224 с.

5. Лебедева Н.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2016, № 2-2., С. 97-103.
6. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. - Т.1. - Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 140-146.
7. Попова Е.А. Использование ролевых игр в обучении межкультурной коммуникации. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. - 2010., №587., С. 150-157.
8. Слабышева А.В. Специфика диалогической речи и обучение этому виду речевой деятельности студентов направления подготовки "туризм". // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2013. - №4(22): в 2-х ч. - Ч. II - С. 173-176.
9. Торгонский В.В. Психолого-педагогические теории возникновения и формирования основных функций игры как феномена культуры и их взаимосвязь с принципами нравственного воспитания // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2010. - № 2. - С. 46-63.
10. Шемякин А.Б. Теория и методика игры в экономическом образовании. - Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2011. - 136 с. 24.
11. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. Т. 97. № 14. С. 217-226
12. Wang S., Gorbunova N.V., Masalimova A.R., Bírová J., Sergeeva M.G. Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Т. 14. № 3. С. 959-976.

Педагогика

УДК 374.1

соискатель кафедры педагогики и психологии Пожарская Лилия Арслановна
Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

СФОРМИРОВАННОСТЬ МОТИВАЦИОННО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОЙ СРЕДЫ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Высокие показатели тяжести последствий и рост количества дорожно-транспортных происшествий с участием детей стали главной причиной разработки модели формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности на дорогах. Цель состояла в разработке такого проекта, в рамках которого учащиеся образовательных учреждений получали бы практико-ориентированные знания по культуре безопасного поведения на дорогах, соответствующие их возрастному уровню. Рассматривая процесс формирования у школьников мотивационно-поведенческой культуры безопасности как развивающуюся и изменяющуюся систему компетенций, проводилось изучение динамики качественных показателей. Для качественной оценки сформированности мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды нами были выделены следующие критерии: мотивационный, когнитивный, деятельностный, а также были определены уровни сформированности каждого из критериев. Представленные в работе данные свидетельствуют о том, что специально организованный процесс внедрения проекта модели формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды «Территория ответственности», реализуемый в средних образовательных учреждениях, показал высокую эффективность, нашедших проявление в количественных изменениях.

Ключевые слова: система мониторинга, средние образовательные учреждения, мотивационно-поведенческая культура безопасности в условиях дорожно-транспортной среды, компетенции и критерии: мотивационный, когнитивный, деятельностный; уровни: репродуктивный, продуктивный, креативный.

Annotation. The high severity of consequences and the increase in the number of road traffic accidents involving children have become the main reason for creating a model for the development of a motivational and behavioral safety culture on the roads. The object of the work was to develop a project in which students of educational institutions would receive practice-oriented knowledge on the culture of safe behavior on the roads, corresponding to their age level. Considering the process of development of a motivational-behavioral safety culture among schoolchildren as an improving and changing system, we studied the dynamics of qualitative indicators. For a qualitative assessment of the development of a motivational-behavioral safety culture in the road transport environment, we identified the following criteria: motivational, cognitive, activity, and also determined the levels of formation of each of the criteria. The data presented in the work indicate that the specially organized process of introducing the model of the formation of a motivational-behavioral safety culture in the road transport environment "Responsibility Territory", implemented in secondary schools, showed high efficiency, which was manifested in quantitative changes.

Keywords: monitoring system, education institution, motivational and behavioral culture of safety in a road-traffic environment, competencies and criteria: motivational, cognitive, activity levels of teaching methods: reproductive, productive, creative.

Введение. В России количество погибших в дорожно-транспортных происшествиях людей в начале XXI века стало равносильно национальному бедствию. Такое определение было дано на заседании рабочей группы по вопросам охраны здоровья детей при Правительственной комиссии по охране здоровья граждан [5].

За последние десять лет на дорогах Российской Федерации погибли 282 тысячи 402 человека, 247 тысяч 616 получили увечья, нанесен значительный ущерб экономике страны [8].

В силу недостаточности личностного опыта, и ограниченных практикоориентированных знаний, на дорогах наименее защищенной частью общества являются дети и подростки [1].

Если сопоставить число детей, погибающих ежегодно в результате дорожно-транспортных происшествий, с общими демографическими тенденциями России, то гибель, например, в 1996 г. 2000 детей означает потенциальную потерю более 40 тысяч россиян в XXI веке [4].

Ученые отмечают, что безопасное функционирование транспортной системы является предметом общей заботы и коллективной ответственности. Без целенаправленной работы по обучению, воспитанию и привитию навыков безопасного участия человека в дорожно-транспортном процессе невозможно эффективное обеспечение безопасного функционирования всей системы «человек-транспортное средство-дорога и среда» [2].

В условиях проблем XXI века международная комиссия по образованию отмечает что, четыре базовых принципа, положенных в основу образования - учиться жить, учиться познавать, учиться делать и учиться сосуществовать, - будут востребованы, а обучение на протяжении всей жизни будет одним из ключей к решению этой задачи [7].

Изложение основного материала статьи. «Четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» определяют, по сути, основные глобальные компетентности, необходимые людям XXI века. «Научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле *компетентность*, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями», - указывает И.А. Зимняя [6, с. 37].

Необходимость решения воспитательной задачи – формирование у учащихся средних образовательных учреждений мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды стала главной причиной разработки проекта модели под названием «Территория ответственности». Идея состояла в создании проекта, в рамках которого учащиеся среднего звена образовательных учреждений получали бы практико-ориентированные знания по культуре безопасного поведения на дорогах, соответствующие их возрастному уровню.

Для реализации проекта необходимо было разобраться в глубине проблемы аварийности. Было дано определение термину «культура безопасности в условиях дорожно-транспортной среды» – это самостоятельное образование и универсальное свойство личности, основанное на ответственности, толерантности, приоритете и осознании необходимости исключения социально-опасного риск-ориентированного поведения для сохранения жизни и здоровья, которое как «сквозное» явление сопровождается человека в его риск-избегающем мышлении и поведении на дороге.

С марта 2012 года по май 2018 года на базе четырех многопрофильных учреждений дополнительного образования г. Набережные Челны был разработан и реализован проект модели формирования у учащихся средних образовательных учреждений мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды под названием «Территория ответственности».

Рассматривая процесс формирования у школьников мотивационно-поведенческой культуры безопасности как развивающуюся и изменяющуюся систему, мы проводили изучение динамики количественных и качественных показателей. К качественным показателям мы отнесли уровни сформированности мотивационно-поведенческой культуры, выявляемые в процессе тестирования участников проекта; состояние детского дорожно-транспортного травматизма в городе Набережные Челны было отнесено к количественным изменениям, т.к. они носили опосредственный характер. Так как мониторинг в образовательном процессе определяет соответствие достижений ребенка требованиям, предъявляемым нормативам, и эффективность деятельности образовательной организации, функционирования ее отдельных форм, в процессе реализации проекта модели формирования у учащихся среднего звена культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды, он проводился ежегодно среди тех школ, кто участвовал в эксперименте (экспериментальная группа) и тех, которые не участвовали (контрольная группа). Поскольку состав участников проекта не был постоянным, то анализ изменения уровня сформированности мотивационно-поведенческой культуры безопасности проводился в сравнении с предыдущими годами и контрольной группой.

Опираясь на работу С.А. Кузнецова, где автор указывал, что мониторинг, являясь способом объективной оценки и прогноза изменений какого-либо состояния, становится обязательной составляющей любого процесса [9].

Разрабатывая технологию мониторинга, а комплекс показателей мониторингового исследования – это совокупность показателей, динамика которых способна обеспечить целостное представление о состоянии изучаемого объекта, автор статьи ставила своей целью изучении динамики развития детей, сопоставление условий, процессов и результатов образования. Субъектами мониторинга в рамках проводимой нами работы были определены две группы:

- к предоставляющим информацию мы отнесли учащихся среднего звена и классных руководителей участников городских программ по безопасности дорожного движения;
- к отбирающим и обрабатывающим информацию отнесли руководителей городских образовательных программ по безопасности дорожного движения и сотрудников отделения по пропаганде Государственной инспекции безопасности дорожного движения Министерства внутренних дел по г. Набережные Челны.

По мнению авторов проекта, осознанность мотивационно-поведенческой сферы формируется к подростковому возрасту, именно поэтому мониторинг динамики компетенций проводилось среди учащихся среднего звена и педагогов.

Во избежание субъективизма участниками опытно-экспериментальной работы, нами заложены основные принципы: целенаправленность, научность, нормативность, целостность и непрерывность, оптимальность, компетентность и дуальность, непрерывность, воспитательной целесообразности, диагностико-прогностической направленности.

Остановимся на некоторых из них:

- принцип непрерывности означает взгляд на мониторинг как на целостную, динамически развивающуюся, не саморегулируемую систему, в которой происходят посторонние структурно-функциональные перестройки, носящие не только количественный, но и качественный характер;
- принцип целенаправленности подразумевает соответствие мониторинговой деятельности общему стратегическому направлению цели;
- принцип целостности и непрерывности подразумевает, что объекты мониторинга следует рассматривать во взаимосвязи всех его компонентов;
- принцип оптимальности подразумевает, что объекты мониторинга требуют применения адекватной их возрасту и уровню развития технологии [10].

Кроме того, важным элементом мониторинга является операционализация – определение критериев, показателей, индикаторов и методов, позволяющих проводить измерение.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение, классификация чего-либо. Для качественной оценки сформированности у учащихся образовательных учреждений мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды нами были выделены следующие критерии: мотивационный, когнитивный, деятельностный, от степени развития каждого из трех составляющих, зависит целесообразность и эффективность проекта. Были также определены уровни сформированности креативного, продуктивного и репродуктивного критериев.

Разработанный автором статьи тест оценки сформированности культуры безопасного поведения учащихся выделяет следующие уровни:

- репродуктивный - низкий – 17 шкальных оценок;
- продуктивный - средний уровень – 18-32 шкальных оценок;
- креативный - высокий – 33-39 шкальных оценок.

Минимальным уровнем развития школьников мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды является репродуктивный уровень. У школьников с низким уровнем сформированности культуры безопасности на дороге знания носят слабый (поверхностный), фрагментарный, эпизодический, отрывочный характер. Они пассивны в обучении, использовании материалов аудиторных занятий учебной дисциплины. Знания – знакомства [3]. У них не выражено стремление к безопасному поведению на дороге, нет понимания необходимости обеспечения личной и общественной безопасности, на индивидуальном уровне понимание приходит при определенных условиях. Отрицательное отношение к учебной дисциплине – предмет не вызывает интереса. умение выполнять известные действия выражено лишь в рамках изученного, заранее обозначенного, заданного алгоритма. Вне установленного учебного графика самостоятельной работы нет. Отсутствует нестандартный подход, неспособность к решению задач, связанных с безопасностью на дороге. Понимание значимости собственной жизни отсутствует.

Продуктивный - средний уровень. Знания, по-прежнему, – копии. Отсутствует взаимосвязь и взаимозаменяемость понятий, они носят бессистемный характер. Выражено безразличие, отсутствие мотивов, нет осознания значимости учебной деятельности. Есть способность самостоятельно отбирать необходимую информацию для решения задач. Но уже выражен мотив сохранения собственной жизни и безопасности. Понимание значимости собственной жизни имеется, но абстрактное. На дороге действуют, ориентируясь на образцы поведения окружающих людей.

Креативный - высокий уровень. Школьников с высоким уровнем сформированности культуры безопасности в условиях дорожно – транспортной среды отличает то, что они умеют трансформировать полученные знания [3]. Такие школьники имеют прочные, глубокие, четкие, осознанные, системные метапредметные знания. Нередко демонстрируют оригинальность мышления, выраженную активность в обучении, которая подтверждается участием обучающихся в НИР, олимпиадах, конференциях. У них без дополнительных стимулов имеется понимание значимости собственной жизни, выражен мотив целенаправленного риск-избегающего поведения на дорогах.

Тест состоял из 39 вопросов, определяющих уровень мотивации, компетентности и готовности к риск-избегающим действиям в условиях дорожно-транспортной среды.

Интерпретация. Сопоставлялись ответы испытуемого с дешифратором и подсчитывались баллы правильных ответов (один правильный ответ = 1 балл).

Номера вопросов, которые определяли каждый критерий сформированности культуры безопасности и дешифраторы с вариантами правильных ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерий сформированности культуры безопасности и дешифраторы с вариантами правильных ответов

	Мотивационный критерий	Когнитивный критерий	Деятельностный критерий
Номера вопросов	1,4,5,10,13,14,19,22,23,28,31,32,37	2,6,7,11,15,16,20,24,25,29,33,34,38	3,8,9,12,17,18,21,26,27,30,35,36,39
Дешифратор правильных ответов	Первый вариант	Второй вариант	Третий вариант

Уровни сформированности каждого критерия определялись по количеству шкальных оценок, указанных в таблице 2.

Таблица 2

Шкальные оценки уровней сформированности каждого критерия

Шкальные оценки			
Уровни	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Шкальные оценки	11-13	6-10	1-5

Уровень сформированности мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды у учащихся средних образовательных учреждений определялся суммой общего количества шкальных оценок по всем трем критериям, указанным в таблице 3.

Шкальная оценка уровня сформированности мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды

Общее количество по трем уровням	Шкальная оценка
33 – 39	Высокий
18 – 32	Средний
1 – 17	Низкий

Анализ тестирования респондентов на момент окончания эксперимента по каждому критерию формирования мотивационно – поведенческой культуры выявил следующее: низкие показатели представлены были по когнитивному критерию, прежде всего, у респондентов контрольной группы, тогда, как у респондентов экспериментальной группы параметры этого критерия значительно выше.

Изучение уровня сформированности культуры безопасности на дороге у учащихся среднего звена образовательных учреждений позволило выявить результаты, указанные в таблице 4.

Таблица 4

Уровни развития культуры безопасности в условиях улично-дорожной среды

Группы	Год	Репродуктивный	Продуктивный	Креативный
Экспериментальная	2012	26%	42,7%	31,3%
Контрольная	2012	36%	14,7%	49,3%
Экспериментальная	2018	4%	12,7%	83,3%
Контрольная	2018	36,7%	12,7%	50,6%

Анализируя показатели, указанный в таблице, получаем, что в 2012 году в экспериментальной группе:

- 26% учащихся имели низкий или репродуктивный уровень сформированности культуры безопасности на дороге;
- значительно больше среди учащихся этой группы были со средним или продуктивным уровнем – 42,7%;
- 31,3% составили учащиеся с высоким или креативным уровнем сформированности мотивационно-поведенческой культуры.

В контрольной группе в 2012 году:

- большинство школьников имели высокий или креативный уровень – 49,3%;
- 14,7% школьников имели средний или продуктивный уровень;
- 36% данной группы школьников имели низкий или репродуктивный уровень сформированности культуры безопасности на дороге.

На момент завершения эксперимента (в 2018 году), в экспериментальной группе было выявлено, что:

- большинство учащихся среднего звена (83,3%) находились на высоком (креативном) уровне сформированности культуры безопасности на дороге;
- значительно снизился процент учащихся, которые остались на среднем (продуктивном) уровне, что составило 12,7%;
- 4% учащихся остались на низком (репродуктивном) уровне.

В контрольной группе в 2018 году таких значительных изменений не произошло:

- большинство школьников имели высокий (креативный) уровень – 50,6%;
- 12,7% школьников имели средний (продуктивный) уровень;
- 36,7% учащихся школ остались на низком (репродуктивном) уровне сформированности мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды.

Выводы. Эти результаты явились показателями эффективности реализации проекта.

Представленные в работе данные свидетельствуют о том, что специально организованный процесс внедрения проекта модели формирования мотивационно-поведенческой культуры безопасности в условиях дорожно-транспортной среды «Территория ответственности», реализуемый в средних образовательных учреждениях, показал высокую эффективность, нашедших проявление в количественных и качественных изменениях, выявленных с использованием разработанных средств мониторинга.

Литература:

1. Аникина Н.С. Мониторинг уровня подготовленности детей дошкольного возраста к соблюдению правил безопасного поведения на дороге // schkolabezopasnosti.ru. (Дата обращения 18.06.2019 г.).
2. Ахмадиева Р.Ш. Безопасность жизнедеятельности на дорогах как направление современных психолого-педагогических знаний: Учебно-методическое пособие / Науч. Редактор Мхаметзянова Г.В.-Казань: ГУ «НЦБЖД», 2010 – 120 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии // <http://www.gpa.cfuv.ru>. (Дата обращения 18.06.2019 г.).
4. Волович, В.Г. Человек в экстремальных условиях природной среды. - 2-е изд., испр. и доп. / В.Г. Волович. - М.: Мысль, 1983. - 224 с.
5. Всемирный доклад о предупреждении дорожно-транспортного травматизма, 2004. - М.: Издательство «Весь Мир», 2004. - 280 с.
6. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. UNESCO, 1996. <https://www.ifap.ru> (Дата обращения 28.09.2019г.).
7. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретика-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. - 2006. - №8. - С. 20-26. <https://docviewer.yandex.ru> (Дата обращения 28.09.2019г.).

8. Зиганшин, М.М. Административно – правовой статус ГИБДД как субъекта обеспечения безопасности дорожного движения / М.М. Зиганшин // Вестник НЦ БЖД. – 2013. - № 4 (18). - с. 20-23.
9. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. - СПб.: Норинт, 2000. — 1536 с.
10. Терзиогло Е.И. Управление качеством непрерывного профессионального образования // <http://clar.rsvpu.ru> (Дата обращения 18.06.2019г.).

Педагогика

УДК: 378.046

научный сотрудник Академии психологии и педагогики Полякова Елена Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным вопросам в области типологизации образования. Автор анализирует понятия формального, неформального и информального образования, предложенные зарубежными учеными; проводит сравнительную характеристику образовательного процесса в ключе каждого из выше указанных видов образования; выявляет сходные черты и существующие противоречия; осуществляет противопоставление формального, неформального и информального образования по ряду признаков, а также освещает перспективы их взаимодействия.

Ключевые слова: формальное образование, неформальное образование, информальное образование, обучение на протяжении всей жизни, стандартизация, признание результатов.

Annotation. This article is dedicated to the actual questions in the sphere education classification. The author analyses formal, non-formal and informal education definitions, made by foreign authors; carries out a comparative analysis of educational process in the context of above mentioned types of education, reveals common and different features; contrasts formal, non-formal and informal education according to the range of peculiarities, highlights the perspectives of their interaction.

Keywords: formal education, informal education, non-formal education, life-long learning, the validation of results.

Введение. Тенденция многочисленных и малопредсказуемых изменений в мире обязывает как отдельно взятого человека, так и системы образования реагировать на современные вызовы, определяя задачу получения индивидом новых знаний и компетенций как первостепенную. Индивидуальная и корпоративная конкурентоспособность на рынке труда зависит уже не только от результатов деятельности традиционных образовательных учреждений, но и от возможности граждан в любой момент времени получать новые навыки или повышать уровень имеющихся, улучшать качество собственных компетентностей. Поэтому обучение в течение всей жизни становится необходимым и все более значимым элементом современных образовательных систем [1]. Помимо традиционно реализуемого формального образования (formal education), всё большее значение в обучении на протяжении всей жизни придается неформальному образованию (non-formal education) и информальному образованию (informal education) [4]. Наше исследование направлено на раскрытие сравнительной характеристики образовательного процесса трёх основных составляющих непрерывного образования формального, неформального и информального образования, а также установить их взаимосвязь в условиях современных образовательных системах.

Изложение основного материала статьи. В рамках обозначенной цели исследования особый интерес представляют работы таких иностранных ученых, как Филлип Х. Кумбс, Манзур Ахмед, Пол Э. Фордхэм, М. Ноулз, А. Роджерс, которые были изучены в ходе исследовательской работы. Так же был проведен анализ материалов международной организации UNESCO, Организации экономического сотрудничества и развития и Европейской комиссии по вопросам образования по данному вопросу. Изучение этих документов, закладывающих фундамент непрерывного образования, помогло определить понятия «неформального образования» и «информального образования».

Американские ученые Ф.Кумбс и М.Ахмед считают, что формальное образование представляет собой «структурированную, хронологически организованную систему образования от начальной школы до университета, включающую помимо общего курса обучения разнообразные специализированные программы и образовательные учреждения для технической и профессиональной подготовки» [7]. Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) в качестве основных характеристик формального образования выделяет: структурированность формального образования; наличие утвержденного учебного плана, который соответствует нормам, законам и образовательным стандартам, принятым в стране, где реализуется выбранная модель; необходимость проведения промежуточной и итоговой аттестации; получение официально признанного диплома или сертификата. При реализации формального образования, основной упор сделан на учебную деятельность и научно-исследовательскую работу, а центральной фигурой образовательного процесса является высококвалифицированный педагог.

Неформальное образование есть «любая организованная учебная деятельность вне существующей формальной системы, функционирующая как независимая единица или как важный элемент более широкой деятельности, подразумевающая оказание учебных услуг» [7]. По сути, Ф. Кумбс и М. Ахмед рассматривали неформальное образование как разнообразную образовательную деятельность, которая осуществляется за рамками системы формального образования, а также реализуется без участия органов государственного и общественного контроля и не подлежит обязательной процедуре стандартизации. Британские ученые, Марк К. Смит и Тони Джеффс рассматривали неформальное образование в связи с концептами регулярного обучения и образования на протяжении всей жизни. Они считали, что «получение неформального образования основано на принципе непрерывности и способствует обогащению новыми знаниями и навыками на протяжении всей жизни» [9]. В ходе нашего исследования, мы пришли к выводу, что разные страны могут по-своему интерпретировать, как понятие неформального образования, так и возможности его реализации. Например, в Монголии за составление и реализацию образовательных программ,

осуществляемых вне рамок официальных учебных заведений отвечает министерство образования. В некоторых странах, например, Малайзии, под реализацией неформального образования понимается составление и выполнение образовательных программ, реализуемых различными министерствами (труда, здоровья, культуры и спорта и другие). Помимо министерств, поставщиками образовательных услуг в сфере неформального образования в разных странах являются некоммерческие и общественные организации, государственно-частные партнеры, медиа организации, общины, международные организации и фонды. Если говорить о реализации неформального образования, то стоит отметить, что оно организуется для однородных групп, формирование которых происходит на основе определенных критериев (уровень владения знаниями или/и навыками, способности и возможности, возраст и т.д.), при этом образовательный процесс должен быть спланирован с целью соответствия нуждам конкретной группы. По мнению британского учёного Пола Фордхэма, это «обуславливает необходимость использования гибкого подхода при создании учебного плана и при выборе методов оценивания» [8], что является одной из важнейших характеристик неформального образования. Среди других характеристик необходимо выделить отсутствие возрастных ограничений, самостоятельную работу его участников и их взаимодействие. Говоря о такой особенности, как практико-ориентированность образования, необходимо отметить, что «в странах Европы и Азии неформальное образование характеризуется направленностью на получение необходимых навыков и компетенций, в то время как в странах Латинской Америки, Карибского бассейна, Ближнего Востока и Африки доминирует знаниевая составляющая неформального образования» [6, с. 11]. Особый интерес вызывает такая характеристика, как заинтересованность обучающегося в образовательном процессе, так как она становится основным компонентом его мотивации [3]. Формами неформального образования выступают занятия в различных школах этнических общин, тематических клубах, центрах для детей и подростков, кружках, молодежных организациях; языковые, культурные и спортивные программы, направленные на улучшение личных достижений и другие. Рассмотрим вопросы кадрового обеспечения неформального образования. Данный вид образования не требует обязательного участия квалифицированного педагога. Ярким примером являются школы дополнительного образования, основанные языковыми и этническими общинами, в Великобритании. В них обучение могут осуществлять как дипломированные преподаватели, получающие заработную плату, так и волонтеры или даже родители, которые являются представителями данной общины. Отсутствие высокого уровня профессионализма при выборе кадров для обеспечения неформального образования может рассматриваться как его недостаток, а также отрицательно влиять на признание его результатов.

Информальное образование - это «подлинно непрерывный процесс, в рамках которого каждая личность приобретает установки, знания и навыки из ежедневного опыта» [7]. Основное отличие неформального образования от формального и неформального — это наличие значительно большего пространства для реализации образовательного процесса — дома, в образовательной организации, в медиа пространстве и сети Интернет, а также использование всевозможных образовательных ресурсов, которые окружают человека. Один из способов осуществления неформального образования основан на коммуникации с другими людьми, изучении и исследовании их опыта, знаний и системы ценностей. По мнению, Ф. Кумбса и М. Ахмета, обучать в рамках процесса реализации неформального образования способен любой человек без специального образования, но с большим опытом, чем обучающийся. В то же время, М.К. Смит и Т. Джеффс предлагали другую трактовку. Они полагали, что термин «обучение» точнее отражает суть данной деятельности и определяли её как «обучение каждый день» [5]. Они отмечали, что неформальное образование – спонтанный процесс формирования знаний, который, по сути, бессистемен. Среди основных характеристик неформального образования можно выделить следующие: основу неформального образования составляет ежедневный опыт и обучение новым навыкам; неформальное образование не имеет четкой организации, расписания или учебного плана; неформальное образование не структурировано по целям, содержанию или продолжительности; неформальное образование как особый вид образования доступен каждому, оно бесплатно; человек способен получать неформальное образование в семье, общине, интернете, и обучаться каждый день на протяжении всей жизни.

Принято считать, что формальное образование можно получить в рамках официальных образовательных учреждений, неформальное – общественных, частных, международных организациях, а неформальное основано на взаимодействии с друзьями, родственниками, коллегами. Тем не менее, типологизация только по принципу административной структуры относится к числу вопросов, вызывающих разногласия. Если признать, что значительная часть образования происходит за пределами школы, простого разделения между формальным и неформальным образованием будет вполне достаточно. Однако на практике границы между формальным, неформальным и неформальным образованием стираются.

Сосуществование форм формального и неформального образования можно заметить в образовательном процессе школы или вуза. Это связано с тем фактом, что становление системы непрерывного образования опирается на принцип мобильности, что позволяет изменять сам образовательный процесс через замену его отдельных элементов на элементы неформального образования [2]. Поэтому, в этих образовательных учреждениях возможно и использование неформальных методов и форм обучения, таких как просмотр фильмов или обучающих видеоматериалов, обращение к интернет-ресурсам, использование фактов из собственной биографии или личного опыта при выполнении проектной работы и др. Формальное образование обладает более жесткими организационными формами, что не свойственно ни неформальному, ни неформальному образованию в целом. Формальное образование осуществляется только дипломированными педагогами, тогда как реализация неформального и неформального образования не требует участия высококвалифицированных преподавателей. Получение знаний в рамках формального образования противопоставляется практико-ориентированности формального и неформального. Стоит отметить более высокую мотивацию обучающихся в рамках неформального образования, связанную с добровольным характером обучения. Среди важных отличительных признаков неформального и неформального образования стоит упомянуть гибкий подход в выборе обучающих материалов, стратегий и методов оценивания. Всё вышеперечисленное указывает на существующее противопоставление формального и неформального образования. Однако современные течения европейского образовательного пространства говорят том, что противопоставление неформального и неформального образования формальному, постепенно уменьшается. Советом Европы и Советом по правам молодежи изучаются связи между формальным и неформальным образованием, предлагаются инициативы, подразумевающие официальное

признание результатов неформального образования [9, с. 9]. Использование неформальных методов, технологий и стратегий при составлении формальных образовательных программ может существенным образом повлиять на традиционные образовательные системы. Обе инициативы безусловно потребуют обязательной стандартизации неформального образования с целью унификации и совместимости систем формального и неформального образования.

Выводы. Анализ основных характеристик формального, неформального и информального образования, позволяет утверждать, что формальное образование должно стать более открытым и гибким, для того чтобы удовлетворить широкий ряд образовательных потребностей обучающихся. Такое изменение осуществимо, благодаря возможности использования широкого набора методик и гибкого подхода неформального образования, формальные системы образования смогут в будущем адаптироваться к постоянно меняющимся потребностям обществ и запросам индивидуальных учащихся. Неформальное образование является значимым механизмом мультикультурной социализации личности. Оно способно удовлетворить разнообразные образовательные потребности разных групп населения, способствует личному росту и самообразованию отдельно взятого человека. Получение неформального образования, быстро реагирующего на инновации и реализующего современные тенденции в образовании, привлекает внимание к возможности обучения и получения практических навыков вне образовательных учреждений. Информальное образование является неотъемлемой составляющей обучение в течение всей жизни и позволяет людям непрерывно развивать свои навыки и компетенции. Идея построения многогранных образовательных программ, основанных на взаимодействии формального, неформального и информального образования имеет огромный потенциал.

Литература:

1. Бирюкова И.К. Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №1 (86). С. 12-16
2. Горюнова Л.В. Преемственность как основа построения мобильной системы непрерывного образования / Материалы докладов XXX международных психолого-педагогических чтений «Развитие личности в образовательных системах». Научные редакторы: В.И. Мареев, Е.В. Бондаревская, И.Э. Куликовская. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет. 2011. С. 372-377.
3. Скрынник И.К. Неформальное образование как средство повышения эффективности деятельности некоммерческих организаций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь: Ставропольский госуниверситет, 2006.
4. Чекалева Н.В., Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых // Электронный научный журнал «Письма в Эмиссия.Оффлайн». 2012. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm>
5. Якушкина М.С. Способы и формы организации неформального образования для разновозрастных сообществ: Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых — Санкт-Петербург, 2014.
6. Bois-Reymond, M. Study on the links between formal and informal education. - Centre of Youth Studies, Leiden University Netherlands, 2011
7. Coombs, P. with Ahmed, M. Attacking Rural Poverty. - Baltimore: The John Hopkins University Press, 1974. URL: <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>
8. Fordham, P. E. Informal, non-formal and formal education programmes. - George Williams College, 1993. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org>
9. Jeffs, T. and Smith, M. K. 'What is informal education? 2011 URL: <http://infed.org/mobi/what-is-informal-education/>

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Попова Людмила Витальевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Киновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций. На основе анализа кадровой ситуации в РС(Я) выявлены основные проблемы подготовки педагогов дошкольного образования в контексте модернизации педагогического образования. В статье представлены некоторые аспекты подготовки будущих педагогов. Рассмотрены перспективные направления деятельности вуза, выделены использование вариативных траекторий обучения на всех уровнях образования и вхождения в педагогическую профессию; ориентация содержания и технологий профессионального образования на требования педагогической деятельности и профессионального стандарта педагога; актуализация возможностей и ресурсов широкой социокультурной среды вуза.

Ключевые слова: педагог, профориентационная работа, подготовка кадров, непрерывное образование.

Annotation. The article is devoted to the problem of training teachers of preschool educational organizations. Based on the analysis of the personnel situation in the Republic of Sakha (Yakutia), the main problems of training preschool teachers in the context of the modernization of teacher education have been identified. The article presents some aspects of the training of future teachers. The promising areas of the university's activity are considered, the use of variative learning paths at all levels of education and entering the pedagogical profession is highlighted; orientation of the content and technologies of vocational education to the requirements of pedagogical activity and

the professional standard of a teacher; actualization of opportunities and resources of the wide socio-cultural environment of the university.

Keywords: teacher, career guidance, training, continuing education.

Введение. В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года основой экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны является модернизация системы дошкольного образования. Она затрагивает структуру, содержание, технологии воспитания и обучения на всех уровнях образовательной системы, в том числе и в дошкольном образовании [1].

Изложение основного материала статьи. Реформа содержания высшего образования выразилась в его стандартизации, и внедрении новых вариантов федеральных государственных стандартов. Несомненно, внедрение ФГОС позволяет высшим учебным заведениям гибко и оперативно обновлять содержание образования с учетом потребностей развития экономики и социальной сферы, дает широкие возможности для определения и реализации собственной образовательной политики и тактики в решении актуальных проблем подготовки специалистов. Потенциал любой отрасли формируется качественным составом кадровых ресурсов. Для Республики Саха (Якутия) это особенно актуально, учитывая быстроразвивающуюся экономику и возрастающую демографическую нагрузку.

Утверждение ФГОС дошкольного образования также определяет актуальность решения проблемы подготовки педагогов с высшим образованием. Современному ДОО нужен специалист, владеющий новейшими достижениями в области науки и культуры, современными методами обучения, а также обладающий знаниями о современных информационных технологиях, программных обеспечениях, предназначенных для обучения и развития детей, начиная с дошкольного возраста, методикой работы с ним.

Нами проведен мониторинг кадровой ситуации в Республике Саха (Якутия), который показал, что в целом по республике в 2017 году по сравнению с 2011 годом наблюдается устойчивая положительная динамика и отмечается рост численности педагогических работников с 6604 до 7857 тыс. человек.

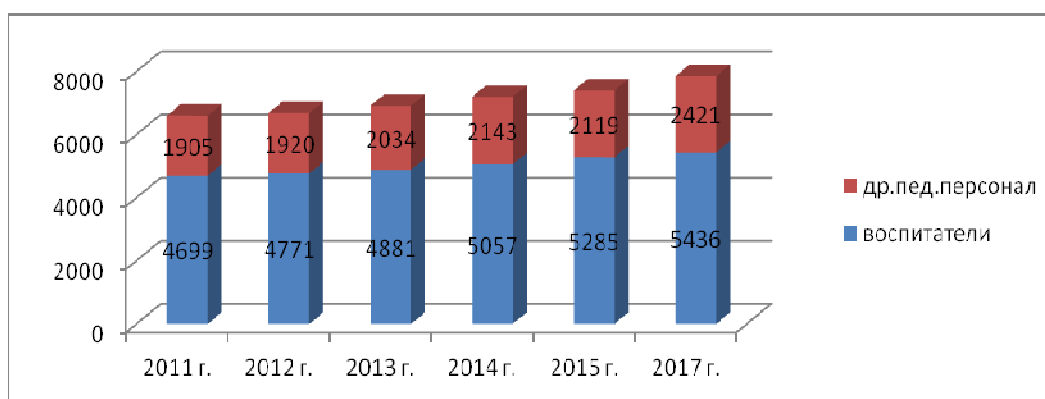


Диаграмма 1. Численность педагогических работников ДОО по Республике Саха (Якутия)

Удельный вес численности педагогических работников дошкольных образовательных организаций, имеющих педагогическое образование, в общей численности педагогических работников дошкольных образовательных организаций также имеет положительную динамику, и, с 2013 года возрос на 2,6 %: в 2013 г. – 94%, в 2014 г. – 95%, в 2015 г. – 96%, в 2017 г. – 96,6%.



Диаграмма 2. Доля лиц с высшим образованием в общей численности педагогических работников ДОО по Республике Саха (Якутия)

Таким образом, доля лиц, с высшим образованием в общей численности педагогических работников в ДОО повысилась на 6% (см. диаграмму 2), из них доля воспитателей с высшим профессиональным образованием повысилась на 8,6% (с 44,5% в 2011 году до 53,1% в 2017 году).

Переход на требования профессионального стандарта педагога выступает одним из условий повышения качества образования. Неизбежно введение профессионального стандарта должно повлечь за собой изменения в подготовке кадров новой формации.

Как отмечает Г.Ф. Шафранов-Куцев, реформирование педагогического образования предполагает решение следующих проблем. Во-первых, проблемы профессионального выбора старшеклассников, профориентационных практик вуза. Во-вторых, проблема повышения качества подготовки, к которым можно

отнести преобладание традиционных методов обучения, слабое использование деятельностного подхода в подготовке студентов, недостаточную связь между содержанием изучаемых учебных дисциплин и многообразными потребностями практики и недостаточное вовлечение студентов в исследовательскую деятельность и др. [5, с. 39].

Реформирование системы образования требует новых подходов к проблеме формирования профессиональной направленности старшеклассников, которые прежде всего связаны с созданием оптимальных условий для развития их готовности к осознанному выбору профессии, жизненной позиции-отношения к себе как проектировщику своей жизни.

Изучение практики свидетельствует, что современные тенденции в развитии образования в республике обусловили поиск новых форм и методов организации образовательного процесса. Все большее значение приобретает лично-ориентированный подход в обучении. Мы полагаем, что проведение опережающей подготовки кадров через систему заказов и договоров на обучение, начиная с профессионального самоопределения выпускников школ, а также реализация индивидуально – дифференцированного подхода в обучении – объективно способствуют осмыслению старшеклассниками проблемы выбора профессии, что находит отражение в формировании их профессиональной направленности.

Профориентация в высшем учебном заведении решает следующие задачи:

- пробуждение у потенциальных абитуриентов интереса к будущей профессиональной деятельности;
- формирование готовности к командной работе;
- поддержка стремления личности реализовать себя через продуктивную и значимую деятельность и др.

2018 год в СВФУ был объявлен годом «Университет – школе!», в связи с чем в вузе проходили мероприятия и акции, имеющие профориентационную направленность. В рамках профориентационной работы кафедра принимала участие в дистанционном профориентационном проекте, систематически проводит адресную работу с финалистами Северо-Восточной олимпиады школьников по их привлечению в СВФУ, с родителями школьников (СМИ, участие в родительских собраниях, организация лекториев и др.). Стало традиционным участие преподавателей кафедры в качестве экспертов в конкурсе исследовательских и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ».

Главной задачей, реализуемой в процессе профессиональной подготовки специалистов дошкольного звена система образования нашей страны остается формирование готовности к работе в режиме преобразования социально-экономических условий, воспитание у них потребности в постоянном самообразовании, готовности к поиску разных путей совершенствования содержания, форм и методов работы с детьми дошкольного возраста в условиях вариативного образования.

Следующим важным направлением, по нашему мнению, является построение гибких и вариативных траекторий подготовки на всех уровнях педагогического образования через реализацию профильных программ бакалавриата, магистратуры, и программ дополнительного образования.

Подготовка кадров для системы дошкольного образования осуществляется на кафедре дошкольного образования педагогического института СВФУ им. М.К. Аммосова. В связи с принятием ФГОС 3++ осуществляется переход к деятельностной парадигме подготовки педагогических кадров с приоритетом практической подготовки студентов, требует изменения в содержании учебных дисциплин, технологиях подготовки будущих педагогов, которая определяется органическим сочетанием трех составляющих – подготовки в избранной области; психолого-педагогической и методической подготовки. Это предполагает конструирование образовательных программ ориентированной на практическую подготовку студентов.

С учетом предложений работодателей нами разработаны новые модули образовательной программы бакалавриата, среди которых: базисные компоненты академического психолого-педагогического знания, которые направлены на формирование практических компетенций; использование интерактивного обучения через разработку и более широкое применение деятельностных лично-ориентированных технологий; реализация рассредоточенной практики. Рассредоточенная практика позволяет обучающимся более полно реализовывать знания, умения, трудовые действия, полученные в рамках аудиторных занятий, более широко и содержательно представлять результаты ее прохождения в индивидуальных планах, фотоотчетах, эссе, видеоотчетах, дневниках практики.

Основная миссия магистерской программы «Менеджмент в системе дошкольного образования» заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов широкого профиля в области менеджмента дошкольного образования. Программа построена на междисциплинарном знании таких областей, как педагогика, психология, социология, культурология, политология, экономика, управление. Программа строится на компетентностном подходе в образовании. Содержательной основой ее выступают профессиональные задачи в сфере управления дошкольным образованием и предоставляют обучающимся необходимые знания и технологии для дальнейшего повышения их профессиональной и научно-методической квалификации.

Одним из ведущих установок в профстандарте является реализация стратегии профессионального обучения в течение всей жизни, предполагающей расширение возможностей, способов и форм освоения профессиональных квалификаций в рамках построения системы непрерывного профессионального обучения. Профстандарт впервые нормативно закрепляет основные и специальные педагогические характеристики квалификации работающего педагога, создающие основу для его постоянного саморазвития и непрерывного обучения.

В материалах ЮНЕСКО говорится, что непрерывное образование в разных регионах имеет свою специфику и особенности, которые должны учитываться при его функционировании и развитии. Е.И. Михайлова в стратегии СВФУ и в его программных документах отмечает специфику целей предоставления и получения непрерывного образования, обозначенных в материалах ЮНЕСКО [2, с. 234]. Современная образовательная среда характеризуется повышенной динамичностью. В связи с этим для каждого педагога становится очевидной необходимость непрерывного и системного профессионального обучения, когда принцип «образование на всю жизнь» приобретает иное звучание: «образование через всю жизнь».

Следовательно, «непрерывное образование является не только педагогической системой, характеризующейся определенными структурными особенностями, функциональными связями и технологиями обучения, но и специфической составной частью всего общества. Оно становится

непрерывным, связанным с жизнью, а не просто окончательным, предписанным человеку в период его обучения в школе, вузе или вузе» [4, с. 39].

В связи с реализацией стратегии многоуровневого образования в СВФУ возрастает значение программ послевузовского образования, в частности, программы дополнительного профессионального образования. При педагогическом институте создан учебно-методический центр, который, совместно со структурами университета взаимодействует с образовательными организациями РС (Я). На нашей кафедре разработаны и реализуются курсы повышения квалификации «Модульное проектирование образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации», «Организация физкультурно-оздоровительной работы в ДОО в условиях реализации ФГОС ДО». Как никогда актуальна разработка инновационных курсов «Этнокультурные технологии в современном дошкольном образовании: формирование основ толерантности», «Организация консультационно-методических центров в ДОО», «Организация образовательного процесса в кочевой группе в условиях жизни коренных малочисленных народов Севера».

Выводы. Таким образом, проблемы подготовки современных педагогов определяются усложнением профессиональной компетенции педагога дошкольной образовательной организации, так как сегодня необходим педагог высокой культуры, развивающий индивидуальные потенциалы своих воспитанников и свои собственные, способный к постоянному личностно-профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Система подготовки педагогов дошкольного образования с высшим образованием вступает в новый этап развития, результаты которого можно будет оценить в ближайшие годы.

Литература:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.
2. Михайлова, Е.И. Роль университета в устойчивом развитии региона / Е.И. Михайлова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. - 233 с.
3. Пережовская, А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития / А.Н. Пережовская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С.38-41. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7617/> (дата обращения: 17.12.2018).
4. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. / М.Н. Скаткин. - М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
5. Шафранов-Куцев, Г.Ф. О современной модели подготовки педагога в структуре университетского комплекса / Г.Ф. Шафранов-Куцев // Университетское управление: практика и анализ. – 2014 (6). - С. 35-41.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Потапова Ирина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Государственный аграрный университет Северного Зауралья" (г. Тюмень);

старший преподаватель Фатеева Ирина Анатольевна

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала А.И. Прошлякова (г. Тюмень)

К ВОПРОСУ О ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ, ОСНОВАННОЙ НА ВЕДУЩЕМ КАНАЛЕ ВОСПРИЯТИЯ, ПЕРЕРАБОТКИ И ХРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. Современные тенденции, характеризующие процесс образования и основанные на личностно-ориентированном подходе, требуют более детального подхода, индивидуализации обучения. При индивидуализации часто акцент делают на особенности восприятия окружающего мира обучающимися. Теория обучения, основанная на «каналах восприятия», на модальности восприятия информации претендует на повышение учебной успеваемости учащихся [7, с. 150]. Эта теория Фредерика Вестера (Frederic Vester) широко распространяется через публикации и пользуется значительной популярностью [12], тем временем она стала в значительной степени независимой от своего автора.

Ключевые слова: обучение, хранение, информация, логика, канал, восприятие, материал, элемент, мышление.

Annotation. Modern trends characterizing the process of education and based on a personality-oriented approach require a more detailed approach, individualization of learning. When individualization is often focused on the features of perception of the world by students. The theory of learning based on the "channels of perception", on the modality of information perception, claims to increase the academic performance of students [7, p. 150]. This theory of Frederik Vester (Frederic Vester) is widely distributed through publications and enjoys considerable popularity [12], in the meantime it has become largely independent of its author.

Keywords: learning, storage, information, logic, channel, perception, material, element, thinking.

Введение. Анализ данной теории, даже если многие считают ее ошибочной, важен в виду её эффективного влияния на процесс обучения [4, с. 9]. Популярность теории обучения по типам обучения и восприятия информации (Вестер использует термин «Lerntur») можно объяснить тем, что некоторые авторы в своих публикациях о современной конструктивистской дидактике опираются на теорию предметно-ориентированного обучения. Становится очевидным, что требуется некая адаптация методов обучения под индивидуальные особенности восприятия информации обучающимися, чтобы добиться положительных результатов.

Четыре типа учащихся по Вестеру, описанные в 1975 году в книге «Denken, Lernen, Vergessen» [12]:

1 тип - слуховой канал является ведущим, информация воспринимается «через слушая и разговаривая»;

2 тип - информация воспринимается визуально, «через глаза, через наблюдение»;

3 тип - тактильное восприятие информации, «через прикасаясь и чувствуя»;

4 тип - информация воспринимается «через интеллект».

Таким образом, 1-3 типы обучения и восприятия информации отличаются от 4 типа. Обучающиеся четвертого типа логически не вписываются в эту категорию, посредством такого разделения типов учащихся Вестер сводит на нет интеллектуальные способности типов под номером 1–3, но сохраняет их исключительно

за типом обучения под номером 4. С другой стороны, Вестер сводит явление восприятия в единое абстрактное целое, чтобы объяснить это явление, т.е. «воспринимать» приравнивается к «учиться» или «понимать».

Изложение основного материала статьи. Чтобы подвергать критике теорию Вестера, сначала ее следует проверить на внутреннюю логику, не сравнивая ее с когнитивно-научными теориями, поскольку в когнитивной науке для типологической классификации учащихся используется термин «стиль обучения», а не «тип обучения».

Вестер утверждает, что чем больше видов/способов объяснения и подачи информации предлагается, тем больше каналов восприятия информации используется, тем больше знаний/информации сохраняется и становится понятным, и, следовательно, тем больше обучающихся поймут и запомнят учебный материал. Следует отметить, что, с одной стороны, «способ объяснения» не является идентичным понятию «канал восприятия» [6, с. 30]. В некоторой дидактической литературе термин «тип обучения» представляет собой неуклюжий перевод понятия «Arten des Lernens» (способ обучения), классифицированного Robert Gagné (ассоциативное обучение, концептуальное обучение и др.).

Акустически и визуально учебный материал может восприниматься в качестве простой последовательности букв и символов или звуков (то есть в некоторой форме словесного кодирования) [1, с. 120; 2, с. 48], а тактильно это можно сделать с помощью шрифта Брайля. Но все это является единственной предпосылкой для изучения или понимания этой информации. Таким образом, тип обучения 4 является следствием типов обучения 1-3 и необходим для понимания, как информация в виде последовательности букв или звуковой комбинации должна достигнуть головы.

На самом деле, возникает вопрос: если обучающиеся не могут потрогать некое абстрактное явление, образ, нечто нематериальное, то они не смогут представить его в голове? Как быть тогда, например, с изучением процесса фотосинтеза? В данном случае понимание любого абстрактного явления будет исключено. Мыслить, чувствовать и действовать - это не разные методы обучения и понимания, а совершенно разные категории.

Способность запоминать и воспроизводить имена, даты и факты может быть верной для теории типа обучения с точки зрения акустического и визуального восприятия, но здесь нет ничего, что можно понять почувствовать. Так большая часть мнемотехнических приемов используются для чистого запоминания, без необходимости иметь представление о содержании объекта. Однако, например, физический закон в форме формулы обычно направлен на его применение и это требует понимания.

Таким образом, типы обучения 1 и 2 по Вестеру могут запомнить формулу, не понимая её. Третий тип обучения ничего не запомнит, потому что абстрактное мышление, включая сюда и словесное кодирование формулы, полностью отсутствует.

Может ли когнитивная наука представить доказательства или опровержения для такой теории обучения? Поиск понятия и конструкции «тип обучения» по Вестеру в когнитивно-научной литературе не дает результата. В типологической классификации учащихся используется термин «стили обучения». Речь идет о когнитивном стиле, когда человек использует сходные стратегии в разных ситуациях. Термин «стратегии» употребляется в значении хранящиеся в памяти и вызываемые планы действий (например, как комбинация тактик/методов, которые вместе обеспечивают план для решения проблемы). Так есть стратегии повторения, стратегии разработки (например, для интеграции новой информации в существующую структуру знаний, формирования аналогий) и др. Следует подчеркнуть, что, в отличие от проиллюстрированных «типов обучения», это относительно сложные конструкции для получения знаний.

Популярность и широкое использование теории обучения, в основе которой находится ведущий канал восприятия информации, также подпитывается современной педагогической тенденцией «активное/практическое обучение» (обучение, ориентированное на действие) и «целостное обучения» и «мультисенсорное обучение (обучение всеми чувствами)» [5, с. 572; 11, с. 138]. Это влияние теории на понимание процесса обучения и его организацию педагогами и обучающимися можно объяснить обращением большей частью не к научным теориям, а к справочной литературе, к книгам из серии «учимся учиться», методические руководства и практические руководства.

В отдельном исследовании, проведенном профессором биологии Maïke Loof со студентами направления подготовки «Биология» (большинство из 21 респондента были в конце второго семестра, летнего семестра 1999 года), было выявлено, что 15 из 21 студента знакомы с теорией «аудиального, визуального, кинестического/тактильного обучения» и считают её правильной [13]. Некоторые из респондентов также хотели бы разработать уроки в соответствии с этой теорией. На ранее заданный вопрос о том, в какой степени люди учатся по-разному, был ответ в основном о «типах обучения» и об асимметрии полушария. Кроме того, были высказывания, что «один учится больше через теорию, а другой – больше через практику». Ввиду приведенных доказательств можно сделать вывод о распространении теории «тип обучения» и о существующей потребности, рассмотреть данную теорию с научной точки зрения.

Целесообразной представляется попытка провести различие между теорией обучения «тип обучения» и «мультисенсорное обучение», «целостное обучение», «активное обучение». Мы не будем рассматривать историю развития соответствующих понятий, об этом много написано.

«Мультисенсорное обучение (обучение всеми чувствами)» особенно популярно в дидактике начальной школы, и выступает сегодня как обязательный педагогический принцип. И здесь является очевидным взаимосвязь с теорией обучения Вестера «тип обучения». Между понятиями «сенсорное восприятие» и «обучение» часто используют знак равенства и перенимают трактовку Вестером типов обучения. Здесь также часто устанавливается связь с обучением, ориентированным на действие, поскольку обучающиеся начальной школы используют свои различные чувства и действия в процессе усвоения учебного материала.

Иногда навязчивое стремление к «мультисенсорному обучению» в самых разных учебных дисциплинах объясняет тот факт, что, например, на уроках географии, готовя блюда международной кухни, вкус и запах должны расширять знания о странах [13].

В дополнение к сложности и неоднозначности термина «целостность», для «целостного обучения» найдено следующее положение: целостное обучение подчеркивает не только традиционно привилегированные когнитивно-интеллектуальные аспекты, но также физические и эмоционально-эмоциональные аспекты; целостное обучение - это обучение всеми чувствами, обучение интеллектом, разумом и телом. Под понятиями «активного действия», «целостности» понимается, следовательно

«многомерное обучение». В то время как термин «целостность» больше фокусируется на личности учащегося, «многомерное обучение» одновременно фокусируется на структуре и потребностях предмета, а также на индивидуальных и реальных школьных обстоятельствах, условиях. Это приводит к более дифференцированному и более индивидуализированному подходу процессов обучения.

Модель дидактического мышления многомерного обучения является наиболее распространенной реализацией в формах проектно-ориентированного обучения и проектного обучения в современном образовательном пространстве [3, с. 210; 8, с. 368].

Следует отметить, что теории «мультисенсорное обучение» и «целостное обучение» - как и в случае с теорией «тип обучения» - не делается различий между условиями (значением) обучения с одной стороны и когнитивным процессом интеллектуальной обработки информации, который необходим для понимания, с другой стороны [11, с. 138]. Вместо этого в соответствующих теориях, в том числе и в теории мультисенсорного обучения, рассматривается альтернатива когнитивному обучению.

Подход «активное обучение» (обучение, ориентированное на действие) рассматривается также как альтернатива «когнитивному доминирующему фронтальному обучению» и в настоящее время теоретически описан Hilbert Meyer и Herbert Gudjons. Обучение, ориентированное на действие, имеет когнитивные, эмоциональные и практические аспекты, ориентировано на жизненную ситуацию и интересы участников, на личную ответственность, задействует все органы чувств, подразумевает социальное обучение (триада Песталоцци: голова, сердце и рука) [10, с. 283]. Обучение, ориентированное на действие, всегда должно включать когнитивные элементы помимо практической деятельности. Но в чем здесь выражается когнитивная деятельность? В планировании, выполнении, результате и оценке действия находятся когнитивные элементы: рассматривать, обсуждать, планировать, контролировать выполнение, оценивать результат. Здесь речь идет об абстракции вокруг действия, которое не должно происходить без сопровождающего размышления. Помимо вопроса о том, какой должна быть реальная цель обучения и как нужно понимать абстракцию (также конкретного действия), нужно разграничивать основы когнитивной обработки «обучения, ориентированного на действие» и «чистое действие (акционизм)». Однако понятие «ориентированный на действия» за последние десятилетия стало модным словом, этот факт иллюстрируется различными публикациями, в том числе и научными.

Разграничение с «целостным обучением» становится размытым, потому что, согласно Bönsch, основная концепция «обучения, ориентированного на действие» направлена на целостность обучения, которое позволяет учащимся активировать целого человека (голова - сердце - рука - все чувства) в процессе обучения [13].

Как мы видим, в литературе нет строгого разделения между терминами, могут быть выявлены самые незначительные различия или дополнения. Как следствие, представленная критика теории обучения по типам обучения и восприятия информации может быть перенесена на соответствующие подходы, в которых цитируется подобное.

Из-за непрерывной популярности доводов против критики теории «тип обучения» и связанных с ней подходов (аргументированных как научно обоснованных), часто приводится высказывание, что согласно предполагаемым эмпирическим исследованиям (однако источник не возможно определить), мы сохраняем 10% информации от этого, что мы читаем, 20% того, что мы слышим, 30% того, что мы видим, 50% того, что мы слышим и видим, 70% того, что мы говорим, и 90% того, что мы делаем [9, с. 531]. Для критики этого популярного утверждения (которое встречается почти так же часто в контексте «обучения, ориентированного на действие», как и в контексте теории «тип обучения») могут быть использованы одни и те же аргументы, что и для критики теории Вестера. Помимо того факта, что невозможно определить, каким образом были получены эти результаты, как нам кажется, здесь речь идет о том, что общий объем информации, которая в конечном итоге попадает в нашу долговременную память, не зависит от того, хотим мы ее запомнить или нет. Эффективность хранения также, по-видимому, не зависит от степени обработки информации и от того, какое значение имеет эта информация. Более того, эти выводы можно считать убедительными, только если производительность памяти приравнивается к эффективности обучения - независимо от понимания содержания. Процентное соотношение предполагает только то, что теоретическое понимание может быть получено из практического опыта. В качестве возражения здесь достаточно краткой ссылки на процентное соотношение людей, которые, очевидно, ничего не узнали из практического опыта. Мы приходим к выводу, что эффективность обучения зависит от познавательной деятельности учащихся, а не от практических занятий. Кроме того, ожидание или надежда на то, что учащиеся мотивированы практическими действиями на абстрактное мышление и теперь обязательно захотят знать и понимать, вероятно, являются довольно необоснованными. Каждый принимает решение о том, что он хочет узнать, запомнить или вспомнить. Субъективная важность и интерес так же важны, как и значительный объем внимания.

На вопрос в том, что помогает в получении знаний, ориентированных на понимание, к сожалению, необходимо констатировать, что пока невозможно объяснить, как конкретно можно прийти к пониманию содержания обучения. Согласно текущему состоянию знаний, не существует простой структуры и пути для продвижения эффективного обучения и мышления.

Выводы. Все выводы из эмпирических исследований для возможно более эффективной организации урока могут служить только подсказками, эффективность которых должна быть изучена в общем контексте. Подходы, основанные на понимании и содействующие приобретению знаний, должны учитывать, что это активный, мотивированный, конструктивный, частично самоуправляемый процесс, ситуативный и социально встроенный.

Относительно индивидуальных детерминант школьной успеваемости экспертные исследования, прежде всего за последние годы, особо оценивают в современных конструктивистских подходах предварительные знания, специфичные для конкретной задачи или предметной области, так называемые, предварительные концепции. В целом, когнитивные, волевые и эмоционально-мотивационные личностные характеристики обучающегося взаимодействуют при индивидуализированной конструкции знаний.

Если кто-то хочет сделать выводы из результатов исследований, моделей и теорий об эффективности обучения в отношении целей, ориентированных на понимание, отправной точкой в этом случае наряду с предварительными знаниями является влияние и повышение интереса и мотивации обучающегося, а также функционирование личностных и ситуационных факторов.

Что касается конструктивистской среды обучения (в соответствии с моделью адаптивного обучения), было выделено четыре критерия, которые также одновременно могут рассматриваться как мотивационные факторы [13]:

- дать обучающимся возможность работать осмысленно и самоопределиваться, мыслить независимо от учителя и других учеников (то есть дать возможность для построения собственных знаний);
- дать обучающимся возможность объединить свои предыдущие знания и опыт с новым материалом (то есть следовать эффекту самоочевидности);
- дать учащимся возможность взаимодействовать, чтобы обсудить смысл и достичь консенсуса;
- предоставить обучающимся возможность испытать обучение как процесс, который позволяет им лично решать сложные задачи и проблемы (то есть повышать самоэффективность в конкретной области, например, посредством задач, связанных с работой, разрабатывая эффективные стратегии обучения и решения проблем).

В заключение, можно сказать, что учащиеся должны строить свои знания из сложных, реалистичных задач в аутентичных ситуациях. Создание множества контекстов способствует тому, что обучающиеся могут переносить свои знания на другие проблемы (задачи). Множество ракурсов позволяют учащимся увидеть одну и ту же проблему с разных точек зрения и в разных аспектах. В целом, понимание знаний должно быть построено так, чтобы их можно было применить. Это также означает, что требуется связь содержания обучения с интересами и с практической и жизненной средой учащихся, а также передачу знаний, навыков и умений с жизненно-практической значимостью.

Проблему для реализации таких моделей обучения на практике создает драматическая нехватка времени, вследствие которой педагог вынужденно проявляет более прямое педагогическое поведение, т.е. «учит» [6, с. 32]. Теория обучения Вестера, основанная на «каналах восприятия», непоследовательно, но никто не может предложить «зрелую», не вызывающую споров теорию. Исследования в области обучения иностранным языкам предпочитают адаптировать конструкционные модели, полученные из психологии, которые в основном основаны на самооценке в форме вопросника учащимися, для повышения эффективности обучения. Обилие консультативной литературы по тематике «тип обучения» наглядно иллюстрирует актуальность данной темы.

Литература:

1. Богданова Ю.З. Аудиовизуальные технологии в процессе обучения иностранным языкам // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 12. С. 120-122.
2. Богданова Ю.З. Аудирование в процессе обучения немецкому языку в неязыковом вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 4. С. 48-52.
3. Ботина Т.Н. Проектная деятельность студентов в процессе обучения иностранному языку // В сборнике: Актуальные вопросы науки и хозяйства: новые вызовы и решения. Сборник материалов ЛПМ Международной студенческой научно-практической конференции. 2019. – С. 210-214.
4. Васильева А.А., Потапова И.Н. Диагностирование ведущего канала восприятия информации у студентов аграрного вуза в процессе обучения немецкому языку // Мир науки. - 2018. - Т. 6. - № 5. - С. 9.
5. Григоровская А.В. Опыт проведения занятия по иностранному языку с применением АМО-технологий // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10 (66). С. 572-574.
6. Долженко В.В. Соотношение ведущего кинестетического канала восприятия информации студентами и ведущего канала подачи информации преподавателями // Аспирант. 2016. № 3 (19). С. 30-32.
7. Носова О.И., Писаренко В.И. Методика обучения иностранным языкам на основе использования ведущей модальности восприятия // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2. № 4. С. 150-160.
8. Потапова И.Н. Проектная деятельность студентов как вид самостоятельной работы в процессе обучения иностранному языку // В сборнике: Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине. Материалы международной научно-практической конференции посвященной 60-летию кафедры Технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры Иностранных языков. Тюмень, 2019. С. 368-371.
9. Таратута И.В. Использование мультимедийных презентаций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. 2017. С. 531-534.
10. Таратута И.В. Применение активных и интерактивных методов обучения иностранным языкам в аграрном университете // В сборнике: Сборник статей II всероссийской (национальной) научно-практической конференции "Современные научно-практические решения в АПК" Государственный аграрный университет Северного Зауралья. – Тюмень, 2018. - С. 283-286.
11. Шаронова Г.Ф. Реализация мультисенсорного подхода при обучении иностранному языку / Инновационное образование и экономика. 2015. Т. 1. № 17 (17). С. 138-140.
12. Frederic Vester Denken, Lernen, Vergessen. – dtv Sachbuch Mit Abbildungen 38. Auflage 2018. – 272 Seiten.
13. Lerntypen? – Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand von Maike Looß [Электронный ресурс]. – Режим доступа: PDF-Datei; http://www.ifdn.tu-bs.de/didaktikbio/content/personal/documents/looss/DDS_Lerntypen_fuer_OECD.pdf. – Загл. с экрана. – Яз. нем.

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии Прилепко Юлия Владимировна

Федеральное государственное автономное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии Калашникова Виктория Александровна

Федеральное государственное автономное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Эм Елена Александровна

Федеральное государственное автономное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

СИСТЕМА ПОМОЩИ НЕСЛЫШАЩИМ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ СЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема отношения родителей имеющих нарушение слуха с детьми с сохранным слухом. Раскрывается механизм динамики чувств неслышащих родителей и детей, рассматриваются качественные изменения, происходящие в семьях, воспитывающих детей без нарушений слуха, предлагается ряд необходимых рекомендаций для нормального речевого развития и социализации ребенка без нарушений слуха в семье неслышащих родителей.

Ключевые слова: неслышащие родители, семья, ребенок без нарушений слуха, проблема, медицина, воспитание, помощь семье, забота о ребенке, дефект, эмоциональное состояние, межличностные отношения, общение ребенка с родителями, рекомендации, речевое развитие в семье неслышащих родителей.

Annotation. The article deals with the problem of the relationship of parents with hearing impairment with children without hearing defects. The author describes the mechanism of the dynamics of the feelings of deaf parents and children, examines the qualitative changes occurring in families raising children without hearing impairment, gives characteristics of adequate and inadequate parental attitudes, offers a number of necessary recommendations for the normal speech development and socialization of a child without hearing impairment in society.

Keywords: deaf parents, family, child without hearing impairment, problem, medicine, education, family assistance, child care, defect, emotional state, interpersonal relations, communication of the child with parents, recommendations, speech development in the family of deaf parents.

Введение. Статистика указывает на, что нарушения слуха имеют примерно 10% всего населения планеты. По оценкам здравоохранения, во всем мире насчитывается 500 миллионов человек имеющих глухоту или проблемы со слухом, при чем исходя из статистических данных, у глухих родителей в 90% случаев рождаются дети с сохранным слухом [8]. Зачастую, у неслышащих родителей рождаются дети без нарушений слуха а у нормально слышащих родителей рождаются дети с проблемами развития слуха. Сегодня, каждый родитель, еще на этапе планирования ребенка имеет возможность обратиться в медицинское учреждение для того, чтобы выявить риски возникновения нарушение слуха. На современном этапе развития медицины ранняя диагностика патологий развития плода позволяют еще в процессе планирования ребенка выявить будут ли у него нарушения слуха, и определить его этиологию, в частности наследственность, а именно установить степень генетического риска и дать прогноз слуховому здоровью будущего ребенка. Результаты медицинских исследований конкретной семьи позволяют дать им медико-генетические рекомендации, которые позволят неслышащим супругам осознанно планировать рождение слышащего ребенка [9].

Такой подход важен не только для неслышащих родителей, но и для развития слышащего ребенка. Так как именно семья является важным фактором его психического, а следовательно, и интеллектуального развития, в семье ребенок получает первые представления о мире, принципах функционирования общества, о принятых нормах поведения [7].

Учитывая, что люди с нарушением слуха относятся к культурному меньшинству, имеющим свой язык, традиции и нормы поведения, считаем важным отметить, что неслышащие родители слышащих детей, имея слуховые ограничения не всегда самостоятельно, без специального обучения, смогут достаточно хорошо организовать для своих детей необходимые семейные условия развития слышащего ребенка [4].

Следовательно, система ранней помощи неслышащим родителям в воспитание слышащего ребенка является актуальной проблемой.

Изложение основного материала статьи. Решение неслышащих супругов стать родителями может быть обусловлено, во-первых, их готовностью к этому шагу. Во-вторых, в значительной мере оно зависит от имеющейся у родителей системы ценностей, приоритетов, конкретной жизненной ситуацией и референтного социального окружения. Как правило, родители с нарушением слуха ожидают появления подобного себе неслышащего ребенка. Появление на свет ребенка с нормальным слухом в семье неслышащих родителей, может являться самым настоящим стрессом и доставить множество проблем, касающихся развития, обучения, воспитания и социализации ребенка. Когда родители узнают о том, что у них родился слышащий ребенок, они испытывают шок, проявляющийся в переживаниях о том как с ним общаться, как воспитать и растить слышащего ребенка, ибо опыта и знания слышащего мира у них нет. Также, неслышащие супруги не имеют представление о том, какие трудности могут возникнуть и как эти трудности преодолевать.

Итак, неслышащие родители, воспитывающие слышащего ребенка могут столкнуться с такими проблемами, как:

1. Правильная забота о ребенке, умение оценить его психологическое и физическое состояние.

Неслышащие родители могут абсолютно не реагировать на нужды слышащего ребенка: плачь; писк; крики; вопли; кашель и др.

Также, могут возникнуть трудности в понимании ребенка. Родители могут ошибочно судить о многих реакциях ребенка, но это может быть и дискомфортом психологического характера. Обычно такое родители судят о состоянии ребенка, взяв во внимание: движения ребенка; мимику, которая в их сознании может

говорить о том, что он голоден, болен и т. д; жесты; поведение и др. Случается, что родители чересчур мнительны, и напрасно опекают ребенка, ложно выявляя у него какую-либо потребность или дискомфорт [9].

Исходя из этого, родителям с ограниченными возможностями здоровья необходимо прислушиваться к ряду рекомендаций:

а) чтобы преодолеть эти трудности необходимо, чтобы ребенок находился в поле зрения неслышащих родителей.

б) родителям важно знать возрастные нормы развития ребенка. Зная их, будет гораздо легче отследить состояние ребенка, уровень его эмоционального, физического и интеллектуального развития.

с) также необходимо постоянно консультироваться со специалистами по раннему развитию и с детским врачом. Эти специалисты помогут отследить степень физического, интеллектуального и психологического развития ребенка и в случае выявленных нарушений дать какие-либо рекомендации родителям [5].

2. Формирование речевого развития, процесс коммуникации родителей с ребенком. Общение — это одно из важных условий социализации человека, умение коммуницировать в обществе. В норме для ребенка раннего возраста общение с родителями является источником полноценного развития. Однако, нормотипичный ребенок, оказавшись в окружении родителей, имеющих дефекты слуха, не может усвоить устную речь, поскольку в большинстве случаев глухие люди являются немыми, а если и не утратили полностью способность говорить, то их речь косноязычна и неразборчива [2].

Возникают трудности взаимопонимания в связи с отсутствием всестороннего общения родителей с ребенком. Неслышащие родители слышащего ребенка имеют меньше возможностей организовать для своего ребенка получение вербальной информации, так как они не обладают большим многообразием вариантов для всестороннего изучения окружающей среды [1].

В таком случае, рекомендуется приглашать в семью людей, владеющих устной речью. Это могут быть: родственники; друзья; знакомые; коррекционный педагог; одноклассники и т. д. Крайне важно, чтобы именно семья занималась развитием ребенка, проводила не только учебные занятия, но и культурные вечера, встречи [2].

Для того, чтобы у неслышащих родителей вырос ребенок с развитым уровнем речевого общения необходимо применять разные вариации технических средств и пользоваться всевозможными услугами, которые бы позволили вывести речь ребенка на нужный уровень развития: посещение детского сада; включить в режим ребенка занятия с логопедом; использовать развивающие игры, в том числе сенсорные и сенсомоторные игровые пособия, позволяющие задействовать все анализаторы одновременно.

Одним из вариантов для установления необходимого общения слышащего ребенка с неслышащими родителями является обучение слышащих детей языку жестов. Это позволит установить необходимое для ребенка взаимодействие с родителями, а также у родителей сформируется более адекватное представление о потребностях своего ребенка.

3. Проблемы психологического характера, обусловленные эмоциональным расстройством ребенка.

Такие трудности могут возникать из-за принуждения ребенка быть переводчиком для своих неслышащих родителей, в связи, с чем ребенок погружается в проблемы взрослых, что непозволительно для нормального психологического развития человека. Происходит процесс, который можно обозначить как «раннее взросление». В таком случае исчезают границы между ребенком и взрослым. Ребенок чувствует себя «на равных» со своим родителем. В таком случае родители часто теряют авторитет в глазах своего ребенка.

Еще немаловажной проблемой становится игнорирование родительского контроля [4]. Ребенок может пользоваться отсутствием слуха у родителей и тем самым избегать контроля над собой и своей деятельностью. Жизнедеятельность ребенка остается бесконтрольной.

4. Дискомфорт, испытываемый неслышащими родителями, зарождаемый особым вниманием со стороны окружающих людей.

Такие родители часто сами создают ситуации дискомфорта: стесняются; испытывают страх; чрезмерно волнуются; пытаются избегать общества; не имеют желания заявить о себе и т.п.

Жестовый язык в семье осваивают спонтанно, как слышащие осваивают родной язык. Но существуют семьи, в которых родители категорически отказываются общаться с помощью жестов из-за стеснения или желания не афишировать имеющийся у них дефект, тем самым, внушая ребенку, что быть неслышащим постыдно, плохо и ущербно. В связи с этим, ребенок начинает стесняться своих родителей, очень тяжело переносит насмешки и плохое отношение к ним со стороны незнакомых и знакомых недоброжелательных людей.

Родители, имеющие дефекты слуха, могут иметь более низкий уровень образования, занимать менее статусные должности, а иногда и вовсе остаются безработными, но также могут быть более интеллектуально развиты по сравнению со слышащими людьми. Из-за этого неслышащие родители избегают обращения за помощью к специалистам, неадекватно реагируют на помощь окружающих людей. Такая реакция может быть еще вызвана и недостаточной осведомленностью родителей о необходимой помощи и поддержке, которую они могут получить [9].

5. Неадекватное отношение детей к неслышащим родителям.

В большинстве своем в семьях такого типа главенствующую роль воспитания занимают слышащие родственники, зачастую, это бабушки и дедушки, которые оказывают большое влияние на жизнь ребенка. В следствие этого роль родителей уходит на второстепенный план, они теряют авторитет в глазах своего ребенка [7].

Из вышесказанного можно выделить следующие существенные проблемы, встречаемые в неслышащей семье, воспитывающей слышащего ребенка:

1. Коммуникативные проблемы - трудности в понимании ребенка. Нарушен процесс коммуникации родителей с ребенком: коммуникация неслышащих родителей со своим ребенком менее эффективна, чем такое же общение в семьях, где дети и родители глухие или, где родители и дети не имеют проблем со слухом.

2. Формирование речевого развития слышащего ребенка - жестовый язык упрощает жизнь семьи и не позволяет развиваться звуковой речи слышащего ребенка.

3. Проблемы психологического характера, обусловленные эмоциональным расстройством ребенка.

4. Неадекватное отношение детей к неслышащим родителям - дискомфорт, испытываемый неслышащими родителями, зарождаемый особым вниманием со стороны окружающих людей, особенно, давление родственников, близких.

В связи с этим можно констатировать настоятельную необходимость в организации помощи неслышащим родителям в воспитании слышащего ребенка раннего возраста. Ранняя помощь – это совокупность системы социальной поддержки, охраны здоровья и специального образования [5]. Функционирующая система ранней помощи сегодня предлагает обширный спектр долгосрочных услуг, ориентированных на всю семью, оказываемый командой специалистов разного профиля. Существенно важным условием системы ранней помощи является раннее включение родителей ребенка с отклонениями в развитии в коррекционно-развивающий процесс. В системе ранней помощи на ответственности родителей лежит результат работы с ребенком, так как он играет ключевую роль. Оказание необходимой помощи родителям на ранних этапах развития ребенка в значительной мере предупреждает развитие вышеуказанных проблем, позволяет более эффективно скорректировать и компенсировать уже имеющиеся отклонения, достичь более высокого когнитивного, эмоционального и социального развития слышащего ребенка, воспитывающегося в семье неслышащих родителей.

Система помощи неслышащим родителям, воспитывающим слышащего ребёнка раннего возраста включает:

- раннюю диагностику слуховой способности ребёнка;
- предупреждение отклонений, связанных с дефицитом речевого общения;
- обязательное включение в коррекционный процесс слышащих родственников в роли параспециалистов;
- предупреждение эмоциональных и поведенческих проблем ребенка;
- своевременную целенаправленную психолого-педагогическую и логопедическую помощь [5].

В связи с активным формированием вторичной сигнальной системы – речи, наличие нормальной слуховой функции важно в детском возрасте еще в большей степени, чем у взрослого. В первые 3 года жизни ребенка происходит активное становление всех высших психических функций ребенка, в том числе, благодаря полноценно сформированной слуховой системы происходит формирование его когнитивных навыков, адекватного психо-эмоционального и психо-речевого развития, на основе которых осуществляется нормальная социальная адаптация ребенка [2].

Как известно, нарушение слуха - это наследственная патология: у 35-50% новорожденных тугоухость и глухота имеют наследственное происхождение, причем у 1/3 из них носят синдромальный характер, т.е. сочетаются с другими аномалиями, представляют собой сложный дефект. В связи с этим очевидна актуальность ранней диагностики слуховых расстройств в детском возрасте с целью их дальнейшей адекватной реабилитации, способствующей нормальному формированию высших корковых функций, в том числе второй сигнальной системы, следовательно, речи [8].

Создание слухоречевой среды для слышащего ребенка, воспитывающегося неслышащими родителями — является важным условием. В раннем возрасте для детей с сохранным слухом особенно важно внимание говорящих. Дети вслушиваются в речь и таким образом учатся говорить. Важно обогащать речевую и слуховую сферы ребенка, помещая его в богатые общением ситуации, будь то поход в парк, магазин, пикник, заповедник и пр. Полезно дарить звучащие игрушки, обращать внимание на разные звуки, поощрять случаи звукоподражания [3].

Очень важно, чтобы ребенок как можно чаще виделся и контактировал с слышащими людьми: ходил на прогулку, за покупками, а также обучался в детском саду, интернате, ведь очень важно, чтобы он был окружен звуковой речью в сензитивный период развития второй сигнальной системы. Особенно нужно обеспечить посещение ребенка слышащими в домашних условиях, при чем не обязательно, чтобы это были родственники, достаточно, чтобы ребенок имел к этим людям дружественные отношения.

Для наиболее удобного общения с родителями, ребенка, находящегося в такой семье, необходимо научить навыку чтения. Для этого родителям необходимо получить качественную консультацию сурдопедагога, чтобы отследить уровень готовности ребенка к чтению.

Случается, когда родители, желая обеспечить своим слышащим детям достойную жизнь, жертвуют своим благополучием и комфортом, а именно: ограждают слышащего ребёнка от овладения системой жестов. Они отказываются от жестов в общении с ребёнком ради развития его звуковой речи. Часто такое происходит под влиянием запрета со стороны слышащих родственников, логопедов, учителей. Ребёнку важно научиться понимать речь, не важно, какую в первую очередь: жестовую или звуковую. Поскольку в семье ребёнок учится жестовой речи, общение с родителями для него имеет очень большое значение. В практике с говорящими же он будет учить звуковой речи. Задача неслышащих родителей слышащего ребенка заключается в применении жестов для того, чтобы дать обозначение просьбы, желания и мысли ребенка. Нужно приучить ребенка смотреть в лицо родителя, когда тот хочет что-либо выразить ему [11].

Нередко ребенку приходится решать возникающие у него или родителей проблемы самостоятельно. Обычно эти дети для родителей выполняют роль переводчика и «проводника» в мире слышащих. Бывают ситуации, когда ребёнку необходимо переводить информацию, не соответствующую его возрасту. В такие моменты не стоит допускать, чтобы ребенок стал на тот же уровень, что и родитель, родителям важно быть авторитетной личностью перед ребёнком, избирательно подходить к выбору ситуаций для перевода ребёнком.

Психолого-педагогической и логопедической помощи ребенку направлена на предупреждение и разрешение проблем в развитии, обучении, поведении, на создание условий для развития личности ребенка, ее самосовершенствования и самореализации.

В такой семье необходим более тщательный педагогический подход к обучению ребенка. Занятия с ребенком должны быть направлены: на изучение окружающего мира; развитие зрительного восприятия; формирование элементарных математических представлений; развитие игровой деятельности ребенка. Обязательным компонентом обучения такого ребенка выступает воспитание и обучение родителями, которое должно реализовываться на протяжении всего дня, во время: гигиенических процедур; приема пищи; прогулок; игр; бытового труда; свободной деятельности, в том числе игровой [10].

Психолог работает с ребёнком в направлении формирования навыков конструктивного взаимодействия, развития познавательных процессов, интуиции, уверенности; проводит коррекцию тревожных состояний, не

успешности. По возможности предотвращает проблемы, своевременно выявив и устранив причины, порождающие их, обеспечивает превентивную профилактику различного рода негативных явлений (нравственного, физического, социального и т.п. плана), отклонений в поведении. Дети, имеющие нарушения речи, занимаются с учителем - логопедом. Основными задачами учителя-логопеда являются: организация работы по диагностике уровня развития речевой деятельности и реализация индивидуально-ориентированных программ развития с учетом структуры речевого дефекта.

Выводы. Проведенное исследование позволило определить наличие следующих трудностей, встречаемых в неслышащей семье, воспитывающей слышащего ребенка: нарушен процесс коммуникации родителей с ребенком; процесс формирования речевого развития слышащего ребенка затруднен; отмечаются проблемы психологического характера, обусловленные эмоциональным расстройством ребенка; неадекватное отношение детей к неслышащим родителям.

Следовательно, с целью правильного развития слышащего ребенка необходимо как можно раньше включаться специалистам, а особенно родителям, в работу. Сегодня эта помощь предлагается в рамках системы ранней помощи неслышащим родителям, воспитывающим слышащего ребёнка, которая включает: раннюю диагностику слуховой способности ребёнка; предупреждение отклонений, связанных с дефицитом речевого общения; обязательное включение в коррекционный процесс слышащих родственников в роли параспециалистов; предупреждение эмоциональных и поведенческих проблем ребенка; своевременную целенаправленную психолого-педагогическую и логопедическую помощь.

Неслышащим родителям необходима постоянная консультация со специалистами, которые будут:

- контролировать развитие ребенка и результаты обучения;
- смогут выявить сложные для родителей направления работы;
- дать необходимые советы по коррекционно-педагогической работе с ребенком в домашних условиях.

Итак, сегодня, коррекционная педагогика вышла на тот уровень, когда специалисты могут решить вопросы социализации человека с нарушениями слуха, его интеллектуального и физического развития, но к большому сожалению, проблемы межличностного общения в семьях, где есть слышащий ребенок у неслышащих родителей, решить крайне тяжело и по сей день.

Литература:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений, М.: Академия, 2002. – 203 с.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 2008. – 375 с.
3. Ермолаева М.В. Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 240 с.
4. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого ребенка в семье. – М.: Педагогика, 1970. – 192 с.
5. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. – М.: Изд. «Просвещение», 2008 г. – 240 с.
6. Семакина И. Занятия с детьми глухих родителей: // Проза. 2017. URL: <https://www.proza.ru/2017/07/08/1119> (Дата обращения: 09.10.2019).
7. Тюрина Н.Ш. Адаптационная компетентность родителей: Монография. – М.: Полиграф-сервис, 2011 г. – 162 с.
8. Ухо. Статистика, 2007-20019. URL: <http://www.uho.com.ua/ru/statistics>. (Дата обращения: 17.10.2019).
9. Хохлова А.Ю. Изучение особенностей детско-родительского взаимодействия в семьях глухих и слышащих родителей, воспитывающих глухих детей // Дефектология, 2007, № 3. – С. 40-48.
10. Фромм А. Азбука для родителей, или Как помочь ребенку в трудной ситуации. – Екатеринбург, 1996. – 188 с.
11. Kaufman A.S., Kaufman N.T. Kaufman Assessment Battery for Children: Interpretive Manual. MN, 1983.

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат технических наук, доцент Булганина Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Солодова Полина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА НА СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ

Аннотация. В статье дано описание педагогических средств, используемых для реализации программ наставничества в современных компаниях. Педагогические средства наставничества классифицированы на методы, преимущественно используемые для адаптации и обучения новых работников, и метода, преимущественно используемые для профессионального развития и продвижения сотрудников. Сделаны выводы о широком наборе педагогических средств наставничества в современных компаниях.

Ключевые слова: наставничество, педагогические средства, компания, обучение, развитие, персонал.

Annotation. The article describes the pedagogical tools used to implement mentoring programs in modern companies. The pedagogical means of mentoring are classified into methods mainly used for adaptation and training of new employees, and methods mainly used for professional development and promotion of employees. Conclusions are drawn about a wide range of pedagogical tools of mentoring in modern companies.

Keywords: mentoring, pedagogical tools, company, training, development, staff.

Введение. В условиях современных компаний наставничество как способ обучения и развития работников приобретает все большую популярность. Наставничество позволяет эффективно адаптировать новых работников, обеспечить освоение ими нового функционала, обеспечить подготовку работников к карьерному росту [1]. Современное наставничество охватывает не только новых работников организаций, но относится и к специалистам, и к менеджерам всех уровней управления, вплоть до высшего [2, 6].

Внедрение и развитие систем наставничества предполагает использование педагогических инструментов и средств обучения и адаптации персонала. Педагогические средства наставничества используются для того, чтобы организация могла эффективно реализовать образовательные и развивающие функции в отношении своих сотрудников.

Изложение основного материала статьи. Педагогические средства реализации наставнической работы в современных организациях представлены в таблице 1. Часть этих методов носят объяснительно-информативный характер и предназначены для ввода в должность новых сотрудников (например, это объяснение, инструктаж, совместные визиты, решение кейсов, сторитейлинг). Другие методы целесообразно использовать при наставничестве с целью дальнейшего профессионального развития сотрудников и продвижения их в должности (например, тренинги, коучинг, разнообразные игры) [3].

Таблица 1

Педагогические средства реализации наставнической работы в компаниях

Метод и его содержание	Достоинство метода	Недостатки метода
Методы, преимущественно используемые для обучения и адаптации новых работников		
Метод объяснения – базовый метод наставничества, основанный на описании и обосновании последовательности и правил выполнения профессиональных функций.	Достигается полное понимание технологии профессиональной деятельности, повышается осознанность, мотивация; осуществляется разделение ответственности между наставляемым и наставником.	Значительное количество времени, отводимого на объяснение; вероятность лишних и неудобных вопросов со стороны наставляемого; вероятность оспаривания мнения наставника; возможное нежелание наставляемого слушать объяснение и учиться.
Инструктаж — детальное пошаговое описание алгоритма выполнения отдельных операций и целых процессов. Выступает основным методом при действии наставляемого в стандартных ситуациях.	Содержание инструкции четко, последовательно и ясно дает представление о способе получения результата; результат предсказуем; информация передается от наставника к наставляемому быстро, овладение этой информацией легко проверяется.	Наставляемому демонстрируется образец действий только в стандартных ситуациях; не формируется способность наставляемого самостоятельно решать проблемы и принимать решения; мотивация наставляемого, как правило, низка; каждая операция и каждый процесс должны быть алгоритмизированы и задокументированы; вероятность перекладывания ответственности за неверно выполненную работу на наставника.
Полевое сопровождение – целенаправленное сопровождение наставником наставляемого в реальных производственных ситуациях, в процессе которого оценивается способность наставляемого действовать самостоятельно. Наиболее часто применяется в компаниях, специализирующихся на обслуживании клиентов.	Метод предоставляет возможность поведения наставляемого в реальных условиях; актуализируются знания, которые необходимы сотруднику в реальной практике; сопровождение опытным наставником подразумевает возможность оперативного исправления вероятных ошибок и демонстрации корректного поведения.	Наставляемый может не проявить требуемых навыков из-за боязни ошибки и вероятной низкой оценки; вероятное нежелание наставляемого выступать объектом оценки; значительное напряжение сил обеих сторон наставничества при «очной» процедуре; необходимость наличия качественного диагностического инструментария для оценки действия наставляемого в практических ситуациях.
Кейс-обучение - метод обучения, основанный на использовании описаний реальных профессиональных ситуаций с их дальнейшим анализом и выработкой решений.	Возможность наставляемого познакомиться с диапазоном возможных проблемных ситуаций в профессиональной деятельности; возможность создать банк обучающих материалов компании; относительно невысокая стоимость обучения с использованием кейсов.	Сложность проверки поведения работника в реальных производственных ситуациях («знаю, как нужно, но веду себя по-другому»); невозможность предусмотреть в учебных материалах все проблемные ситуации; высокая стоимость формирования качественных кейсов, отражающих реальные проблемы компании.
Сторитейлинг (от англ. «storytelling» - рассказывание историй) – метод, основанный на использовании историй и мифов компании для	Посредством сторитейлинга передается большой пласт информации об истории компании, её лидерах, правилах поведения, неформальных	Вероятное противоречие между информацией из официальных историй и реальным положением дел в компании; метод может использовать только как

достижения целей наставничества.	отношения и пр., что имеет существенное значение для адаптирующегося в ней сотрудника; возможность наставнику выразить собственную точку зрения на положение и тенденции развития компании; повышение лояльности нового работника к компании; неформальность метода; возможность ознакомления как с положительными, так и с деструктивными практиками работы.	дополнительный к традиционным методам обучения и адаптации; необходимость управления информационной поддержкой деятельности компании; трудности, связанные с формированием набора историй компании, которые можно было бы использовать для целей наставничества.
Методы, преимущественно используемые для профессионального развития и продвижения сотрудников		
Тренинг - интенсивный метод обучения, сочетающий краткие теоретические семинары и практическую отработку навыков за короткий срок.	моделирование заданных ситуаций позволяет наставляемым развить и закрепить необходимые профессиональные навыки; возможность формирования нового отношения к подходам и способам трудовой деятельности; повышение мотивации наставляемых; состояние эмоционального подъема после участия в тренинге.	наставник должен обладать специальной компетенцией для проведения тренингов; снижение эффективности тренингов при отсутствии программы посттренингового сопровождения персонала; сложность самоанализа и изменения поведения работников, приводящие к психологическому дискомфорту; высокая стоимость качественно разработанных тренингов.
Деловые игры - метод имитации ситуаций, связанных с принятием решений в различных профессиональных ситуациях, реализуемый по заранее определенным правилам в диалоговом режиме, в условиях конфликта или неопределённости.	Используются для развития широкого диапазона деловых качеств работников; содержат проблемные ситуации и ситуации конфликта интересов; в деловой игре возможно объединение нескольких наставляемых и нескольких наставников.	Наставники должны обладать специальными компетенциями для проведения деловых игр; инструментарий деловых игр должен быть качественно разработан; содержание деловой игры может не отражать реальные проблемные ситуации компании.
Ролевые игры - интерактивный метод, состоящий в целенаправленной и регулируемой организации ролевого поведения в новых жизненных и профессиональных ситуациях, который позволяет получить новый опыт ролевого поведения.	Возможность наставляемому освоить новую роль и опробовать новую модель поведения; относительно низкая стоимость реализации метода; эффективность метода при профессиональном продвижении работников.	Необходимость наличия четких критериев оценки поведения работника в новой роли; высокие временные затраты на проведение и обсуждения результатов деловой игры; метод должен быть дополнен другими более традиционными методами наставничества.
Коучинг (применительно к наставничеству) – метод развития наставляемого, в процессе наставник помогает ему достичь некой личной или профессиональной цели. Данный метод сфокусирован не на общем развитии, а на достижении конкретных значимых в данный момент целей. Этот метод также называют «развивающим консультированием».	Самостоятельная формулировка цели и стратегии её достижения наставляемым под руководством наставника; возможность применения на индивидуальном и групповом уровне; относительно невысокая стоимость реализации на практике, т.е. функции коуча фактически выполняет наставник; достижение более полного взаимопонимания наставника и наставляемого; вероятность возникновения новых идей для решения профессиональных проблем.	Возможное психологическое сопротивление личности, связанное с необходимостью ломать стереотипы поведения и мышления; возможное нежелание наставника выполнять роль коуча; сильная зависимость результатов от квалификации и подготовленности наставника к этой роли; увеличение времени работы наставника; повышение ответственности и риска для наставника.
Совместные проекты – представляет собой вовлечение наставляемых в различные виды проектной деятельности, в ходе которой формируются новые умения и навыки, отрабатывается командное взаимодействие и происходит подготовка к новому виду	Высокая эффективность метода, поскольку развитие работника происходит в реальной практической ситуации; наставник также получается возможность приобрести новый опыт от наставляемых, участвующих в проекте; данный метод подходит для новых ситуаций, в которых необходимо	Участие в совместных проектах не гарантирует профессионального развития сотрудников; наставнические функции при реализации проектов должны быть четко обозначены, иначе они размываются и теряют смысл; требуются дополнительные временные затраты на осуществление наставничества в

профессиональной деятельности. В качестве наставника выступает, как правило, непосредственный руководитель проекта.	взаимное обучение персонала.	проектах; возможное нежелание участников проекта быть наставляемыми и контролируемыми.
---	------------------------------	--

Выбор инструментов и методов работы наставника определяется целями наставничества, выбранной в организации моделью его организации, особенностями ситуации и самого наставляемого [4]. Так, традиционное наставничество («один на один») чаще всего реализуется посредством наиболее простых с педагогической точки зрения методов, таких как объяснение, инструктаж, полевое сопровождение, сторителлинг. Более развитые и сложные в педагогическом плане средства используются при организации групповых форм наставничества, в том числе виртуального, это все виды игр, тренингов, коучинга. Еще более сложные педагогические средства используются для реализации наставничества в условиях инновационных производств, использующих подходы непрерывного обновления [5]. В таких компаниях продукт и технология его производства постоянно обновляется, поэтому наставничество не может ориентироваться на четко сформулированные стандарты работы, так как их выработка происходит по ходу самой работы. В таких компаниях наставничество осуществляется в рамках проектных команд, которые являются одновременно создателями и носителями опыта, их участники осуществляют взаимное наставничество. В таких случаях целесообразно применение метода совместных проектов, в которых осуществляется модель наставничества «равный-равному».

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что диапазон возможных педагогических средств наставнической деятельности в организациях достаточно широк.

Педагогические средства наставнической работы целесообразно классифицировать на методы, преимущественно используемые для обучения и адаптации новых работников, и на методы, преимущественно используемые для профессионального развития и продвижения сотрудников.

Компании, имеющие развитые системы наставничества, используют набор различных педагогических методов его реализации. Основными факторами выбора средств наставничества, становится его цели, используемая в компании модель наставничества и педагогические и организационные особенности ситуации, в которых реализуется наставничество.

Литература:

1. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. С. 92-99.
2. Клищ Н.Н., Январев В.А. Наставничество на государственной службе – новая технология профессионального развития государственных служащих (зарубежный и российский опыт наставничества на государственной службе): Препринт WP8/2014/01 [Текст] / Н.Н. Клищ, В.А. Январев; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 64 с.
3. Масалимова А.Р. Содержание и технологии корпоративной подготовки наставников: педагогическая составляющая: Учебно-методическое пособие. – Казань: «Изд-во КФУ», 2015. – 123 с.
4. Селиверстова М.В., Беляева Д.А. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 3-2. С. 110-116. DOI: 10.24411/2500-1000-2019-10671
5. Чеглакова М.Л. Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций // Экономическая социология. 2011. Т. 12. № 2. С. 80-98.
6. Эсаулова И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний // Стратегии бизнеса: анализ, прогноз, управление. 2017. №6 (38).

Педагогика

УДК: 376.1

директор Прочухаева Мария Михайловна

«Школа-интернат «Абсолют» (д. Райсеменовское);

аспирант Шалупина Татьяна Владимировна

Московский городской педагогический университет,

Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации системы наставничества в работе с учениками с ОВЗ и детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации, описаны принципы, функции и психолого-педагогические условия для успешной организации системы наставничества в инклюзивной школе.

Ключевые слова: наставник, инклюзивная школа, дети с ОВЗ, дети в трудной жизненной ситуации, социализация.

Annotation. The article reveals the features of the organization of the mentoring system in working with students with disabilities and children in difficult life situations, describes the principles, functions and psychological and pedagogical conditions for the successful organization of the mentoring system in an inclusive school.

Keywords: mentor, inclusive school, children with disabilities, children in difficult situations, socialization.

Введение. В отечественной и зарубежной литературе тема наставничества рассматривается достаточно подробно. Определений термина «наставничество» достаточно много. Мы привели ниже некоторые из них.

Наставничество – это технология, которая обеспечивает передачу навыков и установок от более опытного сотрудника к менее опытному путем системной работы знаний, навыков и установок.

Наставничество — это способ передачи знаний, умений и навыков более опытным сотрудником менее опытному в определенной предметной области.

Наставничество — это образовательный процесс на рабочем месте. Задачи наставника: профессиональное развитие, социокультурная адаптация, это среда, в которой накапливаются и передаются знания, навыки, опыт и успешные модели поведения.

В педагогике наставничество понимается как система социально-педагогических воздействий более опытных специалистов на чувства, сознание и волю обучающихся с целью формирования четкого понимания мировоззрения, воспитания твердой жизненной позиции и стремления овладения профессией. Также под наставничеством понимают процесс, в котором наставник отвечает за развитие и профессиональный рост наставляемого вне иерархических рамок отношений руководитель-подчиненный.

В большинстве литературы под наставничеством понимается специально организованная система взаимоотношений молодого сотрудника, стажера – «подопечного» и опытного сотрудника – «наставника», т.е. рассматривается как процесс работы взрослого со взрослым, помощи новым сотрудникам, включение в работу, именно с точки зрения трудоустройства, производства, профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Таким образом, наставничество рассматривается как процесс взаимодействия опытного, компетентного человека и человека, осваивающего новый для себя опыт. Это вполне соответствует нашему представлению о процессе наставничества в школе, однако мы рассматриваем наставничество в контексте взаимоотношений «взрослый-ребенок». Предлагаем рассмотреть опыт наставничества в рамках инклюзивной школы «Школа-интернат «Абсолют», представляем его как систему взаимоотношений между учениками (детьми) и сотрудниками школы (взрослыми), основой отношений которых будет являться не трудоустройство или профессиональная успешность, а развитие личности ученика, преодоление трудностей, совместное построение «жизненного пути» ребенка. Мы рассматриваем наставничество именно как процесс работы с детьми.

Основной контингент нашей школы – дети, попавшие в трудные жизненные ситуации (дети с опытом сиротства, воспитывающиеся в социально-неблагополучных семьях), а также дети с ОВЗ.

Специфическими особенностями наших учеников являются трудности социальной адаптации, определения себя в контексте окружающей среды, нарушения коммуникации, поведения, неадекватная самооценка, низкий уровень притязаний, трудности в удержании норм, границ и правил, построении «жизненного маршрута». Эти сложности мешают ученикам включаться в социальную жизнь школы, быть успешными в обучении, препятствуют процессу нормализации развития и поведения. Поэтому процессы воспитания и обучения должны быть тесно связаны и формировать у ученика полную картину мира, собственное мировоззрение и ценности. При этом фактором, непосредственно влияющим на выработку ориентиров и норм поведения у учеников в процессе обучения, выступает их социализация в школе.

Исходя из этого, особенно важным для развития личности ученика является наличие специально организованных педагогических и психологических условий, направленных на воспитание, адресную помощь и поддержку. Особую значимость в этих условиях приобретает наставничество. Оно решает вопросы, связанные с воспитательной работой, построением социальных отношений и коммуникации, преодолением межличностных конфликтов и индивидуальных трудностей учеников.

Взаимодействие участников процесса наставничества опирается на принципы:

1. Принцип позитивной коммуникации.

Поощряются только конструктивные способы взаимодействия между наставниками и подопечными.

Нормы поведения и социальной активности задают наставники.

2. Принцип личного участия и заинтересованности.

Успешность процесса наставничества основывается на личной инициативе и активности его участников.

3. Принцип добровольности участия.

Наставники осознают, что ответственность за успешность деятельности несут они. Подопечные осознают, что развитие и изменения могут происходить только при их включенности.

4. Принцип инвестиций.

Каждый наставник вносит в процесс часть своего ресурса: усилия, время, интерес и прочее. По итогу он получает результат деятельности, совместно полученный с подопечным, что является для обеих сторон безусловной ценностью и превосходит затраченные ресурсы.

Наставником ученика может являться любой взрослый сотрудник школы. Критериями отбора наставников являются установленный доверительный контакт с учениками/учеником, заинтересованность в работе наставником, знание и использование основ психологического взаимодействия с ребенком, собственный успешный социальный опыт. Мы считаем, что наставником может быть не только учитель, педагогический работник, но и любой взрослый сотрудник школы, обладающий достаточной компетентностью. При этом важно учесть, что не каждый учитель может являться наставником.

Наставничество предполагает партнерский стиль взаимодействия между наставником и подопечным, организация их взаимодействия состоит из мотива, проекта и реализации. Мотив – мотивы и потребности наставников и подопечных. Проект – планирование и разработка ожидаемого результата, выбор инструментов и средств их достижения. Реализация – наставник помогает подопечному в осуществлении, получении результата, при этом помогает, но ничего не навязывает, при этом отношения носят партнерский характер.

Наставничеству как педагогической деятельности присущи свои характеристики и функции. Обратившись к педагогической литературе, по аналогии с кураторством мы выделили у наставничества следующие характеристики: замотивированность, целенаправленность, продуктивность, при этом именно продуктивность позволяет оценить качество работы наставника. Продуктивность характеризуется следующими уровнями:

1-й – непродуктивный. Наставник не проявляет заинтересованности и инициативы, ученики сами обращаются к нему.

2-й – малопродуктивный. Наставник готов оказать помощь, проявляет инициативу, но не имеет возможности разобраться в возникшей спорной ситуации или конфликте между учениками.

3-й – среднепродуктивный. Наставник обладает некоторыми знаниями в области физиологических особенностей возраста учеников, способов и потребностей их обучения, а также умениями в разрешении несложных конфликтных ситуаций. Он не видит смысла в пополнении своих знаний в этой области, его знания беспорядочны и отрывочны.

4-й – продуктивный. Наставник обладает достаточными знаниями, способен их применять, стремится к самосовершенствованию, понимая необходимость этого.

5-й – высокопродуктивный. Наставник способен рассматривать возникшие ситуации как задачу для саморазвития подопечного. Он постоянно совершенствует свои знания в целях их качественного применения, творчески подходит к разрешению сложных ситуаций.

Стремимся, чтобы уровень наставников был продуктивным или высокопродуктивным.

Заметим, что роль наставника отличается от роли учителя, имеет свои дополнительные к педагогической деятельности направления работы. В литературе о наставничестве выделены функциональные направления: коррекции (поддерживающая, диагностико-коррекционная, развивающая функции), взаимодействия (коммуникативно-организаторская, медиативная, аналитическая функции), самореализации (научно-исследовательская, методическая, профессионально-идентификационная функции).

Взяв за основу это положение, мы выделяем следующие функции: поддерживающая, диагностическая, развивающая, коммуникативная и медиативная.

Поддерживающая заключается в индивидуальной поддержке учеников в адаптации (при необходимости) и социализации, включении в школьную жизнь, принятии норм и правил, формировании и понимании собственных ценностных ориентиров, идентификации своего места в школе. Выполняя эту функцию, наставник способствует овладению подопечным позитивными социальными ролями, его личностному развитию.

Поддержка наставника – это превентивная и экстренная помощь подопечному при разрешении индивидуальных трудностей, которые связаны с его психологическими и иными особенностями, результатом которой может быть более успешное обучение, построение межличностной коммуникации, преодоление конфликтов, жизненным самоопределением – моральным, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором.

Важно указать, что эта функция основывается на личностной заинтересованности в паре «наставник-подопечный», их взаимодействии при поиске способов помощи, реагирования, разработке стратегии и плана действий в возникшей ситуации, способов преодоления трудностей. При этом важно, что поддерживающая функция должна быть направлена не только на индивидуальную помощь своему подопечному, определении личностных проблем ученика, мониторинг процесса его индивидуального развития, но и на поддержку всего процесса, в котором находится подопечный, создании и проработке развивающей и благоприятной среды. На подопечного большое воздействие оказывают особенности класса, такие как психологический климат, поведение учеников и влияние одноклассников. Важно, в каком классе, с каким микроклиматом и у какого учителя обучается ребенок.

Успешная реализация этой функции создает условия для развития личности подопечного, индивидуальных способностей, формирования мировоззрения, адаптации, нормализации поведения.

Диагностическая функция заключается в выявлении наставником причин нарушений поведения, социализации ребенка, его актуального состояния, коммуникации в школе, семейной обстановки. Важно упомянуть, что такая диагностика связана с изучением особенностей подопечных, пониманием уровня их психического развития, успешности в обучении, социокультурных особенностей, семейных условий.

Для реализации этой функции наставнику необходимо знать результаты педагогической и психологической диагностики своего подопечного, которую проводят учителя и специалисты службы сопровождения школы. С целью передачи информации и проработки совместной стратегии поведения, реагирования в работе с подопечным, создана такая форма работы, как междисциплинарные встречи, они могут проходить по классу или по конкретному ребенку, на них присутствуют все сотрудники школы, работающие с этим ребенком. По результатам этих встреч продумываются маршруты работы с подопечными. На основании информации об особенностях подопечного, уровня его развития, успешности в овладении учебными предметами, взаимодействия с одноклассниками, наставник может определять актуальные задачи для подопечного, определять совместно с ним трудности, мероприятия, направленные на их преодоление.

Развивающая функция состоит в разработке наставником условий для поступательного развития личности, формирования социально-приемлемого поведения, принятии ребенком норм и правил, формировании адекватной коммуникации и навыков взаимодействия, наработке стратегий управления и реагирования в сложных ситуациях, способности прогнозировать результаты своих действий, формированию инициативности, разработке «маршрута развития».

Для реализации этой функции необходимы личный доверительный контакт наставника с подопечным и регулярные совместные встречи, на которых в неформальной обстановке может проходить беседа об актуальных потребностях ребенка, его трудностях, планирование мероприятий по их преодолению, составление «маршрута развития». Также наставник может пользоваться дополнительными школьными ресурсами и обратиться за помощью для ребенка в службу сопровождения, к социальным педагогам, учителям – в зависимости от актуальных задач.

Коммуникативная функция заключается в непосредственном общении наставника с подопечным. Важное влияние на результативность наставничества оказывает личность наставника, его заинтересованность, привлекательность для подопечного, личный пример, умение устанавливать и поддерживать доброжелательные отношения. Для реализации этой функции наставнику необходимо уметь сформировать безопасную среду для того, чтобы подопечный мог рассказать о себе, своих трудностях, интересах, потребностях. Часто дети, попавшие в трудные жизненные ситуации демонстрируют полярное поведение со взрослым: не держат границы и готовы разговаривать с любыми взрослыми практически на любые темы или наоборот, стараются максимально избегать контактов со взрослыми, не разговаривать о себе и своих проблемах, отрицать их. Для успешной адаптации ребенка же важно сформировать у него адекватное коммуникативное поведение.

Медиативная функция заключается в налаживании взаимодействия подопечного со сверстниками, учителями, другими людьми. Под медиацией мы рассматриваем специальное создание условий для диалога подопечного с другими людьми, примирения конфликтных ситуаций с ними, налаживания коммуникации, важным является именно, чтобы подопечный сам мог это сделать, а наставник только создает условия, лишь такая ситуация будет обучающей. Для реализации медиативной функции необходима безопасная среда, такая, чтоб подопечный в ней мог самостоятельно принимать решения и нести ответственность за действия, сформировала конструктивное поведение в конфликте, уважение к ценностям и правам каждого участника,

открытость, профилактику агрессии, создавала условия для снижения конфликтов. По мнению многих исследователей, внеурочная деятельность, в силу значительно меньшей регламентированности, чем учебная, имеет большие возможности для развития инициативности, самостоятельности, сотрудничества.

Выводы. Эффективность системы наставничества объясняется значительно меньшей, по сравнению с учебной деятельностью, регламентированностью и тем, что отношения внутри нее носят партнерский характер, а также тем, что все участники заинтересованы как в самом процессе, так и в его результате. Наставничество требует большой личной включенности и участия взрослого, наставника. Организация системы наставничества носит комплексный системный характер, что заключается в следовании принципам и реализации функционала. Эффективной работой наставника считается способность рассматривать возникшие ситуации как задачу для саморазвития подопечного, важно, чтобы он улучшал свои знания и творчески подходил к разрешению сложных ситуаций.

Мы выделили в наставничестве следующие функции: поддерживающая, диагностическая, развивающая, коммуникативная и медиативная; каждая из которых решает определенные задачи, при этом вместе направлены на развитие личности подопечного, его коммуникативных навыков, развитие самостоятельности, инициативности, взаимодействие при поиске способов решения трудностей, управления стрессом, разработке способов реагирования, стратегии и плана действий в возникшей ситуации.

Литература:

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторской педагогики к педагогике свободы. – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. 302 с.
2. Гришаев О.В. Профессиональная роль куратора // Аккредитация в образовании. 2009. № 32. С. 72-74.
3. Егоршин А.П. Управление персоналом: учебник для вузов. – Н. Новгород: НИМБ, 2001. 720 с.
4. Зайцева Т.В., Зуб А.Т. Управление персоналом. М., 2006. 335 с.
5. Зотикова Н.А. Особенности педагогической деятельности куратора в группе будущих педагогов профессионального обучения // Среднее профессиональное образование. 2007. № 11. С. 19.
6. Максвелл Дж. Наставничество 101: пер. Ю.И. Герасимчик. Минск, 2009. 160 с.
7. Профессия «тьютор»/ Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. М. - Тверь: СФК-офис, 2012. 246 с.
8. Наставничество сверстников как комплекс педагогических условий социального развития подростков «группы риска» / Сергиенко Е.И. // Исследование и проектирование в социальной работе: теория и практика: матер. VI заоч. Междунар. науч.-практ. конф. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. С. 146-158.
9. Хэтти Дж. А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников: пер. Н.В. Селиванова. Москва: Национальное образование, 2017. 495 с.
10. Царапина Т.П., Ульрих Т.А., Никулина И.В. Эффективная организация кураторской деятельности. Пермь, 2010. 147 с.

Педагогика

УДК: 37.02

доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна
Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань);

доктор технических наук, профессор Лунев Александр Николаевич
Казанский национальный исследовательский технический университет
имени А.Н. Туполева (КНИТУ-КАИ) (г. Казань);

старший преподаватель Потапова Ольга Николаевна
Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск)

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЩИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена развитием электронных средств профессионального образования. Цель статьи - выявить общие и национальные тенденции в процессе создания электронных средств профессионального образования. Методологической основой исследования стал компаративный подход, позволяющий провести сравнительный анализ процесса создания электронных средств профессионального образования в Европе, Азии, России. Основные результаты исследования состоят в том, что выявлены общие тенденции, которые отражают стратегию развития образования, и национальные тенденции, которые отражают методическую тактику обучения: персонализация обучения в странах Европы; внедрение smart-образования в странах Азии; формирование компетенций, утвержденных образовательными стандартами в России. Значимость полученных результатов в том, что они позволят сравнить собственные методы конструирования электронных средств профессионального образования с опытом других и тем самым оценить их целесообразность и риски реализации.

Ключевые слова: электронные средства образования, компаративный подход, smart-образование, персонализация обучения.

Annotation. The relevance of the study is due to the development of electronic means of vocational education. The purpose of the article is to identify general and national trends in the process of creating electronic means of vocational education. The methodological basis of the study was a comparative approach, which allows a comparative analysis of the process of creating electronic means of professional education in Europe, Asia, and Russia. The main results of the study are that the general trends that reflect the education development strategy and national trends that reflect the teaching tactics of learning are identified: personalization of instruction in European countries; introduction of smart-education in Asian countries; formation of competencies approved by educational standards in Russia. The significance of the results is that they will allow you to compare your own methods of designing electronic means of vocational education with the experience of others and thereby evaluate their feasibility and implementation risks.

Keywords: electronic means of education, a comparative approach, smart-education, personalization of training.

Введение. Актуальность исследования обусловлена развитием электронных средств профессионального образования. Все активнее применяются цифровые издания, как комплекс текстовой, аудио-, видео-, фото- и другой информации [1; 8]. Учебный материал электронных средств представляет собой комплекс знаний и методов деятельности. Знания включают термины, понятия, теории, факты, схемы, таблицы, иллюстрации. Методы деятельности объединяют умения и навыки, которые могут быть 1) предметными (упражнения, тесты, задания), 2) организационными (конспектирование, составление библиографии, презентации, выступления).

Установлены взаимосвязи между компонентами учебного материала (знаниями, методами деятельности): 1) оптимизация отбора учебного материала усиливается при условии его соответствия ожиданиям студентов и структурирования с учетом межпредметных связей [4]; 2) результативность формирования компетенций возрастает при условии постоянного обновления учебного материала, ориентации на потребности регионального рынка труда [3]; 3) эффективность усвоения знаний повышается при условии их актуальности [7]; 4) результативность освоения способов деятельности возрастает при условии практико-ориентированной направленности [12]; 5) значение освоения опыта деятельности возрастает при условии интериоризации учебного материала, сопряжения с социально-экономической политикой региона [10].

Основные задачи учебного материала состоят в приобретении опыта деятельности посредством решения задач, разработки социально-культурных проектов, выполнения проектно-конструкторских работ и пр.; а также формировании ценностного отношения к изучаемым проблемам посредством выполнения заданий направленных на этическую оценку объектов, ситуаций, процессов. Цель статьи - выявить общие и национальные тенденции в процессе создания электронных средств профессионального образования. Методологической основой исследования стал компаративный подход, позволяющий провести сравнительный анализ процесса создания электронных средств профессионального образования в Европе, Азии, России и выявить общие и национальные тенденции.

Изложение основного материала статьи. Проблема создания электронных средств образования привлекает все большее внимание ученых. Это позволяет выделить общие и национальные тенденции. Общие тенденции направлены на оптимизацию качества образования, повышение цифровой грамотности [3; 11]. Общие тенденции включают разработку методов отбора и структурирования учебного материала необходимых для: 1) создания образовательных программных сред и мультимедийных учебных курсов [2; 8]; 2) использования различных информационных ресурсов (электронных библиотек, выставок, экспозиций) [9; 11]; 3) online обучение [7]; 4) распространения интерактивных методов обучения [12].

Если общие тенденции отражают стратегию развития образования, то национальные тенденции отражают методическую тактику обучения: персонализация обучения в странах Европы [8; 9]; внедрение smart-образования в странах Азии [7; 12; 13]; формирование компетенций, утвержденных образовательными стандартами в России [1; 6].

В странах Европы электронные средства направлены на персонализацию образования и «обучение жизни». Персонализация обучения предусматривает не только учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, но и развитие субъект-субъектных отношений, с целью включения студентов в процесс проектирования и организации личностно-профессионального развития. На практике студенты и преподаватели имеют доступ к учебному материалу в любое время и любом месте при наличии выхода в Интернет. Это стимулирует создание преподавателями и обучающимися собственных Web-страниц, издание онлайн-журналов, электронных энциклопедий, организацию форумов, конференций. «Обучение жизни» подразумевает изменение отношения к цифровым технологиям, которые все активнее проникают в повседневную жизнь: цифровая грамотность и социальная установка могут сближаться в новом понимании цифровых возможностей.

В странах Азии (Китай, Южная Корея, Малайзия, Гонконг, Макао) активно внедряется smart-образование направленное на интеграцию учебного процесса в повседневную жизнь и воспитание информационно адаптированного учащегося, способного к ориентированию в потоках информации, электронному обучению, работе с новейшими технологиями.

Впервые понятие smart упоминалось в контексте аэрокосмических технологий, создание которых подкреплялось переходом на новые материалы, использованием новых свойств материалов, достижениями в области электроники и информационных технологий [13]. Таким образом, «smart» - это свойство системы или процесса, которое проявляется во взаимодействии с окружающей средой, и проявляется в способности адаптации к трансформирующимся условиям; самостоятельному развитию и самоконтролю для эффективного достижения результата.

На практике концепция smart-образования предусматривает доступ учащегося к образовательным ресурсам. Реализация концепции включает организацию интерактивного обучения на базе компьютерных аудиторий, дистанционных лекций и консультаций преподавателей; внедрение электронных учебников и различных информационных ресурсов, представленных в сети Интернет; создание умной образовательной среды, доступной через различные виды электронных устройств, включая компьютеры, планшеты, смартфоны и smart-TV; применение возможностей, предоставляемых облачными сервисами, что позволяет минимизировать задействованные ресурсы и упростить доступ к различным образовательным продуктам. В развитии smart-образования разрабатываются и внедряются сертифицированные обучающие программы по учебным дисциплинам; специальные ресурсы, включая технологию 3D-моделирования; технологии по применению облачных сервисов.

В России создание электронных средств образования осуществляется в контексте формирования компетенций, утвержденных образовательными стандартами по каждому направлению профессионального образования. Это обуславливает создание и внедрение в практику электронных ресурсов разных типов и видов. Можно выделить три типа электронных средств профессионального образования, включающих несколько видов.

1. Научно-информативные средства, которые включают научно-теоретические знания, и ориентируют на виды деятельности с целью формирования компетенций, определенных образовательной программой. Этот тип включает следующие виды: а) мультимедийный учебник; б) мультимедийное учебное пособие, дополняющее печатные издания; в) мультимедийные курсы лекций, предусматривающие интеграцию

текстовой, аудио- и видеoinформации; г) мультимедийные лекции, обеспечивающие многовариантность, многоуровневость обучения.

Например, мультимедийный учебник по организации и обеспечению безопасности погрузочно-разгрузочных работ грузоподъёмными кранами при строительстве и ремонте объектов магистральных газопроводов, состоящий из четырёх компакт-дисков и брошюры [5]. Авторами отобран и составлен учебный материал с учётом особенности его представления в визуальном виде с сопровождением аудиоряда. Сочетание аудио и видеоматериалов позволяют повысить эффективность усвоения курса за счёт комплексного воздействия зрительной и слуховой информации на обучаемых. Включение в состав учебника интерактивных элементов дополнительно стимулируют познавательный интерес обучающихся. Обучение при помощи мультимедийного учебника возможно как в компьютеризированном классе, так и дома. Так же возможна адаптация учебника для применения в системах дистанционного обучения.

Другим примером может быть мультимедийная лекция по развитию интеллектуального потенциала в условиях цифровизации экономики [1]. Лекция содержит текстовый материал, наглядные графические иллюстрации. При помощи программы трёхмерного моделирования созданы модели развития территорий.

Научно-информативные средства позволяют вести обучение в форме диалога, а возможность нелинейного просмотра учебного материала обеспечивает качество усвоения; усилить индивидуализацию, так как каждый студент работает в разном темпе; установить гиперсвязи с электронными библиотеками и образовательными сайтами.

2. Учебно-прикладные средства, которые включают конкретные компетентностно ориентированные задания. Этот тип включает следующие виды: а) мультимедийные практикумы для закрепления и проверки знаний, умений, навыков, компетенций; б) сборники задач и упражнений, способствующие творческому и активному овладению учебным материалом; в) мультимедийные хрестоматии.

Например, мультимедийный практикум по формированию архитектурного пространства, предусматривает проектную деятельность студентов. Студентам предлагается выполнить проект индивидуально, в паре или малой группе (4-6 человек). Результатом проектной деятельности могут быть презентации, схемы, инструкции, видеоролики [3].

Мультимедийный сборник задач содержит набор тестовых заданий, в каждом из которых предлагается выбрать правильный вариант безопасного метода ведения работ в различных производственных ситуациях. Каждый вариант ответа сопровождается наглядной иллюстрацией и студенту предлагается выбрать тот, который не содержит в себе ошибку. Сборник задач выполнен таким образом, что позволяет проводить работу с ним, как на локальном компьютере, так и удалённо при помощи сети Интернет [5].

Другим примером может быть мультимедийная хрестоматия, включающая серию графических плакатов по промышленному и гражданскому строительству. Данный альбом позволяет представить ряд виртуальных строительных площадок и разнообразных производственных ситуаций с которыми сталкивается инженерно-технический персонал [6].

Учебно-прикладные средства обеспечивают деятельностный характер обучения; интеграцию учебной и научной информации, что способствует развитию аттитудной мотивации студентов («мне интересно учиться»).

3. Учебно-методические средства, которые содержат учебный материал для самостоятельного изучения. Этот тип включает следующие виды: а) методические рекомендации, включающие учебный материал для самостоятельного изучения студентами и подготовке к проверке знаний; б) толковые или терминологические словари, учебно-библиографические справочники.

Проектирование учебно-методических средств предусматривает гиперссылки на разнообразные презентации, гипертекстовую структуру с мультимедиа приложениями, системой навигации и управления различными компонентами, модульное построение учебного материала. Модульное построение ориентировано на: 1) виды профессиональной деятельности (проектно-исследовательской, производственно-технологической, производственно-управленческой, экспериментально-исследовательской, монтажно-наладочной, эксплуатационной); 2) информационные потребности студентов (знание технологии безопасного производства различных видов работ, безопасной эксплуатации строительных машин и оборудования; владение современными программными пакетами по расчёту и проектированию безопасности строительных объектов и методов их возведения, современными приборами, применяемыми для измерения параметров и оценки степени опасности и вредности производственных факторов).

Примером может быть мультимедийный терминологический словарь по безопасности труда, включающий нормативно-правовые акты, научные статьи, фото-, аудио-, видеоматериалы, и обеспечивающий развитие мыслительной активности студентов; укрепление межпредметных связей [5; 6].

Выводы. Изучение общих и национальных тенденций в процессе создания электронных средств имеет большое значение, поскольку применяемые разными странами тактики обучения могут быть интересными и полезными. Эффективность развитием электронных средств профессионального образования повысится при условии изучения национальных тенденций. Это позволит сравнить собственные методы конструирования электронных средств профессионального образования с опытом других и тем самым оценить их целесообразность и риски реализации.

Литература:

1. Гареев И.Ф. Формы развития интеллектуального потенциала в условиях цифровизации экономики и образования как фактор развития территорий // Материалы национальной (всероссийской) научно-практической конференции: Комплексное развитие территориальных систем и повышение эффективности регионального управления в условиях цифровизации экономики. Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2018. С. 160-166.

2. ГОСТ Р 7.0.83-2013 «СИБИД. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения»: Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения <http://docs.cntd.ru/document/1200104766> (дата обращения 07.11.2018)

3. Егоров Д.А. Влияние компьютерного моделирования на качество формирования архитектурного пространства // Материалы IX Национальной конференции с международным участием: Современные проблемы и перспективы развития строительства, теплогазоснабжения и энергообеспечения / Под ред.

Ф.К. Абдразаков. Саратов: Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И. Вавилова, 2019. С. 78-80.

4. Егоров Д.А. Развитие компьютерной грамотности архитектора как залог формирования жизнеспособной среды // *Материалы VII очной Международной научно-практической конференции: Актуальные проблемы и перспективы развития строительства, теплогазоснабжения и энергообеспечения*. Саратов: Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И. Вавилова, 2018. С. 105-107.

5. Шарафутдинов Д.К., Бадрутдинов М.Н. Электронная информационно-справочная система по организации и обеспечению безопасности погрузочно-разгрузочных работ грузоподъемными кранами при строительстве и ремонте объектов магистральных газопроводов // *Электронный научный журнал Нефтегазовое дело*. 2018. № 6. С. 160-178.

6. Шарафутдинов Д.К., Бадрутдинов М.Н., Биксалин Р.Р. Формирование профессиональных компетенций по безопасности труда при ремонте магистральных газопроводов на основе инновационного методического комплекса // *Газовая промышленность*. 2018. № 12 (778). С. 96-102.

7. Akeem P., Quang T. L., Chan S.P. Framework for Integrating Safety into Construction Methods Education through Interactive Virtual Reality // *Journal of professional issues in engineering education and practice*, 2016, Vol. 142, № 2, pp. 713-725 [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000261](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000261) (accessed date 19.10.2019)

8. Aleksic V., Ivanovic M. Introductory Programming Subject in European Higher Education // *Informatics in Education*, 2016, Vol., 15, № 2, pp. 163-182, DOI: 10.15388/infedu.2016.09 (accessed date 19.10.2019)

9. Brecka P., Valentova M. Model of the Students' Key Competences Development through Interactive Whiteboard in the Subject of Technology // *Informatics in Education*, 2017, Vol., 16, № 1, pp. 25-38, DOI: 10.15388/infedu.2017.02 (accessed date 19.10.2019)

10. Brilingaite A., Bukauskas L., Juskeviciene A. Competency Assessment in Problem-Based Learning Projects of Information Technologies Students // *Informatics in Education*, 2018, Vol., 17, № 1, pp. 21-44, DOI: 10.15388/infedu.2018.02 (accessed date 19.10.2019)

11. Chareen S. Video production in content-area pedagogy: a scoping study of the research literature // *Learning, Media and Technology*, 2018, Vol., 43, № 3, pp. 294-306 <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1504788> (accessed date 19.10.2019)

12. Dong Uk I., Jong Oh L. Mission-type Education Programs with Smart Device Facilitating LBS // *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 2013, Vol. 8, № 2, pp. 81-88 http://www.sersc.org/journals/IJMUE/vol8_no2_2013/8.pdf (accessed date 19.10.2019)

13. Zhang Y., Lu L.-W. Introducing Smart Structures Technology into Civil Engineering Curriculum: Education Development at Lehigh University // *Journal of professional issues in engineering education and practice*, 2008, Vol. 134, № 1, pp. 41-48. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1052-3928\(2008\)134:1\(41\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1052-3928(2008)134:1(41)) (accessed date 19.10.2019)

Педагогика

УДК 32.062

кандидат педагогических наук, доцент Разживин Олег Анатольевич

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

кандидат филологических наук, доцент Волкова Кадрия Рафиковна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АНТИНАРКОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются направления наркотизации в школьной среде: эмоционально-психологическое, функциональное и ценностно-мировоззренческое, каждое из которых может изменять свое значение в зависимости от ситуации. Авторы считают, что необдуманное, безадресное запугивание подростков ужасами жизни наркомана является достаточно распространенной ошибкой антинаркотической пропаганды. В работе сфокусировано внимание на информационной составляющей антинаркотического воспитания с акцентом на возможное предоставление адекватной информации о наркотиках и наркомании. В работе осуществлен анализ проблем наркотизации школьников с указанием на трудности в процессе профилактики наркомании в школе. В качестве доминирующего средовой (социокультурный) подход к преодолению наркотизма в учебном заведении, школе необходимо создать условия для формирования у школьников личностных качеств по преодолению негативного влияния окружения и умению решать свои проблемы без помощи наркотических иллюзий. Специфика образования заключается в том, что в воспитании в наибольшей степени проявляется потенциал школы противостоять процессу наркотизации школьников.

Ключевые слова: наркомания, наркотизация, обучающиеся, школьники, школа

Annotation. The article examines the directions of narcotization in the school environment: emotional and psychological, functional and value-ideological, each of which can change its value depending on the situation. The author believes that reckless, unaddressed bullying of Teens about the horrors of the life of an addict is quite a common mistake of anti-drug propaganda. The work focuses attention on the informational component of the anti-drug education with an emphasis on the possible provision of adequate information on drugs and drug addiction. The work analyzed problems of narcotization of students indicating problems in the process of drug prevention in school. As a dominant environmental (socio-cultural) approach to overcome the drug addiction in the school, the school must create the conditions for developing in students the personal qualities to overcome the negative influence of the environment and the ability to solve their problems without the help of narcotic illusions. The specifics of education lies in the fact that the potential of the school to resist the process of narcotization of students is manifested most in upbringing.

Keywords: addiction, drug, pupils, students, school

Введение. Проблема распространения наркотиков фокусирует внимание ученых самых различных

специальностей. Наркомания исследуется с точки зрения педагогики, медицины, психологии, социологии и других наук, каждая из которых выдвигает собственную точку зрения на приоритеты тех или иных методов борьбы. Педагогические аспекты наркомании до настоящего времени уступают по своему значению и представленности в науке по сравнению с другими исследованиями. Комплексность проблемы наркомании в школе обуславливает целесообразность ее анализа одновременно с позиций различных подходов к анализу социальных проблем. Однако, несмотря на комплексность проявления наркомании, для образовательных учреждений рассматриваемая проблема является исключительно педагогической, а задача «вытеснения» наркотиков из школы трансформируется в задачу антинаркотического воспитания школьников.

С каждым годом педагогические исследования в области наркомании только активизируются, в особенности вопросов наркомании в системе образования. Достаточно серьезные работы проводились в области подростковой наркомании и проблем ее преодоления в школьном возрасте такими учеными, как Гарифуллина Р.Ф. [1], Григорев Ф.И. [2], Жилиев А.Г. [3], Лисецкий К.С. [4], Личко А.Е. [5], Макеева А.Г. [6], Москвитин П.Н. [7], Романова О.Л. [8] и др. Несмотря на это педагогические методы профилактики наркозависимости остаются слабо разработанными. Поиск способов устранения или ослабления наркомании как педагогической проблемы определил концептуальные основы профилактики наркотизации школьников.

Цель данной статьи заключается в определении факторов педагогической деятельности к профилактике наркомании в среде обучающихся общеобразовательного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Основной причиной, обуславливающей сложность выбора того или иного подхода к преодолению наркомании в отношении школьной среды, является огромное влияние внешних и внутренних особенностей, характеризующих эту группу, на процесс распространения наркотиков. Это позволяет утверждать, что концептуальное определение подхода к профилактике наркомании в школе связано с выявлением особенностей, отличающих старших школьников и социальные условия их существования от других групп молодежи.

При выборе политики школы в отношении школьников, употребляющих наркотические вещества, следует отметить, что речь не должна идти о выборе и практической реализации какого-либо одного из существующих подходов. Естественно, учебное заведение не может быть зоной «свободной от полиции» и не может лишить школьников медицинской помощи. Речь идет лишь об определении доминанты в осуществлении антинаркотической деятельности.

Изучение профилактики наркомании в качестве процесса позволяет выделить две основные, методологически наиболее значимых проблемы, от решения которых зависит эффективность профилактической деятельности. Во-первых, это определение направленности процесса противодействия наркотизации школьников; во-вторых, выявление характера необходимых конкретных действий, реализация которых способствовала бы ослаблению, нейтрализации или обращению вспять процесса наркотизации.

В каждой из проблем можно выделить некоторую совокупность подпроблем, требующих комплексного решения. Остановимся на них более подробно.

Проблема определения направленности процесса антинаркотического воспитания школьников связана с выявлением основных, доминирующих факторов наркотизации, а именно биологические, социальные, психологические, информационные и духовные. Чаще всего выделяют в качестве доминантного одно из следующих направлений наркотизации:

1. Эмоционально-психологическое. Как правило, приобщение к наркотикам происходит в состоянии эмоциональной подавленности, в результате эмоционального конфликта или депрессивного состояния.

2. Функциональное. Причиной наркотизации считается нарушение функционального состояния человека, потеря или ослабление способности решать возникающие проблемы социально позитивным способом.

3. Ценностно-мировоззренческое. Утверждающее в качестве основной причины наркотизма явление потери смысла существования, появление своеобразного мировоззренческого вакуума.

Споры о том, какое из направлений наркотизации учащейся молодежи является априорно наиболее важным, являются бессновательными, так как каждое из них может изменять свое значение в зависимости от ситуации. В условиях конкретной социальной реальности процессы наркотизации и противодействия распространению наркотиков имеют собственную структуру, собственные взаимосвязанные подпроцессы, изменяющиеся во времени и не повторяющиеся в других условиях. Поэтому нельзя разработать единую программу противодействия наркомании, равно эффективную в условиях любого учебного заведения страны. Та же неповторимость структуры процессов наркотизации объясняет внешнюю противоречивость множества существующих антинаркотических программ.

Проблема выявления характера необходимых конкретных действий, реализация которых способствовала бы ослаблению, нейтрализации или обращению вспять процесса наркотизации, связана с необходимостью «противофазного» действия. То есть, противодействуя распространению наркотиков, необходимо создать в рамках учебного заведения или ближайшей окружающей социальной среды такие условия, которые бы компенсировали действие наркотизирующих факторов. В противном случае мы рискуем создать условия не противодействующие, а поддерживающие процесс наркотизации.

В контексте обозначенного выше достаточно распространенной ошибкой антинаркотической пропаганды можно считать необдуманное, безадресное запугивание подростков ужасами жизни наркомана. Такое запугивание, безусловно, может возыметь положительное действие в отношении ребенка, никогда не пробовавшего наркотики, усиливая его субъективный психологический барьер «нет наркотикам». Что же касается подростков, обучающихся в старших классах и уже попробовавших наркотики, но еще не сформировавших физическую зависимость от них, то в этом случае эффективность тактики устрашения может иметь обратное действие, формируя у молодого человека ошибочное представление о том, что «обратной дороги» нет.

Решение двух обозначенных проблем позволяет перейти к проблемам более «низкого» уровня – определению субъекта антинаркотического воспитания школьников и формы воздействия на процесс наркотизации.

С позиции проблемы определения субъекта антинаркотического воспитания представляется интересной концепция, выделяющая психологическую власть в качестве основного условия эффективности воздействия. По мнению академика Р.Х. Шакурова, «психологическая власть имеет несколько разновидностей. Она

включает в себя референтность, нравственный авторитет, эмоциональную власть (любовь к учителю) и власть информационную» [9].

Отметим, что обозначенная дифференциация психологической власти человека во многом совпадает с выделенными нами доминантными направлениями наркотизации, то есть действительно способна оказывать противодействующее влияние на процесс наркотизации. Но только в случае, если субъект воздействия действительно обладает этой властью.

Таким образом, степень влияния субъекта воспитания на школьника как объект воспитания прямо пропорциональна имеющейся у субъекта власти. Однако этого недостаточно. Говоря о власти в ее психологическом проявлении необходимо говорить и о ее (власти) противоположности, то есть способности субъекта воспитания в результате проявления властных функций получать эффект, обратный ожидаемому. Этот эффект достигается в ситуации психологического противостояния субъекта и объекта воспитания и выражается в стремлении поступить вопреки «распоряжению». Именно наличием такой «антивласти» определяется так называемая «протестная наркомания».

В научной литературе чаще всего проблема власти обсуждается с социально позитивной позиции. Вместе с тем, антивласть не менее сильна и, теоретически, также может использоваться достаточно эффективно в социальной деятельности. То есть, в случае активного отрицания объектом позиции субъекта необходимо, чтобы этот субъект был выразителем именно той позиции, которая, в целях противодействия наркотизации, должна быть отрицаема.

Носителем психологической власти может быть любой представитель социального окружения, являющийся референтом для объекта управления (в нашем случае, для школьников). Это не обязательно должен быть учитель. В качестве референта могут выступить музыканты, актеры, политические деятели, коммерсанты и т.п. Поэтому вполне оправданны (и во многих случаях эффективны) антинаркотические мероприятия с участием приглашенных референтов.

Многие антинаркотические программы предлагают использовать в качестве искомым референтов родителей и близких. Действительно, трудно найти людей, более заинтересованных в судьбе человека, чем его родители. Однако эффективность участия родителей и близких в профилактической деятельности показывает наибольшую эффективность только в случае их реальной, а не номинальной заинтересованности в жизни своих детей. На практике нередки случаи, когда родители или излишне загружены по месту работы, или сами ведут асоциальный образ жизни.

Всё это подтверждает, что правильное решение проблемы подбора субъекта противодействия процессу наркотизации имеет одно из наиважнейших значений. Не менее важен и подбор формы воздействия.

Общеобразовательная школа может быть рассмотрена как система открытого типа, активно взаимодействующая с окружающей социокультурной и экономической макросистемой. Учитывая организованный характер наркобизнеса и влияние внешних условий на формирование личностных качеств школьников, анализ проблем антинаркотического воспитания не может осуществляться в отрыве от проблем социальной инфраструктуры города, на территории которого располагается образовательное учреждение.

В процессе анализа проблемы наркотизации школьников с учетом особенностей городского окружения необходимо отдавать себе отчет в том, что влияние тех или иных условий внешней среды на состояние процесса формирования личности для различных школьников неодинаково и неоднозначно. От чего же зависит степень влияния окружения на состояние личности? Прежде всего, безусловно, от особенностей личности, самой среды и сочетаемости этих особенностей друг с другом.

Несмотря на свою очевидность, последний тезис слишком обширен для того, чтобы его использовать для решения практических педагогических задач и требует своей детализации.

Школьник как объект воспитательного воздействия может быть представлен в виде определенной совокупности возможностей своего развития. При этом возможности каждого из школьников сугубо специфичны и зависят как от индивидуальных врожденных наклонностей, так и от предшествующего опыта личностного развития. Естественно предположить, что наиболее важные перспективы личностного развития связаны с наиболее выраженными объективными возможностями человека.

Аналогичным образом и городская среда характеризуется специфическими особенностями, степенью развития тех или иных составляющих общественной жизнедеятельности, обусловленной географическим и историческим положением города, спецификой производственно-экономической инфраструктуры. Соответственно, наиболее развитые составляющие городской инфраструктуры имеют объективно лучшее формирующее значение в отношении горожан в целом и молодежи в том числе. Сопоставляя сказанное об особенностях школьника и городской среды, мы получаем вывод о том, что максимальные возможности влияния городской среды на формирование человека кроются в наиболее развитых составляющих городской инфраструктуры при условии, что они совпадают с наиболее выраженными объективными возможностями человека.

Вместе с тем в реальности далеко не всегда наиболее выраженные возможности превращаются в действительность даже при благоприятных внешних условиях. Необходимо еще и соответствие субъективных представлений человека о себе самом, своим объективным возможностям. Так, например, школьник, уверенный в своей конкурентоспособности в области выбранной профессии и соответствующего образования далеко не всегда обладает для этого необходимыми способностями и, скорее всего, не сможет в будущем реализоваться на ожидаемом уровне.

Психологические проблемы противодействия наркотизации связаны с ослаблением психологического барьера достижения, укреплением табу на употребление наркотических средств и обеспечением школьников возможностью в случае необходимости воспользоваться услугами профессиональных психологов для освобождения от наркотической зависимости. Во всех случаях более «скудная» социальная среда не способствует решению психологических проблем профилактики наркомании в школе.

Рассматривая концептуальные основы антинаркотического воспитания школьников как педагогического процесса, осуществляемого в условиях современной общеобразовательной школы, нельзя не затронуть его информационные аспекты, проявляющиеся в двух основных направлениях – особенности информационной составляющей социокультурного пространства и информация, связанная собственно с наркотическими веществами и их использованием.

Некоторые аналитики указывают на негативное влияние западной кино- и видеопродукции на становление нового поколения россиян. Прежде всего имеют в виду продукцию массовой культуры, не

несущую серьезной информации и выполняющую роль элементарного заполнения свободного времени. Это боевики, триллеры, детективы, различные сериалы и другая продукция, изначально не претендующая на адекватность воспроизведения реальности. Отмечается, что созерцание иллюзорной «красивой жизни», где даже убийство представляется как эстетический (а зачастую и гуманистический) акт, не только способствует формированию потребительских ценностных ориентаций, но и подавляет человека в силу огромной разницы между тем, что он видит на экране и тем, что его окружает в реальности. При этом часто не замечается, что аналогичная отечественная продукция и даже ежедневные выпуски новостей могут произвести точно такое же действие.

Программы новостей и репортажи с места событий, как это ни парадоксально, приводят к искаженному восприятию реальности не в меньшей степени, чем кино и видео продукция. И.Г. Ясавеев приводит замечательный пример, иллюстрирующий обозначенное искажение. Он отмечает, что по мнению большинства людей доля тяжких преступлений в общей структуре правонарушений составляет свыше 20%, в то время как в реальности мы имеем 1,5-2%. На самом деле корректнее говорить о том, что в общем объеме информации (а не в структуре правонарушений) доля информации о тяжких преступлениях занимает более 20%. И это будет абсолютно верно, т.к. незначительные правонарушения банальны, неинтересны для стороннего наблюдателя [10].

Если говорить о собственно «наркотической» информации, то здесь мы также часто сталкиваемся или с искажением информации, или с такой ее подачей, которая вызывает ее искаженное восприятие. Проведение различного рода лекториев о вреде наркотиков способно пробудить нездоровый интерес к наркотическим веществам и наркотическому кайфу; активизация подачи информации о наркоманах может сформировать представление о том, что подавляющее большинство людей употребляют наркотики и, соответственно, снизить величину запретительного барьера в отношении наркотиков [9].

Создание благоприятной социально-культурной среды обитания школьников ослабляет привлекательность использования наркотических средств для решения жизненных проблем. Такой подход к преодолению наркотизации школьников очень важен, так как помимо решения задач профилактики наркозависимости благоприятная среда обитания является важным условием эффективности рассмотренных выше подходов к решению проблем наркомании.

Выводы. Любая активность в области антинаркотического воспитания должна с необходимостью включать в себя информационную составляющую, задачей которой является создание такого информационного пространства, которое по возможности предоставляло бы адекватную информацию о наркотиках и наркомании и препятствовало бы немедицинскому использованию наркотических средств.

Осуществленный анализ проблем наркотизации школьников указывает на те сложности, с которыми придется столкнуться в процессе профилактики наркомании в школе. Выбирая в качестве доминирующего средовой (социокультурный) подход к преодолению наркотизма в учебном заведении, школа должна создать условия, способствующие формированию у школьников личностных качеств, помогающих им преодолевать негативное влияние окружения, умение решать свои проблемы без помощи наркотических иллюзий.

На первый взгляд, обозначенная задача кажется абсолютно неразрешимой. Важно акцентировать внимание на тех проблемах, которые в наибольшей степени определяют состояние наркомании, тогда задача может оказаться вполне разрешимой. Такое упрощение задачи объективно необходимо и связано с определенными трудностями теоретического характера.

Таким образом, специфика образования как социального института связана с тем, что именно в воспитании в наибольшей степени проявляется потенциал школы противостоять процессу наркотизации школьников.

Литература:

1. Гарифулина Р.Ф., Галимов Р.Р., Асмандиярова Н.Р. Предупреждение наркотизации в молодежной среде в современных условиях: Учебное пособие. Уфа: Изд-во Уфимского юридического ин-та МВД РФ. 2018. – 27 с.
2. Григорев Ф.И. Наркотизация молодежи: характеристика, причины, профилактика (на материалах Приморского края): Монография. Владивосток: Изд-во «48 часов». 2012. – 147 с.
3. Жилиев А.Г., Палачева Т.И. Комплексная личностно-ориентированная программа формирования здорового образа жизни и первичной профилактики наркотизации школьников: Методическое пособие. Казань: Изд-во КГТУ им. А.Н. Туполева. 2010. – 497 с.
4. Лисецкий К.С. Психология и профилактика наркотической зависимости. Москва: Бахрах. 2008. – 224 с.
5. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. Руководство. Ленинград: Медицина. 1991. – 304 с.
6. Макеева А.Г. Педагогическая профилактика наркомании в школе. Москва: Сентябрь. 1999. – 142 с.
7. Москвитин П.Н., Цыганков Б.Д., Сирота Н.А. Метод "Профилактической психодрамы" в предупреждении зависимости от психоактивных веществ у детей и подростков: Монография. Москва: Медицина. 2011. – 248 с.
8. Романова О.Л. Позитивная антинаркотическая профилактика в начальной школе // Вопросы наркологии. 1994. №1. С. 79.
9. Шакуров Р.Х. Психологические основы профилактики наркомании среди учащихся. Казань: Школа. 2002. – С. 148.
10. Ясавеев И.Г. Конструирование социальных проблем средствами массовой коммуникации. Казань: Изд-во Казанского ун-та. 2004. – 200 с.

УДК 37.088

доктор педагогических наук, профессор Романов Пётр Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат филологических наук, доцент Васёва Ольга Харитоновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);

доктор философии (Phd) - кандидат наук Филиппов Александр Михайлович

Профессиональное образовательное учреждение «Колледж управления и права» (г. Магнитогорск)

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена выявлению роли профессиональной мобильности в управлении персоналом современной образовательной организации. В ней рассматриваются особенности реализации потенциала профессиональной мобильности на этапе подбора и отбора персонала; выявляется обусловленность нематериальной мотивации персонала профессиональной мобильностью; выявляются особенности формирования корпоративной культуры современной образовательной организации в процессе развития профессиональной мобильности педагогов.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, педагог, управление персоналом, образовательная организация, подбор кадров, отбор кадров, мотивация персонала, корпоративная культура, имидж организации, стратегия развития.

Annotation. The article is devoted to identifying the role of professional mobility in the personnel management of a modern educational organization. It considers the features of the realization of the potential of professional mobility at the stage of selection and selection of personnel; the conditionality of intangible motivation of personnel by professional mobility is revealed; features of the formation of the corporate culture of a modern educational organization in the process of developing professional mobility of teachers are revealed.

Keywords: professional mobility, teacher, personnel management, educational organization, personnel selection, personnel selection, personnel motivation, corporate culture, organization image, development strategy.

Введение. В связи с кардинальными изменениями внешних условий руководители современных образовательных организаций приходят к осознанию необходимости достижения долгосрочных конкурентных преимуществ и соответствующего стратегического видения, что актуализирует необходимость эффективного управления. Ключевой стратегией развития образовательных учреждений становится повышение качества деятельности, конкурентоспособности посредством формирования и развития человеческого капитала [2].

Проблема нашего исследования заключается в определении путей повышения эффективности деятельности образовательных организаций профессионального образования на основе использования потенциала профессиональной мобильности педагогических кадров, привлекаемых для работы в вузе, учреждениях СПО и дополнительного образования.

Обоснованием *актуальности* нашего исследования может служить следующий комплекс социально-экономических, организационных и образовательных факторов:

1. особенностями современного высшего и среднего профессионального образования;
2. ростом образовательного заказа на высшее и среднее профессиональное образование различных направлений и профилей со стороны обучающихся и работодателей;
3. наличием потребностей в психолого-педагогическом, учебно-методическом и управленческом обосновании и разработке путей и условий решения проблем образования студентов вузов и организаций СПО;
4. состоянием, особенностями, недостатками и потребностями практики современного высшего и среднего профессионального образования в обеспечении педагогическими кадрами.

Возрастающий объем и сложность информации требуют от современного педагога умения совершенствовать навыки, развивать новые компетенции, получать знания, неоднократно повышать уровень образования, то есть быть мобильным. Важно иметь в виду, что «...мобильность во всех аспектах является результатом управленческой деятельности руководителя организации, представляющим возможность накопления опыта выполнения профессиональной деятельности» [3]. Следовательно, профессиональная мобильность выступает не только важным компонентом квалификационной характеристики специалиста, но и подлежит исследованию с точки зрения реализации ее потенциала в управлении персоналом образовательной организации.

Способность менять свою профессию, место и род деятельности, умение принимать ответственные и креативные решения — основа профессиональной мобильности, которая способствует повышению уровня профессионализма и позволяет быстро осваивать социокультурную и образовательную среду [4]. Стоит уточнить данное понятие применительно к сфере образования. Профессиональную мобильность рассматривают в двух аспектах: с одной стороны, как способность легко и быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных ситуаций и решать нестандартные задачи как личностное качество, приобретенное в процессе учебной деятельности. С другой стороны, под ней подразумевают горизонтальные и вертикальные перемещения личности, связанные с изменениями ее образовательного статуса [5].

Изучение потенциала профессиональной мобильности в сфере управления предоставляет новые возможности и открывает перспективы для современной образовательной организации и определяет цель исследования.

Изложение основного материала статьи. Необходимыми составляющими управления персоналом являются планирование ресурсов (формирование кадрового резерва), то есть подбор и отбор персонала; его мотивация; формирование организационной культуры.

Главным этапом управления является формирование резерва кадров на замещение вакантных мест, то есть *подбор персонала*. Стоит отметить важность и необходимость применения вертикальной мобильности при подборе персонала как наиболее эффективный инновационный метод управления. «Вертикальная профессиональная мобильность представляет собой карьерный лифт, который движется и снизу-вверх, и сверху-вниз, представляя множество вариаций для самореализации» [7]. Реализация потенциала вертикальной профессиональной мобильности определяет применение внутреннего источника формирования кадрового резерва, что положительно влияет на имидж образовательной организации, на экономическую стабильность и определяет эффективность взаимодействия персонала. Во-первых, данное управленческое решение позволяет минимизировать расходы на поиск персонала, сократить время на подбор кадровых ресурсов. Во-вторых, не менее важным является уменьшение «текучести» персонала за счет поддержания перспективности их позиций, прозрачности карьерного роста, которые, в свою очередь, мотивируют работников на развитие, повышение своего профессионализма. В-третьих, низкая текучесть кадров также способствует формированию корпоративной культуры, сплочению педагогического коллектива.

Кроме того, поскольку основной целью данного этапа является поиск кадров необходимой квалификации для удовлетворения потребностей организации, то подобное управленческое решение позволит руководителю не только объективно оценить потенциал сотрудника, но и соотнести его с основными ценностями корпоративной культуры. В таком случае корпоративная культура образовательного учреждения будет стабильно ориентирована на достижение целей организации, на повышение эффективности деятельности.

На этапе *отбора персонала* кроме традиционных методов (собеседование, тестирование, анкетирование), которые направлены на получение представления о здоровье, интересах, манере поведения, чувстве ответственности, личных качествах кандидата [6], необходимо применение инновационных методов (процедуры, имитирующие реальную деятельность). Полученные в результате данные позволяют проанализировать психологические установки, оценить его способности к обучению, уровень притязаний, амбиций, мобильность в ближайшей перспективе.

Итак, вертикальная профессиональная мобильность - функция управления персоналом, которая позволяет совершенствовать кадровую политику современной образовательной организации в соответствии со стратегией ее развития, сделать наиболее эффективным процесс подбора и отбора персонала.

Управляя профессиональной мобильностью сотрудников, руководитель должен учитывать ее многосторонний характер. Профессиональная мобильность рассматривается и как качество личности, и как процесс, и как состояние, реализуется только в профессиональной деятельности и возможна при условии, что специалист обладает определенными личностными и профессиональными качествами, компетенциями [2]. Следовательно, важной управленческой задачей является организация деятельности таким образом, чтобы она способствовала личностному, профессиональному развитию педагога и соответствовала стратегии развития учреждения. Эффективное решение данной задачи возможно при реализации потенциала профессиональной мобильности в мотивации персонала. Развитие профессиональной мобильности педагога посредством его привлечения, например, к участию в инновационной деятельности, в образовательных программах повышения квалификации и т.д. дает возможность руководителю предоставлять больше самостоятельности, поощрять инициативу. Комфортные условия труда, возможность карьерного роста, чувство уверенности, благоприятный климат в коллективе позволят персоналу удовлетворить важнейшие потребности высшего порядка (потребность в самовыражении и саморазвитии, потребность в признании и самоутверждении, потребность в принадлежности). Применение нематериальных методов мотивации персонала увеличивает эффективность профессиональной деятельности сотрудников [1].

Итак, реализация потенциала профессиональной мобильности актуализирует такие важные мотивы деятельности педагогов, как самоуважение, самооценку, активизирует стремление к самообразованию, саморазвитию, то есть способствует эффективному управлению персоналом посредством нематериальных методов мотивации.

Кроме экономических, факторов конкуренции и социального поведения, профессиональная мобильность позволяет задействовать и нетрадиционные факторы, которые определяют эффективность деятельности организации. К ним относятся имидж организации, важной составляющей которого является *корпоративная культура*. Управляя деятельностью педагогов и формируя систему взаимодействий, стиль отношений, руководитель должен учитывать такие аспекты профессиональной мобильности, как деятельность (мобильность рассматривается в связи с активизацией профессиональной деятельности специалиста; личностный (мобильность рассматривается как проявление индивидуально-личностных качеств, компетенций, обусловленных характером профессиональной деятельности); социально-экономический (мобильность рассматривается как целостное проявление всех сторон личности и ее компетенций, дающее возможность адаптироваться к условиям деятельности, эффективно выполнять свои функции, своевременно менять сферу профессиональной деятельности в зависимости от изменяющихся социально-экономических ситуаций).

Важной задачей руководителя становится объединение соответствующих ресурсов и подходящих сотрудников на нужном уровне, организация их деятельности таким образом, чтобы она не только соответствовала личным мотивам сотрудников, но и была направлена на поддержание ценностей организации. В зависимости от этого определяются виды деятельности сотрудников. Таковыми, например, могут быть участие в образовательных программах повышения квалификации различного уровня, подготовка содержания образовательного процесса, творческий междисциплинарный подход к проведению занятий, организация работы студентов на производственной практике, участие в научно-практических конференциях преподавателей и студентов, аттестация педагогов, проектная деятельность в условиях интеграции дисциплин.

В деятельности, основой которой является профессиональная мобильность, проявляются и развиваются способность сотрудника выполнять различные виды работ, то есть многофункциональность; умение принимать творческие, неординарные решения, то есть инновационность; способность чувствовать современные тенденции, возникающие в профессионально-образовательной среде, и гибко реагировать на них; синергичность, которая предполагает умение выстраивать эффективное взаимодействие с другими и направлена на формирование корпоративной культуры; умение корректировать содержание и процесс

деятельности в соответствии с современными требованиями, то есть интеллектуальная гибкость, которые позволяют педагогу преодолевать различные стереотипы.

Организация профессиональной деятельности таким образом позволяет не только улучшать эффективность взаимодействия сотрудников, но и формировать корпоративный стиль общения. Основными ценностями современной образовательной организации в таком случае являются обоюдное уважение, основанное на способностях, а не на возрасте или положении, оценка работы по результатам, стремление к саморазвитию, нацеленность на результат, приверженность персонала организации. Высокое развитие организационных ценностей, формирование чувства значимости выполняемой работы, осознание ответственности способствуют решению актуальных проблем образовательной организации.

Итак, профессиональная мобильность является мощным стратегическим инструментом, который способствует мобилизации инициативы сотрудников, обеспечивает их эффективное взаимодействие, оказывает интегративное влияние на эффективность профессиональной деятельности, что повышает качество образовательных услуг в целом.

Выводы. Таким образом, профессиональная мобильность играет важную роль в управлении персоналом современной образовательной организации. Она способствует формированию человеческого капитала, формирует сильный преподавательский состав; определяет эффективность системы мотивации персонала, формирует корпоративную культуру, которые, в свою очередь, обеспечивают ключевые факторы успеха на рынке образовательных услуг: наличие хорошей репутации, наличие связей с организациями и предприятиями, динамичность совершенствования образовательных программ и учебного процесса.

Литература:

1. Васёва О.Х., Романов П.Ю., Беликов В.А. Мотивация персонала в практике управления современной образовательной организацией // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2019. – № 62-1. – С. 69-72.
2. Беликов В.А. Кривошапова Н.Г. Модель организации образовательного процесса в образовательном учреждении: пособие для аспирантов и соискателей – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 20 с.
3. Беликов В.А. Гришин А.В., Махновский С.А. Профессиональное образование как система учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов: монография. – Магнитогорск: ФГОУ СПО «МГППК», 2009. – 162 с.
4. Горюнова Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста // Естественные и гуманитарные науки. – 2005. – Т.2. – № 5. – С. 8-11.
5. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.-Воронеж: Российская академия образования, 1995. – 232 с.
6. Романов П.Ю., Васёва О.Х. Роль подбора и отбора кадров в системе управления персоналом современной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2018. – № 60-1. – С. 229-233.
7. Сорокин П.А. Социальная стратификация и мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

Педагогика

УДК: 372.881.1

преподаватель Романовская Анна Александровна

Институт космических и информационных технологий, (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

старший преподаватель Лабушева Татьяна Михайловна

Институт космических и информационных технологий, (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Ямских Татьяна Николаевна

Институт космических и информационных технологий, (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ВЗАИМНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Анализируются современные тенденции и требования к обучению, приведены алгоритмы осуществления взаимного оценивания в электронной среде в условиях смешанного обучения иностранному языку для контроля знания вокабуляра, чтения, перевода и пересказа текста, а так же технология взаимопроверки эссе с использованием элемента «семинар» на базе платформы электронных курсов LMS–Moodle. Произведены выводы согласно полученным результатам работы на данном этапе исследования, осуществлённом авторами статьи.

Ключевые слова: методика обучения, взаимное оценивание, иностранный язык, электронная среда, смешанное обучение, LMS-Moodle, семинар.

Annotation. The article analyzes modern educational trends and requirements to state-of-the-art type of learning. Authors represent methods of performing peer assessment in the e-learning environment in the context of blended learning of foreign language. Algorithms and results of vocabulary assessment, peer and group control of reading and qualified interpretation of the text, and the technology of peer assessment of essays using the element “workshop” based on the LMS–Moodle e-learning platform are presented. Conclusions are made in accordance to the results of work at this stage of the experiment carried out by the authors.

Keywords: methods of teaching, peer assessment, foreign language, e-learning, blended learning, LMS-Moodle, workshop.

Введение. Внедрение инновационных технологий в процессе выбора подхода к обучению иностранному языку и «конструирования эффективных методов работы педагогов в образовательной практике» [1] является следствием всесторонней информатизации общества. Поэтому, «оценка языковых способностей учащихся является важной частью языкового образования, на которое воздействуют компьютерные технологии, в равной степени с изучением языка» [6]. Подвергая анализу обозначенные тенденции, следует отметить, что «широко применяемые в обучении электронные средства ориентированы преимущественно на индивидуальные формы работы, в то время как профессиональная деятельность требует наличия навыков работы в команде» [4]. Исходя из поставленных задач, авторы статьи определяют формирование навыков успешной работы в команде и проектной деятельности, а так же высокий уровень развития критического мышления и коммуникативных компетенций приоритетными направлениями в сфере современного иноязычного образования и рассматривают развитие навыка взаимооценивания как перспективный и эффективный метод, поскольку:

1. При индивидуальной или фронтальной работе студенты с разным уровнем подготовки не смогут добиться одинаковых результатов [2].

2. Данный метод способствует развитию коммуникативных навыков, при наличии алгоритма и отработанного вокабуляра обучаемых [5].

3. Взаимооценивание-это глубокое изучение, поскольку происходит как взаимообучение как за счет обмена опытом, так и корректировка ошибок, присущих индивидуально каждому обучаемому [7].

4. При условии наличия алгоритмов, навыков и критериев взаимооценивания экономится время преподавателя.

5. Применение данной технологии возможно на базе элементов платформы LMS – Moodle, широко применяемой при обучении.

Изложение основного материала статьи. Актуальность и преимущества использования технологии смешанного обучения на современном этапе обосновывается большинством исследователей [White, Shin, 2017; Роботова, 2017; Wang, 2018 Майер, Селезнева, 2019].

Технологию взаимного оценивания на базе элементов LMS-moodle в условиях смешанного обучения можно характеризовать как в большей степени изученную теоретически [Piech, Huang 2015; Нигматуллина, Карманова, 2016; Дацун, Копылов, 2018] и в достаточной мере опробованную на практике в различных дисциплинах [Горожанов, 2015; Жукова 2016; Нигматуллина, Карманова, 2016; Харлова 2017], в том числе и при обучении иностранному языку [Харламенко, 2018]. Внедрение одновременно новой технологии и выбор элементов в электронной среде «носят скорее теоретический характер ввиду наличия большого числа характеристик и описаний по настройке элементов, наряду с отсутствием выбора методик, описания практического опыта работы по внедрению и оценки полученных результатов. Данное предположение косвенно подтверждается отсутствием статистики по внедрению методов взаимного оценивания в электронной среде в Сибирском федеральном университете» [5].

Рассмотрим приемы организации взаимооценивания с использованием элементов LMS – Moodle на примере реализации взаимопроверки знания и применения вокабуляра, взаимообучения чтению, переводу и пересказу текста в парах и группах, взаимооценке эссе в хронологическом порядке внедрения элементов за период с октября 2018 по ноябрь 2019. Обозначенные технологии обучения применены для студентов первого и второго курсов бакалавриата в ходе прохождения электронного курса «Английский язык в рамках унифицированной рабочей программы».

Взаимоконтроль письменного навыка знания тематической лексики с использованием элементов «чат» введен в качестве подготовительного этапа к выполнению элемента «тест» и показал эффективность данного вида задания, поскольку механическое устное запоминание не стимулирует умение употребления лексических единиц в контексте и не активизирует письменно-речевой навык. Алгоритм тренинга приведен в таблице 1.

Таблица 1

1.	Элемент «Чат». Преподаватель осуществляет фронтальный опрос, начиная с лексических единиц, усложняя задачу до словосочетаний.
2.	Элемент «Чат». Преподаватель предлагает обучаемым составление словосочетаний, контролируя грамматическую верность.
3.	Элемент «Чат». Преподаватель усложняет задачу, предлагая осуществить применение вокабуляра в предложениях.
4.	Работа в парах и малых группах. Обучаемые оформляют совместный отчет в виде определенного количества предложений или диалога с комментированной оценкой. Работы отправляются преподавателю через систему личных сообщений электронного курса.
5.	Элемент «Тест». Обучаемые выполняют задание контрольного вида с целью подтверждения заявленных результатов.

При шкале оценивания контрольного элемента «vocabulary test» в 100%, средний балл после прохождения в контрольной группе: 87,3%, в группе без взаимоконтроля: 79,8%.

Взаимный контроль и взаимооценка чтения, перевода и пересказа текста на базе элемента «задание» направлены на совершенствование навыка чтения и понимания текстов экзаменационного объема, а так же снятие трудностей при подготовке пересказа, что является для обучаемых, как правило, самой сложной задачей. Данный вид работы охарактеризован в таблице 2.

Таблица 2

1.	Первичный просмотр текста и ответы на вопросы с целью снятия затруднений.
2.	Совместно со всеми участниками составление плана пересказа текста. Пробный коллективный пересказ.
3.	Устная работа в парах и малых группах по алгоритму, разработанному к конкретному тексту преподавателем.
4.	Для студентов первого курса: контроль результата преподавателем путем прослушивания непосредственно чтения и корреляции с групповой оценкой. Для остальных обучаемых: отчетность на иностранном языке через форму загрузки элемента «задание». Сопровождается отзывом преподавателя и комментированной финальной оценкой за выполненную работу.

Описанный вид работы дисциплинирует обучаемых, формируя ответственность за поставленный балл, привычку и умение внимательно слушать и анализировать собеседника, поддерживает и развивает письменно-речевой навык. Достигнут сравнительно высокий общий уровень владения навыками чтения и пересказа текста при разном уровне языковой подготовки обучаемых на входном этапе, о чем свидетельствуют полученные оценки на экзамене по окончании изучения двухгодичного электронного курса. Из общего числа студентов контрольных групп (26) на «отлично» сдал экзамен 21. В группе без тренингов по взаимопроверке чтения, из 10 «отлично» получили 3 студента.

Взаимное оценивание эссе осуществляется через элемент LMS – Moodle «семинар», «один из наиболее сложных видов педагогического действия, поскольку его техническая реализация в электронном обучении довольно трудоемка и сложна, в силу отсутствия методики использования в учебном процессе.» [3] Отметим, что являясь эффективным инструментом, интерфейс элемента позволяет настроить сроки загрузки и фазу проверки работ, критерии оценивания и вид проверки. Методику данного вида работы приводим в таблице 3:

Таблица 3

1.	Преподаватель прописывает критерии эссе и производит настройку текущего семинара, знакомя обучаемых с требованиями к выполнению работы.
2.	Обучаемые выполняют эссе согласно требованиям и производят загрузку в установленный срок.
3.	С наступлением фазы проверки преподаватель открывает доступ к данному виду работы и информирует обучаемых через форум электронного курса. Если фаза предусматривает проверку в пределах закрытых групп, преподаватель формирует данные группы.
4.	По истечении фазы проверки преподаватель контролирует качество оценивания, выставляя итоговый балл, информирует обучаемых об итогах семинара и закрывает семинар.

В качестве примера приводим стартовый вид задания к эссе «Преимущества и недостатки карьерного роста» в фазе загрузки работ в таблице 4:

Таблица 4

A reminder on how to write a good discursive essay:	Before you start, read the question carefully. Do not write an irrelevant answer, speak to the point.
	Then, plan your essay. There should be at least 4 paragraphs with a clear introduction, contrast of arguments and a logical conclusion.
	Also, consult the list of new vocabulary words and expressions, include them into your topic.
	And please don't forget to give your essay a title.
Important:	An essay is usually more formal than your everyday speech. So, do not use contractions, colloquial expressions or a 'chatty' style. Make sure your arguments are clear.
	Try to use difficult grammar and more complex sentences, use conditionals and passive constructions. Don't worry if you make small mistakes.
	Give your opinion only when it's appropriate and don't forget to include it at the end, but not at the beginning.
	When you have finished, make sure you have expressed yourself clearly. Check your essay for grammar mistakes. Check your work for spelling mistakes.
Language support:	Addition - firstly, secondly, thirdly, ... finally, etc.; moreover, besides, also, in addition, furthermore; another (dis-) advantage is that ...etc.
	Contrast - on the one hand/on the other hand, nevertheless, otherwise, on the contrary, in contrast, however, though, after all, but, etc.
	Conclusion - in conclusion/to conclude, to sum up, as for me, from my point of view, in my opinion, etc.

И знакомим с критериями взаимооценивания, предложенными обучаемым в одноименной фазе в таблице 5.

Title	Present : +10 points	Absent: - 10 point
Volume	Matches 190-200 words: +10 points	Less: - 10 points for each 40 words.
Introduction	+10 points	The text is not split according to the recommended plan: - 10 points.
Arguments	+10 points	
Conclusion	+10 points	
New vocabulary is used	+ 10 points (examples should be placed here)	Not used: - 10 points.
The text is original.	+10 points	The essay is copied: inform your teacher about it.
The text matches the topic	+10 points	Also inform your teacher in this case.
Spelling mistakes	Absent : +10 points	Examples/ Points - 2 points for each one.
Grammar mistakes	Absent: +10 points	-4 points for each one Examples should be marked in the text(yellow recommended).
Total:	100% result	Individual.

«Работа в рамках данного элемента требует как от преподавателя, так и от обучаемых глубокого анализа загруженного материала и высокого уровня дисциплины, поскольку большинство действий успешны только при выполнении в срок» [5]. Так, в ходе внедрения «семинара» при первой загрузке уложились в срок 64% обучаемых, что объясняется тенденцией выполнять задание в последний момент, отсутствием навыка работы с данными требованиями и вероятностью сбоев сети по техническим причинам. Вторая и третья попытки показали себя более эффективными, где справились с загрузкой и проверкой 79% и 93% обучаемых соответственно.

В фазе оценивания необходимо знание контингента для получения максимально эффективных результатов. При потоковом не редки случаи неаргументированно заниженных или завышенных результатов, однако если назначение рецензентов производится преподавателем в пределах группы вручную, качество оценивания приближено к истинному. Неэффективным так же показало себя назначение большого количества рецензентов (пять), оптимальным явилось два.

Выводы. Применение элементов взаимного оценивания в сфере иноязычного образования повышает эффективность процесса и отвечает приоритетным требованиям современных образовательных стандартов, однако внедрение некоторых требует детального анализа, грамотного подхода и иногда больших временных затрат для достижения поставленных задач.

Литература:

1. Бадулина Е.В. Предмет, задачи и структура педагогической психологии // Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде. Ставрополь: Изд-во СКФУ. 2017. С. 238-240
2. Зиновьев Д.В. Применение иммерсионного метода обучения языку при реализации образовательных стандартов в вузе. // 115 лет железнодорожному образованию в Забайкалье: Образование-наука-производство. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Чита, 2017. С. 252-256.
3. Нигматуллина Г.В., Карманова Е.В. Особенности реализации принципа интерактивности в электронном обучении средствами учебных семинаров LMS MOODLE // Современная педагогика. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/12/6542> (дата обращения: 09.06.2019).
4. Романовская А.А., Ямских Т.Н. К вопросу об индивидуальных особенностях контингента студентов: стереотипы и реальность // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С. 349-352.
5. Романовская А.А. Методы взаимного оценивания при смешанном обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Информатизация образования и методика электронного обучения. Материалы III Международной научной конференции. Сибирский федеральный университет, Институт космических и информационных технологий. 2019. С. 286-290.
6. Carol A. Chapelle, Erik Voss 20 Years of technology and language assessment // Language learning and technology. 2016. Vol. 20, issue 2. P.116-128.
7. Learning and teaching Development service of Newcastle University. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.ncl.ac.uk/ltds/resources/assessment/peer/> (дата обращения 04.08.2019)

Педагогика

УДК: 373.1

заместитель директора по учебно-воспитательной работе,

учитель географии Рузанова Юлия Владимировна

МБОУ «Лицей №40» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат географических наук, доцент Пухова Анна Геннадьевна

Приволжский филиал Российский государственный университет правосудия (г. Нижний Новгород)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируется воспитательный потенциал внеурочной деятельности по географии для формирования экологической культуры. Рассматриваются подходы различных авторов к определению понятия «Экологическая культура». Авторами предлагаются различные варианты организации внеурочной деятельности экологического содержания. Даны методические рекомендации по организации и проведению внеклассных мероприятий по географии со школьниками.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, география, экологическая культура, системно-деятельностный подход.

Annotation. The article analyzes the educational potential of extracurricular activities in geography for the formation of ecological culture. The approaches of various authors to the definition of "Ecological culture" are considered. The authors propose various options for organizing extracurricular activities of ecological content. Methodical recommendations on the organization and conduct of extracurricular activities in geography with students are given.

Keywords: extracurricular activities, geography, ecological culture, system-activity approach.

Введение. Социальный заказ общества ориентирован на экологически культурную личность, формирование экологического сознания человека-ведущей компоненты перехода России на модель устойчивого развития. В задачи современной школы входит формирование в сознании учащихся системы взглядов, принципов, норм поведения по отношению к окружающей среде, к природе и человеческому обществу.

Актуальность и значимость данной педагогической проблемы отражена в следующих нормативных документах:

1. В Конституции РФ, ст. № 58 «Каждый гражданин обязан сохранять природу, бережно относиться к природным богатствам» [1];

2. Во ФГОС ООО: Портрет выпускника школы: «Любит свой край и свое Отечество, осознанно выполняет правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей среды. Личностными результатами освоения основной общеобразовательной программы является формирование основ экологической культуры соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях» [9].

О формировании экологической культуры на основе экологического образования и воспитания говорится в документе «Основы государственной политики в сфере экологического развития до 2030 г. Главная роль в формировании экологической культуры личности принадлежит внеурочной деятельности школьников. Согласно ФГОС ООО, внеурочная деятельность осуществляется по пяти направлениям, а одно из них социальное, цель которого - создать условия для воспитания ценностного отношения к природе, к окружающей среде.

Формирование экологической культуры – один из важнейших аспектов воспитания гражданина России [3]. Изучение геоэкологических проблем с использованием современных педагогических технологий открывает самые широкие возможности для формирования экологически ответственной личности, развития экологической культуры подрастающего поколения.

Проблеме формирования экологической культуры посвящены исследования многих исследователей (Е.В. Никаноровой, Э.В. Гирусова, И.Д. Зверева, И.Н. Пономарёвой, Л.П. Печко, А.Н. Захлебного, И.Т. Суравегиной, В.А. Игнатовой, С.Н. Глазачева, В.А. Ясвина, О.М. Дорошко и др.). Так, например, С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин подразумевают под этим термином «способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности» [5]. Это сложное междисциплинарное общеметодологическое понятие. Трактовка его сущности как цели экологического образования, представлена И. Д. Зверевым. Он считает, что «человек, овладевший экологической культурой, подчиняет все виды своей деятельности требованиям рационального природопользования, заботится об улучшении окружающей среды, не допускает ее разрушения и загрязнения» [6].

Изложение основного материала статьи Е.В. Никанорова, Ю.П. Ожегов в своем исследовании выделили следующие составляющие: экологическая образованность, сознательное отношение к природе, практическое участие в улучшении природопользования [8]. В современных условиях от школы требуется не только научить теоретическим основам рационального поведения человека в окружающей его природе, но и закрепить эти основы на практике.

Б.Т. Лихачев выделил структурные компоненты, «определяющие экологическую культуру личности: когнитивный (экологические знания, представления, умения, навыки - экологическая образованность), эмоциональный (экологические убеждения, ценности, ответственность, нравственное отношение к природе, любовь к природе - экологическая сознательность) и деятельностный (экологические поступки, поведение, участие в экологических мероприятиях - экологическая деятельность)» [7].

В различных исследованиях выделены «этапы формирования экологической культуры: 1. мотивационный – создание мотивации к приобретению экологических знаний, умений, экологической и природоохранной деятельности, потребности в необходимости формировать отношение к себе, своему здоровью, окружающему миру, объектам и явлениям природы; 2. познавательный - формирование познавательной активности учащихся за счёт развития самостоятельности, активизация работоспособности учащихся для обогащения научных сведений из области географии, экологических знаний, понятий по охране природы и деятельностный - овладение знаниями, умениями, навыками природоохранного поведения в окружающей среде, приобретение опыта по уходу и охране природных объектов, изучение и рациональному использованию местных экосистем, пропаганда экологических идей» [8].

Экологическая составляющая процесса обучения в школе на сегодняшний день важная и актуальна проблема. Она является неотъемлемой частью содержания всех школьных предметов, но особая роль в формировании экологической культуры школьников принадлежит школьной географии.

Следует отметить, что в содержании школьного курса географии значительное внимание уделяется вопросам формирования ответственного отношения к окружающей среде. В основу содержания программы по географии заложены идеи рационального природопользования и охраны природы. Таким образом, содержание школьной географии носит несомненно экологический характер, поскольку центральным звеном всех курсов являются эколого-географические понятия. Однако необходимо констатировать, что времени, отведенного школьной программой для формирования экологической культуры личности явно недостаточно. В связи с этим внеурочной деятельности по географии принадлежит особая роль в этом вопросе.

Для достижения поставленной цели наиболее эффективным условием является применение в образовательной деятельности следующих педагогических технологий способствующих экологическому образованию: коммуникативно - диалоговая (беседы, диспуты, проблемно-ценностные дискуссии, дебаты, круглые столы, конференции), игровые (ролевые и деловые игры, квест), социально - деятельностные (коллективно-творческие дела, проекты) и т.д.

Например, в 6 классе в рамках внеурочной деятельности учащихся можно организовать групповую работу школьников. Класс можно разделить на 5 групп: 1. Группа «Вода – источник жизни на Земле!» выясняет значение воды для природы, человечества, для себя лично. Учащиеся высказывают предположения, что произойдет, если вода исчезнет. 2. Группа «Вода и здоровье человека» выясняет значение воды для здоровья человека, рассчитывают норму потребления воды в сутки для себя лично, разрабатывают и записывают советы, как правильно использовать водопроводную воду, чтобы она приносила не вред, а пользу. 3. Группа «Вода в повседневной жизни человека» выясняет в каких странах мира люди потребляют больше всего воды, а в каких регионах воды остро не хватает, причины данной проблемы, разрабатывают советы, как экономить воду в быту. 4. Группа «Вода и её охрана» выявляют источники загрязнения воды, рассчитывают сколько воды необходимо для изготовления учебников и тетрадей для всех учеников класса, приводят доказательства, что нефтяное загрязнение опасно для живых организмов. 5. Группа «Опасности гидросферы» выясняют какие опасности таит в себе океан, разрабатывают правила поведения на различных объектах гидросферы. Представители каждой группы выступают перед классом, другие группы обучающихся слушают, заполняют рубрику в тетради «Полезные советы».

Во внеурочной деятельности целесообразно использовать такие формы работы - экологические акции и субботники, олимпиады по экологии и географии, экологические конкурсы, турниры, социально - значимые экологические проекты, исследовательские работы в рамках НОУ. Большое значение имеет помощь социальных партнеров во взаимодействии со школой (региональное отделение «Русское географическое общество», региональное отделение Всероссийского общества охраны природы и т.д.), активное участие родителей обучающихся в реализации процесса воспитания экологической культуры.

Например, на протяжении нескольких лет в лицее № 40 г. Нижнего Новгорода в рамках школьной недели географии проводится эколого-географический квест «Сохраним природу Нижегородской области!». Задачи квеста: создать условия для развития познавательной активности детей, любознательности, творческих способностей, способствовать формированию ценностного отношения к природе. В рамках проведения мероприятия каждой команде выдается маршрутный лист, по которому ей предстоит пройти несколько интеллектуальных испытаний. Каждая станция имеет свое название, например, «гидрологическая», «зоологическая», «ботаническая», «интеллектуальная», «экологическая или проектная». В рамках проведения квеста каждая команда создает собственный проект «Создание особо охраняемой природной территории в Нижегородской области».

В течение нескольких лет в лицее № 40г. Нижнего Новгорода реализуются социально- значимые экологические проекты: «Малым рекам – наша защита» (социальный проект по очистке и сохранению малой реки Старка в Нижегородском и Советском районах г. Нижнего Новгорода), «Лицейский квест» (экологический проект по озеленению пришкольной территории), «Сдай макулатуру – спаси деревья!» (социальный проект по сбору макулатуры), «Спасем реку Рахма!» (социальный проект по очистке реки Рахма в Советском районе г.Нижнего Новгорода), «Сохраним парки города Нижнего Новгорода!» (социальный проект по сохранению парковых зеленых насаждений в городе), «Чистая планета» или «Без мусора» (социальный проект, направленный на повторное использование отходов, популяризации идеи раздельного сбора мусора, экономии ресурсов). По результатам своей практической деятельности учащиеся составляют отчет, который содержит следующие пункты: цели и задачи проекта, характеристика экологической ситуации, описание мероприятий, которые выполнили школьники для оздоровления экологической обстановки, выводы в которых учащиеся могут предложить конкретные мероприятия, направленные на улучшение экологической ситуации на определенной территории. Практическая деятельность школьников в процессе проектной деятельности позволяет школьникам осознать значение персональной ответственности за природу. Сформировать любовь к своей малой Родине, гражданскую идентичность личности школьника [4]. Это в свою очередь ведет к формированию и развитию экологической культуры каждого школьника, систематически принимающего участие в проектной деятельности экологической направленности. Проектная деятельность объединяет в себе различные формы и виды организации деятельности учащихся (деловые и ролевые игры, природоохранная созидательная деятельность на местности и т.д.). Ведущая роль в ее реализации принадлежит не столько учителю, сколько всему ученическому коллективу. Социально значимая проектная деятельность оказывает большое влияние на нравственное воспитание школьников (особенно групповые проекты). Во время работы над ними учащиеся приобретают коммуникативные навыки, необходимые школьникам для формирования активной жизненной позиции [2].

Во внеурочной деятельности ведется большая работа по написанию ученических исследований в рамках научного общества учащихся «Эврика». Например, были проведены такие школьные исследования, как «Экологическое состояние рек нагорной части Нижнего Новгорода», «Сохранение парков Нижнего Новгорода – основа устойчивого экологического развития города», «Снег как индикатор загрязнения окружающей среды в Нижнем Новгороде», «Карстовые процессы в Нижегородской области» и другие проекты-исследования.

Многолетняя практика позволила установить, что умелое, творческое, целенаправленное применения системно-деятельностного подхода на уроках географии и во внеурочной деятельности дает существенные результаты для формирования экологической культуры личности школьников. Как показывает опыт, школьники любят решать задачи творческого характера с использованием экологического содержания. Эффективность опыта продуманной и систематической учебно-познавательной деятельности на уроках географии и во внеурочное время, доказывает положительную динамику формирования экологической культуры.

Из года в год мы видим динамику повышения устойчиво позитивного сознания учащихся к природе. Об этом свидетельствует мониторинг участия школьников в различных природоохранных мероприятиях и социальных проектах экологической направленности. На протяжении 6 лет команды лицеистов принимают активное участие в эколого- географическом марафоне в рамках международного научно-промышленного форума «Великие реки», 5 раз команда лицея № 40 г. Нижнего Новгорода становилась победителем данного интеллектуального состязания. Каждый год менялась тематика, но неизменным оставалось одно – побудить школьников к осознанию и активному участию школьников в решении экологических проблем нашего региона.

Выводы. Таким образом, воспитание у учащихся экологической культуры является важнейшей частью общегражданского долга. Оно формирует мировоззрение и социально-этическую культуру личности, ибо

определяется пониманием ценности природы и эмоциональным восприятием негативных поступков по отношению к ней. Это достижимо не только средствами школьных курсов географии, биологии, физики, химии, а в большей степени грамотно организованной внеурочной деятельности школьников.

Надеемся, что данный педагогический опыт формирования экологической культуры школьников во внеурочной деятельности по географии будет интересен как молодым, так и опытным педагогам.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года.: (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ30 декабря 2008 № 6-ФКЗ и № 8 – ФКЗ) // СПС «Консультант плюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

2. Беляева Т.К., Солодова Н.Б., Гальянова Е.О., Каманин К.А. Организация проектной деятельности школьников по теме: «Городская среда и здоровье» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 24-31.

3. Беляева Т.К., Пухова А.Г., Солодова Н.Б. Курс «География России» как основа формирования гражданской идентичности учащихся // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 3. - URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20093>

4. Гальченко А.С. Особенности мотивационной структуры гражданской активности подростков с разным статусом гражданской идентичности // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 8.

5. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996, 480 с.

6. Зверев И.Д. Формирование ответственного отношения к природе. // Советская педагогика. 1983. №12. С. 12-19.

7. Лихачев Б.Т. Философия воспитания: Специальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Прометей, 1995. - 282 с.

8. Ожегов Ю.П., Никонорова Е.В. Экологический импульс: Проблемы формирования экологической культуры молодежи. - М.: Мол. гвардия, 1990. – 271 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2013.

Педагогика

УДК 37.026.8

кандидат биологических наук; доцент кафедры товароведения и экспертизы товаров Рыбакова Галина Раисовна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
доктор педагогических наук; профессор кафедры товароведения и экспертизы товаров Кротова Ирина Владимировна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

НЕОСОЗНАВАЕМОЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. При современной тенденции к снижению читательской компетенции в условиях роста объемов информации, при наличии трудностей в усвоении, сохранении в памяти информации актуальным является применение методов, нивелирующих эти трудности и интенсифицирующих процесс обучения при работе с учебными текстами. Анализ различных научных исследований указывает на необходимость привлечения для этих целей методик, влияющих на неосознаваемую сферу. Обзор несет предваряющее значение для дальнейшего обоснования научного подхода к моделированию учебной информации.

Ключевые слова: восприятие, усвоение учебной информации, учебная информация, неосознаваемый компонент психики.

Annotation. With the current tendency to reduce the reader's competence in the conditions of increasing volumes of information, in the presence of difficulties in assimilation, preservation of information in memory, the use of methods that level these difficulties and intensify the learning process when working with educational texts is relevant. Analysis of various scientific studies indicates the need to attract for these purposes techniques that affect the unconscious sphere. The review is of preliminary importance for further substantiation of the scientific approach to the modeling of educational information.

Keywords: perception, assimilation of educational information, educational information, unconscious component of the psyche.

Введение. Среда, которую Л.С. Выготский [4, с. 20] называл источником развития личности, изменилась, изменив мышление, психологию, самоидентификацию, цели и потребности человека. Восприятие, внимание, память, сознание, мышление всей популяции детей претерпели глубинные изменения. Важной особенностью, которую называет Д.И. Фельдштейн, стали проблемы с умением читать и понимать текст при отсутствии желания учиться. Укоренившаяся привычка постоянного внимания к экранам технических средств обусловлена сформировавшимся стремлением к постоянной стимуляции внимания извне, из-за которой им становится "трудно воспринимать слышимую информацию и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом" [26, с. 8]. Разрозненная разнонаправленная информация в итоге воспринимается фрагментарно, чем подавляет мыслительный процесс.

Несмотря на изменения в знанием пространстве, система знаний должна обеспечиваться формированием логически строгого понятийного мышления, критического восприятия информации, построением выверенных умозаключений. В таких условиях научные коллективы ищут новые способы изменения образовательных взаимодействий, выделяя иные формы обучения, меняя структурно-содержательный аспект образования, разрабатывая способы работы с информацией в учебном процессе,

размышляя над психодидacticкой учебными средствами. Среди намеченных путей исследования, предлагаемых Д.И. Фельдштейном [26], выделим значимый для целей нашего исследования: "выявление педагогических, методических принципов подачи знаний".

Трансляцию массива знаний в образовательном процессе частично можно рассматривать как процесс передачи большого объема информации обучающемуся с меньшим уровнем подготовки. Эффективность этого процесса напрямую зависит от адекватного восприятия, понимания передаваемого знания, которые возникают как результат сложного вида психической деятельности, связанной с изучением различных по тематике и сложности учебных пособий. Одним из способов достижения этого является привлечение в процесс усвоения неосознаваемого фактора.

Целью данного обзора является анализ существующих направлений исследований роли неосознаваемого компонента психики обучающихся в восприятии и усвоении учебной информации, и возможных подходах к его применению для дальнейшего обоснования научного подхода к моделированию учебной информации с учетом синергетического взаимодействия осознаваемой и неосознаваемой составляющих психики и селекции параметров совместимости.

Изложение основного материала статьи. При наличии современных цифровых средств, выполняющих роль носителей учебной информации, традиционный учебник на бумажном носителе не должен оставаться в числе устаревших. Одной из причин такой необходимости можно считать доказанную разницу в процессах восприятия информации с разных носителей, сказывающуюся на показателях утомляемости центральной нервной системы и неоптимальной адаптации зрительной системы обучающихся. Так, исследования Л.В. Морозовой, Ю.В. Новиковой [16] показывают не только более быстрое утомление зрительного анализатора за счет вовлеченности в процесс большого числа отделов головного мозга в обработке информации при чтении с экрана электронного носителя, но и формируют специфическую перестройку аккомодационной мышцы. Ученые доказывают в своем исследовании, что причиной формирующегося отставания аккомодации является нечеткость пиксельного отображения и самосветящаяся природа символов на экране в противоположность контрастности печатного текста бумажных носителей, воспринимаемых как отраженный объект. Суммарный негативный эффект при полном переходе от бумажных носителей к электронным будет способствовать излишней нагрузке на зрительный аппарат (аккомодационный механизм, сетчатка), плохо приспособленный, по мнению авторов, к считыванию с дисплеев, к повышенной утомляемости. В образовательном процессе это важно не только для детей, чей организм находится в стадии формирования. С переходом на систему, когда человек в течение всей жизни может находиться в процессе обучения, эта проблема приобретает более глобальное значение [1].

В связи с этим имеет смысл вернуться к прежнему пониманию учебника как одного из центральных компонентов системно-методического обеспечения процесса обучения. Вопросам теории учебной книги наибольшее количество определяющих исследований пришлось на 70-90-ые годы прошлого столетия. К фундаментальным можно отнести труды Ю.К. Бабанского, В.Г. Бейлинсона, В.П. Беспалько, Г.Г. Граник, Д.Д. Зуева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.И. Скаткина и др. [20].

Учебник, согласно определению Д.Д. Зуева [6, с. 89], является носителем основного содержания образования. В традиционном понимании учебника принято выделять четыре элемента содержания образования: знание, воспитание творчества, опыт способов действий, и эмоционального отношения к действительности [13, с. 51-53]. Из восьми выделяемых функций учебника [6, с. 87], информационная всегда остается на первом месте, так как "фиксирует предметное содержание образования..., определяя обязательный для учащихся объем (дозу) информации". Но существенное отличие учебной информации и учебной книги от не учебных аналогов является их связанность с процессом и результатом усвоения заложенного в них содержания [6, с. 89].

Проблемы учебников, методов трансляции учебной информации не теряют своей актуальности, хоть и приобрели новый вектор с учетом технического и информационного развития. Вопросы конструирования учебника или учебного текста вышли за рамки педагогики и книгоиздания на междисциплинарный уровень. К современным направлениям психодидacticки, психолингвистики добавляются нейрокогнитивные направления исследований, коммуникативные принципы кодирования и декодирования передаваемой информации, работы в области моделирования дидактических средств математическими и компьютерными средствами.

Получившие интенсивное развитие современные когнитивные научные направления, изучающие сознание, мозг и мышление, в том числе с учетом модели переработки информации, показывают неотъемлемость бессознательного компонента психики для процесса познания. Широта междисциплинарного характера проблемы определяется насущной потребностью объединения исследований из таких областей, как нейрофизиология, изучение искусственного интеллекта, лингвистика, антропология, психология и ряда других, благодаря достижениям которых возникла необходимость пересмотра основных представлений о процессах восприятия и переработки когнитивной информации [14; 17].

В работе, посвященной созданию компьютерной графики на основе закономерностей когнитивных процессов, А.А. Зенкин указывает на прямое воздействие визуальной информации на интуицию, основываясь на доказанном наукой факте о том, что "использование графической (зрительной) информации активизирует потенциал правого полушария мозга, развивая образное мышление и интуицию" [5, с. 51], то есть активно подключая бессознательное. Восприятие визуальной информации в силу свернутости и автоматичности включенных в этот акт процессов (симультианность) способствует ускоренному усвоению смыслов, в противовес восприятию информации вербальной. Поэтому представление учебной информации в форме текстов и графических образов должно стать основой создания интенсивных технологий для более эффективного взаимодействия с возросшим потоком информации в учебном процессе.

В работах Л.В. Выготского о роли структурной организации познавательной деятельности заметное внимание было уделено процессам мышления, в которых происходит отражение и обобщение познаваемой действительности. Связь между словом и сознанием представлена им через смысловую сторону речи, обобщенную в значениях слов, а понятия представляют собой высшую степень обобщения этих значений [4, с. 50-51].

Ф.В. Бассин на результатах клинических исследований говорит о нейрофизиологической основе неосознаваемых форм психики. По его мнению, признание тесной связи неосознаваемых психических явлений с функцией переработки информации подразумевает допущение опосредующей роли "установок" в

приспособительной деятельности организма [3, с. 368].

Вопросом влияния установок на сознательную деятельность занимался Д.Н. Узнадзе. На результатах проведенных экспериментов он доказал наличие влияния предваряющих деятельность внесознательных психических процессов (установок), над сознательными: "наши сознательные переживания могут находиться под определенным влиянием наших установок, которые со своей стороны вовсе не являются содержаниями нашего сознания" [24, с. 40].

Возвращаясь к работе [3], следует отметить, что Ф. В. Бассин видел два пути изучать нервные процессы: через их материальную природу и свойства; либо от абстрактного представления о них как о своеобразных проявлениях переработки информации, с использованием полученных результатов для последующей расшифровки организации их материальной природы, считая перспективным именно второй путь. Для обоснования своей позиции автор рассмотрел такой круг вопросов, который включал в себя анализ отношений между активностью "бессознательного" и принципами организации нейронных сетей; рассмотрение проявлений диссоциации разных форм мозговой деятельности в условиях клинической патологии; проблему уровней сознания, неадекватности представлений о диффузном корковом торможении как основе сна и т.д. Но даже и этот подход он называл "обходными путями" к более глубокому пониманию структурных основ бессознательного на том этапе развития нейрофизиологии.

Без понимания закономерностей в происходящих процессах работы мозга, их структурной организации невозможно регулировать или управлять ими. Среди наиболее значимых учений, внесших существенный вклад в понимание природы мыслительных процессов в работе [3] были названы: представление Н.А. Бернштейна о функциональной структуре движений, на основе понятий "сенсорной коррекции" и "сличения"; идеи П.К. Анохина об "опережающем возбуждении" и "акцепторе действия"; изучение регулирующей роли установок школы Д.Н. Узнадзе; концепция А.Н. Леонтьева об осознании как функции "презентирования" действительности субъекту и "сдвига мотива на цель"; теория управления сложными физиологическими системами на основе тактики нелокального поиска И.М. Гельфанда и других [3, с. 12-13].

В отношении педагогического приложения научных теорий о роли бессознательного фактора в обучении наиболее существенный вклад обеспечивает когнитивная психология, формулирующая методологические основы изучения данного феномена [18].

Процессам восприятия текстов посвящено большое число исследований в психолингвистике, базирующейся на общих закономерностях процесса восприятия, и отраженных в исследованиях психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Ч. Осгуда и др., лингвистов И.А. Бодуэна де Куртене, Дж. Миллера, Н. Хомски, Л.В. Щербы и др. Смысловое восприятие текста А.А. Леонтьев рассматривает [21, с. 18-30] как процесс создания в восприятии читающим отображения того, что стоит за текстом. Для наших исследований в психолингвистике представляют интерес подходы к изучению восприятия речевой деятельности с позиций: уровня характера процесса как с учетом внутренней ступенчатости самого процесса перцепции, так и последовательности (уровневости) иерархической обработки речевого сигнала [23, с. 5-26]; связности и цельности текста [21, с. 46-48]; его логико-композиционной вариативности и внутренней организации в плане восприятия [23, с. 64-83].

Ретроспективный анализ исследований роли неосознаваемого аспекта в процессе усвоения информации в наших более ранних работах [10; 22] указывает на то, что многие ученые [2; 7; 9; 19; и др.] сходятся в мнении о том, что применение приемов, подключающих неосознаваемый компонент психики становится назревшей необходимостью, так как позволит дополнить экстенсивные образовательные методики интенсивными, оптимизируя процесс восприятия и запоминания, используя ресурсы произвольного внимания. Для этого необходимо учитывать психофизиологию переработки визуальной информации и ее смыслового наполнения. В настоящее время активные исследования в этом направлении ведутся в области изучения прайминга – зависимости эффективности когнитивной деятельности от наличия предшествующего контакта с информацией. Понятие, семантически близкое устоявшемуся в отечественной психологии понятию "установки".

Исследования [1; 11; 25; 27; 28; 29; 32] показывают, что не только осознанно воспринимаемые предварительные стимулы, но и неосознаваемые оказывают влияние на когнитивную деятельность. Эффекты прайминга в экспериментах проявляются в таких показателях, как быстрота выполнения задач, связанных с узнаванием, распределением по категориям и подобным; уменьшение количества ошибок; частота встречаемости определенного типа реакций; повышение вероятности спонтанного воспроизведения информации, предвзято полученной как неосознаваемый стимул. Отмечено [30; 31], что при наличии осознаваемого прайма включение несвязанных по смыслу стимулов тормозит переработку целевого стимула, в то время, как при неосознаваемом характере прайма, такого торможения не обнаруживается.

Помимо этого, в работе [33] показано, что при этом выбор семантического содержания при многозначности слова обуславливается предпочтением более знакомых слов менее знакомым.

При изучении психологических аспектов восприятия текстов как носителей фоносемантической полевой природы [15] применима полевая концепция поведения личности, выдвинутая в свое время К. Левиным [13]: психологическое поле, оказывает на мотивацию человека положительное (притягательное) или отрицательное (отталкивающее) действие (валентность). Перенос идеи К. Левина о влиянии валентностей знаков на мотивацию при усвоении письменной речи позволяет дидактически рассматривать тексты учебников с точки зрения их фоносемантического поля. Исследования В. П. Ключкова показывают, что чем больше совместимость текстов разных учебников между собой, тем шире границы фоносемантического поля [9, с. 87]. "Связи между полями фоносемантического пространства не обязательно имеют однонаправленный характер и зачастую амбивалентны, – пишет А.Б. Михалев [15], – что не только не подвергает сомнению тезис о межполевой взаимозависимости, но, напротив, придает большую объективность описанию: чем большее количество связей-мотиваций имеет значение, тем прочнее его положение в системе".

Выводы. Анализ научных источников указывает на существенную роль неосознаваемого полюса сознания в процессе переработки учебной информации, трансформация которой в знание становится возможной через распаковывание смыслов, обогащение которыми есть необходимый процесс расширения базиса для дальнейшего роста знаний. Сопоставление столь разнообразных и, одновременно, согласующихся между собой точек зрения позволяет глубже понять природу усвоения заложенных в учебную информацию смыслов, а также создает предпосылки для обоснования научного подхода к моделированию учебной информации с учетом синергетического взаимодействия осознаваемой и неосознаваемой составляющих

психики и селекции параметров совместимости, закладываемых в учебный текст. Представления о механизмах переработки разными способами представленной учебной информации (в большей мере – визуальной, в виде текстов), базируются на закономерностях, определяемых разными научными и прикладными подходами. Здесь необходимо учитывать и нейрофизиологические процессы обработки информации, и принципы топологической психологии применительно к иерархически выстроенным знаковым системам, и психолингвистический подход, и методы теории информации и компьютерных технологий, основанных на когнитивных закономерностях организации визуальной информации.

Литература:

1. Агафонов А.Ю. Помогает ли подсказка, если она не осознается? Результаты исследования прайминг-эффектов / А.Ю. Агафонов, В.Ю. Карпинская // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – Т.12. – №3. – С. 90-93.
2. Анциферова Л.И. Категория развития в психологии / Л.И. Анциферова, Д.Н. Завалишина, Е.Ф. Рыбалко // Категории материалистической диалектики в психологии / Отв. ред. Л.И. Анциферова. – М.: Наука, 1988. – С. 22-55.
3. Бассин Ф.В. Проблема "бессознательного" (о неосознаваемых формах высшей нервной деятельности) / Ф.В. Бассин. – М.: Издательство "Медицина", 1968. – 469 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: Сборник / Л.С. Выготский. – М.: Аст Москва: Хранитель, 2008. – 668 с.
5. Зенкин А.А. Когнитивная компьютерная графика / А.А. Зенкин. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
6. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
7. Клочков В.П. Бессознательное как проблема: Поиск концептуальных оснований. – Красноярск: Твердыня, 2003. – 600 с.
8. Клочков В.П. Методология и методика моделирования совместимости учебной информации: монография / В.П. Клочков, Г.Р. Рыбакова. – Красноярск: «Поликом», 2012. – 224 с.
9. Клочков В.П. Оптимизация текстовой совместимости базового комплекта учебников средней школы: Дисс. ... д-ра пед. наук. / В.П. Клочков. – Томск, 1999. – 249 с.
10. Кротова И. В. Оптимизация совместимости учебной наглядности (на примере учебников средней школы): Дисс. ... д-ра пед. наук. / И.В. Кротова Курган, 2009. – 388 с.
11. Куделькина Н.С. Восприятие многозначной информации как предмет психологического исследования / Н.С. Куделькина // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12, вып. 4. – СПб.: СПбГУ, 2008. – С. 268-277.
12. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» / К. Левин // Хрестоматия по истории психологи: период открытого кризиса: начало 10 – середина 30-х годов XX века. – М.: Наука, 1980. – С. 131-145.
13. Лернер И.Я. Состав содержания учебника и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника: XX век: Итоги / Сост., авт. вступ. ст. Д.Д. Зуев; Под ред. Д.Д. Зуева. – М.: Просвещение, 2004. – С. 47-65.
14. Меркулов И.П. Когнитивные способности. – М., 2005. – 182 с.
15. Михалёв А.Б. Теория фоносемантического поля. Двадцать лет спустя: монография. – Пятигорск: Изд-во ПГУ, 2018. – 518 с.
16. Морозова Л.В. Особенности чтения текста с бумажных и электронных носителей / Л.В. Морозова, Ю.В. Новикова // Arctic Environmental Research. 2013. – № 1. – С. 81-86.
17. Плохова Мария Александровна. Проблема бессознательного в исследованиях познавательных способностей // автореф. дисс. ... канд. филос. наук 09.00.01 – онтология и теория познания. – Москва, 2008. – 23 с.
18. По обе стороны сознания. Экспериментальные исследования по когнитивной психологии / под общ. ред. А.Ю. Агафопова. – Самара: Бахрах-М, 2012. – 192 с.
19. Пономарёв Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарёв. – М.: Наука, 1976. – 160 с.
20. Проблемы школьного учебника: XX век: Итоги / Сост., авт. вступ. ст. Д.Д. Зуев; Под ред. Д.Д. Зуева. – М.: Просвещение, 2004. – 384 с.
21. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. – Киев: Вища школа, 1979. – 248 с.
22. Рыбакова Г.Р. Краткий обзор о роли бессознательного в процессе восприятия // Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее. – Тамбов, 2012. – С. 106-115.
23. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации): Коллективная монография / Отв. ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев. – М.: "Наука", 1976. – 250 с.
24. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси: Акад. наук Груз.ССР, 1961. – 210 с.
25. Фаликман М.В. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания / М.В. Фаликман, А.Я. Койфман // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2005. – №3. – С. 86-97.
26. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования, 2010, № 2. – С. 5-12.
27. Филиппова М.Г. Исследование неосознаваемого восприятия (на материале многозначных изображений) / М.Г. Филиппова // Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного / под ред. В.М. Аллахвердова. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2006. – С. 165-187.
28. Dehaene S. Imaging unconscious semantic priming / S. Dehaene, L. Naccache, E. Koechlin, M. Mueller // Nature, 1998. Vol. 395. – P. 597 – 600.
29. Marcel A.J. Conscious and unconscious perception: an approach to relation between phenomenal experience and perceptual processes / A.J. Marcel // Cognitive Psychology, 15. – 1983. – Vol. 15. – P. 197-237.
30. Moris J. What Priming Techniques Can Tell Us about Associative Representations Acquired During Human Contingency Learning/ J. Moris, P. J. Cobos, D. Luque // The Open Psychology Journal. 2010. Vol. 3. P. 97-104.

31. Neely J.H. Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of correct findings and theory / J.H. Neely // Basic processing in reading: Visual word recognition / eds D. Besner, G.W. Humphreys. Erlbaum: Routledge, 1991. P. 264-336.

32. Plaunt D.C. Semantic and Associative Priming in a Distributed Attractor Network / D.C. Plaunt // Proceedings of the 17th Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, 2005. – P. 115.

33. Sluckin W., Colman A.M., Hargreaves D.J. Liking Words as a Function of the Experienced Frequency of their Occurrence. British Journal of Psychology, vol. 71 (1980): 163-169.

Педагогика

УДК: 35.076

кандидат педагогических наук, доцент Рюмшина Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Анастасия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ДОКУМЕНТАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы документационного обеспечения управления образовательным процессом в сфере высшего образования. Авторы анализируют модель системы управления качеством деятельности вуза.

Ключевые слова: образование, учебный процесс, локальные нормативные акты, образовательные стандарты, компетентностный подход.

Annotation. The article deals with the issues of documentation support of educational process management in the field of higher education. The authors analyze the model of the quality management system of the University.

Keywords: education, educational process, local regulations, educational standards, competence approach.

Введение. Образование выступает в современном мире самой обширной сферой деятельности человека. В плане социальной эффективности, образование сегодня также должно развиваться в перспективном направлении. Сегодня в мире пользуются спросом все виды образования. Современное информационное общество видит в высшем образовании факторы для социального и экономического развития. Все это благодаря тому, что человек признается главным капиталом в обществе, ему подвластно осваивать новейшие технологии, принимать решения, порой неординарные.

Все это приводит к неизбежности понимания того, что систему образования необходимо выстраивать таким образом, чтобы обучаемые могли применять свои знания в профессиональной среде, верили бы в себя и в свои силы, были бы готовы войти в новые социально-экономические условия.

Все это возможно только в том случае, когда студенты обладают возможностью самообучаться, высокой культурой, настойчивостью, волей, самоконтролем.

Высшее учебное заведение представляет собой образовательное учреждение, которое создается и действует на основании законодательства Российской Федерации об образовании, имеющее статус юридического лица и реализующее в соответствии с лицензией образовательные программы высшего профессионального образования [5]. На основе анализа документационного обеспечения управления данного типа организаций, можно выделить как общие, так и специфичные характеристики. Основной вид деятельности образовательного учреждения – образовательный, это определяет специфику документационного обеспечения управления образовательным учреждением. Реализация образовательной деятельности осуществляется, в первую очередь, через организацию учебного процесса. А документационное обеспечение управления учебным процессом, соответственно, становится одной из центральных задач управления в организациях подобного рода.

Изложение основного материала статьи. Вопросы, связанные с документационным обеспечением управления образовательным процессом в сфере высшего образования рассматривали А.С. Матвеева (4), И.В. Захарова (2), Р.И. Зинурова (3), Е.В. Рюмшина (4,5), А.В. Штратникова (4). Например, А.С. Матвеева, Е.В. Рюмшина, А.В. Штратникова охарактеризовали возможности функционального моделирования системы информационно-документационного сопровождения образовательной деятельности вуза (4), И.В. Захарова подробно проанализировала методические аспекты разработки примерных образовательных программ высшего образования (2), Р.И. Зинурова рассмотрела вопросы документационного обеспечения управления учебным процессом (3). Однако, для обеспечения современности документационного обеспечения системы образования, с тем, чтобы она не противоречила существующим общегосударственным правовым и нормативным документам, существует необходимость постоянного пересмотра, редактирования нормативно-правовой документации в сфере образования.

Основу учебного процесса составляет целенаправленная деятельность, система организации учебно-воспитательной работы, которая состоит из органического единства и взаимосвязи преподавания и учения; а достижение данных целей (обучение и воспитание), являются ключевыми.

Документация, обеспечивающая управление образовательным процессом в вузе достаточно обширна и имеет различные уровни утверждения. К таким документам можно отнести общедокументационные нормативные акты, которые регулируют образовательный процесс в высшем образовании:

- Конституция РФ;
- ФЗ «Об образовании в РФ»;
- Указы Президента РФ;
- Постановления Правительства РФ;
- Приказы Министерства образования и науки РФ;
- Приказы отраслевых министерств;

- Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) (утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008г. №71);

- федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования;
- примерные основные образовательные программы и др.

Если говорить о локальных нормативных актах вуза, регулирующих учебный процесс, то к таким относятся следующие документы:

- устав вуза;
- основные образовательные программы;
- положения и регламенты (о рабочих программах учебных дисциплин, о переводе в вуз, о текущей аттестации обучающихся, о промежуточной аттестации обучающихся, об итоговой аттестации обучающихся, о формировании вариативной части основной образовательной программы, о фонде оценочных средств и др.);
- образовательные программы о порядке формирования дисциплин по выбору;
- положения о программе государственной итоговой аттестации, фонде оценочных средств и др.

Система образования имеет множество определений и, по своей сущности, достаточно разработана. Существует множество понятий данной системы, они отличаются целевым назначением, масштабом представления структуры, детализацией процессов.

В качестве основных направлений деятельности вузов, как правило, выдвигаются следующие: образовательный процесс, формирование интегрированного продукта на базе инновационных технологических и образовательных решений, выпуск учебно-методической и научно-технической продукции.

В процессную модель системы управления качеством деятельности вуза входят следующие шесть компонентов: 1) всевозможные процессы по управлению; 2) научная деятельность; 3) образовательная деятельность; 4) дополнительные образовательные услуги; 5) производственная деятельность; 6) процессы обеспечения, они составляют основу данной модели.

Конечно, основой педагогической системы вуза выступает образовательная деятельность, в ходе которой обеспечивается учебная и воспитательная деятельность в рамках основного или дополнительного образования и выпускается учебно-методическая продукция. Научная деятельность выступает ведущей в научно-исследовательской системе, а научно-техническая продукция, произведенная в вузе, может считаться результатом этой деятельности. Взаимодействия, этих системы формируют интегрированный продукт, а научно-технические инновационные разработки и образовательные услуги включаются в него в качестве компонентов. Вместе с тем, практически для каждого вида интегрированного продукта можно, по нашему мнению, обозначить, какой процесс (образовательный или исследовательский) был для него базовым. Остальные три системы (социальная, управленческая, хозяйственная) поддерживают педагогическую и научно-исследовательскую системы, а также создают условия для функционирования и развития вуза в целом.

В основе управления образованием выступают федеральные государственные образовательные стандарты, федеральные государственные требования, образовательные стандарты и требования, которые устанавливают вузы, модели выпускника вуза, образовательные цели, образовательные программы профессионального обучения и/или образования по различным уровням и направленностям.

Под образовательным процессом в целом понимается педагогически обоснованный процесс обучения, воспитания и развития, который для достижения соответствующих целей образования включает в себя целенаправленное взаимодействие отдельной личности и/или социальной групп. Данный процесс обобщает педагогически целесообразные профессиональные и межличностные отношения и взаимодействия, которые возникают между студентом и педагогом.

При осуществлении образовательного процесса, досуговая и внутриколлективная деятельность обучающихся может реализовываться как управляемая учебно-познавательная деятельность.

Образовательный процесс обеспечивает стимулирование обучающегося к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечивает развитие у студентов самостоятельного мышления, готовность к принятию нестандартных решений, предполагает высокое качество проведения теоретических и практических занятий и др., подтверждает создание условий для максимальной реализации возможностей и способностей личности.

Основным документом, определяющим содержание образования в вузе, является Федеральный государственный образовательный стандарт. Целью Федеральных государственных образовательных стандартов является обеспечение единого образовательного пространства на территории всей страны. Стандарты интегрируют основные образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования. Также важным аспектом является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания.

В Российской Федерации установлены федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживающие различные формы образования и самообразования (согласно ст. 43 Конституции РФ). Государственный образовательный стандарт «первого поколения» разработан в 2004 году.

Основу образовательных стандартов «второго поколения» составляют идеи единства преемственности и инновационности. В основу этих документов заложен глубокий анализ и синтез накопленного опыта, используются современные и перспективные тенденции развития отечественной и зарубежной школы, опираются на ведущие научные психолого-педагогические, культурологические, социологические теории и концепции. Данный компетентный взгляд позволяет создавать документы абсолютно нового вида, способные ответить на вызовы нашего времени. Федеральный государственный образовательный стандарт, впервые в истории, представляет социальную конвенциональную норму, выступает общественным договором между личностью, семьей, обществом и государством. Можно утверждать, что появился новый тип взаимоотношений между основными субъектами. В стандарте появились требования к системе образования, которые позволяли реализовывать права человека и гражданина в полном объеме. Эти взаимоотношения основывались, учитывая взаимное согласие личности, общества и государства в

формировании и реализации политики в области образования. Данный факт подразумевает принятие сторонами данного процесса обоюдных обязательств, общей ответственности за результат образования.

Образовательный стандарт приобрел статуса общественного договора, что сделало возможным реализовывать его требования при обеспечении социально-педагогического сотрудничества. Объектом, подвергшимся изменениям в новом стандарте, выступает сфера образования, внутренняя образовательная среда (все образовательные ресурсы и технологии), а также модернизации подлежит все образовательное пространство, в том числе, образование, семья, конвенция, средства массовой информации, все, что определяет процессы духовно-нравственного становления современного человека.

Компетентностный подход формирует универсальные учебные действия обучающихся, это позволяет им самостоятельно решать возникающие проблемные ситуации, организовывать познавательную активность. На основе понимания результатов образования, возникает и новая система их оценивания. Это потребует и от студентов и от педагогов необходимо овладеть новыми компетенциями и профессиональными ролями.

Личностный результат, в данном случае, можно понимать как сформировавшиеся в образовательном процессе системы ценностного отношения обучающегося как к себе, так и к другим участникам образовательного процесса, к самому образовательному процессу и к его метапредметным результатам. При решении обучающимися проблем, появляющихся в реальной жизненной ситуации, могут применяться освоенные ими на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, способы деятельности, все это можно понимать, как метапредметные результаты. Соответственно, предметные результаты образовательной деятельности, - это усвоение обучающимися определенных элементов социального опыта, который может быть изучен в рамках конкретного учебного предмета, - это знания, умения, навыки, опыт решения возникающей проблемы, опыт профессиональной деятельности.

Необходима для продолжения образования выпускника компетентность, является интегрированным результатом образовательной деятельности. В данном случае, компетентность выступает новым качеством субъекта деятельности, которое может проявляться в способности системно применять знания, умения, ценностные установки. Это позволит успешно разрешать возникающие противоречия, проблемы, решать практические задачи в различных контекстах (социальном, профессиональном и личностном). Компетентность представляет собой объективный результат. Конкретная личность, осваивая соответствующие компетенции, получает объективный результат – компетентность.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования подчеркивают, что необходимо создавать фонды оценочных средств для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений требованиям основных образовательных программ. Фонды оценочных средств (ФОС) разрабатывают и утверждают вузы, в них включаются типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, которые позволяют и помогают оценивать полученные знания, умения, общекультурные и профессиональные компетенции.

Оценочные средства должны помочь обеспечить проверку предполагаемых результатов обучения. Их выбор объясняется необходимостью оценивать уровень сформированности у студентов компетенций, владение компетенцией в целом, как интегративным свойством личности. Данные оценочные технологии могут быть представлены в различных формах: кейсовые задания, компетентностно-ориентированные тесты, деловые игры, поисково-творческих проекты.

Разрабатывая оценочные средства для итоговой государственной аттестации, обязательно учитываются определенные педагогические требования, а именно – все контрольные задания, тесты и требования по их выполнению выражаются и формулируются в соответствии с видом будущей профессиональной деятельности. Данная система оценивания включает перечень оценочных средств, которые соответствуют набору основных видов будущей профессиональной деятельности, в ней отражаются все компетенции, которые содержатся в ФГОС ВО и компетентностной модели выпускника соответствующей основной образовательной программы (ООП).

С введением федеральных государственных стандартов 3 – го поколения российские вузы получают все большую самостоятельность в формировании основных образовательных программ, в выборе содержания, форм и методов обучения. Основной особенностью данных стандартов является то, что они ориентированы не на содержание образования, а на его результат. Добиться высокого результата можно повышая компетентность специалиста. Все образовательные технологии должны быть ориентированы на конечный результат в подготовке высококлассных специалистов. Главной составляющей процесса получения образования становятся контрольно-оценочные мероприятия, с помощью которых появляется возможность скорректировать при необходимости учебный процесс, отследить его ход.

Все это должно позволить стандартам быть конкурентно способными на рынке образовательных услуг, иметь возможность своевременно реагировать на запросы рынка труда и работодателей. Отличием между ГОС-2 и ФГОС-3 являются различия к требованиям результатов освоения образовательных программ, это выражается перечнем универсальных и профессиональных компетенций выпускников, оценку трудоемкости учебной работы проводится в зачетных единицах.

Сегодня в большинстве областей профессиональной деятельности профессиональные стандарты еще не утверждены, соответственно, в ФГОС 3+ не могут быть сформулированы профессиональные компетенции выпускников, которые должны быть ориентированы на трудовые функции и виды профессиональной деятельности, которые содержат профессиональные стандарты.

На сегодняшний день уже можно выделить существенные недостатки федеральных государственных стандартов:

- перечни общекультурных компетенций значительно отличаются для родственных направлений подготовки, они не унифицированы по количеству;
- в перечнях профессиональных компетенций в большинстве ФГОС нет структурированности по видам профессиональной деятельности выпускников;
- при оценке результатов обучения по отдельным элементам образовательной программы, сложно сравнить их с набором компетенций, содержащихся в ФГОС;
- сама структура ООП и объем трудоемкости циклов в зачетных единицах представляет сложность при проектировании вузами модульных (вертикальных) элементов образовательной программы.

На основании 273-ФЗ, образовательная организация может самостоятельно при разработке ООП распределять учебное содержание по дисциплинам и модулям и устанавливать последовательность при их

освоении. Также есть возможность использовать при составлении учебных планов, использовать вариативность дисциплин.

Создание основных образовательных программ (ООП) имеет целью возможность подготовить методическую базу при разработке основных образовательных программ, используя как основу базовые стандарты ФГОС 3+ и ФГОС 4. В ООП содержатся инструкции по переводу требований образовательных стандартов в формулировки результатов обучения образовательных программ; также в них содержатся инструкции, учитывающие требования профессиональных стандартов. Образовательные стандарты содержат алгоритмы построения модульной системы учебного плана основной профессиональной образовательной программы. Важными компонентами примерных программ являются необходимые оценочные средства, рекомендуемые образовательные технологии, требования к материально-техническому обеспечению образовательного процесса.

Таким образом, можно сказать, что документы, обеспечивающие управление образовательным процессом имеют свою достаточно яркую специфику.

Выводы. Существуют определенные трудности, связанные с новым понятийным аппаратом как в области управления качеством, так и в области компетентностного подхода. Учитывая то, что компетентностный потенциал научно-методической работы в области профессионального образования России достаточно высок, на наш взгляд, отторжение новых идей связано, в том числе, и с непониманием, что многое из сложившейся практики просто порой приобрело новое название и новые акценты. Высокая степень загруженности преподавателей не позволяет решить обозначенную проблему только обеспечением необходимой литературой и самообразованием. Опасения получить более низкий уровень выпускников по сравнению с имеющимся при переходе на новые стандарты с одной стороны, на наш взгляд, в некоторой степени оправданы, однако окружающая действительность изменилась, стала менее детерминированной, поэтому подготовка специалиста по многим специальностям становится все более нерентабельной. При этом, высокая степень академической свободы, предоставляемая компетентностно-ориентированными образовательными стандартами, возлагает ответственность за результаты подготовки. Насколько востребованы будут выпускники становится, на наш взгляд, в большей степени результатом самостоятельно спроектированной образовательной среды в вузе и образовательной программы, чем государственных стандартов.

В целом, современные условия диктуют необходимость пересмотра, редактирования нормативно-правовой документации в сфере образования. Как известно, государственная политика в этой сфере, в области документационного обеспечения системы образования направлена на обновление нормативно-правовых актов. Необходимо пересмотреть документы, созданные еще в советский период. Каждый из этих актов должен соответствовать и не противоречить современным общегосударственным правовым и нормативным документам и регулировать образовательную деятельность в контексте современных требований к высшей школе.

Литература:

1. Гринкруг Л.С. Проблемы обновления образовательной системы вуза / Л.С. Гринкруг // Высшее образование в России. – 2011. - № 7. – С. 20-26.
2. Захарова И.В. О методических аспектах разработки примерных образовательных программ высшего образования / И.В. Захарова // Образовательные технологии. – 2015. – С. 330-354.
3. Зинурова Р.И. Менеджмент высшей школы: документационное обеспечение управления учебным процессом / Р.И. Зинурова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – С. 234-238.
4. Матвеева А.С. Возможности функционального моделирования системы информационно-документационного сопровождения образовательной деятельности вуза / А.С. Матвеева, Е.В. Рюмшина, А.В. Штратникова // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. – С. 392-395.
5. Рюмшина Е.В. Трансформация современной отраслевой системы документации в сфере высшего образования / Е.В. Рюмшина // Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере: матер. всерос. науч.-практ. конф. Краснодар / Краснодар, март 2018. - Краснодар, 2018. - С. 350-356.

Педагогика

УДК: 376.44

студентка факультета психологии и педагогики Рябчук Наталья Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
доктор психологических наук, профессор Дмитриева Елена Ермолаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения социально-личностного развития умственно отсталых школьников, результаты моделирования и апробации проектной деятельности детей с целью оптимизации процесса их социализации. Исследование выполнено в рамках социокультурного (личностного) подхода к реализации психолого-педагогической помощи школьникам с умственной отсталостью.

Ключевые слова: проектная деятельность, умственно отсталые школьники, социализация, классный руководитель, учитель.

Annotation. The article presents the results of theoretical and experimental study of social and personal development of mentally retarded schoolchildren, the results of modeling and testing of project activities of children in order to optimize the process of their socialization. The study was carried out in the framework of socio-cultural

(personal) approach to the implementation of psychological and pedagogical assistance to students with mental retardation.

Keywords: project activities, mentally retarded students, socialization, class teacher, teacher.

Введение. В связи с внедрением ФГОС школьного образования начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья актуализируется поиск новых подходов, идей, способов обучения, которые соответствуют современным требованиям, предъявляемым к образованию и воспитанию школьников. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в качестве важнейших образовательных результатов определяет социально-коммуникативное развитие детей, формирование у них жизненных компетенций, повышение их адаптивных возможностей в социальном взаимодействии [7].

Проблема социализации умственно отсталых подростков изучена недостаточно. На современном этапе проблему закономерности социализации детей с ОВЗ изучали такие учёные как О.А. Аленкина, И.А. Коробейников, Л.М. Шипицына, Е.Е. Дмитриева и другие. В работах отечественных ученых акцентируется внимание построение новых отношений между личностью школьника, его семьей и обществом, а также поиск оптимальных путей социализации. Акцент в специальной поддержке делается на подростковый период, то есть на переход от детства к взрослости (именно в этом возрасте можно получить наибольший результат в коррекционной работе).

Изложение основного материала статьи. Недоразвитие мыслительных процессов приводит к своеобразию и упрощённости социальной перцепции, низкой эффективности усвоения социальных понятий, норм общественной жизни, нарушениям эмоционально-волевой сферы и поведения у умственно отсталых школьников. Применительно к умственно отсталым обучающимся процесс социализации и становление ребенка в качестве субъекта социального взаимодействия – это принятие норм и правил поведения в обществе, овладение ролевым поведением, проявление эмпатии и готовности к просоциальным действиям, сотрудничеству с партнером, формирование отношения к себе как субъекту социального взаимодействия [2]. Немногочисленные исследования психологических особенностей социализации умственно отсталых детей свидетельствуют о трудностях процесса их социализации, их становления в качестве субъекта социального взаимодействия, преодоления эгоцентрической позиции, формирования адекватного образа «социального Я» и др. (И.А. Коробейников, Е.Е. Дмитриева, Л.М. Шипицына).

Цель проведенного нами исследования – изучить психологические особенности становления умственно отсталых младших подростков в качестве субъектов социального взаимодействия. В исследовании принимали участие 2 группы детей: экспериментальная группа – умственно отсталые младшие подростки (обучающиеся 5 и 6 классов с диагнозом легкая умственная отсталость) – 40 детей; контрольная группа – обучающиеся 5 классов с нормальным развитием – 40 человек. Исследование проводилось на базе - МКОУ «Школа № 107» и МБОУ «Школа № 110» города Нижнего Новгорода.

В диагностических целях мы использовали блок методик и систему критериально-балльных уровней характеристик. Проводимое исследование актуализирует задачи социально-личностного развития школьников, повышение их социальной компетенции: развитие способности к взаимодействию с окружающими, сотрудничеству, формирование адекватной самооценки и образа «социального Я», развитие эмпатии, преодоление эгоцентрической позиции.

С целью изучения способности к сотрудничеству использовали методику «Рукавички» (Г.А Цукерман). По результатам диагностики 40% детей экспериментальной группы показали низкий уровень сотрудничества. Детям трудно было договориться с соседом, прийти к общему решению, придумать узор. Продуктивность совместной деятельности была низкая – в узорах на рукавичках преобладали различия. В контрольной группе таких детей не было. У 60 % детей экспериментальной группы мы наблюдали средний уровень сотрудничества. У 25 % нормально развивающихся обучающихся мы наблюдали данный уровень сотрудничества. Школьники с трудом смогли договориться, прийти к общему мнению, при реализации задуманного отклонялись от запланированного. У 75 % детей контрольной группы был выявлен высокий уровень сотрудничества. Обучающиеся активно обсуждали возможные варианты, в итоге пришли к общему варианту решения. В экспериментальной группе такого уровня сотрудничества школьники не достигли. Следовательно, большинство школьников экспериментальной группы могли с трудом договориться, прийти к общему мнению. Результаты изучения сотрудничества с партнером представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровневые особенности сотрудничества школьников экспериментальной и контрольной групп («Рукавички» Г.А Цукерман)

Уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа			
Экспериментальная группа	0%	60%	40%
Контрольная группа	75%	25%	0%

С целью изучения эмпатии использовали диагностику доброжелательности (шкала Кэмпбелла). По результатам диагностики 60% школьников экспериментальной группы представили средний показатель доброжелательности. В контрольной группе у 55% детей этот уровень доброжелательности был ведущим. Школьники склонны доверять другим людям, помогать, способны в некоторых случаях устанавливать дружеские отношения. У 30% обучающихся экспериментальной группы был выявлен низкий показатель доброжелательности. У нормально развивающихся детей этот уровень доброжелательности смогли достигнуть 7% школьников. Обучающимся свойственна отстраненность. 10% детей экспериментальной

группы достигли высокого показателя доброжелательности. В контрольной группе данный показатель доброжелательности был выявлен у 38% школьников. Детям свойственна склонность полностью доверять другим людям, помогать им, устанавливать в большинстве ситуаций дружеские отношения, чувствовать себя в безопасности в общении. Следовательно, у большинства школьников экспериментальной группы, был выявлен средний показатель доброжелательности. Обучающиеся склонны доверять другим людям, в определенных ситуациях верят в их честность, готовы к установлению дружеских отношений. Результаты изучения доброжелательности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровневые особенности доброжелательности школьников экспериментальной и контрольной групп (шкала Кэмпбелла)

Показатель	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Группа			
Экспериментальная группа	10%	60%	30%
Контрольная группа	38%	55%	7%

Для исследования принятия норм и правил поведения в обществе использовали методику «Булочка» (Ж. Пиаже). В результате диагностики 50 % детей экспериментальной группы показали первый уровень принятия норм и правил поведения в обществе. Школьники предпочли реализовать повторное распределение булочек (норма справедливого распределения). В контрольной группе таких школьников не было. У 25% обучающихся экспериментальной группы был выявлен второй уровень принятия норм и правил поведения в обществе. В контрольной группе такого уровня принятия норм и правил поведения в обществе достигли 50 % школьников. Дети отказались предоставить ребенку еще одну булочку с указанием необходимости нести ответственность (норма ответственности и санкция). 25 % умственно отсталых школьников показали третий уровень принятия норм и правил поведения в обществе. У нормально развивающихся школьников данный уровень принятия норм и правил поведения в обществе достигли 50 % детей. Обучающиеся предлагали предоставить булочку самому маленькому (норма взаимопомощи и идея справедливости с учетом обстоятельств). Следовательно, большинство умственно отсталых обучающихся имеют чувство сострадания, подростками принята такая норма поведения как справедливое распределение. Результаты изучения принятия норм и правил поведения в обществе представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровневые особенности принятия норм и правил поведения в обществе у школьников экспериментальной и контрольной групп («Булочка» по Ж. Пиаже)

Уровень	1 уровень	2 уровень	3 уровень
Группа			
Экспериментальная группа	50%	25%	25%
Контрольная группа	0%	50%	50%

Для исследования самооценки мы использовали методику диагностики Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. По результатам диагностики 50% школьников экспериментальной группы показали высокий уровень самооценки (завышенная самооценка). Школьники ставят себя в позицию превосходства, проявляют уверенность в собственной правоте, игнорируют точку зрения окружающих, склонны к безответственности в действиях. У 15% обучающихся экспериментальной группы достигли высокий уровень самооценки. В контрольной группе у 24% детей был выявлен данный уровень самооценки. Следовательно, у данных обучающихся адекватная высокая самооценка. 5% обучающихся экспериментальной группы достигли среднего уровня самооценки (адекватная самооценка). У нормально развивающихся школьников этот уровень самооценки был ведущим, его достигли 63 % детей. Обучающиеся общительны, охотно участвуют в любой деятельности, не обижаются, если оказались проигравшими и не дразнят других в случае выигрыша. У 30% детей экспериментальной группы был выявлен низкий уровень самооценки (заниженная самооценка). В контрольной группе у умственно отсталых детей 13% обучающихся наблюдался данный уровень самооценки. Школьники мнительны, имеют слабую мотивацию, тревожны, замыкаются в себе. Следовательно, у большинства умственно отсталых обучающихся завышенная самооценка – дети во всем стремятся быть лучше других, порой бывают агрессивными по отношению к другим, у них отсутствует самокритичность. Результаты изучения самооценки представлены в таблице 4.

**Уровневые особенности самооценки школьников экспериментальной и контрольной групп
(диагностика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан)**

Уровень	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий
Группа				
Экспериментальная группа	50%	15%	5%	30%
Контрольная группа	0%	24%	63%	13%

Для изучения сформированности основных нравственных качеств личности использовали тест «Размышление о жизненном опыте» (Н.Е. Щуркова). В результате диагностики 50 % обучающихся экспериментальной группы показали достаточный уровень нравственной воспитанности (высокий). В контрольной группе 75 % школьников смогли достигнуть данный уровень. Говоря о достаточном уровне нравственной воспитанности, следует иметь в виду достаточность, соответствующую данному возрасту испытуемых. Именно в данном возрасте происходит активное развитие нравственной сферы обучающихся, закрепление полученных знаний на поведенческом уровне. У 40 % обучающихся экспериментальной группы была выявлена недостаточная сформированность нравственных отношений (средний уровень воспитанности). В контрольной группе такого уровня принятия норм и правил поведения в обществе достигли 25 % школьников. У обучающихся наблюдается безнравственная ориентация, эгоистическая позиция. 10 % умственно отсталых школьников показали некоторую безнравственную ориентацию (низкий уровень воспитанности). В контрольной группе таких школьников не было. У обучающихся наблюдаются несформированность нравственных отношений, неустойчивое, импульсивное поведение. Следовательно, большинство умственно отсталых обучающихся показали уровень достаточной нравственной воспитанности. Результаты изучения основных нравственных качеств личности представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Уровневые особенности сформированности основных нравственных качеств личности у
школьников экспериментальной и контрольной групп
(«Размышление о жизненном опыте» Н.Е. Щуркова)**

Уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа			
Экспериментальная группа	50%	40%	10%
Контрольная группа	75%	25%	0%

Для изучения социализированности личности использовали методику разработанную профессором М.И. Рожковым. В результате диагностики 10% обучающихся экспериментальной группы показали высокую степень социализированности. В контрольной группе 55% школьников смогли достигнуть данный уровень. Высокий уровень социальной зрелости обучающихся предполагает сформированный непротиворечивый тип ценностных ориентиров в сфере образования и профессиональной сфере. Представление подростков относительно своих жизненных перспектив реалистичны, принимаемые решения, как правило, самостоятельны, а профессиональный выбор конкретен. У 50% обучающихся экспериментальной группы была выявлена средняя степень развития социальных качеств. В контрольной группе такого уровня социализированности личности достигли 30% школьников. Для обучающихся данной группы характерна неопределенность или противоречивость жизненного выбора, вследствие чего они подвержены ситуативному влиянию. Любое изменение социальных условий влечет за собой корректирование их ориентации и жизненных планов. 40% умственно отсталых школьников показали низкий уровень социальной адаптированности. В контрольной группе данный уровень наблюдался у 15% школьников. Для обучающихся характерно выраженное отсутствие интереса к учебе. Обучающиеся данной группы психологически не готовы к самостоятельному решению вопросов, касающихся их будущего социального становления, и находятся в ситуации неопределенности жизненного выбора. Следовательно, большинство умственно отсталых обучающихся показали среднюю степень развития социальных качеств. Результаты изучения социализированности личности представлены в таблице 6.

Уровневые характеристики социализированности личности у школьников экспериментальной и контрольной групп (М.И. Рожков)

Уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа			
Экспериментальная группа	10%	50%	40%
Контрольная группа	55%	30%	15%

Проведенное исследование актуализирует задачи социально-личностного развития школьников, повышение их социальной компетенции: развитие способности к взаимодействию с окружающими, сотрудничеству, формирование адекватной самооценки и образа «социального Я», развитие эмпатии, преодоление эгоцентрической позиции. Таким образом, существует необходимость организации и проведения специальной работы по оптимизации социализации умственно отсталых подростков. Для этого нами был реализован формирующий эксперимент.

Цель формирующего эксперимента – осуществить моделирование и экспериментальную апробацию проектной деятельности для формирования социализации у умственно отсталых школьников.

Мы полагаем, что для решения коррекционно-развивающих задач наиболее оптимальным условием может быть включение умственно отсталых подростков в проектную деятельность. Проектная деятельность наиболее тесно связана с жизнью, практикой, она стимулирует школьников к самоутверждению и самореализации в различной учебной и практической деятельности [3].

Проектная деятельность - это форма учебно-познавательной активности обучающихся, которая состоит в мотивационном достижении сознательно установленной цели по формированию проекта, обеспечивающую целостность и последовательность различных сторон процесса обучения и представляет собой средство развития личности субъекта обучения. Неотъемлемым условием для выполнения проекта является предварительно сформированное понимание о конечном продукте, а также выделение стадий проектирования [1; 4]. Следовательно, проектная деятельность – это инновационная, целенаправленная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, которая ориентирована на формирование и развитие исследовательских умений, вырабатывающая творческие способности и логическое мышление, объединяющая знания, которые были получены в ходе учебного процесса.

По мнению авторов статьи, возможности применения проектной деятельности, при формировании процесса социализации у умственно отсталых школьников являются:

1. Реализация проектной деятельности через сотрудничество обучающихся с учителем.
2. Технологичность – при последовательном выполнении предлагаемых заданий по принципу «от простого к сложному», обязательно достигается желаемый результат.
3. Реализация основных дидактических принципов при работе с детьми:
 - Принцип практической направленности - создание практических ситуаций на уроке, а также расширение возможности использования знаний в конкретных навыках и умениях.
 - Принцип наглядности - сочетание средств наглядности и практической деятельности школьников с наглядными предметами, а также постоянное сочетание наглядности со словом.
 - Принцип индивидуально-дифференцированного подхода - дифференциация целей, задач, средств и планируемых результатов школьников.
4. Универсальность применения – данный продукт можно использовать при разной деятельности обучающихся (урочная и внеурочная деятельность).
5. Создание благоприятного морально-психологического климата, доброжелательной атмосферы во взаимодействии учителя и обучающихся.
6. Формирование самостоятельности и ответственности обучающихся при работе над проектной деятельностью.
7. Развитие коммуникабельности и умения сотрудничать. Данная работа позволяет индивидуально регулировать объем материала и режим работы, даёт возможность вырабатывать умение совместно осуществлять работу, применять прием взаимоконтроля.
8. Обучение школьников эффективному планированию на уроке (занятии). Обучающиеся учатся конкретно определять цель, давать описание основным шагам по достижению установленной цели, сосредоточиваться на реализации цели на протяжении всей работы. Постепенно происходит усвоение алгоритмов.
9. Практическое применение приобретенных знаний, умений, навыков в новых ситуациях.
10. Творческая направленность – каждый из обучающихся может внести свой вклад при создании проектной деятельности.

Реализация проектной деятельности: расширяет социальное пространство школьников, включает в единый социальный процесс всех субъектов образовательного пространства (детей, педагогов, родителей, специалистов), определяет доброжелательную атмосферу их взаимодействия, развитие коммуникативных умений и навыков, формирование самостоятельности и ответственности обучающихся.

Выводы. Таким образом, в статье представлены интерактивные характеристики проектной деятельности как современного средства образовательной и коррекционной деятельности. Описаны технологические решения использования проектной деятельности как средства оптимизации социализации у умственно отсталых школьников.

Литература:

1. Ванькова, В.С. Условия организации проектной деятельности школьников / В.С. Ванькова, В.А. Шумакова // Современная педагогика. — 2016. — № 7 (44). — С. 21-23.
2. Дмитриева, Е.Е. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская // М.: ФЛИНТА; Н-Новгород: Мининский университет. - 2017. - 136 с.
3. Каштанова, С.Н. Проектная деятельность на уроках письма и развития речи как средство здоровьесбережения умственно отсталых младших школьников / С.Н. Каштанова, Н.И. Рябчун // Здоровый образ жизни и охрана здоровья: сб. науч. статей II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Сургут, 30 марта 2018 года). / ред. сост. А.Э. Щербакова / под общ. ред. М.А. Поповой. — 2018. — С. 195-197.
4. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. — 2.-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 192 с.
5. Померанцева Т.А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // Вестник Мининского университета Н.Новгород, 2018, №3, С. 8.
6. Рябова Н.В., Терлецкая О.В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета Нижний Новгород, 2018, №2 (19), С. 1-12.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. - 2-е изд. - Москва: Просвещение, 2018. - 76 с.

Педагогика

УДК: 371.134

доктор педагогических наук, профессор Савотина Наталья Анатольевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
старший преподаватель Реймер Мария Валериевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ И НАПРАВЛЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные задачи и направления оптимизации профессиональной подготовки учителя к воспитательной работе. В работе выделены риски, влияющие на продуктивность подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Определяются пути и современные ориентиры развития системы профессиональной подготовки кадров в области воспитания с учетом основных положений новых образовательных инициатив.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, воспитание, воспитательная работа, школа, система ДПО, образовательная программа, повышение квалификации.

Annotation. The article considers the main tasks and directions of optimization of teacher training for educational work. The paper highlights the risks that affect the productivity of training teachers for educational activities. The ways and modern guidelines for the development of the system of professional training in the field of education are determined, taking into account the main provisions of new educational initiatives.

Keywords: teacher training, education, educational work, school, DPO system, educational program, professional development.

Введение. Анализ состояния современной теории и практики дополнительного профессионального образования педагогов показал, что его задачи и направления оптимизации подготовки учителя к воспитательной работе требуют переосмысления в контексте перспектив развития школы, заданных новой образовательной политикой. Сложившаяся за многие десятилетия, достаточно инертная система подготовки учителя сегодня дает сбой, не успевая за всеми изменениями. Отсутствуют механизмы перевода стратегических требований в области образовательно-воспитательной политики в сочетании с возможностями и условиями образовательного учреждения в воспитательную деятельность. Вместе с тем качество становления педагогов профессионалов во многом определяет характер и судьбу модернизации российского образования, способствует его приведению в соответствие с современными потребностями развития страны. В связи с этим возникает острая необходимость разработки новых задач и направлений оптимизации подготовки учителя к воспитательной работе в условиях дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки), направленных на формирование нового поколения педагогов для школы XXI века.

В ходе исследования были разработаны теоретико-методические основания для постановки новых задач и направлений оптимизации подготовки учителя к воспитательной работе в условиях новой школы. Проведена рефлексия проблем, связанных с повышением профессиональной квалификации педагогов, выявлены особенности дополнительного профессионального образования в разные исторические периоды, обоснован прогноз дальнейшего функционирования системы ДПО и общих функций, содействующих эффективности подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Исследованием установлено, что при всей ценности теоретических и практических поисков в профессиональной подготовке и переподготовке педагогов, в настоящее время не сложилась система неформальной профессиональной переподготовки, отличающаяся вариативностью и гибкостью, обладающая своим "языком", выражающим особенности педагогической действительности с позиций зрелого профессионализма. Ее продолжает заменять "набор" рекомендаций, взятых "из опыта".

Изложение основного материала статьи. Объективно возрастающая роль новых задач и направлений оптимизации подготовки учителя к воспитательной работе сегодня требует проявления в двух наиболее общих функциях, способствующих оптимизации подготовки: профессиональной и личностной. Первая - призвана обеспечить социализацию педагога через освоение дополнительных профессиональных ролей,

развитие воспитательной компетентности и профессиональной мобильности. Вторая - позволяет дополнить и обогатить процесс профессионализации путем рефлексии генезиса своего опыта, педагогических функций, общечеловеческим ценностям, языку, культуре профессиональной деятельности и общения.

Дальнейшее эффективное функционирование системы непрерывного педагогического образования требует включения:

- опыта профессиональной социализации;
- рефлексии генезиса своих педагогических функций;
- самоуправления своим профессиональным развитием;
- формирования готовности реализовывать принцип непрерывности профессионального самосовершенствования во всех последующих фазах профессионального роста.

В процессе исследования был изучен и обобщен опыт получения дополнительного профессионального образования в рамках курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, который показал, что в содержании дополнительного профессионального образования остается наиболее приоритетной ориентация на подготовку к функциональной учебной деятельности и технологизации процесса обучения, доминирует технократический и знаниецентристский подходы к моделированию содержания ДПО (дополнительного профессионального образования педагогов). Содержание профессиональной подготовки и переподготовки часто организуется без активного участия самих педагогов. Пассивная роль педагогов в создании образовательной траектории развития, выполнение функции так называемых слушателей дополнительного обучения, а не активных субъектов образовательной деятельности оставляет на низком уровне духовно-нравственные, правовые, эмоционально-эстетические, социокультурные, творческие и др. ресурсы педагога, которые способны активизировать механизмы непрерывного профессионально-личностного саморазвития. Традиционный подход к определению задач и направлений оптимизации дополнительного профессионального образования не учитывает острой необходимости субъектно-личностного опыта самопроектирования, самоорганизации и самореализации своей траектории саморазвития, восхождения к «акме» профессионализма. Все это негативно влияет на определение собственной воспитательной миссии в образовательной деятельности, в конечном счете, сказывается на качестве решения профессиональных задач и повышении культуры воспитания в условиях образовательного пространства.

Уточнены и систематизированы приоритеты и основные направления новой образовательной политики за 2008-2012 гг., в контексте которых определен потенциал расширения содержания подготовки учителя к воспитательной деятельности.

В рамках исследования проведен анализ основных государственных программ, наиболее глубоко охватывающих цели и задачи реформирования российского образования в XXI в., на предмет их соответствия задачам модернизации, заложенным в новых образовательных инициативах: «Закон об образовании в РФ», 2012г.; «Стратегия развития воспитания в РФ до 2025г.»; Национальная доктрина образования на период до 2025г. и др. Выявлено, что все ведущие государственные образовательные программы, концепции, проекты охватывают ключевые цели и задачи реформирования российского образования в XXI в., являются базой образовательных инициатив, закрепляют их в соответствии с задачами повышения качества образования. Несмотря на высокое назначение государственных документов, просматривается тенденция, характеризующаяся неконкретностью предлагаемой системы мероприятий по реализации программ, растянутыми сроками и широким кругом ответственных исполнителей; не дается комплексного критерия, по которому можно судить о динамике развития и эффективности принимаемых решений.

Изучены потребности образовательной практики в переносе акцентов на воспитательную функцию образования, характер потребностей подготовки кадров в области воспитания, изучены функции системы ДПО, направленные на удовлетворение диверсификационных потребностей педагогов (информационных, мониторинговых, проектно-моделирующих и др.).

Проведен анализ работы по созданию системы муниципальных образовательных центров (МИОЦ), направленных на повышение квалификации педагогов в области воспитания с помощью ИКТ. Определены профессиональные затруднения и уровень материальных и информационных ресурсов модернизации подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Компаративный анализ ранее существовавших и современных тарифно-квалификационных характеристик должностей работников образования позволил дополнить перечень требований к знаниям и профессиональным компетенциям воспитателя. Владение основными понятиями о сущности, специфике категорий «воспитание», «воспитательная система», «воспитательное пространство», «образовательная среда», «концепция воспитания», различиях в подходах к определению основных целей воспитания как в отечественной так и зарубежной педагогике; о содержании основных компонентов воспитательной системы; о методах, приемах, средствах, технологиях воспитания; о сущности и особенностях развития и становления организации детского коллектива; о ведущей роли личности и коллектива в воспитательной системе; о содержании, методике и организации различных видов деятельности в авторских воспитательных системах; об особенностях управления воспитательной системой; воспитательными умениями: выделять и анализировать социальный заказ в области воспитания; отбирать методы воспитания в практической педагогической деятельности; изучать и обобщать опыт образовательного учреждения по развитию воспитательной системы; уметь прогнозировать, проектировать и конструировать воспитательную систему; выступать в качестве организатора воспитательной деятельности; умение ориентироваться в основах управления воспитательной системой.

В этом контексте основные ориентиры оптимизации подготовки учителя к воспитательной работе должны быть направлены на:

- внедрение системы материальных и моральных стимулов для сохранения в школах ведущих педагогических кадров, систематического повышения их квалификации и профессионального роста;
- привлечение учителей пенсионного возраста к работе в качестве воспитателей, организаторов кружковой и внеклассной работы, консультантов для начинающих учителей и учащихся;
- введение в традицию «обучение действием», когда педагогическая практика будущих учителей и стажировка работающих педагогов проходит на базе образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные проекты и имеющих положительные результаты;

- построение образовательных программ повышения квалификации по модульному принципу в целях мобильного изменения в соответствии с образовательными запросами;
- поддержку практики сетевого взаимодействия, направленного на обновление содержания образования и взаимную методическую поддержку; возможность выбора программ и учреждений повышения квалификации (не только на базе ИПК, но и на базе педагогических и классических университетов, других образовательных учреждений, оказывающих качественные услуги непрерывного образования);
- введение новой аттестации педагогических и управленческих кадров с обновленными квалификационными требованиями и характеристиками.

В исследовании также обоснована необходимость формирования готовности учителя к реализации в воспитательном процессе статусно значимых парадигм воспитания: социально-педагогической и личностно-компетентностной, нацеленных на преодоление современных противоречий в воспитании.

Проанализированные диссертационные исследования и состояние современной практики подготовки кадров в области воспитания позволили обосновать актуальные задачи оптимизации профессиональной подготовки кадров в области воспитания:

- выработка и проведение федеральной стратегии развития системы ДППО с определением приоритетов в области воспитания и реализация этой стратегии через региональные программы и социально-педагогические инновационные проекты;
- создание государственно-общественной системы оценки и контроля качества ДППО, широкое привлечение научной и педагогической общественности к экспертизе деятельности, обеспечение разноплановой объективной экспертизы профессиональной подготовки педагогов к воспитательной деятельности;
- разработка и внедрение единой научно обоснованной системы оценки качества подготовки, специального комплекса соответствующих показателей (количественных и качественных) и индикаторов подготовки педагогов к воспитательной деятельности;
- анализ, поддержка и активное распространение инновационной образовательной практики в области воспитания на основе создания полноценной системы сетевого взаимодействия и информационно-статистического обеспечения ДППО, доступной для всех заинтересованных пользователей;
- организация и содействие развертыванию научных исследований, воспитательных программ и проектов, направленных на развитие системы подготовки педагогов к воспитательной деятельности;
- популяризация и развитие воспитательного направления в инновационной деятельности ДППО, повышение его инвестиционной привлекательности путем привлечения предприятий, банков, финансово-промышленных групп и общественных объединений к решению воспитательных проблем в образовании и социально-профессиональных проблем педагогов; разработка различных инновационных форм социального партнерства на республиканском и международном уровнях;
- обеспечение педагогическим работникам возможности повышения воспитательной и образовательной квалификации, закрепление соответствующих требований в уставе образовательного учреждения, коллективном договоре (условий профессионального роста с учётом профессиональных запросов, интересов, потребностей учреждения и самого педагога; возможностей для публичного представления педагогами своих достижений в области воспитания с целью независимой оценки успешности деятельности);
- разработка и реализация концептуальных основ содержания и организационных форм повышения квалификации педагогов в области воспитания;
- выделение и обоснование структуры требований к образовательным программам ДППО с учетом воспитательных направлений, разработка программ повышения квалификации педагогов в области воспитания;
- развитие кадрового потенциала учреждений ДППО на базе сотрудничества с различными научными учреждениями и широкого использования информационных и коммуникационных технологий, совершенствования учебно-методического содержания с учетом национально-регионального компонента;
- повышение качества и совершенствование научно-методического потенциала учреждений ДППО за счет внедрения и разработки современных образовательных технологий, совершенствования учебного и методического содержания с учетом воспитательных направлений подготовки;

Выводы. В процессе исследования определены риски, влияющие на продуктивность подготовки педагогов к воспитательной деятельности:

- отсутствие должного технического и методического обеспечения образовательного процесса (неготовность войти в сетевые сообщества: 41% имеет страничку в интернете, 23% готовы осуществлять работу по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся);
- в существующей сегодня системе дополнительного профессионального образования отсутствует обоснованная система критериев оценки качества подготовки педагогов в области воспитания, преобладает акцент на количественных показателях;
- ограниченность материальной базы не позволяет отдельным категориям педагогических и руководящих работников, особенно отдаленных районов, повышать свою квалификацию и проходить профессиональную переподготовку;
- невысокий уровень информационного, кадрового и материально-технического обеспечения, обеспечение библиотечных фондов не позволяет в полной мере развивать кадровый и научно-методический потенциал, повышать качество образования за счет разработки и внедрения современных технологий обучения педагогов, широкого использования ИКТ технологий, форм интерактивного обучения.

Разработаны и обоснованы направления оптимизации профессиональной подготовки учителя к воспитательной работе:

- Формирование личности учителя с акцентом на расширение его воспитательного потенциала, поскольку «то, что делает учитель, определяется его собственной системой ценностей»; углубление подготовки в соответствии с тремя составляющими: не только в предметной области, психолого-педагогической и методической подготовке (уменьшилось количество часов на практику).
- Многостороннее развитие личности будущего педагога в областях знаний основных направлений человеческой деятельности (управленческой, экологической, художественной, педагогической, медицинской, психологической и др.). Образовательное учреждение должно способствовать формированию таких условий,

при которых будет происходить развитие человека в тех сферах, где он недостаточно подготовлен, для проявления его индивидуальных и профессиональных качеств.

- Целевая активная подготовка на базе многопрофильного набора учебных модулей, которая реализуется в регламентированной последовательности. Алгоритм работы включает: освоение базового курса проблемных лекций и деловых игр по педагогике, управлению, социологии, психологии и др. (1-я неделя); организация специализированных семинаров по одной из выбранных проблем воспитания (2-я неделя).

- Использование современных образовательных технологий (до 50-70% от всей суммы учебного времени): деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, аукционы идей, круглые столы, социально-психологические тренинги, мультимедийное обучение и др. Использование современных активных методов обучения позволяет использовать внутренние резервы человека в игровой ситуации моделировать решение управленческих проблем [2, с. 43-44.]

- Привлечение высококвалифицированных ученых, педагогов (преподавателей вузов и специалистов-профессионалов НИИ) и ориентация обучения на личность преподавателя.

- Гибкая обратная связь со слушателями путем учета индивидуальных интересов слушателей на основе опросов при согласовании программы обучения до начала занятий, посредством систематического анкетирования по результатам определенного этапа.

- Комплексная оценка потенциала слушателя, включающая разные пути оценки профессиональных знаний с опорой на состав слушателей (возраст, профессиональный статус, должностное положение, опыт, пол, время курсов, занятость по месту работы и др.).

- Индивидуально-групповые методы работы путем совмещения поточных лекций, групповых форм работы, лабораторных работ и тренингов в микрогруппах с индивидуальными консультациями, в прямом диалоге «преподаватель-слушатель».

- Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе позволяет снизить затраты труда педагогов, повысить эффективность управления процессом воспитания и обучения, преодолеть психологический барьер у учителей более солидного возраста к использованию ИКТ. В идеале каждому слушателю необходимо предоставить возможность обучения на автоматизированном рабочем месте согласно целям своей профессиональной деятельности.

- Создание гибких программ обучения на базе учебных модулей. Типовые программы можно видоизменять в зависимости от пожеланий и интересов слушателей, состава преподавателей и сроков проведения. Общая структура программ повышения квалификации отражает основные временные периоды процесса [2, с. 45.]

- смещение акцентов в современных научных дискуссиях от технологической составляющей в сферу содержания;

- включение вопросов педагогической этики в программы подготовки и переподготовки, обновление морально-этической составляющей подготовки, изменение норм профессиональной этики в отношениях учителя с учениками, родителями, коллегами с учетом личностно-ориентированного подхода (уметь видеть личность, учить видеть в себе личность, учить видеть личность в других);

- расширение сотрудничества разноразных учебных заведений региона (Башкирский, Ярославский, Волгоградский (300 заведений региона) педуниверситеты);

- поддержка и помощь молодому учителю (укрепление методической службы в школе, институт интернатуры для начинающих учителей)

- обобщение и распространение положительного опыта - одно из условий подготовки нового поколения педагогов;

- независимость итоговой аттестации с участием профессионального сообщества;

- создание комфортной образовательной среды для совершенствования профессиональной подготовки и расширение социальной инфраструктуры воспитания (не один учитель – др. соинституты, он супервайзер-руководитель)

Таким видится путь и современные ориентиры развития системы профессиональной подготовки кадров в области воспитания с учетом основных положений новых образовательных инициатив.

Учет актуальных задач и направлений оптимизации профессиональной подготовки учителя к воспитательной работе в новых условиях школы актуализирует субъектно-личностный уровень педагога, повышает социальную мобильность педагога, расширяет воспитательный потенциал учителя, влияет на определение собственной воспитательной миссии в образовательной деятельности, в конечном счете, сказывается на качестве решения профессиональных задач и повышении культуры воспитания в условиях образовательного пространства современной школы.

Литература:

1. Касаткина С.Н., Реймер М.В. (Г. Калуга) «Воспитание Толерантности – Актуальная Проблема Современности» // Сб. «Воспитание как фактор развития личности в современной России» // Материалы международной научно-практической конференции – вебинара. Калуга, 2017

2. Менеджмент образования: учеб. пособие // под ред. А.П. Егоршина. – М.: Логос, 2009. – 308 с.

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва "О национальной доктрине образования в Российской Федерации"

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от «18» октября 2013 г. № 544н

5. Распоряжение Правительства от 29 мая 2015 № - 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

6. Савотина Н.А., Клемяшова Е.М. Повышение качества профессиональной подготовки педагогов для работы с воспитательными технологиями // Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT: Часть 2. – Казань: Отечество, 2018. - С. 133-138.

7. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ

УДК: 373.24

магистр Сагирова Анна Анатольевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигулловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО

Аннотация. В статье рассмотрены возможности успешного повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации посредством проектной деятельности. Авторы анализируют взгляды ученых по данной проблеме (Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, А.В. Хуторской, И.И. Ильясова, В.В. Серикова, В.Т. Фоменко, Т.И. Шамова И.И. Ильясова, В.В. Серикова, В.Т. Фоменко, Т.И. Шамова). Анализируются результаты исследования по теме.

Ключевые слова: метод, проект, инновация, квалификация, педагог, дошкольная образовательная организация, автономность, образовательная среда.

Annotation. The article considers the possibilities of successful advanced training of teachers of a preschool educational organization through project activities. The authors analyze the views of scientists on this issue (E.V. Bondarevskaya, A.K. Markova, N.V. Matyash, A.V. Khutorskoy, I.I. Ilyasova, V.V. Serikova, V.T. Fomenko, T.I. Shamova I.I. Ilyasova, V.V. Serikova, V.T. Fomenko, T.I. Shamova). The results of a study on the topic are analyzed.

Keywords: method, project, innovation, qualification, teacher, preschool educational organization, autonomy, educational environment.

Введение. Активные инновационные процессы в современном обществе обусловили необходимость пересмотра в системе образования традиционных подходов к повышению квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций. Национальная образовательная доктрина в России определяет в качестве важнейшей задачу непрерывности получения образования человеком на протяжении всей его жизни, рассматриваемая и как мера государственного обеспечения развития материального производства, и как возможность сделать свободный выбор путей жизнетворчества, собственного развития, самоутверждения [9, с. 154].

Приоритетным направлением современной социальной политики России является модернизация всех уровней образования. Представители общества привлечены к созданию образовательных стандартов, обновлению инфраструктуры и содержания образования, оценке эффективности работы образовательных организаций.

Новые требования к профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организации (ДОО) связаны с изменениями в подходах к управлению образованием. В настоящее время работа педагогов дошкольных образовательных организаций приобретает новое содержание в связи с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где определен статус образовательной организации, декларирована автономность дошкольных организаций, уточнены характеристики демократизации управления образованием [4, с. 121]. Для реализации Закона «Об образовании в РФ» разработан профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Стандарт разработан с целью определения требований и оценки компетенций педагогов различных образовательных организаций, включая и педагогов дошкольной образовательной организации.

Необходимость повышения квалификации педагогов ДОО связаны и с внедрением в образовательную практику Федеральных государственных образовательных стандартов [11].

Изложение основного материала статьи. В современных условиях достижение качества вариативной системы образования возможно лишь при наличии высокого уровня компетентности педагогов, владеющих проектной деятельностью (Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, А.В. Хуторской и др.). В последние годы значительное число исследований посвящено проблемам педагогического проектирования. В них рассматривается методология исследования проблемы проектирования в условиях повышения квалификации педагогов - в единстве системного, аксиологического, деятельностного и личностно-ориентированного подходов (Н.Г. Алексеев, С.И. Высоцкая, В.Е. Родионов и др.).

Проблемно-дидактические вопросы проектирования раскрываются в научных исследованиях И.И. Ильясова, В.В. Серикова, В.Т. Фоменко, Т.И. Шамова и др. В большинстве своем они определяют проектирование как механизм разработки технологии обучения в теории и практике [3, с. 86].

В отечественной педагогике существуют отдельные направления и школы, внесшие значительный вклад в разработку технологий педагогического проектирования (В.И. Андреев, В.С. Безрукова, Е.С. Заир-Бек, Н.В. Матяш, В.М. Монахов, В.Е. Родионов и др.), на идеи которых мы опираемся при разработке модели развития проектной деятельности дошкольных работников в процессе повышения квалификации [1, с. 368].

Популярность метода проектов определяется тем, что по своей дидактической сути создает возможность решать задачи развития творческих возможностей педагогов ДОО, уметь самостоятельно конструировать собственные знания и использовать их с целью решения познавательных и практических задач, находить и анализировать нужную информацию.

Метод проектов представляет собой комплексный обобщающий процесс целесообразного соединения репродуктивной и продуктивной деятельности, позволяющий комбинировать и связывать формальные знания с практическим опытом [2, с. 169].

Он сформирован для постижения роли личности ученика в системе развития и «его активности, самостоятельности, эмоциональной отзывчивости к окружающему миру, творческого потенциала» [6, с. 79].

Главными достоинствами применения метода проектов являются в аспекте организации процесса повышения квалификации: осмысление функций и роли учителя в процессе обучения, необходимости показа результатов деятельности публично, создание экспертной оценки работы, осуществления межпредметных связей, обеспечение в процессе обучения дифференцированный и индивидуальный подход, установление этапов проектной деятельности, создание групп работающих над проектом, анализ работы, направления критики исполненных проектов.

значительными недостатками метода проектов при его внедрении в процесс повышения квалификации необходимо считать: толкование понятия «проект» в крайне широком смысле, не имеет планирования, учебных программ, построение учебного процесса лишь опираясь на метод проектов, исследование исключительно реальных жизненных проблем, полную самостоятельность младших школьников при выборе темы проекта [10, с. 39].

Проект следует рассматривать как комплекс взаимосвязанных мероприятий, которые предназначены для достижения установленной цели в течение заложенного периода времени и в рамках имеющегося бюджета. Временное обозначает, что у всякого проекта имеется его начало и обязательно наступает окончание, когда поставленные цели достигаются, или появляется понимание, что не могут быть достигнуты эти цели. Создаваемые продукты или услуги в проектной деятельности значительно отличаются от других похожих продуктов и услуг. При этом, всякая технология, каждая деятельность, независимо от ее новизны, по нашему мнению, основывается на целый ряд своих предшественниц, которые создавали различные предпосылки зарождения нового подхода, системы знаний, новой технологии и т.п. [10, с. 52].

Метод проектов является педагогической технологией. При исследовании метода проектов как педагогической технологии, рассмотрим следующие ее компоненты [3, с. 95].

В содержательной части учебное проектирование объединена с содержанием образования, с определением ее целей и задач. В учебном проектировании целью становится общее и профессиональное обучение, воспитание и развитие.

В учебных проектах задачи определены функциями и спецификой современного образования: формирование творческой активности и самостоятельности педагогов; развитие у педагогов рефлексии, умения использовать на практике знания, планировать свою деятельность, уметь анализировать ее, обосновано принимать управленческие решения; повышение у педагогов самостоятельность; формирование социально значимых ценностей и активной гражданской позиции у них.

Образовательные проекты представляют собой результат учебного проектирования, понимаемый нами как реальные «продукты» (материальные интеллектуальные), которые получены субъектом в процессе самостоятельной, познавательной деятельности, имеющие субъективную или объективную новизну и обращены на общее и профессиональное развитие [8, с. 150].

Обязательным условием проектной деятельности является наличие заблаговременно выработанных соображений о конечном продукте деятельности, этапов проектной деятельности (формирование концепции, установление ее целей и задач, создание плана и программ, организация деятельности по реализации проекта, необходимых и оптимальных ресурсов деятельности) и осуществления проекта, в том числе его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Рассматривая проектную деятельность как деятельность в рамках осуществления проекта, мы предполагаем самостоятельное выполнение педагогами определенного комплекса действий для решения важной для них проблемы, которая завершается сотворением продукта при поддержке взрослого на эмоциональном, регулятивном и инструктирующем уровне. воздействие на повышение квалификации проектной деятельности обуславливается степенью постижения педагогами действиями практического и мыслительного характера: осознание проблемной ситуации, формулирование проблемы, установление вероятных способов решения проблемы, исполнение запланированного, представить продукт проектной деятельности [7, с. 77].

При выполнении учебных проектов в процессе повышения квалификации педагогов выделены следующие этапы:

- подготовительный этап: обоснование актуальности и проблемы проекта, избрание темы, установление цели и задач проекта, определение желанных результатов, анализ будущей деятельности, поиск и определение методов и средств отыскивания источников необходимой информации, создание плана работы, целевая презентация, экспертиза предварительная и коррекция;
- основной этап: систематизировать собранную информацию, оформить проект;
- заключительный этап: завершающий контроль, итоговая презентация, провести экспертизу, рефлексию, внедрить проект.

В ходе обучения педагогов проектная деятельность дает возможность наиболее полноценно усвоить учебные ситуации и действия, контролировать и оценивать; принять внешне заданные учебные цели. характерная особенность проектной деятельности обнаруживается через активизацию влияние на повышение квалификации педагогов и формирование постижения окружающей действительности на творческой основе.

Исследование влияния проектной деятельности на повышение квалификации педагогов проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 21» Чистопольского муниципального района РТ.

Изучение уровня повышения квалификации педагогов ДОО в ходе реализации проектной деятельности в ДОО осуществлялось нами при помощи разработанного нами опросника. В проектной деятельности приняли участие 15 воспитателей.

Экспериментальная работа по организации проектной деятельности педагогов в ДОО включала в себя формирование целостного, системного видения цели и содержания проектной работы педагогов. На начальном этапе организации экспериментальной работы был запущен цикл педагогических семинаров по теме: «Организация проектной деятельности педагогов ДОО» для развития проектных компетенций в процессе повышения квалификации. На следующем этапе были проведены серия встреч и мастер-классов с педагогами, направленных на разработку проектов в условиях ДОО. Логическим продолжением последующей экспериментальной работы стала реализация в течении трех месяцев, разработанных педагогами ДОО №21 проектов. За это время были реализованы проекты: «Мой дом», «Играя, растем», «Мы уже большие – скоро в школу мы пойдем», «Транспорт нашего города», «Здоровье всему голова!»,

«Здоровый образ жизни – здоровое поколение!», «Наши папы – наши защитники!», «Моя Родина», «Птицы моей страны», «Братья наши меньшие», «Что такое профессия?», «Безопасность в нашей жизни», «Детский театр», «Юный художник», «День Победы».

С воспитателями ДОО №21 был проведен мониторинг повышения квалификации педагогов и результативности проектной деятельности воспитателя.

Диагностическое задание «Опросник знаний педагогов о процессе организации проектной деятельности с дошкольниками» использовалось с целью выявления знаний о процессе организации проекта в ДОО.

Опросник состоял из вопросов, направленных на выявление у воспитателей знаний о процессе организации проектной деятельности у дошкольников. В данном диагностическом задании мы выявили знания о процессе организации проектной деятельности в ДОО, знания о содержании проектной деятельности, а так же знания о формах, методах и средствах реализации проектной деятельности с дошкольниками.

Анализ результатов по показателю знаний о процессе организации проектной деятельности педагогами в ДОО показал следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1

Динамика уровней знаний педагогов ДОО о процессе организации проектной деятельности

	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень	20,0	60
Средний уровень	40,0	40
Низкий уровень	40,0	0

Высокий уровень по сравнению с констатирующим этапом повысился на 20% и составил 60% воспитателей. Эти воспитатели имеют представления о проекте, имеют знания о процессе организации проектной деятельности, имеют полное представление о содержании организации проектной деятельности у дошкольников, знают формы, методы и средства организации проектной деятельности.

Средний уровень по сравнению с констатирующим этапом остался на том же уровне и составил 40% воспитателей. Эти воспитатели имеют представления о проекте, имеют знания о процессе организации проектной деятельности у дошкольников в ДОО, но имеют не полное представление о содержании организации проектной деятельности, знают формы, методы и средства организации проектной деятельности у дошкольников.

Низкий уровень по сравнению с констатирующим этапом снизился на 40% и составил 0% воспитателей. На констатирующем этапе 40% воспитателей имели представления о проекте, но имели поверхностные представления о содержании организации проектной деятельности у дошкольников в ДОО, имеют слабые знания о процессе организации проектной деятельности, имеют слабые знания форм, методов и средств организации проектной деятельности. На контрольном этапе таких воспитателей уже не выявлено.

Таким образом, можно сделать вывод, что у воспитателей на констатирующем этапе преобладали средний и низкий уровень знаниевой готовности к процессу организации проектной деятельности у дошкольников в ДОО. На контрольном этапе преобладает высокий уровень (60%).

Анализ результатов опросника знаний о формах, методах и средствах организации проектной деятельности у дошкольников в ДОО показал следующее (таблица 2).

Таблица 2

Динамика уровней знаний педагогов ДОО о формах, методах и средствах организации проектной деятельности

	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень	20,0	40
Средний уровень	53,3	53,3
Низкий уровень	26,7	6,7

Высокий уровень по сравнению с констатирующим этапом повысился на 20% и составил 40% воспитателей. Эти воспитатели имеют хорошие знания о компонентах организации проектной деятельности, знают формы работы с детьми в проектной деятельности, знакомы с задачами работы по организации проекта дошкольников, знают формы, методы и приемы организации проектной деятельности у дошкольников, и чем обусловлена успешность организации проектной деятельности дошкольников в ДОО.

Средний уровень по сравнению с констатирующим этапом остался на прежнем уровне составил 53,3% воспитателей. Эти воспитатели имеют знания о компонентах организации проектной деятельности, но плохо знакомы с основными формами работы, знакомы с задачами работы по организации проектной деятельности дошкольников, не четко смогли ответить какими формами, методами и приемами можно организовать проектную деятельность у дошкольников, и чем обусловлена успешность организации проектной деятельности у дошкольников.

Низкий уровень по сравнению с констатирующим этапом снизился на 20% и составил 6,7% воспитателей. Эти воспитатели имеют знания о компонентах организации проектной деятельности, но плохо знакомы с основными формами проектной работы, частично знакомы с задачами работы по организации проектной деятельности у дошкольников в ДОО, не четко смогли ответить какими формами, методами и приемами можно реализовать проект у дошкольников, и чем обусловлена успешность организации проектной деятельности у дошкольников.

Таким образом, можно сделать вывод, что у педагогов на констатирующем этапе преобладает средний уровень (53,3%) знаний о формах, методах и средствах организации проектной деятельности в ДОО у дошкольников, а на контрольном высокий (40%) и средний (50%) уровни.

Полученные результаты по всем показателям практического компонента мы представили в таблице 3.

Динамика практического компонента педагогов ДОО

	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень	20	40
Средний уровень	53,3	46,7
Низкий уровень	26,7	13,3

По таблице 3 можно отметить, что 40% воспитателей считают работу по организации проектной деятельности в ДОО эффективной, не испытывают трудности в работе. Считают недостатком профессиональной компетентности у воспитателей низкий уровень мотивации воспитателей и других сотрудников ДОО к проектной деятельности. Эффективным мероприятием по организации проектной деятельности считают повышение профессиональной компетентности воспитателей, планирование проектной деятельности ДОО, контроль, семинары, а также практический обмен опытом.

46,7% воспитателей считают работу по организации проектной деятельности ДОО менее эффективной, испытывают некоторые трудности в работе. Недостатком профессиональной компетентности у воспитателей считают слабую материальную базу ДОО недостаточность кадрового обеспечения. Эффективным мероприятием по организации проектной деятельности считают повышение профессиональной компетентности воспитателей, планирование проектной деятельности ДОО, практический обмен опытом.

13,3% воспитателей не смогли оценить эффективность работы ДОО по организации проектной деятельности, испытывают трудности в работе. Недостатком профессиональной компетентности у воспитателей считают недостаточность методической поддержки по организации образовательного процесса с помощью проекта. Эффективным мероприятием по организации проектной деятельности считают планирование такой работы в ДОО, практический обмен опытом.

Выводы. Современные изменения в образовательной сфере определяют необходимость усиления квалификации педагогов образовательных организаций. Слабость квалификации в сфере организации проектной деятельности ощущают многие педагоги дошкольных образовательных организаций с первых шагов своей профессиональной деятельности.

Повышение квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций средствами проектной деятельности - это процесс освоения психолого-педагогических знаний, формирование на их основе коммуникативных умений и личностных качеств, наличие и степень сформированности которых обеспечивают педагогу результативность в работе с детьми дошкольного возраста по освоению основной образовательной программы.

Разработанная программа повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации, представлена когнитивным и практическим компонентами.

Литература:

1. Акопов Г.В. Управленческое сознание и готовность личности к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2015. - Т. 17. - № 1-2. - С. 367-370.
2. Баянова Д.Ю. Особенности развития познавательного интереса младшего школьника // Вектор развития современной науки. Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. – Астрахань: Олимп. – 2016. – С. 167-170.
3. Блохин А.Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2005. – 154 с.
4. Демурова Е.Ю., Островская. Л.Ф. О руководстве детским. - М.: «Просвещение», 2013. - 151 с.
5. Заруцкая Т.П., Масалова И.В. Проектная деятельность как средство формирования УУД у младших школьников // Новые технологии в образовании. Сборник научных трудов по материалам XVIII Международной научно-практической конференции. – М.: Спутник. – 2014. – С. 8-11.
6. Камалеева А.Р., Шигапова Н.В. Проектная деятельность как средство формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников // Путь науки. – 2014. - №3. – С. 73-83.
7. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 144с.
8. Никитина С.Ю. Формирование УУД у младших школьников через проектную деятельность на уроках и во внеурочное время // Актуальные проблемы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – М.: Ар-Консалт. – 2014. – С. 163-165.
9. Одинцова С.А., Прутько А.В. Использование метода проектов в процессе формирования познавательного интереса младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. - №6-1. – С. 149-152.
10. Сиденко Е.А. Повышение квалификации педагогов образовательных комплексов в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта // Образование и наука. – 2016. - №2 (13). – С. 34-54.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - Электронный ресурс: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>.

УДК 373.3

старший преподаватель Сакердонова Анна Семеновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка Назарова Надежда Всеволодовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье затрагивается проблема развития творческого воображения младших школьников. Для развития творческого воображения авторы предлагают методы организации слушания музыкальных произведений. В статье описывается опытно-практическая работа, проведенная на базе общеобразовательных школ. Разработаны и апробированы занятия по развитию творческого воображения младших школьников в процессе слушания музыкальных произведений.

Ключевые слова: творческое воображение, младший школьный возраст, музыкальные произведения.

Annotation. The article deals with the problem of developing the creative imagination of younger students. For the development of creative imagination, the authors offer the technology of organizing listening to musical works. The article describes the experimental and practical work carried out on the basis of secondary school. Developed and tested classes for the development of creative imagination of younger students in the process of listening to musical works.

Keywords: creative imagination, primary school age, musical works.

Введение. Одной из важнейших целей современного образования является, прежде всего, воспитание личности, способной к творческому познанию мира для духовного развития и самосовершенствования. Личности способные к творческой деятельности с развитым творческим воображением наиболее адаптивны, адекватны и активны в мире стремительных изменений, где вокруг много неопределенности. Нужно отметить, что современное образование подчеркивает важность развития творческой личности уже с младшего школьного возраста. Стратегия ФГОС начального общего образования направлена на реализацию «качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы» [4], и одна из целей стандарта второго поколения является развитие личности школьника, его творческих способностей. Следовательно, развитие творческого воображения, как структурный компонент творческих способностей, также определяется важной образовательной задачей в начальной школе.

Проблему развития творческого воображения младших школьников исследовали многие психологи и педагоги, такие как С.Л. Рубинштейн, Б.М. Кедров, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, Р.С. Немов и другие. В своих трудах Д.Б. Кабалевский, Н.Л. Гродзенская, Е.В. Назайкинский, В.И. Петрушин и другие выделяют музыку как важное средство развития музыкальной культуры, творческого воображения и способностей личности. Анализ педагогической литературы выявил недостаточная разработанность проблемы применения методов слушания музыкальных произведений на уроках в начальной школе, что подтверждается актуальность темы исследования. Выделенная нами проблема привела к определению выбора темы нашего исследования «Развитие творческого воображения младших школьников в процессе слушания музыкальных произведений».

Изложение основного материала статьи. Целью исследования является определение эффективности применения методов организации слушания музыкальных произведений на уроках в начальной школе в развитии творческого воображения школьников.

Опытно-практическая работа проводилась на базе общеобразовательных школ Намского улуса Республики Саха (Якутия). Дети экспериментальной и контрольных групп являлись учащиеся 3 классов, общеобразовательных школ сел Намского улуса со схожими социокультурными условиями, что подтверждается их однородностью. В ходе исследования были поставлены следующие задачи: провести анализ методической литературы по развитию творческого воображения средствами музыки; проверить на практике воздействие приемов слушания музыкальных произведений на развитие творческого воображения младших школьников на уроках в начальных классах; выявить педагогические условия развития творческого воображения младших школьников посредством слушания музыкальных произведений. Для проведения экспериментальной работы были применены следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, эмпирический, включающий наблюдение, измерение, сравнение и эксперимент.

Л.С. Выготский в своих исследованиях, поясняя природу психологического механизма воображения, связывает фантазию с реальностью и воображения с действительностью. При этом Выготский выделяет различные виды развития творческого воображения: 1) воображение строится из элементов действительности, содержащих опыт; 2) создание нового продукта фантазии и воображения на основе опыта; 3) создание продукта воображения на основе выражении эмоций и чувств [1]. Значит, по Выготскому, творческое воображение немислимо от прежнего опыта личности, при этом, задействованы эмоции и чувства, являющимися «материалом» для нового продукта фантазии или воображения.

Как известно, выражение эмоций и чувств проходят через восприятие объектов окружающего мира, т.е. наше восприятие определяются нашими эмоциями и чувствами. По мнению В.Е. Пешковой, «Музыкальное восприятие – это способность человека эмоционально переживать музыкальное содержание как художественное» [3, с. 21]. Значит, в процессе слушания музыки у детей возникают эмоциональные переживания, зрительные образы и ассоциации, связанные с воображением.

Младший школьный возраст – особенный, в том значении, что он отличается своей впечатлительностью, эмоциональностью и позитивностью. Это тот возраст, когда развитие тех или иных психических процессов имеет огромное значение на развитие личности в целом. В данном возрасте при стимуляции воображения, возможна его реализация в творчестве. Многие исследователи (А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес и другие) отмечают существенные способы и приемы развития творческого

воображения в процессе различной деятельности. Также они отмечают, что необходима среда, которая будет стимулировать, мотивировать и питать детское творческое воображение.

Развитие творческого воображения младших школьников возможно в различных формах организации учебной и внеучебной деятельности. Анализ педагогической практики выявило, что методы организации слушания музыкальных произведений применяются в основном на уроках музыки. На наш взгляд, развитие личности средствами музыки не должно ограничиваться только уроками музыки, оно возможно и на других уроках, к примеру, на уроках литературного чтения, окружающего мира, русского языка и других.

Методы музыкального образования охватывают разные виды музыкальной деятельности, основанные на восприятии, оценивании и анализе музыкальных произведений. Важно отметить, что главной целью данных методов – это раскрытие эмоциональной отзывчивости, творческого воображения, восприятие красоты музыки, приобщение к музыкальной культуре. Как показывает анализ методической музыкальной литературы, основным методом обучения музыке является слушание музыкальных произведений, выделяющие этапы: вступление, процесс слушания, беседа и анализ прослушанного. При анализе прослушанного музыкального произведения необходимо обращать внимание детей на то, какие ассоциации, образы возникают у них в процессе слушания музыкального произведения. Существуют различные приемы активизации слушания музыкальных произведений: движения, танцы, инсценировки, рисование, лепка и др. Таким образом, в процессе размышления у младших школьников развивается творческое воображение, создание образов, мыслительных продуктов, что в свою очередь предполагает присвоение духовных ценностей и развития личности в целом.

Данное исследование является попыткой поиска решения проблемы развития творческого воображения младших школьников в процессе слушания музыки на уроках в начальной школе. В рамках проекта «Музыка для всех» была проведена опытно-практическая работа с целью проверки возможностей методов организации процесса слушания музыкальных произведений на уроках в начальных классах для развития творческого воображения школьников.

На констатирующем этапе эксперимента был подобран диагностический инструментарий, включающий методики Р.С. Немова: «Скульптура», «Придумай рассказ», «Нарисуй что-нибудь» [2]. Данные методики разработаны для выявления уровня развития творческого воображения детей младшего школьного возраста и в комплексе дают объективную картину. В ходе анализа результатов диагностики было выявлено, что учащиеся экспериментальной группы по трем проведенным методикам показали следующий исходный результат: 12,5% учащихся – высокий уровень, 52,2% детей – средний уровень, 35,3% учащихся – низкий уровень. В контрольной группе выявлено: высокий уровень у 11,8% учащихся, со средним показателем уровня 53,8% учащихся, с низким уровнем – 34,4% учащихся. Таким образом, анализ результатов исследования свидетельствует о том, что в экспериментальной группе недостаточно развито творческое воображение, дети очень стеснительны и закрыты, что вызвало необходимость разработки комплекса уроков по развитию творческого воображения в процессе слушания музыкальных произведений младших школьников.

На формирующем этапе на уроках русского языка, литературного чтения, математики, окружающего мира, изобразительного искусства были включены этапы уроков с элементами слушания музыкальных произведений с целью развития творческого воображения младших школьников. К примеру, на уроке русского языка по теме: «Наша речь. Виды речи», на одном из этапов урока, дети слушали произведение «Танец маленьких лебедей» из балета Петра Ильича Чайковского «Лебединое озеро». Это произведение дети узнали сразу и автора тоже. Были заданы вопросы: «Как вы думаете, какие чувства, эмоции вызывает эта музыка?», «Почему это произведение назвали именно «Танец маленьких лебедей»?». Дети уже самостоятельно анализировали, вступали в беседу, рассуждали, высказывали свои мнения, по ходу которого уточнялись виды речи, которые озвучивали. На другом уроке русского языка по теме «Имя прилагательное» детям было предложено послушать произведение «Марш» из балета Чайковского «Щелкунчик». Учащиеся представляли, как они находятся в Большом театре, слушали и проживали музыку. При слушании определяли характер музыки, анализировали свои чувства и представления под эту музыку (прозвучали следующие мнения: сильная, торжественная, красивая, победная, величественная и другие). Было предложено написать мини-сочинение «Мои впечатления от прослушанной музыки».

Во время проведения урока литературного чтения по теме: А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане». На одном из этапов урока, младшим школьникам было предложено прослушать произведение «Лебедь» и дать детям возможность придумать название самостоятельно, обращая внимание на характер, темп и тембр музыки. Были заданы сопутствующие вопросы, такие как «Какие музыкальные инструменты прозвучали?», «Какой инструмент в произведении изображает животных на ваш взгляд?», «Что вы почувствовали?», «Какие картины возникали, когда слушали музыку?» и т.д. Домашнее задание было дано, еще раз прослушать музыку и нарисовать картину.

На уроке математики по теме «Задачи на увеличение числа в несколько раз» было включено слушание музыкального произведения французского композитора Камиль Сен-Санса. Урок-закрепление был проведен в нетрадиционной форме: урок-сказка. На одном из этапов были предложены математические задачи о птицах. Прежде чем приступить к заданию учащиеся слушали произведение «Птичка», после были заданы вопросы такие как: «Что представляется в процессе слушания музыки?», «Как вы думаете, кого хотел изобразить композитор?», «Если вы угадаете название музыкального произведения, то вы узнаете, о каких животных будет задача» и т.д.

На уроке окружающего мира по теме: «Круговорот воды в природе» в начале урока детям было предложено прослушать «Вальс Дождя» Фредерика Шопена. Были заданы вопросы: «Как вы думаете, почему автор так назвал это произведение «Вальс Дождя»?», «Что представили во время слушания музыки?», «Какая картина представилась?». Обратили внимание на характер, темп и тембр музыки, на основе которого делали анализ воображаемых рисунков во время прослушивания музыкального произведения.

На уроках изобразительного искусства в начале каждого занятия предлагалось прослушать музыкальное произведение и выбрать подобрать цвета для данной музыки. Детям предлагалось подобрать музыку к своим рисункам. Каждый урок включал обязательное прослушивание музыкальных произведений по теме урока.

Таким образом, формирующий этап эксперимента заключался в реализации уроков с элементами слушания музыкальных произведений для развития уровня творческого воображения младших школьников в течение учебного года. На данном этапе младшие школьники осуществляли все виды деятельности, где

требовались умения слушать, представлять, анализировать прослушанные музыкальные произведения. В процессе анализа произведений учащимся предлагались задания: нарисовать то, что представили во время слушания, показать движениями то, что прочувствовали во время слушания музыки, написать мини-сочинение и т.д.

Повторная диагностика уровня развития пространственного мышления учащихся на контрольном этапе выявило значительное повышение уровня развития творческого воображения младших школьников экспериментальной группы: с высоким уровнем – 27,8%, со средним уровнем – 62,4%, с низким уровнем – 9,8%. У контрольной группы было диагностировано: высокий уровень – 15,7% учащихся, средний уровень – 57,4%, низкий уровень – 26,9%. Исходя из результатов диагностики, можно констатировать факт, что проведенная нами опытно-практическая работа по развитию творческого воображения в процессе слушания музыкальных произведений на уроках дала положительные результаты.

Выводы. Музыка является одним из богатейших средств воспитания личности ребенка. Она воздействует на развитие воображения младшего школьника и является важным средством развития творческой личности. Нами практически доказана эффективность включения в этапы уроков в начальных классах процесс слушания музыки, его воздействия на эмоции и чувства детей, на развитие творческого воображения.

В процессе исследования нами были определены следующие педагогические условия развития творческого воображения младших школьников в процессе слушания музыкальных произведений:

- организация слушания музыкальных произведений с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников;
- применение методов организации слушания музыкальных произведений, адекватных особенностям развития творческого воображения младших школьников;
- реализация позиции учителя, направленная на создание образовательной среды для развития творческого воображения младших школьников средствами музыки.

Таким образом, необходимо создавать условия и среду для развития творчества младших школьников, не только на уроках музыки, но и на других уроках. Применение возможностей слушания музыкальных произведений, рождающих чувства, эмоциональный отклик, развивающих творческое воображение у учащихся в итоге формируют у младших школьников основы музыкальной культуры, развитие личности учащегося в целом.

Литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 96 с.
2. Немов Р.С. Общая психология в 3 т. Том II в 4 кн. Книга 3. Воображение и мышление. – М.: Юрайт, 2016. – 224 с.
3. Пешкова В.Е. Теория и методика музыкального образования в начальных классах школ Адыгеи: учебное пособие. - М., Берлин: Директ - Медиа, 2015. - 135 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. №373 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в редакции приказов от 29 декабря 2014 г. №1643, от 18.05.2015г. №507) [Электронный ресурс]. URL: <https://kemu.edu.ucoz.ru/index/fgos/0-26> (дата обращения 23.06.2019)

Педагогика

УДК:378.2

старший преподаватель Семенистая Мария Николаевна
Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

ВВODНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К НОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптации иностранных военнослужащих к условиям проживания и обучения на подготовительном курсе в российском военном вузе. Устанавливается, что процессы академической, социально-психологической и физиологической адаптации не учитываются в программах обучения и учебных пособиях для иностранных слушателей и курсантов. Это диктует необходимость создания специального курса русского языка, основной целью которого будет ускорение процесса адаптации иностранных военнослужащих к новой языковой среде. В статье описывается процедура отбора тем, ситуаций общения и лексического минимума вводно-коммуникативного курса русского языка для иностранных слушателей и курсантов на этапе предвузовской подготовки. Описаны этапы работы с отобранными темами. Даны методические рекомендации по работе с материалами во время аудиторных занятий, а также в ходе занятий с выходом в город для тренировки практики речи в реальных условиях коммуникации.

Ключевые слова: адаптация, подготовительный курс, русский язык как иностранный, вводно-коммуникативный курс русского языка, иностранные военнослужащие.

Annotation. The article describes the problems of adapting foreign military students to living conditions and training at a preparatory course at a Russian military academy. The article shows that the processes of academic, socio-psychological and physiological adaptation are not taken into account in training programs and study guides for foreign students and cadets. This dictates the need to create a special Russian language course to accelerate the process of adaptation of foreign troops to the new language environment. The article describes the selection of topics, communication situations and the lexical minimum of the proposed new introductory communicative course and the stages of work with selected topics. Methodical recommendations are given for working with materials during classroom lessons, as well as during classes in the city for training speech practice in real communication conditions.

Keywords: adaptation, preparatory course, Russian as a foreign language, introductory communicative course of the Russian language, foreign military students.

Введение. Количество иностранных военнослужащих, прибывающих для прохождения обучения в высшие учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации из стран Азии, Африки, Южной Америки и ближнего зарубежья, неуклонно растет из года в год. Слушатели и курсанты из стран дальнего зарубежья приезжают в Россию, не владея русским языком. Обязательным для них является обучение на подготовительном курсе, являющимся формой специальной предвузовской подготовки [2, 8].

Иностранные военнослужащие, приступающие к обучению на подготовительном курсе, сталкиваются с целым рядом адаптационных проблем. От успешного решения данных проблем зависят результаты обучения в целом. Для полноценной адаптации иностранных военнослужащих к новым условиям жизни и обучения необходимо использовать в процессе обучения специальный языковой вводно-коммуникативный курс, позволяющий им участвовать в коммуникации уже на самом раннем этапе пребывания в стране изучаемого языка. Подобные курсы, на наш взгляд, должны в обязательном порядке проводиться до прибытия иностранных слушателей и курсантов в Россию в рамках специальных краткосрочных подготовительных курсов на родине обучающихся. Они могут быть оформлены в виде материалов для самостоятельного изучения или компьютерной программы, сайта в сети интернет, однако пока, к сожалению, подобные пожелания могут носить только рекомендательный характер. По данным опроса, проводимого нами ежегодно по прибытии новых групп, данные о стране изучаемого языка, нормах поведения и речевые образцы, необходимые на раннем этапе для участия в той или иной ситуации общения, нигде и никем не изучаются на официальном уровне, что еще раз говорит о необходимости внедрения в программу обучения специальных учебных материалов.

Изложение основного материала статьи. Вводно-коммуникативный курс не является заменой традиционного вводно-фонетического курса. Основной задачей вводно-фонетического курса является «становление у обучаемых слухопроизносительных навыков и одновременно приобретение знаний об основных чертах фонетической системы изучаемого языка; формирование начальных умений в чтении и письме» [1, с. 34]. Вводно-коммуникативный курс предназначен для формирования навыков говорения в ситуациях общения, актуальных для иностранных военнослужащих в первые недели пребывания в стране.

Вводно-коммуникативный курс может быть начальным этапом в приобретении знаний, навыков и умений, обеспечивающих возможность эффективного участия в межкультурном общении, в ходе которого «участники коммуникации, принадлежащие к разным культурным сообществам приходят к взаимопониманию в различных ситуациях речевой деятельности» [10, с. 128].

Отметим, что на сегодняшний день существуют адаптационные курсы русского языка, рассчитанные на студентов гражданских специальностей [4], а также учебные пособия, представляющие собой курс так называемого «Survival Russian», которые охватывают различные ситуации общения: знакомство, разговор по телефону, приглашение в гости и др. [3]. Однако данные учебные материалы не отражают специфику процесса обучения и жизни иностранных военнослужащих в военном учебном заведении, без учета которых при построении программы изучения русского языка нельзя говорить об успешной адаптации обучающихся к новой языковой среде.

Исследователи выделяют социально-психологическую, физиологическую и академическую адаптацию [7, с. 124-130]. В результате успешной адаптации иностранные военнослужащие приспосабливаются к новым для них климатическим условиям, педагогической системе, социальной среде.

Большинство слушателей и курсантов прибывают на обучение из стран Латинской Америки, Африки или Азии, климат которых существенно отличается от погодных условий на территории Российской Федерации. Наряду с культурным иностранные военнослужащие сталкиваются с «климатическим шоком»: минусовые температуры, короткий световой день, осадки, отсутствие солнца, различные часовые пояса – все это крайне отрицательно влияет как на физическое, так и на психологическое здоровье и требует особого построения учебного процесса. К примеру, рекомендуется не перегружать обучаемых учебными занятиями в первые 1,5-2 месяца пребывания в стране. Однако при планировании расписания занятий традиционно не учитываются процессы физиологической адаптации к новой среде, что приводит к значительному снижению мотивации, апатии, стрессу и проч.

Помимо адаптации к климатическим условиям обучающимся необходимо адаптироваться к новой педагогической системе, отличительной чертой которой является интенсификация учебного процесса. Расписание первых нескольких месяцев включает 6 часов занятий русским языком ежедневно, а также 3 часа самоподготовки, в течение которых слушатели и курсанты не имеют права покидать стены учебного заведения. К организационному уровню занятия в военном вузе предъявляются особые строгие требования. Например, перед началом каждого занятия дежурному необходимо написать в правом верхнем углу доски дату занятия и расход, в котором будут указаны: номер учебного отделения, количество человек по списку, налицо, количество отсутствующих и причину отсутствия при помощи соответствующих сокращений (*y/o* – учебное отделение; *n/c* – по списку; *n/l* – налицо; *b* – болен; *n* – в наряде). Обязательной частью занятия в военном вузе являются доклад дежурного по учебному отделению преподавателю, а также команды на перерыв.

Отметим также, что у многих обучающихся не сформированы навыки самостоятельной работы. Они испытывают значительные трудности при подготовке к занятиям, поэтому преподавателям приходится формировать данные навыки на начальном этапе работы с группой.

Если же говорить о социальной адаптации, то нет никаких сомнений, что взаимодействие с социальной средой не должно ограничиваться стенами академии, где курсанты могут вступать в коммуникацию только с преподавателями во время занятий и курсовыми офицерами. Понятно, что этого недостаточно для развития коммуникативных навыков и знакомства с культурной средой города. Слушатели, получающие место в общежитии, имеют больше возможностей для выхода в город и общения с носителями языка, однако зачастую факторы климатической и академической адаптации отрицательно сказываются на мотивации к социальной адаптации.

Учитывая все вышесказанное, преподаватель должен уметь корректно и тактично смягчить адаптационные процессы, при помощи специально разработанных средств и методов педагогического воздействия повысить эффективность процесса адаптации и сократить ее сроки. С этой целью преподавателем проводится беседа с обучаемыми в первый день занятий. При помощи переводчика из числа курсантов или слушателей старших курсов преподаватель объясняет цели и задачи курса, содержание тематического плана, формы контроля, дает советы, касающиеся поведения в академии и за ее пределами,

старается создать благоприятный психологический климат в группе. После, уже во время первых занятий, должны постепенно вводиться материалы вводно-коммуникативного курса, которые помогают иностранным слушателям и курсантам преодолеть трудности адаптации.

Таким образом, необходимость создания вводно-коммуникативного курса русского языка продиктована отсутствием материалов для иностранных военнослужащих, которые помогут слушателям и курсантам как можно быстрее включиться в новые условия жизни и учебы; узнать нормы поведения носителей языка; усвоить этикетные формы, речевые стереотипы, пространственно-жестовые нормы общения и др.

Для того чтобы определить темы, которые наиболее актуальны для иностранных военнослужащих на начальном этапе обучения, нами был проведен опрос обучаемых, а также офицеров и преподавателей, работающих с иностранными офицерами и курсантами на подготовительном курсе. Необходимость использования данного метода отбора продиктована отсутствием как современной типовой программы, так и учебных пособий, лексических минимумов для иностранных военнослужащих, обучающихся на подготовительном курсе. В опросе приняли участие 150 слушателей и курсантов специального факультета, 13 преподавателей русского языка и 4 курсовых офицеров, которые работают непосредственно с обучающимися подготовительного и старших курсов, а также слушателями-магистрантами. Также при составлении программы обучения и отбора материала мы ориентировались на уставы [5, 6, 9], которые определяют права и обязанности военнослужащих, взаимоотношения между ними, регламентируют правила внутреннего порядка.

По результатам опроса и анализа литературы в программу курса были включены 12 тем, наиболее актуальных для иностранных военнослужащих на ранних сроках пребывания на территории Российской Федерации. Для каждой темы были отобраны ситуации общения, в которых должны уметь принять участие слушатели и курсанты, а также соответствующий лексический материал, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Тема	Интенции	Лексика
1. Воинский этикет. Команды	Здороваться, прощаться, обращаться с просьбой, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность. Выражать согласие или несогласие.	Воинские звания: рядовой, ефрейтор, сержант, старшина, прапорщик, лейтенант, капитан, майор и т.д. Команды: «Смирно!», «Сесть!», «Кругом!», «Разойдись!», «Встать!», «Заправиться», «Становись!», «Ко мне!» «Вольно!» и проч.
2. Академия. Специальный факультет	Задавать вопрос и сообщать о местонахождении объекта.	Академия: библиотека, столовая, медпункт, плац. Специальный факультет: класс, канцелярия, кладовая, комната, душ, туалет. Место: здесь, тут, там, справа, слева, внизу, наверху.
3. Общежитие	Сообщать о неисправности объекта. Выражать просьбу.	Общежитие: кухня, комната, туалет; ванна раковина, кран, батарея, розетка, унитаз, и др. Бытовая техника: плита, холодильник, утюг, чайник, телевизор, пылесос и др.
4. Комната. Личные вещи	Задавать вопрос и сообщать о наличии или отсутствии объекта.	Мебель: шкаф, стул, кровать, тумбочка. Личные вещи: полотенце, одеяло, подушка, бритва, зеркало, зубная паста, зубная щётка, дезодорант, мыло, расческа, шампунь и др.
5. Канцелярия. Документы	Задавать вопрос и сообщать о времени действия.	Документы: личное дело, фото, паспорт, автобиография, подпись, регистрация, виза, пропуск. Наречия времени: вчера, сегодня, завтра. Названия дней недели.
6. Распорядок дня	Задавать вопрос и сообщать о времени действия.	Распорядок: подъём, отбой, построение, занятие и проч. Наречия времени: утром, днём, вечером. Команды: «Подъём!», «Строиться на обед!», «Строиться на вечернюю поверку!» и др.
7. Занятие	Здороваться, докладывать о готовности к занятию, расходе, прощаться.	Занятие: преподаватель, дежурный, доска, учебник, словарь, карандаш, корректор, маркер, точилка и др. Расход: учебное отделение, налицо, по списку, болен, в наряде, в командировке.
8. Библиотека	Сообщать сведения о себе. Задавать вопрос и сообщать о наличии или отсутствии объекта.	Библиотека: книга, учебник, устав, словарь, имя, фамилия, учебное отделение, подпись.
9. Столовая	Задавать вопрос и сообщать об объекте. Выражать просьбу. Сообщать свое отношение к объекту.	Посуда: поднос, тарелка, чашка, стакан, ложка, вилка, нож. Продукты питания: мясо, свинина, говядина, курица, рыба, хлеб, сыр, масло, сок, вода, чай, кофе и проч. Глаголы есть и пить в форме 1 лица ед.ч.
10. Здоровье	Здороваться, прощаться, обращаться к кому либо, благодарить. Сообщать о причине действия.	Госпиталь: медпункт, врач, медсестра, лекарство, таблетка, спрей, анализ, рентген, рецепт и др. Части тела: голова, глаз, нос, горло, рука, нога,

		живот, спина и проч. Команды: «Сядь(те)!», (He) дыши(те) «Раздевайте(сь) Одевайте(сь). Глагол «болеть».
11. Город	Задавать вопросы и сообщать о месте нахождения объекта, направлении движения; стоимости объекта.	Город: магазин, касса, аптека, банк, парк, метро, улица, проспект, мост и др. Направление движения: налево, направо, вперед, назад. Наименование денежных единиц. Глагол «стоять».
12. Транспорт	Задавать вопрос и сообщать о месте нахождения; стоимости объекта. Выражать просьбу, отказ, согласие.	Транспорт: метро, станция, жетон, карта, автобус, троллейбус, трамвай, маршрутное такси (маршрутка), билет, остановка.

Вводно-коммуникативный курс рекомендуется использовать на самом раннем этапе обучения после формирования у обучающихся навыка чтения (2-3 неделя обучения). Процесс усвоения материалов курса занимает ориентировочно 20-25 аудиторных часов.

В пособие включены темы, охватывающие речевые ситуации не только в стенах учебного заведения, но и за его пределами. Важно, чтобы иностранные военнослужащие уже в первые недели жизни в России понимали, где находится академия, общежитие, метро, магазины, аптеки, банки, кафе и др.; могли уточнить, где находятся перечисленные объекты; умели сделать заказ в кафе, оплатить покупки картой или наличными деньгами; были способны использовать метро Санкт-Петербурга и другие виды общественного транспорта; могли купить жетон, попросить остановиться водителя маршрутного такси; знали правила поведения в общественном транспорте (к примеру, необходимость уступить место пожилым людям).

Темы пособия представляют собой законченные смысловые блоки, что позволяет работать с ними в любом порядке. Необходимость подобного построения курса связано с тем, что зачастую преподаватели сталкиваются с проблемой невозможности «предугадать» время прибытия группы. Таким образом, преподаватель может проработать с обучающимися все темы, если группа приехала без опоздания, либо выбрать для изучения только несколько, если группа приехала с опозданием, предложив оставшиеся для самостоятельного изучения.

Темы могут изучаться как во время практических занятий под руководством преподавателя, так и самостоятельно в часы самоподготовки. Самостоятельное изучение материала становится возможным благодаря использованию большого количества иллюстративного материала, семантизирующего лексические единицы или определенные ситуации общения, а также минимизированного грамматического материала.

В пособии используются конструкции, не требующие изменения слов по падежам, а глаголы даются в форме инфинитива или императива, так как основная цель курса – обучение говорению и аудированию, а не формирование навыков чтения, письма или умения работать с «грамматическими комментариями», которые формируются в процессе работы с базовым учебником русского языка. По мере освоения обучаемыми правил русской грамматики преподаватель может вернуться к изученным ранее темам и проработать их еще раз на более сложном грамматическом материале, добавив новые лексические единицы и более сложные диалоги и тексты.

В пособии не представлен перевод лексических единиц и речевых образцов на иностранные языки по нескольким причинам: во-первых, иллюстративный материал позволяет уяснить большинство из них без помощи словаря; во-вторых, зачастую в академию пребывают обучаемые не владеющие языком-посредником, к примеру, английским или французским, поэтому в конце пособия содержится словарь, лексические единицы которые обучаемые могут перевести самостоятельно; в третьих, на наш взгляд, работа со словарём обязательно должна проводиться на практических занятиях или в часы самоподготовки, так как она позволяет повторить материал и систематизировать его.

Для каждой темы был разработан набор карточек. Каждый комплект включает пары тематических карт, состоящих из рисунка или фотографии и соответствующую данной иллюстрации лексическую единицу. Карточки используются для введения, отработки и контроля усвоения изучаемого материала в игровой форме. В арсенале каждого преподавателя имеется большое количество игр и приемов, которые можно выбрать для работы с тем или иным комплектом карточек. К примеру, лексическое лото, мемори, бинго, найди пару и проч. Работа с карточками продолжается обучающимися в часы самоподготовки после объяснения преподавателем и уяснения порядка работы с ними.

Введение нового лексического материала является первым этапом при работе с темой. Как уже говорилось выше, обширный иллюстративный материал позволяет быстро семантизировать лексику. Закрепление может проводиться с помощью карточек, лексических игр или других приемов, используемых преподавателем и наиболее подходящих той или иной группе обучающихся.

На втором этапе представляется речевой образец: вопрос, просьба, уточнение информации. Во время представления той или иной ситуации общения преподавателю рекомендуется использовать визуальные и контекстные подсказки, активно вовлекать обучаемых в процесс коммуникации.

На третьем этапе речевые ситуации необходимо ввести в речь обучаемых, используя изученный лексический материал, с максимально возможным числом повторений мини-диалогов. Мы рекомендуем объединять обучаемых в пары или тройки, состав которых меняется по мере воспроизведения материала. Успешному закреплению материала способствует участие в занятии российских офицеров, курирующих группы подготовительного курса, а также слушателей и курсантов старшего курса с хорошим уровнем языковой подготовки. Обучающиеся учатся использовать изученные лексические единицы и речевые образцы в условиях максимально приближенных к реальной коммуникации. На данном этапе преподаватели, офицеры и курсанты старших курсов помогают обучающимся, исправляют ошибки, дают рекомендации по использованию вербальных и невербальных средств общения¹.

¹ Чиркова Е.И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. – СПб.: Каро, 2009. – 272 с.

На следующем этапе общение выходит за пределы учебного класса и проходит в условиях реальной коммуникации. Иностранцы офицеры и курсанты под руководством преподавателя решают различные коммуникативные задачи в процессе выполнения специальных заданий. Например, «Вы не знаете, где находится метро. Уточните информацию у человека на улице»; «Вы ходите пить. Купите в магазине воду. Используйте наличные деньги»; «Вы в метро. Ваш друг не знает, где находится общежитие. Покажите на схеме нужную станцию» и др.

После проведения всех видов занятий преподаватель проводит анализ и подводит итоги во время беседы с обучающимися. Для поддержания мотивации и позитивного психологического настроя необходимо акцентировать внимание на достижениях обучающихся, а не на ошибках. При наличии ошибок в их речи рекомендуется провести дополнительные занятия для корректировки речевых навыков.

Выводы. Основной целью начального периода нахождения в России иностранных военнослужащих является их успешная адаптация к новой языковой среде и условиям проживания. Для того чтобы адаптация прошла как можно быстрее и «безболезненнее», преподавателям русского языка и курсовым офицерам необходимо использовать совместно разработанные учебные материалы, которые должны базироваться на принципах коммуникативности, тематико-ситуативной организации учебного материала, учета самостоятельной работы обучающихся. Разработанные материалы предназначены для развития навыков говорения и аудирования на основе речевых образцов и средств наглядности (к примеру, карт местности, метро, фотографий денежных единиц, рисунков).

Внедрение материалов курса в практику преподавания русского языка как иностранного в военном вузе позволяет достичь следующих результатов: научить иностранных военнослужащих основам воинского этикета, строевым командам; дать представление о распорядке дня и особенностях проведения учебных занятий в военном учебном заведении; обучить нормам поведения в общественном транспорте, магазине, кафе, на приеме у врача; сформировать лексический минимум и научить использовать речевые формулы в отобранных ситуациях общения; активно включать в процесс адаптации курсантов старших курсов и курсовых офицеров через проигрывание различных ситуаций общения во время занятий или в часы самоподготовки; мотивировать иностранных военнослужащих на общение с носителями языка в стенах учебного заведения и за его пределами посредством проведения занятий с выходом в город, основная цель которых не только практика речи, но и снятие психологических барьеров – боязни того, что общение может пойти не по заранее проработанному в аудитории сценарию.

Опыт работы показывает, что усвоение иностранными слушателями и курсантами материала вводно-коммуникативного курса в процессе обучения на самом раннем этапе позволяет им избежать коммуникативных неудач в ситуациях общения с носителями языка, а также поддерживает уровень их мотивации.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 472 с.
2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
3. Караванова Н.Б. Survival Russian. Говорите правильно!: Курс разговорной русской речи (для говорящих на английском языке). – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 304 с.
4. Кожевникова М.Н. Адаптационный курс русского языка для учащихся подготовительного факультета: учебное пособие. – М.: МАДИ, 2014. – 44 с.
5. Основные положения общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации: для занятий по начальной военной подготовке / Сост. В.Б. Сибирцев. – Новосибирск: САФБД, 2015. – 220 с.
6. Строевой устав Вооруженных Сил Российской Федерации. – М.: Военное издательство, 2006. – 78 с.
7. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2000. – 174 с.
8. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2008. – 128 с.
9. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации. – М.: Военное издательство, 2007. – 151 с.
10. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

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 филологических наук, старший преподаватель Визулина Виктория Вячеславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва),

старший преподаватель кафедры английского языка № 1

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. Главной задачей профессиональной подготовки в процессе формирования компетенции социального взаимодействия выступает закрепление и конкретизация профессиональных знаний, умений и навыков, приобретённых в результате теоретического обучения, однако, неотъемлемой частью данной компетенции является формирование качеств личности будущего специалиста, необходимых для выполнения профессиональных функций на должном уровне. Компетенция социального взаимодействия рассматривается как ключевая компетенция будущего специалиста и является основой развития остальных профессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетенция социального взаимодействия, профессиональное образование, профессиональная подготовка.

Annotation. The main task of professional training in the process of formation of competence of social interaction is to consolidate and specify professional knowledge, skills and skills acquired as a result of theoretical training, however, an integral part of this competence is formation of qualities of personality of the future specialist necessary for performance of professional functions at the proper level. The competence of social interaction is considered as a key competence of the future specialist and is the basis for the development of other professional competences.

Keywords: Competence of social interaction, vocational education, vocational training.

Введение. Направление развития российской экономики обуславливает базовые требования к выпускникам отечественных вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент», чьи общие и профессиональные компетенции непосредственно связаны с уровнем владения навыками общения (вербального и невербального). Основу деятельности современного управленца составляет компетенция социального взаимодействия (далее – СВ), играющая ключевую роль при формировании вторичных компетенций, которые позволяют выполнять коммуникативно-производственные задачи разной степени сложности. Недостаточно развитая компетенция СВ может привести работника к профессиональным провалам, к потере должности и репутации. Следовательно, специалист в области менеджмента должен не только обладать определенным набором профессиональных знаний, но и уметь вступать в продуктивный контакт с партнерами и клиентами, представителями различных сфер деятельности.

В настоящее время в научной литературе нет общепринятой дефиниции компетенции СВ. Чтобы понять сущность данной компетенции, разобраться с ее характеристиками и атрибутами, нужно проанализировать развитие двух распространённых понятий: «компетенция» и «СВ». Первый термин активно применяется, исследуется и корректируется как представителями социологии, психологии, педагогики, так и специалистами с экономическим (в частности, управленческим) образованием. С точки зрения советского и российского мыслителя В.П. Кохановского, под взаимодействием следует понимать философскую категорию, репрезентирующую обоюдное влияние двух или большего количества объектов, степень их созаисимости, гипотетические изменения и вероятность появления нового объекта [7]. Подлинными свойствами, отражающие содержание объекта, возникают и осмысливаются благодаря его взаимодействию с иными объектами. Данный процесс представляет собой объединяющий фактор, посредством которого отдельные элементы образуют цельную систему. Взаимодействие представляет собой универсальный феномен, который делает возможным существование материального мира и общественной жизни с ее многочисленными формами взаимных контактов – прежде всего, межличностным общением. И.И. Жбанкова рекомендует рассматривать взаимодействие в четырех относительно обособленных аспектах: онтологическом (бытийном), гносеологическом (познавательном), логическом и методологическом.

Изложение основного материала статьи. В рамках данной статьи представляется разумным рассмотреть методологический аспект взаимодействия. Изучение вопросов, связанных с компетенцией и компетентностью, позволяет нам утверждать, что термин «компетенция» обозначает результат учебно-воспитательного процесса, отражающий уровень теоретической подготовки, а также степень владения средствами и методами профессиональной деятельности. Рассматриваемое понятие определяет соответствие работника установленным критериям эффективности и охватывает систему мотивов, индивидуальных характеристик, ценностей и принципов, благоприятствующих успешной реализации профессиональных обязанностей. Под компетенцией понимается способность человека реализовывать конкретные функции, демонстрировать знания, навыки и умения, которые требуются для осуществления профессиональной деятельности [9].

Рассмотрев различные интерпретации понятия «компетентность» [1, 5, 10], мы выделили ряд моментов, отмечаемых подавляющим большинством авторов:

1) под компетентностью имеется в виду определенная сфера, в которой индивид выступает в качестве эксперта или профессионала;

2) компетентность в той или иной области детерминирует содержание деятельности специалиста, стоящие перед ним профессиональные задачи, очерчивает диапазон допустимого поведения в разных производственных условиях;

3) структура компетентности включает в себя устойчивые личностные свойства, позволяющие прогнозировать действия человека в различных жизненных и профессиональных ситуациях;

4) компетентность позиционируется как результат обучения и находится в прямой зависимости от уровня подготовки студентов.

В результате интеграции всех вышеназванных характеристик можно утверждать, что компетентность представляет собой сочетание знаний, умений, навыков и личностных свойств при реализации задач профессионального характера, которая оценивается в соответствии с требованиями, предъявляемыми к представителям конкретной профессии.

Проведенный анализ позволяет говорить о неразрывной взаимосвязи понятий «компетентность» и «компетенция» [2]. Компетентность в той или иной профессии зависит от наполнения соответствующих компетенций, зачастую формулируемых и выстраиваемых вероятными работодателями – руководителями организаций, в то время как компетенция создается и совершенствуется в рамках подготовки будущих управленцев. Установив содержание основных терминов, следует определиться со смыслом понятия «социальное взаимодействие». Исследователи и практикующие специалисты, связанные с рассматриваемым феноменом, не смогли прийти к единому мнению. Тем не менее, значительное количество разнообразных подходов к изучению СВ (как в России, так и за рубежом) позволило выявить его основное содержание в современной научной литературе.

Неоднозначность интерпретации СВ обусловлена использованием соответствующего термина в различных предметных областях: экономике, социологии, педагогике, философии и так далее. Прежде всего нужно рассмотреть понятие «взаимодействие» в наиболее общем, философском аспекте – как непрерывное и неизбежное «событие» всего живого на нашей планете. Согласно словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, взаимодействие представляет собой «взаимные отношения между кем-нибудь или чем-нибудь»: человеком и человеком, человеком и природой, человеком и антропогенной средой, а также между неодушевленными объектами и явлениями. Следовательно, взаимодействие происходит по субъект-субъектному принципу, который, – при участии в процессе хотя бы одного *homo sapiens*, – обычно базируется на социальных отношениях. Стремясь осмыслить сущность компетенции СВ, российские и зарубежные исследователи определяют различные элементы компетенции СВ [3].

Наиболее полной авторам статьи представляется следующая структура социального взаимодействия, установленная в ходе изучения научных трудов психологической и педагогической направленности [4]: 1) *мотивационная составляющая* (стимулы, подталкивающие работника к демонстрации своих личностных и профессиональных достоинств при реализации социальных функций и соблюдении поведенческих установок, закрепившихся в данном обществе или организации); 2) *когнитивная составляющая* (представление о средствах, методах, сценариях осуществления деятельности); 3) *практическая составляющая* (способность проявлять активность в различных ситуациях – типичных, содержащих элемент новизны или принципиально расходящихся с принятым стандартом); 4) *аксиологическая составляющая* (восприятие СВ в контексте ценностно-смысловой парадигмы). Основой СВ выступают формулируемые человеком цели и движущие им мотивы. Последние выделяются в особую группу, поскольку цели, достигаемые посредством социально мотивированного поведения, могут быть реализованы только в рамках межличностных контактов. Социальные мотивы и потребности являются ключевыми для члена человеческого общества, во многих случаях вытесняя на второй план другие значимые стимулы – биологические и духовные.

Сущность СВ раскрывается при условии интегрированности индивидов в некую совместную деятельность, выполнение которой способствует достижению поставленных целей посредством осуществления определенных действий. Степень развития компетенции СВ репрезентируется в эффективности реализации умений, связанных с: 1) установлением цели и формированием целевой иерархии СВ; 2) осмыслением ситуаций социального характера, способностью соотносить свое поведение с индивидуальными и общественными интересами; 3) выстраиванием различных сценариев взаимодействия, продумыванием их практического воплощения в конкретных эмпирических формах. Ценностно-смысловое восприятие СВ индивидом наполняет данный процесс содержанием и направляет его в определенное русло [6].

Подчеркнем, что осуществление ценностей есть осуществление отношений, а ценности социального типа лежат в основе СВ человека, участвующего в межличностном общении. Социальная среда оказывает значительное влияние на формирование ценностей индивида, специфику тех общественных групп, в которые он интегрирован. Речь идет прежде всего о таких моральных категориях, как справедливость, благо, долг, ответственность, милосердие, а также о свободе, толерантности, успехе, заинтересованности, способности слушать и слышать.

Концепция выстраивания компетенции СВ будущих менеджеров включает в себя следующие составляющие: *ценностно-мотивационную* (отработанность восприятия СВ как общественной и образовательной ценности); *когнитивную* (комплекс устойчивых социальных и психолого-педагогических представлений о компетенции СВ); *социально-прикладную* (система особых навыков, позволяющих молодому специалисту успешно взаимодействовать с людьми в рамках выбранной профессии); *коммуникативную* (вербальное и невербальное общение индивидов, расширение ареала коммуникации, технически оснащенные формы межличностного взаимодействия, оптимизация и интенсификация отношений в малых и средних группах: семье, трудовом коллективе и т.д.) [8].

Таким образом, проведенное исследование позволяет авторам статьи сформулировать следующее определение компетенции СВ будущего специалиста социального профиля: *комплексное социально-педагогическое свойство, включающее в себя восприятие СВ как общественной и образовательной ценности; комплекс устойчивых социальных и психолого-педагогических представлений о компетенции СВ; систему особых навыков, позволяющих молодому специалисту успешно взаимодействовать с людьми в рамках выбранной профессии, а также ряд коммуникативных характеристик: вербальное и невербальное общение индивидов, расширение ареала коммуникации, технически оснащенные формы межличностного взаимодействия, оптимизация и интенсификация отношений в малых и средних группах.*

Практико-ориентированная концепция, связанная с развитием компетенции СВ, должна быть направлена на закрепление общих и специальных знаний, навыков и умений, а также на формирование методов их использования в профессиональной деятельности; подразумевает предпочтительность выстраивания учебно-

воспитательного процесса в таком ключе, чтобы итог образования представлял собой единую систему, а не набор обособленных показателей. Концепция выстраивания СВ, представленная в данной работе, базируется на ключевых научно-теоретических подходах, в том числе компетентностном, ценностном и социально-педагогическом.

Компетентностный подход подчеркивает прикладной характер образования, необходимость уделять больше внимания развитию конкретных навыков и умений. Данный подход значительно обогащает содержание образования с помощью многочисленных моментов, затрагивающих личность учащихся, что свидетельствует о его гуманистической направленности. В рамках компетентностного подхода у преподавателя появляется возможность изучить компетенцию СВ, используя методологию трех теоретико-аналитических уровней: философского, общенаучного и предметного.

На первом уровне компетенция СВ интерпретируется как элемент целостной системы индивидуальных характеристик личности, где базовой составляющей выступает поставленная цель, а процесс выстраивания упомянутой компетенции – как поступательное движение к данной цели, что позволяет говорить о хронологическом компоненте формирования рассматриваемой нами системы в рамках высшего профессионального образования. Второй, общенаучный, уровень позволяет трактовать выстраивание компетенции СВ как сочетание процесса и результата и предполагает осуществление промежуточной диагностики приобретенных знаний. На третьем, предметном, уровне возрастает значение базовых компетенций в контексте профессионального обучения будущего управленца. Отмечается особая роль компетенции СВ как основы профессионализма в данной сфере.

Ценностный подход подразумевает отношение к человеческой личности как к главной ценности и рассмотрение выстроенной компетенции СВ в качестве результата достижения индивидом приемлемой готовности к вербальной и невербальной коммуникации с другими людьми в рамках выполняемых обязанностей. Подобная позиция подчеркивает роль персональной мотивации и личных убеждений в структуре профессиональной деятельности.

При *социально-педагогическом подходе* становится возможным определить различные виды практико-ориентированной активности, детерминирующие уровень интеллектуально-нравственного развития индивида как участника взаимодействия с обществом на социально-педагогическом уровне. Авторы статьи соотносят выстраивание компетенции СВ в учебно-воспитательном процессе с ценностно-мотивационной, когнитивной, социально-прикладной и коммуникативной составляющими, а воспитание востребованных обществом индивидуальных свойств (терпимости, общественной активности, ответственности перед социумом) реализуется благодаря внесению принципиальных изменений в основное содержание, методы и формы высшего и среднего профессионального образования.

Выводы. Концепция, представленная в данной статье, представляет собой сложный, специфически структурированный комплекс, который позволяет систематизировать объективные процессы и явления, существующие в современном образовании; рассматривать их как единое целое, воспринимая используемую концепцию в качестве связующего звена между теоретическими и практическими аспектами деятельности. Подобное отношение благоприятствует глубокому научному анализу и тщательному эмпирическому изучению образовательной реальности, решению или сглаживанию педагогических и организационных проблем.

Создание концепции предполагает наличие определенных критериев. При выборе критериев для компетенции СВ нужно помнить о том, что они должны отражать уровень соответствия данной компетенции тем требованиям, которые установлены в обществе. Критерий, установленный для компетенции СВ, призван репрезентировать такие ее характеристики, как системность, внутреннее единство и взаимосвязь составляющих. Авторы статьи выделяют следующие критерии выстроенности компетенции СВ: наличие необходимых знаний в социально-педагогической сфере; навыки использования данных знаний и соответствующих технологий в образовательной практике; умение структурировать сведения, полученные эмпирическим путем; способность к педагогическому мышлению; высокий уровень сопротивляемости стрессу и прочим негативным факторам; владение навыками устного и письменного общения; желание помогать окружающим и оказывать им моральную поддержку; стремление к взаимодействию с другими людьми, к работе в коллективе; наличие ряда социальных свойств (терпимости, общественной активности, ответственности перед социумом).

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. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.
9. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.

10. 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)

МЕНЕДЖМЕНТ-СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ изменений, происходящих в различных сферах современного социума, которые предъявляют новые требования к формированию нового подхода к восприятию личности выпускника профессиональной образовательной организации и предполагают подготовку вузами квалифицированных, обладающих развитым мышлением специалистов. С этим связан достаточно оперативный переход отечественного образования, в частности, высшего на стандарты третьего поколения, имеющие личностно-ориентированный характер и создающие для педагогов и студентов наиболее благоприятные условия, при которых принимаются во внимание индивидуальные качества студентов, а также формируются основы их обучения и воспитания как полноправных участников профессионального образования.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, рыночная экономика, система компетенций выпускника, профессиональная подготовка.

Annotation. The article presents an analysis of the changes taking place in various spheres of modern society, which place new demands on the formation of a new approach to the perception of the personality of a graduate of a professional educational organization and involve the training of qualified, developed-thinking specialists by universities. This is connected with the rather rapid transition of domestic education, in particular, the highest to the standards of the third generation, which are personal-oriented and create for teachers and students the most favorable conditions, in which individual qualities of students are taken into account, as well as the foundations of their education and education as full participants of professional education are formed.

Keywords: Individual educational route, market economy, graduate competency system, vocational training.

Введение. Личностная и профессиональная эволюция студентов, наряду с требованиями к их образовательному вектору, способствует максимальной адаптации образования к индивидуальному потенциалу будущих специалистов, их общему развитию в условиях учебного заведения, практической реализации имеющихся у них возможностей. Данное обстоятельство определяет необходимость педагогического обеспечения студентов, наличия у них способности адекватно реагировать на темпы и траекторию собственного профессионального совершенствования. Это достигается посредством менеджмента сопровождения, который оказывает влияние на уровень подготовки студентов, их заинтересованность в успехе и признании. Средства сопровождения и формирования всех условий, требующихся для демонстрации творческих возможностей студентов, представлены формами, способами и технологиями управления учебно-воспитательным процессом, диагностикой результатов выполнения сформулированных задач, что выступает основой для осуществления исследовательской деятельности в сфере менеджмента обеспечения образовательного вектора учащихся в соответствии с программой, реализуемой в стенах вуза [11].

Согласно ФГОС ВО, в учреждении, предоставляющем высшее образование, необходимо наличие *культурно-коммуникативной образовательной среды (далее – КОС)*, благоприятствующей комплексному раскрытию личностного потенциала студента. При создании образовательных программ ФГОС 3-го поколения требуют учитывать потенциал вуза в области выстраивания общекультурных компетенций студентов (например, коммуникативных, организационных и творческих). Высшее учебное заведение должно создавать условия для оттачивания социально-развивающей составляющей образовательного процесса, которая предполагает совершенствование системы студенческого самоуправления, посильный вклад учащихся в деятельность социальных организаций, сообществ молодых ученых, творческих клубов и т.д. Основное содержание вектора профессионального совершенствования студентов репрезентируется в том, что он представляет собой выстраивание работы в области образования на базе модульного обучения, создающего условия для стадийного развития профессиональных знаний и компетенций; формирования личной траектории профессионального роста учащихся; раскрытия их индивидуального потенциала в контексте выбранной профессии; осмысления значимости подобного развития.

Культурно-коммуникативное образовательное пространство (далее – КОП) учебного заведения может стимулировать студентов к активному саморазвитию, так как время студенчества чаще всего соответствует периоду закрепления основных ценностных установок, формирования нравственных и профессиональных свойств, стремления к эффективной реализации конкретных задач с помощью использования определенных методов и технологий. Степень интенсивности и целенаправленности подготовки студентов к профессии и взрослой жизни как таковой зависит от предоставляемой им широты выбора типов профессиональной деятельности, а также диапазона целей и средств [2].

Изложение основного материала статьи. КОС вуза представляет собой конструкт, характеризующий КОП в качественном аспекте и репрезентирующий его социокультурный статус. КОС высшего учебного заведения создает условия для формирования свойств, ценных обществом, и профессионального становления учащихся; способствует устойчивому интеллектуальному и иному прогрессу, связанному с усвоением идей самостоятельности, инициативности, личной ответственности, творческого подхода к своему делу. КОС вуза позиционируется как комплексный фактор развития будущих специалистов в личностном и профессиональном отношении через их интеграцию в различные сегменты данной среды; как относительно

устойчивый контекст, в котором происходит взаимодействие учащихся, педагогов и представителей администрации; как общий подход, обусловленный спецификой данного учебного заведения в выборе познавательных и морально-нравственных ориентиров, способов раскрытия личностного потенциала студентов. Кроме того, под КОС понимается целенаправленно сформированная среда, обладающая способностью к самоорганизации и разнонаправленному саморазвитию и предоставляющая студентам ряд возможностей для определения собственного вектора личностного и профессионального роста.

Выстроенное подобным образом КОП не только создает необходимые условия для личностного и профессионального развития студентов, позволяя им осмыслить свои возможности в выбранной сфере и составить четкое представление о текущем социокультурном контексте, но и предъявляет особые требования к личности студента, к его навыкам и умениям, связанным с правильным распределением своих ресурсов и общим самосовершенствованием. При этом КОС вуза является частью соответствующего пространства (КОП), в контексте которого студенты *окончательно* определяются с выбором специальности и формируют собственный вектор своей профессиональной эволюции. Таким образом, становление личности и профессионального мастерства осуществляется у каждого студента в индивидуальном темпе согласно выбранной направленности обучения. В рамках проведенного анализа определены факторы внешнего (институционального) и внутреннего (личностного) характера, оказывающие влияние на вектор профессионального развития студентов [8].

К внешним факторам относятся: КОС вуза как сочетание характеристик, способствующих повышению эффективности взаимодействия (студенты, с одной стороны, интегрированы в учебно-воспитательный процесс, а с другой стороны могут рассматриваться как составляющие среды); организационные (выстраивание учебно-воспитательного процесса (с учетом внеаудиторного компонента), исследовательской и прикладной деятельности, связанной с получаемой профессией); наличие необходимых ресурсов (учебно-методических, научных, технических и т.д.).

Внутренние факторы включают в себя когнитивные, морально-этические и мотивационные компоненты личности учащихся: склонности, интересы, убеждения, а также опыт, способности, полученные знания и сформированные на их основе ценности, отражающие восприятие целевой аудиторией потребностей социума с позиций восприятия и осуществлением ей своих непосредственных обязанностей (студенческих, а впоследствии профессиональных).

Осуществленный нами анализ факторов, оказывающих значительное воздействие на профессионально-образовательный вектор учащегося в контексте его развития как личности и будущего специалиста в КОС вуза позволяет авторам статьи утверждать, что данный процесс детерминирован следующими факторами [1]:

КОС представляет собой конструкт, характеризующий КОП в качественном аспекте и репрезентирующий его социокультурный статус, который мотивирует студентов к выполнению конкретных задач профессионального типа, к интенсивным межсубъектным контактам. Активность и целенаправленность деятельности, направленной на личностное развитие студентов, зависит от:

- диапазона целей, ресурсов и возможностей;
- качества выстраивания образовательного процесса (включающего в себя учебную, воспитательную, проектно-исследовательскую и профессионально-прикладную деятельность);
- уровня сопровождения профессионально-образовательного вектора учащихся, которое обусловлено рядом ресурсов, необходимых для реализации задач выстраивания и совершенствования учебно-воспитательного процесса (при этом следует подчеркнуть, что состояние каждого ресурса имеет динамический характер, определяется в рамках конкретной ситуации и репрезентируется через категории, присущие исключительно данному состоянию (учебно-методическое сопровождение; техническое обеспечение; научные материалы и т.д.);
- индивидуальных качеств студентов, связанных с общей интеллектуально-этической позицией, которая может значительно трансформироваться в ходе обучения и освоения комплекса ценностей, лежащих в основе профессионального образования, а также вследствие четкого представления о перспективах собственного развития в выбранной сфере.

Педагогическое обеспечение (сопровождение), дистанцируясь от системы комплексного обеспечения, в которую оно было интегрировано наряду с другими видами сопровождения (психологическим, финансовым, медицинским и т.д.), довольно быстро приобретает статус автономного феномена и изучается в актуальном контексте. В наши дни педагогическое обеспечение превращается в: а) неотъемлемую составляющую образовательного процесса; б) один из главных факторов его организации; в) значимую разновидность и направление педагогической работы [7].

Анализ представленных в теоретической литературе интерпретаций понятия «педагогическое обеспечение» продемонстрировал отсутствие его стандартной дефиниции [3, 9, 10]. Педагогическое обеспечение [4, 5, 6] трактуется как система средств, используемых в педагогическом процессе (И.Э. Куликовская); контакт учителей с группой школьников для содействия раскрытию их интеллектуально-нравственного потенциала (А.Л. Уманский); творческая деятельность преподавателя, которая выражается в непрерывном самосозидании и стимулировании к этому учащихся (В.А. Шишкина); постоянная поддержка педагогического характера (П.А. Эльканова); один из компонентов дящегося, обоюдного, взаимосвязанного взаимодействия педагога со своими подопечными (М.В. Шакурова) и т.д.

Столь значимые расхождения в толковании феномена педагогического обеспечения предполагают, в первую очередь, аргументацию его дефиниции через определение содержательных особенностей и обоснование смысловой специфики понятия «педагогического обеспечения», что способствует его оформлению в качестве самостоятельного термина. Прежде чем рассмотреть содержательные особенности педагогического обеспечения, наметим пределы его эффективного применения в контексте профессионального образования. Это поможет нам определить сферу педагогической реальности, в которой может использоваться педагогическое обеспечение, и наметить область, где успешное осуществление данного процесса позволит выполнить поставленные задачи.

Выводы. В рамках учебно-воспитательного процесса менеджмент фактически сводится к «педагогическому менеджменту», воспринимаемому как комплекс базовых положений, методов и управленческих приемов, нацеленный на интенсификацию продуктивности обучения и воспитания, а также на совершенствование деятельности, связанной с управлением образовательным учреждением.

Применительно к данному толкованию можно подчеркнуть, что педагог, в сущности, выступает в качестве менеджера учебно-образовательного процесса.

Педагогическое обеспечение является одним из наиболее эффективных средств педагогического менеджмента, которое следует рассматривать:

а) как ключевую составляющую профессиональной подготовки учащихся;

б) как процесс, протекающий одновременно с педагогическим менеджментом и оказывающий на него определенное воздействие.

Таким образом, педагогическое обеспечение образовательного вектора нужно позиционировать в качестве непрерывного сотрудничества педагога и студента в вопросах создания условий для личностной и профессиональной эволюции будущих специалистов. Анализ основного содержания терминов «менеджмент», «педагогический менеджмент» «обеспечение», «педагогическое обеспечение», а также рассмотренного ранее понятия «образовательный вектор студентов» позволяет авторам статьи понимать под менеджментом сопровождения (обеспечения) образовательного вектора студента сочетание следующих факторов [9]:

- выстроенного по определенной схеме процесса, направленного на формирование и реализацию наиболее благоприятной среды, которая способствует получению высоких результатов при относительно незначительных затратах различных ресурсов (хронологических, психологических, материальных) со стороны учащихся и преподавателей;

- комплекса ориентированных и методически обоснованных мероприятий оценочного, информирующего и коррекционного характера со стороны профессорско-преподавательского состава, нацеленных на принятие студентами осмысленных решений и поиска подходящих сценариев реализации поставленных задач, развитие способности намечать для себя определенные цели и достигать их в минимальный срок при максимальном нравственном удовлетворении, выстраивать траекторию текущей и будущей деятельности студентов с учетом их индивидуальных особенностей и социально-духовных потребностей;

- совокупности педагогических действий, способствующих интеграции студентов в учебно-воспитательный процесс и их профессиональному росту на базе межличностного взаимодействия, эффективной подготовки и развития индивида в рамках выбранной профессии в КОС высшего учебного заведения.

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. Морозова Е.П. Формирование исследовательских компетенций обучающихся посредством тьюторского сопровождения // Профессиональное образование и общество. - 2019. - № 1 (29). - С. 160-173.

6. 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.

7. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний / Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.

8. 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.

9. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

10. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.

11. 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.

УДК: 373

магистрант группы МТО-18 Сидорова Евдокия Эдуардовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Абрамова Наталья Андреевна

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

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ТВОРЧЕСТВОМ ХУДОЖНИКА А.Н. ОСИПОВА

Аннотация. В статье раскрывается понятие эстетические ценности, дается описание механизмов формирования эстетических ценностей младших школьников в процессе ознакомления с творчеством художника А.Н. Осипова. Также, представлен педагогический эксперимент, содержащий диагностику уровня эстетической воспитанности при помощи методики «Интервью» Б.И. Додонова, теста «Ван Гог» Е.К. Торшиловой и Т.М. Морозовой, анализ продуктов творческой деятельности Т.С. Комарова.

Ключевые слова: младший школьник, эстетическое воспитание, эстетические ценности, художественное наследие, творчество, творческие способности.

Annotation. The article reveals the concept of aesthetic values, describes the mechanisms of formation of aesthetic values of younger students in the process of familiarization with the work of the artist A.N. Osipova. Also, a pedagogical experiment is presented containing a diagnosis of the level of aesthetic upbringing with the help of the B. Interview methodology. Dodonov, test "Van Gogh" E.K. Torshilova and T.M. Morozova, analysis of the products of the creative activity of T.S. Komarov.

Keywords: primary school student, aesthetic education, aesthetic values, artistic heritage, creativity, creative abilities.

Введение. Проблема эстетического воспитания в школе актуальна, поскольку одной из основных задач современной начальной школы является воспитание личностных качеств у ребенка, формирование эстетических и этических ценностей. Во ФГОС НОО рекомендуется обратить особое внимание обогащению ключевых компетенций художественно-эстетическим содержанием. Эстетическая культура, будучи составной частью духовной культуры, предполагает умение отличать прекрасное не только в искусстве, но и в любом проявлении жизни. Эстетический опыт, который ребенок приобретает ведет к целостности и зрелости личности, помогает росту творческих способностей.

Изложение основного материала статьи. Эстетическое воспитание и образование мы понимаем, как систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, которые расширяют возможность ученикам наслаждаться красотой и самим создавать ее. Оно направлено на воспитание в человеке гуманности, интереса и любви к жизни во всем ее многообразии. Эстетические ценности – это не только формальные особенности произведений искусства, но все чаще считается, что они зависят от прочих свойств или могут взаимодействовать с различными другими аспектами, в первую очередь с контекстуальными, когнитивными и моральными факторами [3, с. 104].

Важнейшим элементом содержания эстетического воспитания является развитие у учащихся художественных восприятий. Так, в произведениях А.Н.Осипова воспитывается любовь к родине, к природе, его картины учат воспринимать прекрасное в различных видах искусства, природе, окружающей жизни и поведении людей.

В музее народного художника СССР, академика АХ Афанасия Николаевича Осипова, который находится в родном селе Дикимдя Республики Саха (Якутия) находится около 190 работ, чтобы приобщить ребенка к ценностям, накопленным и свято хранимым человечеством в мировой культуре, нужно погрузить школьника в культурно-историческое пространство, основанное на его произведениях. Научить ребенка видеть прекрасное вокруг себя, в произведениях искусства, в природе это значит положить задел долгосрочному процессу эстетического воспитания личности. Именно с этого и начинают педагоги начальной школы, заинтересованные в выращивании поколения, трепетно относящегося к красоте.

Особую роль в эстетическом воспитании мы можем отнести музейным урокам — это урок в музее или с использованием переносной музейной выставки с применением интерактивных технологий. Он меняет привычную форму ведения традиционных мероприятий, делает изучение жизни выдающихся земляков более интересным и содержательным. На музейных уроках используются методы создания игровых ситуаций, организуется интерактивный диалог, театрализация, самостоятельная познавательная деятельность. Эти методы соответствуют возрастным особенностям младших школьников.

Творчески работающий учителя может успешно сочетать развитие эстетических вкусов детей средствами изобразительного искусства с показом прекрасного в общественной жизни и природе. С этой целью широкой популярностью обладают экскурсии в природу, на предприятия, по родному городу и т. д. Проводятся экскурсии в парк или в лес осенью, зимой и весной, обращая внимание детей на изменения, происходящие в природе, связывают получаемые детьми представления с тем, что они уже видели на картинах художника. Осенью, когда лес надевает свои желто-красные одежды, учителя напоминают детям о пейзажах А. Осипова сумевшего запечатлеть на своих полотнах красоту и прелесть нашей Родины. Все это развивает воображение детей, учит видеть красивое в природе и прививает любовь к родному краю [2, с. 8].

Творчество А.Н. Осипова как будто шло по непрерывной крутой лестнице, с каждой новой работой рывком поднимаясь сразу на несколько ступеней.

В первые годы после окончания университета Афанасий Николаевич Осипов открыл для себя нетронутый пласт народной жизни, с которым долгое время связывал свою работу. Это были его северные темы, посвященные главным образом малочисленным народам Якутии - эвенкам, эвенкам, чукчам. Благодаря большому разнообразию творчества А.Н. Осипова, изучение его работ является основой для эстетического воспитания младших школьников [4, с. 6].

В школе так же, действует кружок «Палитра» (руководитель Егорова А.Я.), здесь для детей созданы благоприятные условия для занятий конкретным видом изобразительного искусства, наиболее интересным

младшему школьнику. На занятиях в кружке имеется больше времени, выше их активность и сплоченность на почве общности интересов и сравнительно одинакового уровня подготовки, более свободные формы организации работы, большая возможность общения с руководителем кружка для раскрытия талантов и способностей. Занятия в кружке способствуют полноценному и разностороннему воспитанию средствами изобразительного искусства; на них также учащиеся имеют возможность полнее проявить свои творческие способности, углубить познания в области изобразительного искусства [1, с. 32].

Экспериментальное исследование проходило на базе МБОУ «Джикимдинская средняя общеобразовательная школа им. С.П. Данилова» с. Джикимдя Горного района. В эксперименте участвовало 10 учеников 3 класса.

Для выявления уровня эстетической воспитанности нами были использованы следующие методики:

– методика «Интервью» Б.И. Додонова, направленное на выявление уровня эстетической воспитанности младших школьников (когнитивный компонент);

– тест «Ван Гог» Е.К. Торшиловой и Т.М. Морозовой (эмоционально-побудительный компонент);

– анализ продуктов творческой деятельности Т.С. Комарова (деятельностный компонент).

Методика «Интервью». Цель: выявить уровень сформированности когнитивного компонента художественно-эстетической воспитанности у детей младшего школьного возраста. Данная методика позволяет изучить отношение школьников к прекрасному, раскрывающему сущность эстетических качеств. Предлагается ответить на вопросы, которые характеризуют эмоции личности.

Тест «Ван Гог» Е.К. Торшиловой и Т.М. Морозовой. Цель: выявление уровня эмоционально-побудительного компонента художественно-эстетической воспитанности. Детям предлагаются пары изображений – картинки или фотографии и работы художников. В парах, подобранных для оценки, дети должны решить очень сложную задачу: выбрать между ярким и злым или добрым, но темным; понятным, но однотонным или необычным, но ярким.

К более сложным и требующим большей художественно-эстетической воспитанности Е. Торшилова и Т. Морозова относят не только необычные не только по изобразительной манере, но и эмоционально непривычные детям «грустные» картины.

Анализ продуктов творческой деятельности. Для определения уровня сформированности деятельностного компонента художественно-эстетической воспитанности учащихся при помощи анализа продуктов творческой деятельности и наблюдения мы изучили, насколько дети обладают умениями и навыками изобразительной и декоративно-прикладной деятельности, проявление художественно-творческих способностей.

Полученные данные представлены в таблице.

Показатели уровня эстетической воспитанности на контролирующем этапе

Методики	Компоненты художественно-эстетической воспитанности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
«Интервью» Б.И. Додонов	Когнитивный	20%	40%	40%
Тест «Ван Гог» Е.К. Торшиловой и Т.М. Морозовой	Эмоционально-побудительный	30%	50%	20%
Анализ продуктов творческой деятельности	Деятельностный	40%	60%	-

Диагностика показала, что 40% детей младшего школьного возраста имеют высокий уровень художественно-эстетической воспитанности, 30% детей имеют средний уровень художественно-эстетической воспитанности, 30% детей имеют низкий уровень художественно-эстетической воспитанности.

Итак, проведенная диагностика детей младшего школьного возраста, позволила сделать следующие выводы:

- художественно-эстетическое направление является одним из приоритетных направлений деятельности;
- у детей недостаточный уровень развития художественно-эстетической воспитанности;
- недостаточно сформировано умение чувствовать, понимать и оценивать красоту в эстетических суждениях.

Для решения выявленных проблем был разработан комплекс уроков и мероприятий, направленный на создание дополнительных условий по повышению уровня таких компонентов эстетических воспитаний детей младшего школьного возраста.

Цель формирующего эксперимента – создать педагогические условия для развития эстетического воспитания младших школьников в процессе изучения произведений художника А.Н. Осипова. Данный этап работы посвящен непосредственно эстетическому воспитанию, обогащению внутреннего мира детей, на произведениях заслуженного художника А.Н. Осипова.

В рамках формирующего эксперимента мы предложили детям комплекс последовательных и взаимодополняющих занятий, созданных на основе изучения произведений А. Осипова:

1. «Волшебные краски» урок изобразительного искусства;
2. «Живопись гуашью» урок изобразительного искусства;
3. Урок беседа по произведению «Народные писатели Якутии»;
4. Урок беседа по произведению «Коневоды. Белые ночи»;
5. Урок беседа по произведению «Мунха – праздник подледного лова карасей»;
6. Музейный урок «Труды нашего соотечественника А.Н. Осипова»;
7. Внеклассное мероприятие «Афанасию Николаевичу Осипову 90 лет»;
8. Внеклассное мероприятие «Инсталляция картин академика А.Н. Осипова»;
9. Классный час «Известные произведения А.Н. Осипова».

После проведенных мероприятий и уроков, мы провели повторную диагностику, с помощью тех же методов исследования, которые использовали на констатирующем этапе, чтобы выявить динамику развития художественно-эстетической воспитанности младшего школьника.

Проведенное исследование показало, что составленные нами уроки и мероприятия позволили в целом повысить уровень художественно-эстетическую воспитанность детей. Дети стали более подробно выражать свои чувства при видя картин, начали смелее выражать образы, самостоятельно продумывать композицию рисунка, более свободно фантазировать, создавая принципиально новые образы.

Мы убедились на практике в том, что музейные, внеклассные уроки обеспечивают высокую результативность в развитии эстетического воспитания.

Проведение диагностики показало, что полученные результаты стали качественнее по содержанию и по оригинальности ответов.

Показатели уровня эстетической воспитанности на контролирующем этапе

Методики	Компоненты художественно-эстетической воспитанности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
«Интервью» Б.И. Додонов	Когнитивный	40%	40%	20%
Тест «Ван Гог» Е.К. Торшиловой и Т.М. Морозовой	Эмоционально-побудительный	50%	40%	10%
Анализ продуктов творческой деятельности	Деятельностный	60%	40%	-

Выводы. Анализируя проделанную работу, направленную на изучение эстетической воспитанности младших школьников, можно отметить, что ученики с живым интересом рассматривают картины, пытаются составить анализ произведений по предложенной схеме, учатся не только увидеть сюжет, но и почувствовать настроение художника. Исследование показало, что познавательный интерес к искусству у младших школьников довольно велик, а наличие интереса - это первое из условий успешного воспитания. Кроме того, материал по искусству обладает большим эмоциональным потенциалом, благодаря которому, происходит проникновение в детское сознание, пробуждая эстетические потребности.

Литература:

1. Ванслова Е. Раздвигаем границы эстетического образования / Е. Ванслова // Искусство. - 2008. - №2. - С. 28-29.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: Кн. для учителя. - 3-е изд. / Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 2007. - 94 с.
3. Герасимов С.А. Система эстетического воспитания школьников / С.А. Герасимов. - М.: Педагогика, 2013. - 264 с.
4. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С. - Мн.: «Современное слово», 2001. - 928 с.
5. Тимофеева В.В. Каталог Время. Пространство. Художник: 100 дарственных работ Афанасия Осипова.
6. Шацкая В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В.Н. Шацкая. - М.: Академия. - 2013. - 168 с.

Педагогика

УДК: 373

старший преподаватель Сидорова Евдокия Эдуардовна

Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учитель начальных классов Баянаева Надежда Александровна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Верхневиллойская средняя

общеобразовательная школа имени Ю.Н. Прокопьева» (Верхневиллойский улус, село Андреевский)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СИНГАПУРСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье раскрываются механизмы развития навыков сотрудничества младших школьников посредством применения сингапурской технологии. Целью данного исследования является изучение эффективности применения сингапурской технологии в развитии навыков сотрудничества младших школьников. Гипотеза исследования: развитие навыков сотрудничества младших школьников на уроках будет проходить эффективно, если: в процессе учебной деятельности применить сингапурскую технологию. Также, в статье представлен педагогический эксперимент, содержащий диагностику уровня развития навыков сотрудничества у учащихся 3-го класса и реализация использования сингапурской технологии во время внеурочных занятий.

Ключевые слова: младшие школьники, навыки сотрудничества, сингапурская технология, внеурочные занятия.

Annotation. The article reveals the mechanisms of development of cooperation skills of primary school children through Singapore technology. Pedagogical conditions of development of cooperation of younger school students are defined. The potential of using Singapore technology in the development of cooperation of primary school students is experimentally substantiated. The article presents a pedagogical experiment that contains the diagnosis of the level of

development of cooperation skills in students of the 3rd grade and the implementation of the use of Singapore technology during extracurricular activities.

Keywords: younger students, collaboration skills, Singaporean technology, extracurricular activities.

Введение. Тема нашего исследования является актуальной, поскольку в последнее время часто замечаем, что школьники не умеют общаться между собой, сопереживать или радоваться успехам товарищей, соотносить свои действия с интересами других людей. Во ФГОС НОО подчеркивается необходимость «развития навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций». Нам необходимо раскрыть такую систему обучения, где усвоение знаний, развитие умений и навыков осуществляется через сотрудничество младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Среди основных задач, стоящих в настоящее время перед школой в целом, и каждым учителем в частности, нет более важной задачи, чем воспитание гармоничной, творческой и здоровой личности. Для реализации поставленной задачи необходимо отобрать и использовать такие формы и методы организации образовательного процесса, которые позволят повысить уровень развития навыков сотрудничества младших школьников.

Требования ФГОС основаны на трудах отечественных ученых, педагогов, которые в разное время обращались к идее активного обучения, коммуникации и сотрудничества: К.Д. Ушинский, С.Л. Соловейчик, Г.А. Цукерман и др. В практике конкретных методик для развития навыков сотрудничества младших школьников представлена недостаточно, что стало основанием для выбора темы исследования, целью которого является выявление эффективности использования сингапурской технологии в развитии навыков сотрудничества младших школьников. Если правильно использовать структуры сингапурской технологии, то можно повысить развитие навыков сотрудничества и повысить интерес к учебной деятельности. Проблему сотрудничества изучали и описывали многими учеными – исследователями. Так, О.В. Герасимова пишет: «Сотрудничество – совместная деятельность детей в образовательном процессе». Суть учебного сотрудничества состоит в том, что все активно взаимодействуют и идут к общей, поставленной перед ними цели. В совместной деятельности возможности и способности учеников реализуются более открыто, осмысление и принятие знаний проходит намного эффективнее [2].

По мнению А.А. Леонтьева сотрудничество предусматривает все уровни общения: деятельность - взаимодействие-общение – контакт.

Ляудис В.Я. рассматривает сотрудничество как совокупность двух основных аспектов. Во-первых, совместная деятельность ученика с учителем и другими учениками. В процессе сотрудничества развиваются не только познавательные действия, но и система взаимодействий учителя с учеником которая обуславливает как характер мотивации учебной деятельности, так и эффективность формирования познавательных действий учащихся. Во-вторых, деятельность, направленная не только на усвоение знаний, но и на построение системы отношений, форм общения [9].

Навыки сотрудничества – это доведенные до привычек способы поведения детей в ситуациях, когда нужно найти более эффективное назначение личному потенциалу в совместном деле [1].

В данном аспекте одним из эффективных средств развития навыков сотрудничества младших школьников является использование обучающих структур сингапурской технологии.

Целесообразнее обратить внимание на основных особенностях этой технологии:

- основе сингапурской технологии, лежит коммуникативность и сотрудничество учеников;
- строго заданный алгоритм, использование которого очень нравится учителям [10];
- авторы методики предлагают делить учеников в классе на четыре уровня успеваемости, детей в классе рассаживают таким образом, чтобы они оказывали друг другу помощь;
- работа с партнером, ученики сидящие друг напротив друга являются «партнерами по лицу», а те, кто сидят рядом «партнеры по плечу».

Используя обучающие структуры и приемы технологии сотрудничества на уроках, повышается познавательная мотивация учащихся к изучаемому предмету, что в свою очередь ведёт к более эффективному освоению школьниками образовательной программы.

Сингапурская методика предполагает кооперативное обучение, основу которого заложил еще русский психолог Л. Выготский. Существуют пять базовых составляющих кооперативного обучения:

1. Позитивное взаимоотношение. Группа работает как единое целое, имеет одну цель, достижение которой возможно только совместными усилиями всей команды;
2. Индивидуальная ответственность. Каждый представитель группы ответственен за достижение цели;
3. Взаимное общение;
4. Коммуникативные умения;
5. Постепенная выработка коммуникативных умений.

Анализ литературы и опыта применения сингапурской технологии показал, что именно в процессе сотрудничества младших школьников со сверстниками, приобретаются такие качества как умение договариваться со сверстниками, умение слышать и принимать другую точку зрения, даже если она расходится со своей собственной, умение поставить общую цель совместной работы и умение получить результат совместной деятельности. Наравне с этим, данная технология способствуют росту интереса к учебному предмету и как следствие повышается качество усвоения учебного материала, обеспечивается индивидуализация и дифференциация, ускоряются процесс обучения.

Практика показывает, что новая технология формирует в детях важные в наше время качества, такие как коммуникативность, сотрудничество, критическое мышление, креативность; повышается уровень вовлечённости обучаемых и равного участия всех, позитивного учебного взаимодействия между обучаемыми, осознания учебных целей обучаемыми.

Для подтверждения гипотезы о том, что использование сингапурской технологии развивает навыки сотрудничества младших школьников, мы провели педагогический эксперимент на базе МБОУ «Верхневильюйская средняя общеобразовательная школа им. Ю.Н. Прокопьева». В эксперименте участвовало 22 учащихся из 3-го класса, в возрасте 9-10 лет.

Констатирующий этап эксперимента нацелен на выявление уровня сформированности навыков сотрудничества, с помощью методик «Рукавички», «Дорога к дому» Г.А. Цукерман.

Первая методика «Рукавички», цель этой методики: изучить отношение детей со сверстниками и коммуникативных умений. Работа проводится в виде игры в парах, им дают рукавички, вырезанные из чистой бумаги, три разноцветных карандаша. Дается задание украсить свои рукавички одинаково чтобы они составили пару. Работы учеников оцениваются по следующим критериям: продуктивность, умение детей договариваться, приходиться к общему решению, взаимоконтроль, взаимопомощь и эмоциональное отношение к совместной деятельности. Таким образом, анализ полученных данных свидетельствует о том, что высокий уровень показали 18,2% учеников, у которых рукавички украшены одинаковым или очень похожим рисунком, средний уровень показали 45,2% учеников, в рукавичках совпадают отдельные признаки и имеются и заметные различия, низкий уровень показали 36,4% учеников у которых вообще нет сходства в узорах.

При помощи методики «Дорога к дому» мы выявили умение получить результат совместной деятельности. После обработки результатов, были получены следующие данные: высокий уровень показали только две пары (18,2%) у этих пар маршруты соответствовали образцам, средний уровень умения получить результат совместной деятельности показали четыре пары (36,4%) у них получилось частичное сходство маршрута. И низкий уровень умения получать результат совместной деятельности показали пять пар (45,4%) у которых маршрут не сходится с образцом.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что высокий уровень сотрудничества показали только двое учеников, а большинство учеников имеют низкий и средний уровень сотрудничества со сверстниками. Исходя из этого можно сделать вывод, что младшие школьники не подготовлены к сотрудничеству со сверстниками.

В рамках формирующего этапа эксперимента мы решили целенаправленно и систематически использовать сингапурскую технологию. В основе этой технологии лежит групповая форма работы, работы в парах, позволяющая разнообразить формы деятельности и повысить творческую активность учащихся, повысить коммуникативные навыки, повысить уровень развития навыков сотрудничества. Класс разбивается на группы по 4 человека, рассаживают напротив друг друга, каждый ученик привязан к определенной цифре, который использует учитель во время проведения занятия. Каждый ученик имеет свои определенные задания. Испытывает чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнеров, всего класса.

Обучающих структур существует около 250, они являются частью некоего конструктора урока, отбираются в зависимости от этапа и цели, реализуемой на данном этапе. Мы выбрали такие структуры:

- «сте зе класс» («перемешай класс») — чтобы собрать максимум ответов и мыслей по своему списку заданий, ученикам разрешается ходить по классу, после чего проводится общий анализ и учащиеся в течение не более 30 секунд отвечают на вопрос, поставленный учителем;
- «конэрс» — ученики распределяются по углам класса в соответствии выбранным вариантам;
- «сималтиниусс раунд тейбл» — все четыре члена группы выполняют письменные задания, а по окончании передают их по кругу соседу на проверку;
- «куиз – куиз – трейд» — опроси – опроси – обменяйся карточками;
- «таймд пэа шэа» — два участника обмениваются полными ответами по заданию по времени;
- «микс пэа шэа» — ученики произвольно передвигаются под музыку, образуя случайные пар и обсуждая темы в коротких (релли робин) или в полных ответах.

После формирующего эксперимента, на контрольном этапе, мы провели повторную диагностику, с помощью тех же метод исследования, которые использовали на констатирующем этапе, чтобы выявить динамику развития навыка сотрудничества младших школьников. Проведенное исследование показало, что использования сингапурской технологии во время внеурочной деятельности позволила повысить уровень навыков сотрудничества младших школьников. Учащиеся стали более общительнее, старательнее, научились слушать друг друга, научились находить общий компромисс, тем самым мы наблюдаем процесс повышения уровня навыков сотрудничества. Мы убедились в том, что правильное использование сингапурских структур, обеспечивает высокую результативность в развитии сотрудничества.

Сводные показатели уровня развития навыков сотрудничества младших школьников на контрольном этапе

Уровень	1 методика		2 методика	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	18,2%	27,4	18,2%	27,4%
Средний	45,2%	45,2%	36,4%	54,4%
Низкий	36,4%	27,4	45,4%	18,2%

Полученные данные показали, положительную динамику, из таблицы видно, какие изменения произошли «до» и «после» нашего эксперимента.

Выводы. Применение данной технологии на уроках способствовало развитию коммуникативных компетенций учащихся. Ученикам понравилось работать в парах, в коллективе, возрос интерес к учению, укрепилось чувство успеха. Сингапурские структуры как бы «перемешают» деятельность учителя на деятельность обучаемых, и, не смотря на необходимость более тщательной подготовки к урокам, учитель со стороны кажется скорее наблюдателем. Анализируя проделанную работу можно отметить что, почти половина учеников участвовавших в эксперименте улучшили свои показатели на контрольном этапе. Таким образом, систематическое и планомерное применение данной технологии в учебном процессе дает хорошие результаты, дети научились работать в парах и группах. Проговаривание выученных формулировок дают возможность ребятам закрепить полученные знания, в случае необходимости дают или сами получают консультации и разъяснения. Таким образом формируется позитивное отношение к учебе, развиваются коммуникативные умения и навыки выполнения различных заданий.

Литература:

1. Акимова, М.К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М.К. Акимова, В.Г. Козлова // Вопросы психологии. – 1997. – №6. – С. 49-56.
2. Герасимова, О.В. Групповая работа на уроке истории как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий школьников / О.В. Герасимова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №5. – С. 75-78
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.И. Младший школьник как субъект учебной деятельности М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. 101 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Университетская книга, Логос, 2008. – 384 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство отрочество: 10-е изд., перераб. и доп. - М. академия 2006. 608 с.
6. Психолого-Педагогический словарь: справочное издание / Пидкасистый П.И. – М., 1998. - с. 544.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>
8. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться / Г.А. Цукерман. – М., ЭКСМО, 2010. – 224-228 с.
9. Электронный ресурс http://pedlib.ru/Books/2/0238/index.shtml?from_page=7
10. Электронный ресурс <http://ug.ru/article/1017>

Педагогика

УДК 373.2

студент магистратуры Сипович Татьяна Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ АЗБУКА КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИРОДОЙ

Аннотация. В статье изучена роль наглядно-дидактических пособий в ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с природой, систематизированы представленные в теории и методике наглядно-дидактические пособия экологической направленности, дана их краткая характеристика. В ходе проведения научно-педагогического исследования разработана авторская модель экологической азбуки, доказана ее эффективность в формировании экологических представлений старших дошкольников.

Ключевые слова: дошкольник, экологическое воспитание и образование, экологическая азбука, дошкольный возраст, наглядно-дидактическое пособие.

Annotation. The article studies the role of visual and didactic aids in introducing nature to older preschool children, systematizes the environmental and didactic visual aids presented in theory and methodology, and gives a brief description of them. During the scientific and pedagogical research, the author's model of ecological alphabet was developed, its effectiveness in the formation of environmental representations of senior preschoolers was proved.

Keywords: preschool child, environmental education and training, environmental alphabet, preschool age, visual and didactic allowance.

Введение. Научно-технический прогресс, потребительское отношение к природе как к бесконечному источнику ресурсов, разрушительная деятельность человека неизбежно ведет человечество к экологической катастрофе. Государство Российской Федерации всерьез обеспокоено состоянием окружающей среды, что подтверждается появлением нормативно-правовых документов, касающихся экологического состояния страны. Принятие в 1991 г. закона РФ «Об охране окружающей природной среды» утвердило необходимость создания системы всеобщего и непрерывного экологического образования, включающего все этапы, начиная с дошкольного возраста, профессиональную подготовку и повышение квалификации специалистов образовательных организаций всех уровней [5]. Закон «Об образовании» (1992) провозгласил «воспитание любви к окружающей природе» одним из приоритетных принципов государственной образовательной политики [6]. Конституция РФ, принятая в 1993 г., установила право граждан на благоприятную окружающую среду [6, ст. 42] и, тем самым, завершило создание нормативно-правовой основы для формирования системы непрерывного экологического образования в России [15, с. 15].

Таким образом, правительство Российской Федерации стремится к улучшению экологического состояния планеты, но переучить человека гораздо сложнее, чем с рождения заложить основы позитивного взаимодействия с окружающей средой, поэтому в современных условиях актуализируются вопросы экологического воспитания подрастающего поколения, а также вопросы повышения эколого-педагогической компетентности педагогов дошкольных организаций [2].

Изложение основного материала статьи. Приоритетной целью образовательной программы дошкольного образования является всестороннее (разностороннее) развитие личности [13, ст. 64]. Одним из самых доступных средств воспитания и развития детей дошкольного возраста является окружающая природа. В период дошкольного детства ребенок постоянно и неосознанно взаимодействует с окружающей природой: воспринимает разнообразные объекты живой и неживой природы, интересуется миром растений и животных. Такое стихийное познание многообразия окружающего мира становится частью жизни ребенка и позволяет ему совершать новые открытия каждый день.

В дошкольных образовательных организациях такая работа осуществляется целенаправленно и планомерно. Так, в комплексных («Кроха», «Детство», «От рождения до школы», «Истоки» и т.д.) и парциальных («Юный эколог», «Семицветик», «Наш дом – природа», «Паутинка», «Живая экология» и др.) образовательных программах представлено содержание работы, направленной на формирование начал

экологической культуры дошкольника, гуманного, позитивного отношения к окружающему миру и миру природы в целом. Реализация образовательной деятельности обеспечивает последовательное накопление и систематизацию знаний о природе, воспитание ценностного отношения к природному миру в различных видах детской деятельности: наблюдение, экспериментирование, моделирование, труд в природе, игра, изобразительность, конструирование и т.д. [1].

Любая образовательная программа обязательно сопровождается методическими рекомендациями, включающими перечень материалов и дидактических пособий, направленных на обеспечение качества усвоения содержания программы. Рассмотрим некоторые из них.

С.Н. Николаева, автор программы «Юный эколог», среди дидактических средств выделяет: дидактические пособия, настольно-печатные игры, предметные и сюжетные картинки, дидактические игры, наглядный и иллюстративный материал, демонстрационный и раздаточный материал и т.д. [10]. Дополнительно к программе С.Н. Николаевой разработаны рабочие тетради «Познаем природу – готовимся к школе» [7] и «Экологическая тетрадь для дошкольников» [9], где собраны наглядные игровые задания, с помощью которых ребенку легче усвоить учебный материал.

Н.А. Рыжова в дополнение к программе «Наш дом – природа» предлагает использовать экологический проект «Мое дерево», в котором даны рекомендации по проведению исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста, последовательно представлены все этапы реализации проекта [11]. Данные разработки помогают педагогу успешно решать воспитательно-образовательные задачи.

На основании анализа программно-методической литературы по экологическому воспитанию для детей дошкольного возраста было выделено две основные группы наглядно-дидактических пособий, используемых сегодня в дошкольных организациях. К первой группе следует отнести *пособия для педагога*, куда входят книги, методические разработки в помощь воспитателю по работе с дошкольниками и родителями. Они представляют собой сборники конспектов занятий, игр, опытов, сценариев мероприятий, методические рекомендации. Такие пособия разработаны Т.М. Бондаренко, С.Н. Николаевой, В.Н. Волчковой, В.А. Дрязгуновой, Л.П. Молодовой, Е.Е. Морозовой, Т.В. Зацепиной, А.С. Мальгиной, Г.В. Лаптевой, О.А. Воронкевич, Н.Н. Авдеевой, Г.Б. Степановой, Т.А. Шорыгиной и т.д. [8]. Ко второй группе следует отнести *пособия для детей*, к ним относятся рабочие тетради, наглядный и иллюстративный материал для совместной работы педагога с ребенком. Такие пособия разработаны Н.А. Рыжовой, С.Н. Николаевой, О.А. Воронкевич и др. [8].

Особый интерес в связи с темой нашего исследования представляет вторая группа пособий, предназначенная для детей. Удобный формат, содержащий готовые задания, не требует основательной подготовки воспитателя, тем самым снимает с него дополнительную нагрузку. Дидактические материалы, разработанные для дошкольников, содержат большое количество иллюстраций и занимательного материала (игры, загадки, ребусы, кроссворды, др.). Это обусловлено особенностями дошкольного возраста, в котором преобладает наглядно-образное мышление, ребенок лучше запоминает и усваивает информацию при опоре на наглядность. Именно поэтому наглядно-дидактические пособия приобрели большую популярность и востребованность как среди педагогов, так и среди родителей дошкольников.

Наглядно-дидактические пособия, реализующие принципы развивающего обучения и воспитания и соответствующие требованиям ФГОС дошкольного образования [13], предназначены для познавательного развития детей дошкольного возраста. Использование различных наглядно-дидактических пособий способствует развитию речи, внимания, мышления, обогащению знаний об окружающей действительности. Например, за счет разнообразных реалистичных иллюстраций, макетов, природных материалов успешно складываются представления о живой и неживой природе. Демонстрационные и раздаточные картинки, слайды, фильмы, модели, репродукции позволяют педагогу сделать рассказ, объяснение или чтение художественной литературы образным, показать ребенку то, что стоит за словом и недоступно его наблюдению [8, с. 175].

В процессе экологического образования детей можно использовать наглядно-дидактические пособия различным образом. Рассматривание иллюстраций позволяет уточнить имеющиеся представления об объектах природы. Рассказы и беседы с использованием наглядного материала обогащают представления ребенка. Яркий и красочный наглядный материал позволяет показать то, что удалено территориально или просто недоступно для невооруженного наблюдения. Возможно длительное рассматривание картин в силу их статичности, просмотр видеофайлов, многократное обсуждение объектов, акцентирование внимания детей на разных явлениях природы. Неподвижность изображений позволяет рассмотреть, как растут животные и растения, узнать какие условия обеспечивают естественное протекание этого процесса [8, с. 176]. Благодаря наглядным дидактическим материалам возможно восполнение пробелов наблюдения, например, дошкольникам можно показать редкие и исчезающие виды растений и животных. В процессе использования наглядного материала дети не только знакомятся с конкретными представителями животного и растительного мира, но и получают необходимые знания о них.

Выделим основные типы наглядно-дидактических пособий экологической направленности для дошкольников:

1. Экологический календарь (или календарь природы) – это форма фиксации наблюдений, происходящих в окружающей природе с помощью определенной знаковой системы (символов, условных знаков). В условиях дошкольного учреждения календарь природы является наглядным дополнением уголка природы. При этом он выполняет ряд важных функций: обогащает представления о природе; развивает мышление, способность устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями; формирует представления о разнообразии мира и т.д. Экологический календарь включает ряд более конкретных календарей [14, с. 5]:

- календарь природы (сезонных изменений окружающей среды);
- календарь экологических дат (всемирный день Земли, всемирный день защиты животных и т.д.);
- календарь мероприятий дошкольной организации.

2. Рабочая тетрадь – это учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе обучающегося над освоением учебного предмета. Использование рабочей тетради позволяет дошкольникам познакомиться с сокровищами окружающей природы, одновременно развивая познавательные, эстетические, нравственные качества личности [9]. В детских садах использование экологические рабочие тетради не получили пока широкого распространения.

3. Наглядный иллюстративный материал объединяет в себе разнообразные дидактические и демонстрационные картины и картинки, репродукции, фотоматериалы, модели, видеофильмы и др. Известно, что наглядный материал дает педагогу возможность знакомить детей с явлениями и объектами природы, которые в данной местности или в данное время невозможно непосредственно наблюдать, позволяет дать представления о длительно протекающих в природе явлениях и процессах (рост и развитие живых организмов, сезонные изменения, круговорот воды в природе, др.).

4. Экологическая азбука – дидактическое пособие, направленное на расширение экологических знаний детей. Отличительной особенностью азбуки является расположение экологических терминов (названий) в алфавитном порядке и целостное изучение объекта с разных сторон и разными способами (картинка, стихотворение, ребус, игра). Уникальность азбуки состоит в ее простоте. Каждой букве алфавита соответствует определенный термин (название объекта), к которому подобраны интересные и познавательные материалы. Иллюстрации демонстрируют объект природы, давая возможность ребенку выстроить ассоциативный ряд «название – внешний вид». Стихотворения и загадки способствуют продуктивному запоминанию объекта, развитию памяти, мышления, воображения. Игры носят обучающий для педагога и развлекательный для детей характер. Разнообразие заданий, собранных в экологической азбуке, включает в себе компоненты, влияющие одновременно на интеллектуальную (задания, головоломки) и эмоциональную (игры) сферу ребенка [4, с. 10]. Занятия с азбукой совместно со взрослыми способны обогатить словарь, закрепить навыки счета, ориентировки в пространстве, др.

Сегодня в практике используются методические пособия в помощь педагогам дополнительного образования, учителям начальных классов, воспитателям дошкольных организаций. Одним из них является «Экологическая азбука» Н.З. Смирновой [12] для младших школьников. Текст сопровождается красочными рисунками, загадками о природе, интересными опытами. В конце азбуки экологический словарь объясняет многие незнакомые детям понятия [12]. Пособие рассчитано на читающих детей и содержит сложные для понимания термины и определения (атмосфера, жертва, мимикрия и др.), поэтому не подходит для детей дошкольного возраста.

Свой вклад в разработку экологической азбуки внесли О.М. Газина и А.Х. Тамбиев. Изданные под их редакцией сборники экологических азбук: «Самые маленькие животные земли», «Экологическая азбука для детей. Животные», «Жизнь морей и океанов» и т.д. знакомят детей с живыми существами планеты. Например, серия «Мир морей и океанов» О.М. Газиной знакомит детей с экосистемой морей и океанов, способствует развитию экологического кругозора [3]. Каждой букве соответствует не одно, а 2-3 названия морских жителей, сопровождающие рассказом о нем и иллюстрацией. Однако, для дошкольников эти сборники могут оказаться сложными, так как содержат трудные, на наш взгляд, для запоминания названия (актиния, тряпичник, рыба-фугу). К тому же в пособиях собраны животные со всего мира, о которых знают даже не все взрослые.

Таким образом, наличие наглядно-дидактических пособий в детском саду, содержательно и эмоционально отражающих объекты и явления природы, является важным условием полноценного экологического образования детей. Они успешно дополняют наблюдения за окружающей природой, расширяют кругозор ребенка, формируют представления о разнообразном природном мире.

В результате анализа научно-методической литературы было принято решение разработать экологическую азбуку для детей дошкольного возраста и апробировать разнообразные формы работы с ней в рамках научного исследования. В основу исследования легла гипотеза, согласно которой: использование экологической азбуки в образовательном процессе будет способствовать повышению уровня экологических знаний детей дошкольного возраста. Для проверки гипотезы было проведено исследование с детьми старшего дошкольного возраста на базе МБДОУ «Детский сад № 15 «Солнышко» города Бор Нижегородской области.

Для решения задач констатирующего эксперимента и изучения уровня сформированности экологических знаний детей о растениях было подобрано пять диагностических методик, разработанных на основе рекомендаций С.Н. Николаевой и Л.М. Маневцовой [8; 10]. Как показал анализ результатов, дети старшего дошкольного возраста затрудняются назвать знакомые им растения, имеют недостаточный запас экологических представлений, поэтому было решено провести с экспериментальной группой детей работу по формированию экологических знаний с использованием экологической азбуки.

Работа проводилась в три этапа. На подготовительном этапе было создано пособие «Экологическая азбука. Растения, которые нас окружают», в его основу были положены представления о растениях Нижегородской области, названия которых расположены в алфавитном порядке. К каждому названию подобраны загадки, стихотворения, приметы, пословицы и поговорки, направленные на расширение экологических представлений, интересные факты о кустарниках, деревьях и цветах. Страницы азбуки оформлены иллюстрациями, содержат игры и задания для групповой и индивидуальной работы. Содержание работы интегрировалось вокруг пяти содержательных блоков: комнатные растения, полевые растения, растения цветника, кустарники и деревья. Помимо экологических занятий и бесед, с детьми были организованы и другие виды деятельности: рисовали березу, незабудку, лепили фиалку, складывали в технике оригами тюльпан; составляли рассказ про осину, учились склонять слово «дуб», образовывали однокоренные слова, читали художественные произведения и учили стихи о растениях, обсуждали приметы, пословицы и поговорки; играли в подвижные игры: «Раз, два, три – к дереву беги», «Мак», «Кактус и ива», «Косари» и др. На обобщающем этапе было проведено итоговое занятие в виде викторины «Что мы узнали о растениях нашей области?». Дети отгадывали загадки, решали ребусы, выполняли творческие задания, отвечали на вопросы.

Контрольный этап эксперимента включал в себя оценку результатов работы. Анализируя полученные данные, следует отметить, что дети экспериментальной группы справились с диагностическими заданиями лучше, чем дети контрольной группы, и заметно улучшили свои показатели. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента показало существенные изменения в уровне сформированности экологических знаний у детей экспериментальной группы: средний показатель группы увеличился на 29%, результат контрольной группы увеличился лишь на 5 %. Замечено, что дошкольники экспериментальной группы стали интересоваться комнатными растениями, кустарниками и деревьями, сезонными изменениями в природе и т.д.

Выводы. Полученные данные свидетельствуют о результативности проделанной работы и достоверности выдвинутой гипотезы: использование экологической азбуки в образовательном процессе способствует повышению уровня экологических знаний детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Белинова Н.В., Бичева И.Б., Ханова Т.Г. Современные подходы к реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 6 (36). – С. 114-121.
2. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2 (23). – С. 3. [Электронный ресурс]. – URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_35246436_33644997.pdf (дата обращения: 11.11.2019).
3. Газина О.М. Экологическая азбука для детей: жизнь морей и океанов / О.М. Газина; худож. О.В. Кавун. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 32 с.
4. Гринева Е.А., Бибикина Н.В., Акишина И.А. Англо-Русский экологический букварь «ABC экологическая грамота» как средство формирования экологической воспитанности школьников // Современный ученый. – 2017. – № 9. – С. 9-12.
5. Закон РФ об охране окружающей природной среды // Экос Информ. – 1992. – № 1.
6. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 14.01.2019).
7. Николаева С.Н., Волкова Н.А. Познаем природу - готовимся к школе: экологическая тетрадь для детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 2011. – 55 с.
8. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 272 с.
9. Николаева С.Н. Экологическая тетрадь для дошкольников. Для детей среднего и старшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2011. – 55 с.
10. Николаева С.Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 120 с.
11. Рыжова Н.А. Экологический проект «Мое дерево». – М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», ТЦ «СФЕРА», 2006. – 256 с.
12. Смирнова Н.З. Экологическая азбука. – Красноярск: Изд-во КГПУ, изд-во Бонус, 1996. – 128 с.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 4.01.2019).
14. Ханова Т.Г., Бывшева М.В., Демидова Е.Е. Использование экологического календаря в процессе ознакомления старших дошкольников с сезонными изменениями в природе // Вестник Мининского университета. – 2018. – №2(23). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ekologicheskogo-kalendarya-v-protseesse-oznakomleniya-starshih-doshkolnikov-s-sezonnymi-izmeneniyami-v-prirode> (дата обращения: 22.05.2019).
15. Чуйкова Л. Ю. Анализ развития экологического образования в Российской Федерации // Астраханский вестник экологического образования. – 2011. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-razvitiya-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 22.04.2019).

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор, доцент Скрипкина Алина Вячеславовна

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Туравец Наталья Романовна

Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар);

адъюнкт Тебердиева Жамиля Исмаиловна

Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются формы и виды педагогического сопровождения повышения субъектно-профессионального потенциала личности; определены функции тьютерства, наставничества, роль и существенные характеристики педагогического сопровождения, определены структурные уровни его реализации в современной высшей школе по подготовке будущих специалистов социономической сферы деятельности.

Ключевые слова: высшая школа, субъект, социономические профессии, педагогическое сопровождение, тьютор, наставник.

Annotation. this article deals with forms and types of pedagogical support the improvement of subject and professional potential of the individual; defined the functions of reuterstv, mentoring, the role and essential characteristics of pedagogical support, the structural levels of its realization in the modern higher school in training future specialists "help" areas of activity.

Keywords: higher school, subject, socionomic professions, pedagogical support, tutor, mentor.

Введение. Учебно-воспитательный процесс в вузе на современном этапе в своей совокупности предоставляет возможности для постоянного и непрерывного расширения границ саморазвития и самореализации, создает условия для увеличения связей личности с окружающим социумом, для понимания принципов, на основе которых осуществляется будущая профессиональная деятельность в новых

социокультурных реалиях. Социономическая сфера деятельности предполагает взаимодействие в системе «человек-человек»: учителя, сотрудники правоохранительных органов, работники сферы обслуживания и др., то есть специалисты, особенностью профессиональной деятельности которых является разрешение ситуаций, связанных с нервно-психическим напряжением, необходимость переключения с одного вида деятельности на другой, выдержка, способность понимать внутреннее состояние других людей. Важность и сложность выполняемых задач современного специалиста социономической сферы деятельности, предъявляет повышенные требования к развитию субъектно-профессионального потенциала обучаемого в процессе подготовки в вузе.

Понятие «субъект» – это особая категория, рассматривающая человека как источник познания и преобразования действительности. Субъектность представляет собой способность личности изменяться в процессе жизнедеятельности и изменять окружающую действительность. Субъектность выступает как сущностное свойство, так как «человек изначально выступает в мире как субъект, обладающий определенными свойствами, возможностями и среди них способностью к особой активности, способностью творить, преобразовывать, целесообразно действовать и т.д., постоянно развивать свои субъектные свойства, свою субъектность в процессе онтогенеза и филогенеза, в культурно-историческом развитии, расширяя свои возможности в качестве субъекта. И поэтому, рассматривая развитие человека в онтогенезе, мы полагаем его развитие именно как субъекта» [4, с. 208].

Развитие личности и ее субъектности носят внутренний характер и рассматриваются как процесс реализации потенциалов человека [1], раскрывающихся через: готовность к самостоятельному созданию необходимых условий, направленных на реализацию принятых решений; личностные качества, обеспечивающие соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке; саморегуляцию личности, отражающую активность в преодолении, как объективных обстоятельств, так и субъективных в преодолении личностью самой себя.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная успешность личности будущего специалиста социономической сферы деятельности зависит от продуктивности результатов педагогического сопровождения и связана с деятельностью, направленной на индивидуализацию личностного саморазвития в выбранной профессии. В условиях высшей школы, педагогическое сопровождение представляет интегративный субъект-субъектный процесс, направленный на поиск способов и средств в преодолении возникающих сложностей у обучающихся, основанный на сотрудничестве. На современном этапе в контексте разработки концепции педагогического сопровождения в высшей школе, определены следующие структурные уровни: фундаментальный (надпарадигмальный), идеологический (парадигмальный), направленческий (функциональный), процессуальный (технологический), методический (сущностный) [10].

Реализация педагогического сопровождения в вузе предполагает различные его формы и, в частности, тьюторство. (тьютор – *tutor* в переводе с английского – педагог-наставник). Данная форма взаимодействия преподавателя с обучаемыми ориентирована на индивидуализацию процесса становления личности, поиска индивидуальной программы саморазвития и самоопределения человека [3]. В данном случае, авторский коллектив, рассматривая функции новой профессии, структурирует основные задачи, которые необходимо решать преподавателю-тьютору: это педагог, который своими действиями способствует становлению личности в процессе освоения новой деятельности, связанной с целенаправленным развитием познавательной самостоятельности обучающихся. Методическая функция тьютора в высшей школе [7], основана на том, что создает необходимые средства для организации практико-ориентированной подготовки. Тьютор «участвует в разработке различных контрольно-диагностических методик (перечня контрольных вопросов, анкет, опросных листов, информационных карт, тестовых материалов и др.). Преподаватель-тьютор устанавливает, как командно-подчиненные отношения, так и партнерские. Реализуя принципы педагогики сотрудничества, преподаватель, в зависимости от направления деятельности, он становится тьютором-гидом, тьютором-выращивателем. Следовательно, тьютор – это «больше организатор образовательной, мыслительной и других видов деятельности обучающихся, чем теоретик-консультант, что требует больше навыков, чем знаний [8].

Тьюторство, по сравнению с педагогическим сопровождением, используется в том случае, когда возникает переход к вариативности и индивидуализации образовательных или воспитательных программ. Педагогическое сопровождение в процессе становления личности, определения ценностей и смыслов, играет первостепенную роль. Вместе с тем, в процессе педагогического сопровождения, преподаватель не должен подавлять стремление личности самостоятельно решить проблемы, лишать возможности проявлять характер и волю в процессе самоопределения, самоутверждения.

Значимым явлением в высшей школе стало наставничество, которое рассматривается как обеспечение благоприятных условий для формирования профессиональных умений и навыков, развитию нравственных качеств личности. Наставничество в вузах раскрывается через педагогическое взаимодействие «наставник – обучающийся», направленное на создание и сохранение благоприятных психологических условий, обеспечивающих успешное преодоление обучающимися стрессовых, кризисных и иных ситуаций. Педагог-наставник осуществляет деятельности, направленную на ознакомление «с организацией учебно-воспитательного процесса вуза и документами, регламентирующими его жизнедеятельность» [2]. В функции педагога-наставника входит выстраивание субъект-субъектных отношений, формирование мировоззрения и ценностно-смысловой направленности развития личности, когда обучаемый выступает не в позиции объекта, а субъекта образовательного процесса. Наставник необходим на начальном этапе обучения в вузе для адаптации вхождения в систему воспитательной работы высшей школы. Осуществляя функции наставника, преподаватель вуза должен обладать профессионализмом, организаторскими и управленческими способностями, видеть перспективу своей деятельности. Деятельность наставника должна находить отражение в следующем: в умении определить индивидуальную траекторию развития и саморазвития личности; в стремлении оказать квалифицированную помощь в адаптации к реально существующим условиям; представить информацию, способствующую идентификации личности будущего специалиста социономической сферы деятельности (история и традиции организации); в выработке навыков профессионального поведения, соответствующего стандартам и правилам данной профессии; в содействии активной позиции в формировании ответственного и сознательного отношения к выполнению своих обязанностей; в способствованию освоения нормативных правовых актов, регламентирующих исполнение должностных обязанностей [6].

Педагогическое сопровождение повышения субъектно-профессионального потенциала курсантов в условиях высшей школы предопределяется особенностями и спецификой учебно-профессионального процесса, которые обуславливают необходимость осуществления профилактики, предупреждения и пресечения явлений, нарушающих морально-этические нормы, освоение обучаемыми компетенций во взаимодействии с внешней средой. Успешное педагогическое сопровождение способствует становлению личности, уверенного в своих силах, способствует повышению своего потенциала. Понятие «потенциал», трактуемое как «запас, средство, ресурс», включает не только природо-обусловленные качества и задатки, но и систему постоянно возобновляемых ресурсов, которые используются личностью для достижения необходимого результата. Личностный потенциал человека, по мнению Д.А. Леонтьев [5] – это индивидуально-психологические особенности личности, способствующие регулированию поведения, постановке новых задач. Как свидетельствует практика в осуществлении педагогического сопровождения, потенциал обучаемых проявляется в ситуациях, требующих оценки личностных ресурсов при осуществлении активных действий на основе рефлексии. Педагогическое сопровождение в вузе ориентировано на то, что личностные качества, данными человеку от рождения, в процессе учебно-профессиональной деятельности, развиваются. Сюда следует отнести здоровье, уровень активности в усвоении знаний, умений, навыков, приобретения профессионального опыта, интеллект и пр. Характерным свойством личностного потенциала является его непрерывное изменение под влиянием ценностно-смысловой направленности «Я-концепции», а также образовательной среды вуза [12], которая является фактором, условием, средством формирования личности, создает возможности раскрытия ее потенциальных способностей и профессиональных качеств. Под влиянием окружающей среды, организованного педагогического сопровождения обучаемый формирует себя как личность и как профессионал, вырабатывая эталонные ориентиры поведения. Центральной фигурой в условиях развивающей среды вуза является сам обучаемый: учитываются мотивы образовательной и профессиональной деятельности, цели развития потенциала, темперамент, характер, задатки, способности, склад ума и познавательные интересы. Учитывая образовательные потребности, педагогическое сопровождение повышения субъектно-профессионального потенциала обучаемых в образовательной среде вуза, включает учет особенности темпа и динамики их подготовки, способность и склонность к систематизации и логическому мышлению. Повышение субъектно-профессионального потенциала осуществляется успешно, если учитывается многоаспектность будущей профессиональной деятельности и условия ее осуществления. Следовательно, потенциал личности представляет собой личностно-деятельное образование, включающее когнитивный уровень саморазвития, ценностное отношение к избранной сфере деятельности, сформированные личностные качества, позволяющие реализовать себя на основе осознания собственных возможностей и ресурсов, ориентированности на самореализацию в учебно-профессиональной деятельности.

Междисциплинарный анализ проблемы, опыт собственной деятельности по развитию субъектно-профессионального потенциала личности в вузе доказывают, что эффективное педагогическое сопровождение, его целенаправленность и осмысленность во многом зависит от сформированности ценностного отношения студентов к собственным индивидуальным ресурсам [9; 11]. Учитывая специфические особенности учебно-профессиональной деятельности будущего специалиста социномической сферы деятельности, связанные с повышенной экстремальностью, нельзя недооценивать значение формирования жизненной позиции под воздействием изменения субъективных оценок реального и желаемого качества жизни, то есть самоотношения. Преподаватель, осуществляющий педагогическое сопровождение курсантов должен учитывать структурные элементы самоотношения, включающие отношение к ближайшему социуму и к качеству собственной жизни, формирующие субъективные и объективно-поведенческие проявления личности. Ценностно-смысловое отношение к личностному потенциалу, понимаемое как осознание личных потребностей и возможностей, способствует развитию интеллектуальных, аналитико-рефлексивных, организаторских способностей, активизации процессов самовоспитания и саморазвития в образовательном пространстве вуза.

Выводы. В процессе рассмотрения сущностных характеристик педагогического сопровождения, личность не только формирует субъектную позицию, но и сама способствует диалогическим отношениям в ходе взаимодействия. Такое личностно-направленное взаимодействие должно быть ориентировано на формирование профессиональных компетенций и развитие профессионально-значимых качеств будущего специалиста социномической сферы деятельности. Результатом педагогического сопровождения личности становится интенсификация на научной основе учебной и профессиональной деятельности, развития познавательного интереса, переходящего в профессиональный, формирование психологической устойчивости в сложных и экстремальных условиях деятельности, способность к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Таким образом, педагогическое сопровождение в процессе повышения субъектно-профессионального потенциала личности представляет собой интегративный процесс взаимодействий преподавателя и обучаемых, направленный на развитие и саморазвитие личности, ориентированный на преодоление трудных ситуаций, определения жизненных перспектив.

Литература:

1. Бревде Г.М. Расширение личностного потенциала: теория, гипотезы, эксперимент [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.terton.ru/biblioteka.html>.
2. Власюк И.В., Черниговский В.Н. Профессионально-нравственное воспитание в вузе МВД России в системе подготовки курсанта к преодолению экстремальных ситуаций // Современные проблемы науки и образования. – 2014. № 6; URL: www.science-education.ru/120-15951
3. Ковалева Т.М. и др. Профессия тьютор. – Московский педагогический государственный университет; Межрегиональная тьюторская ассоциация. Авторы: Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. – М-Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
4. Лисецкий К.С. Субъектность как психологическая основа профилактики наркозависимости личности // Вестник СамГУ. – 2008. – № 1 (60). – С. 320-329.
5. Личностный потенциал: структура и динамика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 679 с.

6. Никитин В.В. Роль наставничества в современном образовании / Отечественная и зарубежная педагогика. Издательство: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – М., 2013. – 50-56 с.
7. Орехова Л.П. Тьюторство: возможности применения в образовательном процессе МВД России // Труды Академии управления МВД России. – 2012. – №3 (23). – С. 76-80.
8. Попов К.В. Принципы тьюторского сопровождения процесса адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе / К.В. Попов // Альманах современной науки и образования. – 2010. – №6. – С. 115-116.
9. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе: монография / Отв. ред. В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. – 264 с.
10. Свинаярева, О.В. Педагогическое сопровождение курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Свинаярева О.В. – Москва, 2017. – 24 с.
11. Скрипкина А.В., Туравец Н.Р., Щуров Е.А. Профессионально-педагогическая компетентность и саморазвитие преподавателей образовательных организаций МВД России // Вестник экономической безопасности. – 2017. – № 4. – С. 245-248.
12. Скрипкина А.В., Щуров Е.А. Роль образовательной среды в становлении личности сотрудника полиции / В сборнике: Российская полиция: три века служения Отечеству Сборник статей Юбилейной международной научной конференции. В 2-х частях. Под редакцией В.Л. Кубышко. 2019. С. 154-157.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Козлова Анастасия Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Карпова Мария Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье автор рассматривает особенности разработки учебных занятий с применением интерактивных образовательных технологий. Цель статьи заключается в раскрытии особенностей разработки учебных занятий в рамках интерактивных технологий. Проанализированы различные исследования в области педагогики, посвящённые разработкам учебных занятий в рамках интерактивных технологий.

На основе анализа соответствующей литературы статьи были определены понятия технология, интерактивные технологии, технология проблемного обучения. В процессе написания данной статьи автор описывает интерактивные образовательные технологии, рассматривает особенности их применения при организации учебных занятий. В результате проведённого анализа было выявлено, что требования, предъявляемые к качеству образования на современном этапе можно выполнить с помощью применения интерактивных технологий с учётом их особенностей.

Ключевые слова: образовательная технология, высшее образование, интерактивная технология, игровая технология, коллективное взаимообучение.

Annotation. In this article, the author considers the features of the development of training sessions in the study of the disciplines of the professional module using interactive educational technologies. The purpose of the article is to disclose the features of the development of training sessions in the framework of interactive technologies. The author analyzes various studies in the field of pedagogy devoted to the development of training sessions in the framework of interactive technologies.

Based on the analysis of the relevant literature of the article, the concepts of technology, interactive technologies, and problem-learning technology were defined. In the process of writing this article, the author describes interactive educational technologies, considers the features of their application in the organization of training sessions. As a result of the analysis, it was found that the requirements for the quality of education at the present stage can be fulfilled by using interactive technologies, taking into account their features.

Keywords: educational technology, higher education, interactive technology, game technology, collective mutual learning.

Введение. В настоящее время в связи с тем, что разработаны Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, появляется необходимость в построении образовательного процесса таким образом, чтобы в более короткие сроки студенты при изучении дисциплин профессионального модуля смогли усвоить учебный материал.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами образовательный процесс должен строиться на компетентностном подходе, а также происходит сокращение времени на изучение отдельных дисциплин, поэтому возникают некоторые трудности при организации профессионального обучения.

Для того, чтобы преодолеть перечисленные трудности следует применять в учебном процессе при разработке учебных занятий интерактивные образовательные технологии. Они способствуют развитию познавательной и творческой активности обучающихся. Тем самым будет повышаться качество образования.

При разработке учебного занятия в рамках интерактивных технологий следует придерживаться некоторых особенностей. Одной из важных особенностей является то, что у преподавателей и студентов меняются функции, обучающимся профессионального обучения предоставляется большая самостоятельность в поиске той или иной информации, а также путей решения предлагаемых задач.

Изложение основного материала статьи. Современная теория и практика предлагает довольно широкий спектр особенностей разработки учебных занятий в рамках образовательных технологий. Мы считаем, что наиболее эффективными образовательными технологиями являются интерактивные. Они подразумевают постоянное взаимодействие студентов в учебном процессе при изучении той или иной дисциплины профессионального модуля. Поэтому мы рассмотрим более подробно особенности организации учебных занятий в рамках технологий проблемного обучения, игрового обучения и коллективного взаимообучения [5].

Из названия образовательной технологии вытекает её сущность, которая заключается в том, что учебное занятие будет организовано с целью поиска решения какой-либо поставленной проблемы. Такое обучение обеспечивает активное участие обучающихся и педагогов в процессе профессионального обучения [8].

Несомненно, меняются цели и методы учебного занятия, а также роль педагога в рамках технологии проблемного обучения. Поэтому существуют некоторые особенности, которые необходимо учитывать при построении образовательного процесса в рамках данной технологии [3].

Выделяют следующие основные задачи, которые ставит перед педагогом проблемное обучение: информативное обеспечение; направление исследования; изменение содержания и структуры учебного материала; поощрение познавательной активности учащихся.

Раскрывая сущность такой задачи, как «информативное обеспечение» можно понять, что студентам даётся как можно меньше информации, которая будет способствовать возникновению противоречия, решая которые обучающиеся смогут выйти за рамки зоны их ближайшего развития [10].

Следующая особенность заключается в положении педагога при организации учебных занятий профессионального модуля. В данном случае преподаватель не является источником знаний, а выступает только в роли консультанта по поиску этих знаний. Но также необходимо отнести к задачам педагога организацию и методическое обеспечение выполнения определённого задания [15].

При организации учебных занятий в рамках технологии проблемного обучения существует ещё одна особенность, которая выражается в необходимости развития познавательной активности обучающихся. Без такой активности процесс проблемного обучения может не состояться [18].

В рамках технологии проблемного обучения предъявляются требования к педагогам, которые используют данную технологию при организации учебных занятий профессионального модуля.

Педагогу необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы деятельность студентов носила самостоятельный поисковый характер. Поэтому педагог постоянно предлагает найти решение тех или иных профессиональных задач.

Для того, чтобы управление процессом усвоения знаний было эффективным, педагог должен уметь осуществлять анализ хода процесса обучения и на основе такого анализа делать прогноз дальнейшего развития учебного занятия. При этом условия учебной задачи могут изменяться в соответствии с проводимым анализом и прогнозом [1].

Педагог должен помнить, что его чрезмерное вмешательство способствует снижению активности и самостоятельности обучающихся. Являясь авторитетом в глазах студентов педагог должен с терпеливостью относиться к ошибкам обучающихся, когда они предпринимают попытки найти собственное решение.

В рамках технологии проблемного обучения у обучающихся формируется не только познавательная активность, но и творческая. В связи с этим преподавателю следует организовать образовательный процесс таким образом, чтобы студенты могли сами сформулировать цели и задачи в решении профессиональных задач, а также выбрать средства их решения [9].

Наиболее важными особенностями являются те, которые предъявляются к организации учебных занятий в рамках технологии проблемного обучения. Данные особенности представлены несколькими этапами. Содержание темы разбивается на 3-4 логические части или содержательных блока. К каждой такой логической части формулируется проблемный вопрос.

Каждый проблемный вопрос на занятии звучит трижды, но с разной дидактической целью: актуализация знаний; осознание и осмысление учебной информации; закрепление новых знаний. На этапе закрепления из проблемного задания формируется репродуктивное, потому что ответ на вопрос студенты уже нашли на этапе осмысления учебного материала. Также на данном этапе у студентов происходит процесс запоминания логики решения проблемной профессиональной задачи.

Важно в одном из блоков предложить работу с наглядностью как источником информации. На этапе диагностического контроля педагог проверяет уровень умения решать проблемные профессиональные задачи, предлагая на выбор 2-3 задания [2].

Следующей технологией, которую мы рассмотрим, является игровая. А точнее мы рассмотрим особенности организации учебных занятий при изучении дисциплин профессионального модуля в рамках данной технологии.

Несомненно игровые технологии связаны с игровой формой организации учебных занятий, когда педагог взаимодействует с обучающимися через реализацию того или иного сюжета – игры, спектакли, делового общения. Но следует заметить, что образовательные задачи включаются в содержание игры. В учебном процессе применяют занимательные, деловые, ролевые игры [11].

Мы не можем оценить значение игровой технологии лишь как развлекательно – рекреативную возможность. В этом и заключается её особенность, что она имеет возможность переключиться в обучение, творчество, модель тех или иных человеческих отношений, модель определённой профессиональной деятельности, а также модель воспитания. И это всё может получиться с помощью игры, несмотря на то, что первоначально она предназначалась для отдыха и развлечения [3].

В условиях современного образования, которое ставит в приоритет активизацию и интенсификацию образовательного процесса, игровая технология будет применяться в следующих случаях: как самостоятельная технология, которая используется для изучения учебного материала профессионального модуля.

В качестве составляющего элемента, метода более обширной технологии, но такой элемент может нести весьма существенное значение для организации учебного занятия; как технология фрагмента учебного занятия – введения, усвоения нового материала, закрепления, упражнения, контроля усвоенных знаний [10].

Организация учебных занятий в рамках игровых технологий требует соблюдение некоторых особенностей. Игра должна соответствовать целям учебного занятия. Также все обучающиеся должны понимать смысл, цели и условия игры, то есть она должна быть доступной. В то же время, применение игровых технологий на учебных занятиях должно быть умеренным [18].

Проанализировав научную и учебную литературу мы выделили следующие виды учебных занятий, в которых используются игровые технологии: ролевые игры; игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий; применение игры на этапах изучения нового материала, закрепления знаний, повторения и систематизации изученного материала; различные виды внеучебной работы [5].

Для того, чтобы стимулировать обучающихся к учебной деятельности в рамках игровой технологии применяют игровые приёмы и ситуации. Таким образом создаётся игровая форма учебного занятия. При организации учебных занятий профессионального модуля в рамках игровых технологий существуют некоторые особенности. Целью занятия выступает игровая задача, учебный процесс подчиняется правилам игры, учебный материал применяется как средство. В таком случае успех выполнения задания зависит от игрового результата [14].

Рассмотрим ещё некоторые особенности, которые предъявляются к разработке учебных занятий в рамках игровых технологий. При подготовке к учебному занятию педагогом разрабатывается план игры, инструкции, подготавливается материальное обеспечение. Данный этап связан с разработкой идеи игры, поэтому он занимает наибольшее время. Следует продумать сюжет игры так, чтобы присутствовал момент соревновательности [7].

На этапе проведения игры происходит постановка проблемы, озвучиваются условия, правила, инструкция, распределяются роли, формируются рабочие группы. Особое внимание здесь уделяется инструкциям, которые зачитываются педагогом на этапе подготовки. За соблюдением инструкций наблюдает либо педагог, либо студент со слабым уровнем освоения знаний, но он должен предлагать альтернативные решения и идеи по решению поставленной игровой задачи [6].

В процессе игры студенты, как правило, могут выполнять отдельные роли или работать в группах. Если педагог использует в игре групповую практическую работу, то можно применять мозговой штурм, работу с источниками. Обязательно при групповой работе в завершении игры должна присутствовать дискуссия между группами. Это может быть выступление групп, представление результатов, а также работа экспертов [13].

При организации учебных занятий профессионального модуля в рамках игровых технологий на завершающем этапе необходимо проводить анализ и обобщение, то есть вывод из игры, рефлексия игры, осуществление оценки и самооценки работы, а также формулировка выводов.

Подводя итоги студенты анализируют ход и результаты игры, соотносят игровую модель и реальность, а также оценивают их взаимодействие между собой в процессе учебно-профессиональной игры. Обучающимся следует осознать, что они узнали нового, чему научились и в чём польза от учебной игры для будущей профессиональной деятельности [10].

Технологии игрового обучения способствуют не только развитию познавательной активности обучающихся, но и формированию у них общепрофессиональных и универсальных компетенций. Таким образом они занимают важное место в образовательном процессе [8].

Третьей технологией, которую мы рассмотрим и особенности организации учебных занятий в рамках данной технологии является технология коллективного взаимообучения. Авторы технологии подразумевают её использование без наличия определённого уровня знаний и способностей. В диалог включаются все обучающиеся посредством применения формы динамических (меняющихся) пар, где студенты выступают либо обучающимися, либо педагогами поочередно [16].

Под технологией коллективного взаимообучения принято понимать, что это включение в учебный процесс естественного, привычного общения между людьми, то есть диалогических пар [3].

При организации учебных занятий профессионального модуля в рамках технологии коллективного взаимообучения следует учесть следующие особенности, которые заключаются в наличии определённых этапов подготовки. Данная технология включает подготовку учебного материала, ориентацию обучающихся и технологию ходу учебного занятия [7].

Особенности организации учебных занятий в рамках данной технологии заключаются также в том, что перед проведением учебного занятия следует глубоко продуманная подготовка. Она заключается в отборе учебных текстов, дополнительной и справочной литературы по теме; разделении учебного материала на единицы усвоения (смысловые абзацы); в разработке целевых заданий, в том числе и домашних [11].

Особенностью работы обучающихся на занятии является его разделение на два этапа. Первый этап – подготовительный, его цель состоит в том, чтобы сформировать необходимые общие умения и навыки. На ознакомительном этапе общим элементом является сообщение целей, усвоение правил. Способов учета результатов учения [15].

Коллективное взаимообучение осуществляется посредством включения каждого обучающегося в активную деятельность по обучению других обучающихся [17].

Обучающимся, в рамках технологий коллективного взаимообучения, также необходимо приобрести определённые навыки такие, как чтение вполголоса, но так, чтобы другие студенты его понимали. Объяснять материал также вполголоса, но чётко. Важно научиться внимательно слушать партнёров по группе и задавать вопросы только по существу и по теме [11].

Выделим ещё одну особенность организации учебных занятий в рамках технологии коллективного взаимообучения, которая выражается в необходимости научиться педагогу слушать и слышать несколько пар одновременно, а также направлять работу отдельных обучающихся. Такая необходимость возникает из того, что обучающиеся в парах обсуждают задание, объясняют необходимый материал, в аудитории становится шумно [7].

Из перечисленного выше вытекают задачи обучающихся. Им необходимо научиться работать в шуме, регулировать громкость голоса, но при этом партнёры должны его слышать, учиться слушать и слышать других обучающихся группы [14].

При такой организации учебных занятий у обучающихся вырабатываются навыки делового общения, происходит усвоение нового материала, формируются необходимые компетенции [18].

При коллективном взаимообучении меняется структура организации работы, система взаимоотношений учащихся с преподавателями и между собой. Этот способ организации обучения даёт возможность не только работать каждому в своём темпе, но и почувствовать себя в чём-то сильным, способным, участливым, необходимым другим, так как при этой системе каждый обучает каждого, каждый помогает каждому, обучающиеся лучше узнают друг друга.

Выводы. В современной системе образования возрастает необходимость применения различных образовательных технологий для формирования и развития профессиональных компетенций обучающихся.

Мы считаем, что интерактивные технологии обучения дают возможность не только поднять интерес к изучаемому предмету, но и обучить работе с различными источниками знаний. Тем самым повышается эффективность образования.

Для того, чтобы правильно составить учебные занятия профессионального модуля в рамках той или иной интерактивной технологии, необходимо знать особенности применения данных технологий.

Общей особенностью интерактивных технологий обучения при изучении дисциплин профессионального модуля является изменение функций педагога и обучающихся. Студентам предоставляется большая самостоятельность в поиске и изучении необходимого материала.

Можно сказать, что учитывая особенности технологий интерактивного обучения формируются как теоретические знания, так и практические навыки у обучающихся.

Литература:

1. Алешугина Е.А., Кутепова Л.И., Белоусова Г.А. Технологии организации контактной самостоятельной работы в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 253-255.
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 59 с.
3. Блинов В.И. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов / В.И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В.И. Блинова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018.
4. Вишневская Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. №6 (10). С. 235-239
5. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
6. Гладков А.В., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 274-276.
7. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ. 2012. 411 с.
8. Игна О.Н. Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании // Язык и культура. 2013. №3 (23).
9. Кутепов М.М., Иляшенко Л.К., Морозов Д.Л. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 230-232.
10. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Сов. педагогика, 1984, №4, С. 117-122.
11. Костылев Д.С., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 190-192.
12. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения: Учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей / Г.Е. Муравьева. – Иваново, 2001. 123 с.
13. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. – Казань, 1993
14. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
15. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9
16. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
17. Санько А.М. Технологизация высшего образования // Вестник СамГУ. 2014. №5 (116).
18. Юрина В.М., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология педагогической поддержки в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 121-127.

УДК 37.013(045)

старший преподаватель, аспирант Соколова Юлия Николаевна

Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены содержательно-процессуальные аспекты формирования опыта творческой деятельности у младших школьников. Результаты исследования позволили выявить сущность компонентов опыта творческой деятельности (когнитивного, деятельностного, мотивационного, эмоционально-оценочного), а также определить эффективные формы, методы, средства и педагогические условия.

Ключевые слова: опыт творческой деятельности, структурные компоненты опыта творческой деятельности, младший школьник, формы, методы, педагогические условия.

Annotation. The article discusses the substantive and procedural aspects of the formation of the experience of creative activity in younger students. The results of the study allowed us to identify the essence of the components of the experience of creative activity (cognitive, activity, motivational, emotional and evaluative), as well as to determine effective forms, methods, means and pedagogical conditions.

Keywords: experience of creative activity, structural components of the experience of creative activity, primary school student, forms, methods, pedagogical conditions.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Педагогические условия формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе» (руководитель – Ю.Н. Соколова; рег. № 2019-08-01, дата рег.: 25.09.2019)

Введение. Социально-экономическая реорганизация современного российского общества затрагивает различные сферы жизнедеятельности человека и в значительной мере определяет вектор инноваций образовательного пространства, ориентированный на формирование личности, способной не только усвоить определенный объем знаний, но и создать, получить, произвести знание, т.е. творческой личности, готовой к непрерывной адаптации, мобильному реагированию на изменяющиеся условия жизни и преобразованию окружающей действительности. В связи с этим важнейшей задачей образования на сегодняшний день является приобретение опыта творческой деятельности, что находит свое отражение в нормативно-правовых документах (Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», Национальный проект «Развитие образования», Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования) [2; 6; 10].

Изложение основного материала статьи. Обращение к анализу категории «опыт творческой деятельности», позволило определить, что в современной педагогической науке нет единой интерпретации данного понятия, а его семантическое многообразие не поддается однозначной систематизации. О.Н. Иванова в своем исследовании рассматривает опыт творческой деятельности как духовно-материальный продукт, представляющий собой целостность реализуемых в разнообразных видах деятельности знаний, умений и способов изыскания новых проблем, всевозможных путей их практического разрешения, способствующего преобразованию личности, ее отношения к окружающему миру [3, С. 45]. По утверждению Н.В. Боркиной, опыт творческой деятельности – это сложное психологическое новообразование, характерными особенностями которого являются продолжительность формирования, константность компонентного состава, активность проявлений; это некая форма освоения социальной действительности [2, С. 15]. В исследовании О.Ю. Ужан опыт творческой деятельности представлен интегративным качеством, трактуемым в двуединном аспекте «как процесс и как результат деятельности, гарантирующей новоприобретение знаний и творческих умений, самостоятельное их использование на практике и актуализацию личностных функций» [9, С. 31].

На основе исследования научных идей, разнообразных концепций и подходов к сущности понятия «опыт творческой деятельности» нами было сформулировано определение представленной категории. Под опытом творческой деятельности мы понимаем сформированное творческое отношение и готовность личности к реализации индивидуальных деятельностных инициатив, представленных совокупностью действий, не поддающихся, в отличие от остальных способов деятельности, описанию и демонстрации в виде четко регулируемой системы операции [8].

Необходимость целенаправленного формирования опыта творческой деятельности в младшем школьном возрасте доказана наличием ряда психологических предпосылок в данный возрастной период: повышенная активность, побуждающая к познавательной и практико-ориентированной деятельности; появление новообразований – умения анализировать, планировать, обобщать, оценивать собственную деятельность; становление системы базовых оснований личности – личностно-активное отношение к новому, произвольная продуктивная деятельность, нравственные качества.

Формирование опыта творческой деятельности у детей младшего школьного возраста происходит в процессе его постепенного становления путем формирования таких механизмов мышления как ассимиляция (приспособление в новой ситуации к имеющимся знаниям и умениям) и аккомодация (преобразование прежних систем реагирования и их адаптация применительно к новой ситуации). Именно в планомерном, поэтапном становлении и реализуется следствие усвоения накопившегося опыта в культуре и социуме. Для ребенка выйти за рамки имеющегося у него опыта довольно сложно. Поэтому относительно младшего школьника мы называем творческой такую деятельность, последствием которой является проявление новизны и открытие для самого ребенка, выявляющее его собственный опыт. И не имеет значения, что это необычное и новое в поведении и отношении ребенка расценивается окружающими как общепризнанное и даже банальное [4; 5].

Содержательный аспект исследуемой категории рассмотрен в работах И.Я. Лернера, Ю.В. Митрофановой, Н.В. Мартиловой, З.Ш. Гаджиевой, З.А. Степанчук, Н.В. Боркиной, З.М. Тимофеевой, Л.Е. Князевой и др. В качестве структурных компонентов опыта творческой деятельности П.А. Оржековский и А.Г. Захаров выделяют творческую мотивацию, способность к творческому сотрудничеству, творческому мышлению, решенные творческие задания, способность использовать знания и умения решая проблемы и выполняя творческие задачи. Л.Е. Князева делает упор на такие компоненты как: мотивационный, ориентационный, исполнительный, контрольно-оценочный, ориентированный на самоанализ результатов деятельности и систему умений, обеспечивающих самооценку и самоконтроль результатов творчества [7].

Теоретический анализ сущности опыта творческой деятельности, педагогических разработок, исследующих процесс творчества и творческой деятельности, выявленные в младшем школьном возрасте психологические предпосылки его формирования, позволили нам определить структурные компоненты опыта творческой деятельности: *когнитивный, деятельностный, мотивационный, эмоционально-оценочный*. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Когнитивный компонент опыта творческой деятельности предполагает наличие необходимого объема знаний, приобретаемых в процессе творческой деятельности. В младшем школьном возрасте знания являются результатом постижения действительности и выражены в виде усвоенных понятий, правил и представлений. Изучение нормативно-правовой документации (ФГОС НОО) позволило выявить уровни освоения знаний детьми младшего школьного возраста: 1) сознательное восприятие знания и его фиксация в памяти; 2) умение применять знание в аналогичных ситуациях, по образцу; 3) готовность к творческому использованию знания в новых условиях. Каждый последующий уровень трансформирует полученное знание, углубляя его содержательное наполнение путем раскрытия новых связей и отношений, усваивая тем самым опыт выполнения способов действий по стандарту и опыт творческой деятельности. Нами было выявлено, что включение учащихся в процесс творческого применения первично усвоенных знаний по образцу способствует полноценному усвоению знаний в младшем школьном возрасте.

Деятельностный компонент определяет практический аспект опыта творческой деятельности. Он ориентирован на самостоятельное применение усвоенных знаний в виде умений, способов и механизмов познавательной деятельности. Умение предполагает готовность младшего школьника сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний и приобретенного опыта. На уровне начального общего образования это: умение находить разнообразные способы решения поставленной задачи и осуществлять выбор наиболее результативного; способность выполнять логические операции синтеза, анализа, сравнения, обобщения; готовность определять аналогии и причинно-следственные связи между изучаемым и собственным опытом, формулировать выводы, строить мотивированные рассуждения, применять полученные знания в модифицированных условиях.

Мотивационный компонент опыта творческой деятельности обеспечивает формирование и осознанность мотивов (побуждения), детерминирующих творческую деятельность. Школьники младшего возраста не могут заниматься творческой деятельностью ради будущего, им важно проявить себя в настоящем. В связи с этим, очевидна действенность интеллектуально-побуждающих мотивов, основанных на получении удовлетворения от самого процесса познания творческой деятельности, проявляющегося в интересе к знаниям, творчеству, практической деятельности; любознательности, стремлении овладеть умениями и навыками; увлеченности процессом решения творческих задач; разрешению противоречий между имеющимся опытом, внутренними побуждениями и внешними социальными правилами и нормами. Именно познавательные интересы и потребности стимулируют творческую деятельность, гибкость знаний, интенсивное формирование оперативности знаний, их использования.

Эмоционально-оценочный компонент опыта творческой деятельности аккумулирует в себя эмоциональные переживания младшим школьником своих успехов и неудач, представлении личного мнения, что и побуждает его к деятельности. У младших школьников недостаточно сформировано умение управлять своими эмоциями, сдерживать чувства, которые проявляются в их речи и мимике. Эмоции, возникающие у младших школьников в процессе творческой деятельности, носят четко выраженный идеаторный характер, т.е. они способны предвидеть события и ситуации, которые еще не наступили в реальности, и возникают в связи с представлениями о пережитых или представляемых ситуациях. Важнейшая особенность эмоций состоит в их способности к обобщению и коммуникации. Результатом эмоциональных переживаний, возникающих в общении и творческой деятельности, у младших школьников является формирование опыта творческой деятельности. Оценивая свою позицию, младший школьник получает возможность взглянуть на себя со стороны. Оценка в младшем школьном возрасте рассматривается как способность понять, осознать свои мотивы, возникающие трудности, причины того или иного отношения и поведения, что позволяет наиболее эффективно осуществлять творческую деятельность.

Анализ научно-методической литературы, методы систематизации и дедукции позволили нам выявить следующие *механизмы освоения опыта творческой деятельности*: модификация знаний и способов деятельности в новой ситуации; видение новой функции известного объекта; рассмотрение дилемм при решении проблемных задач; внесение в деятельность элементов новизны; создание новых способов решений путем мыслительных действий анализа, синтеза, обобщения; планирование и прогнозирование собственной деятельности. Опыт творческой деятельности имеет свое своеобразное наполнение. Обеспечить развитие творческого потенциала личности, и как результат накопление опыта, не могут ни приобретенные в готовом виде знания, ни освоенные по стандарту способы практической деятельности. Мы разделяем точку зрения И. Я. Лернера, который подчеркивал, что «функция знаний и умений, усвоенных в готовом виде, состоит в том, что они входят в творческую деятельность как инструмент и становятся полем поиска для этой деятельности. Знания и умения обеспечивают поле поиска; опыт творческой деятельности формирует способность этот поиск осуществлять, т.е. превратить эти знания и умения в инструмент творческого решения» [4; С. 87].

Формирование опыта творческой деятельности у младших школьников осуществляется путем реализации различных *форм, методов, средств и педагогических условий*.

Для успешного осуществления формирования опыта творческой деятельности в младшем школьном возрасте необходимо использовать нетрадиционные *формы занятий*: творческие гостиные и студии, игры с деловым акцентом, интерактивные экскурсии, олимпиады, предметные недели, планирование и проведение исследований. Среди эффективных методов обучения преобладают *практико-ориентированные методы*:

исследовательский, эвристический, метод проблемного изложения. Исследовательский метод организует творческое усвоение младшими школьниками знаний путем применения известных знаний и добывания новых в ходе решения проблемных задач; обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по поиску этих методов; является условием формирования у ребенка интереса и потребности в творческой деятельности. При исследовательском методе формы заданий могут быть различными: поисковые задания, требующие быстрого решения или задания на определенный ограниченный срок поиска. Однако, этапы выполнения таких заданий едины: наблюдение и анализ, постановка проблемы и предположение (гипотеза), построение плана исследования, выявление связей, решение проблемы, проверка и выводы. Исследовательский метод обеспечивает готовность младшего школьника к целостному решению проблемной задачи, самостоятельное прохождение его этапов. Эвристический (частично-поисковый) метод предполагает овладение младшими школьниками отдельными этапами решения проблемной задачи. Основной формой представленного метода является эвристическая беседа, содержащая систему взаимосвязанных вопросов, каждый из которых требует от младших школьников творческого поиска ответа и ориентирован на решение целостной проблемы. Метод проблемного изложения знакомит детей младшего школьного возраста не только с решением проблемных задач, но и с логикой поиска этих решений. Структура проблемного изложения включает: постановку проблемы, ход решения и его логика, процесс решения, трудности и противоречия, решение и доказательство его правильности, раскрытие важности полученного решения. При методе проблемного изложения младший школьник не только воспринимает и осознает информацию, но и видит логику доказательства, следит за построением мысли. При этом активно применяются наглядные и технические средства: презентации, видеоматериалы, таблицы, первоисточники, карты, Интернет-ресурсы и др.

Так как усвоение опыта творческой деятельности возможно в результате целенаправленного его формирования, следовательно, необходима его особая организация с помощью специально создаваемых условий. В ходе разработки процессуальной характеристики опыта творческой деятельности младших школьников, нами был выявлен комплекс педагогических условий, создание которых обеспечивает эффективность формирования исследуемого опыта младших школьников:

1) использование возможностей внеурочной работы в формировании опыта творческой деятельности младших школьников (предоставление широкого спектра направлений объединений детей по интересам, возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка; реализация авторских программ, динамичность их содержания; проектирование проблемных ситуаций, выстраивание их в последовательности, ведущей к желаемым личностным результатам (накопление опыта); выбор педагогических технологий в соответствии с поставленными задачами);

2) формирование в воспитательно-образовательном процессе субъектной позиции младшего школьника (поддержание статуса «Я» путем расширения знаний ребенка о своих индивидуальных особенностях и личностных качествах; формирование умения смотреть на собственную деятельность со стороны, контролировать и оценивать ее ход и результаты; ценностное отношение к творческой деятельности);

3) реализация интегративного подхода в развитии компонентов опыта творческой деятельности (использование нестандартных способов решения проблем в процессе установления интегративных связей; возможности соотнесения фактов и суждений об одних и тех же явлениях из разных областей; использование имеющегося опыта в решении проблем, требующих привлечение знаний из различных областей и дисциплин; комбинирование и преобразование известных средств обучения для разрешения возникающих проблем в процессе интеграции различных видов искусств).

Выводы. Таким образом, содержательно-процессуальные аспекты формирования опыта творческой деятельности у младших школьников предполагают выявление сущности компонентов опыта творческой деятельности (когнитивного, деятельностного, мотивационного, эмоционально-оценочного), а также определение форм, методов, средств и педагогических условий. В качестве эффективных методов, направленных на формирование опыта творческой деятельности у младших школьников, выступают практико-ориентированные методы: исследовательский, эвристический, метод проблемного изложения. При этом действенными формами проведения занятий являются такие как творческие гостиные и студии, игры с деловым акцентом, интерактивные экскурсии, олимпиады, предметные недели, планирование и проведение исследований. Результативность формирования исследуемого опыта младших школьников зависит от комплекса педагогических условий: 1) использование возможностей внеурочной работы в формировании опыта творческой деятельности младших школьников; 2) формирование в воспитательно-образовательном процессе субъектной позиции младшего школьника; 3) реализация интегративного подхода в развитии компонентов опыта творческой деятельности.

Литература:

1. Боркина Н.В. Становление опыта творческой деятельности младших школьников в процессе интегрированных музыкально-театральных занятий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2008. – 21 с.
2. Закон об образовании в Российской Федерации. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 12.10.2019).
3. Иванова О.Н. Формирование опыта творческой деятельности учащихся: На материале учреждений дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2003. – 203 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Лютзаева С.И., Чиранова О.И. Развитие критического мышления младших школьников // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 76-81.
6. Национальный проект «Развитие образования». URL: <https://nsportal.ru/user/1003378/page/natsionalnyu-proekt-razvitie-obrazovaniya-2018-2024-god> (дата обращения: 10.10.2019).
7. Неясова И.А., Соколова Ю.Н. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 4 (32). – С. 45-51.
8. Соколова Ю.Н. Опыт творческой деятельности личности как педагогический феномен // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 61 (1). – С. 286-298.

9. Ужан О.Ю. Формирование опыта творческой деятельности старших школьников в процессе интегрированного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2018. – 194 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/> (дата обращения: 10.10.2019).

Педагогика

УДК 371.124

старший преподаватель Ставицкий Алексей Владимирович

ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

НА ПУТИ К МОДЕРНИЗАЦИИ КУРСА ФИЗИКИ

Аннотация. Современная высшая техническая школа ощущает настоятельную потребность в совершенствовании преподавания фундаментальных дисциплин, в том числе и общего курса физики. Так как и сегодня, четко не определено, чему именно должен научиться студент технического вуза в этой дисциплине, то круг вопросов, вошедших в общий курс физики из отделившихся от него технических (технической термодинамики, теплофизики), определяется больше всего традициями.

Ключевые слова: модернизация, физика, совершенствование, школа, курс, гидродинамика, вопросы, примеры, методика, обучение, физическая модель.

Annotation. Modern higher technical school feels an urgent need to improve the teaching of fundamental disciplines, including the General course of physics. Since today, it is not clear exactly what a student of a technical University should learn in this discipline, the range of issues included in the General course of physics from the separated technical ones (technical thermodynamics, Thermophysics) is determined most of all by traditions.

Keywords: modernization, physics, improvement, school, course, hydrodynamics, questions, examples, methodology, training, physical model.

Введение. Необходимость поиска новых подходов к организации образовательного процесса в современной школе привела к модернизации образования.

Наука и образование - две составляющие одного процесса, и одна без другой развиваться не могут. Существующая система образования очень слабо поддерживает современный уровень науки и техники, следовательно, можно сделать вывод, что традиционный способ преподавания устарел и не отвечает современным требованиям школы.

Важнейшей проблемой физического образования на современном этапе развития является повышение его значимости, признание физики как важного учебного предмета.

Физика как направление естествознания является экспериментальной наукой, следовательно, в обучении физике эксперимент является источником знания. Именно на данном уровне учащиеся должны знать опытные факты, устройство и принцип действия приборов, уметь использовать их для измерения физических величин. Кроме этого должен уметь выдвигать гипотезы, осуществлять их экспериментальную проверку, анализировать результаты опыта.

С другой точки зрения, нельзя требовать знаний только опытной физики, ведь ее знание без теории невозможно. Именно переход на теоретический уровень познания способствует более глубокому изучению основных физических понятий и законов. Однако овладение именно теоретическим материалом представляет определенные трудности для любого класса, поэтому задача учителя физики - сделать процесс изучения теории доступным и интересным (используя модели, показывая практическую значимость, используя доступный математический аппарат).

Нехватка учебного времени и необходимость включать в курс все новые разделы, отражающие прогресс, заставляют кафедры периодически производить сокращения и «расчистку курса». Чаще всего основанием для исключения из него того или иного вопроса служит его дублирование техническими дисциплинами. Именно так исчезли из общего курса физики вопрос о силах Кориолиса, теория переменных токов, источники тока, вопросы акустики и весь раздел гидродинамики. Существует мнение, что и раздел механики целиком следует перенести в курс теоретической механики, т.е. начинать изучение физики с рассмотрения молекулярных процессов.

Считаю, что вопрос об уяснении некоторых общих принципов, на основе которых можно было бы совершить не механическое сокращение курса физики, а его функциональную перестройку. Решения этой проблемы, остановимся лишь на некоторых примерах, служащих ее уточнению [1, с. 17].

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, покажем, что критерии дублирования вопросов физики и другими дисциплинами не пригоден для уплотнения и изменения курса. Раздел гидродинамики, например, уже давно исключен из курса общей физики многих вузов. Нет его и в нынешней программе средней школы. Учащиеся знакомятся с понятиями и законами гидродинамики только в курсе гидравлики. Между тем, «рассчитав» таким образом механику, лишили гидравлику того физического фундамента, без которого целый ряд выводов этой науки порой получают неправильное освещение, а будущий инженер не всегда свободно ориентируется в новых проблемах, выдвигаемой эпохой НТР.

Приведенные рассуждения отнюдь не ставят целью возвращения курса физики раздела гидродинамики во всем объеме. Можно привести и противоположные примеры, когда вопросы, принадлежность которых к курсу физики пока не подверглась сомнению, действительно дублируют технические дисциплины: это проявляется методике изложения таких дисциплин. Например, в курсе физики обучаем студентов расчетам электрических цепей так же, как это делается в курсе электротехники, но не всегда уделяем достаточно внимания механизмам проводимости.

Приводя эти примеры, хочется сказать, что не распределение вопросов между кафедрами, а выделение каждой дисциплиной своей стороны вопроса и нахождение ею своей, специфической методики изложения материала может помочь устранить дублирование и перегрузка курса.

Выделяя некоторые опорные моменты, на которые, по моему мнению, может ориентироваться перестройка общего курса физики. При этом необходимо, учитывая, с одной стороны, современные

тенденции соединения науки с практикой, с другой - новые психолого-педагогические теории обучения [2, с. 24].

Первая из этих тенденций требует, чтобы курс физики не ставил своей целью сообщить студентам вуза максимум знаний по физике, а давал бы основы этой науки и обучал правильной постановке задачи - выделению из технической задачи ее физического контура. Важной целью курса должно стать также обучение построению физической модели процесса и определение соответствующего этой модели математического аппарата. Бесспорно, к основам физики должны быть отнесены главные законы, принципы и методы науки с четким указанием границ и условий их применимости.

Психологические же теории обучения, опираясь на общую теорию управления и учитывая тенденции эпохи НТР, выдвинули ряд требований к учебным дисциплинам и ряд проблем, без учета и решения которых невозможно радикальное изменение любой учебной дисциплины. Хотя успехи этих теорий в вузовской педагогике пока не безусловны, эти теории тем не менее открывают перед нами поле поиска, дают новый подход к проблеме. Позволив себе немного углубиться в эти проблемы применительно к предмету нашей статьи, так как, повторяем, считаем невозможным в наше время вести речь о какой бы то ни было эффективной модернизации содержания и методов преподавания без учета современных достижений психолого-педагогической науки, в частности теории поэтапного формирования умственных действий [3, с. 21].

Первое требование этой теории опирается на положение о том, что в основе формирования интеллектуальных действий лежат внешние предметные действия, которые при переносе их во внутренний план претерпевают ряд изменений. Теория раскрывает механизм и этапы такого переноса, из которых важнейшим является действие с материальными или материализованными объектами. В приложении к обучению физике это означает, что формирование любого физического процесса должно начинаться с действий с физическими моделями. Таким образом, обучение построению моделей и действиям с ними выдвигается на первый план. Далее подчеркивается доминирующая роль при правильном формировании новых понятий и знаний самостоятельных и активных действий учащихся и в материальных, и в речевых формах. Данные требования представляется целесообразным уделять больше внимания методам физики как науки и переносить акцент на связь между физическими принципами и общими методами доказательств и решения задач, так как именно метод, вытекающий из данного физического закона, есть действие, адекватное изучаемому закону. В сегодняшнем же обучении физике законы и вытекающие из них способы действий нередко остаются разобщенными, либо связь их не осознается учащимися [4].

При обучении же, полная ориентировочная основа действия не задается извне, а строится при участии самих учащихся. Организация такого обучения, дающего большие преимущества в темпе усвоения и качестве знаний, нуждается в построении единой системы ориентировки для всего курса и в глубокой перестройке дисциплины. Естественно, что поиски таких основных единиц неизбежно приводят к вопросу о предмете физики. Попытки такого определения часто считают ненужными из-за всеобъемлющего характера этой науки, и современные учебники физики порой обходят этот вопрос.

Для методики же преподавания такое перенесение акцента может оказаться существенными: во-первых, это позволит выделить круг вопросов и задач, важных для формирования физического мышления - тем более что и психологически такие переходы при построении преподавателем у учащихся ориентировки в физических процессах оправданы аналогией с «естественной» ориентировкой, которая всегда представляет собой проследивание неких изменений по отношению к опорным ориентирам (системе отсчета или какой-нибудь физической величине).

Итак, при изучении сложных форм движения изменение энергии становятся мерой взаимодействий, а для описания явлений вводится ряд новых вторичных понятий (напряженности поля, потенциала, индукции, энтропии и т.д.). Эти понятия и операции с ними могут иметь сложную структуру, но генетически они также являются формами описания взаимодействий [5, с. 112].

История становления физики как науки определила конструирование всех ее разделов по «механическому образцу». Важнейшие понятия разделов электричества и магнетизма построены на базе механических представлений. Именно в этом смысле такие характеристики поля, как напряженность и потенциал, являются вторичными по отношению к понятиям силы и энергии. Введение таких понятий, позволяющих на их базе построить изящные методики решения практических задач (например, расчет электрических цепей), приводит в конечном итоге к выделению соответствующего раздела физики в особую науку. И хотя основные понятия и уравнения квантовой теории не обладают механической наглядностью, но и в их строе сказались определенные традиции механики, и их усвоение требует прочного основания, создаваемого классической физикой.

Сущность собственно физического анализа любого явления состоит - и это очевидно - в раскрытии его механизма путем возвращения к основным единицам, в расшифровке механизма взаимодействия. С точки зрения психологии обучения такое возвращение к первичным понятиям чрезвычайно важно, так как именно оно позволяет вернуться к материализованному действию, представляющему собой первый и важнейший этап процесса интериоризации действий и их усвоения.

Основные моменты обучения построению ориентировки в физической ситуации:

1. Обучение должно начинаться с построения физической модели процесса (материальная точка, абсолютно твердое тело, сплошная среда и т.д.). С одной стороны, свойства модели регламентируют приложимый к ней математический аппарат и определяют методы исследования; с другой стороны, в соответствии с требованиями психологии обучения такая модель может служить материализованным объектом ориентировочных действий.

2. Следующий шаг - выбор системы отсчета. Причем в одних сериях в одних сериях задач речь идет о пространственно-временной системе отсчета; в других же случаях, при описании немеханических явлений, роль такой опоры может играть сохранение определенной величины или свойства. Например, при рассмотрении электрических цепей можно опираться на сохранение заряда или постоянство напряжения, а в термодинамике основой всех расчетов служит сохранение энергии и т.д.

3. Затем строятся понятия, описывающие данные явления на базе «основных единиц»: динамических, энергетических и кинетических характеристик взаимодействий. Например, понятия напряженности, потенциала, индукции, интенсивности и др. выражаются через понятия силы и энергии, а силы тока и поток вектора могут быть представлены как скорость.

4. Решающую роль в построении ориентировочной основы действий при решении физических задач должен играть собственно анализ взаимодействий, который и раскрывает физический механизм явления. Именно характер взаимодействия и его масштабы определяют выбор тех или иных методов описания и физических законов.

5. Обучение переходам от одной системы отсчета к другой и от одного способа описания к другому также увеличивает свободу ориентировки и обеспечивает многие важные качества интеллектуальных действий (осмысленность, обобщенность и т.д.).

Выводы. В заключение несколько слов о новой программе курса физики. Нам представляются в принципе мало обоснованными попытки перестановки и перегруппировки разделов курса в целях его улучшения. Хотя при этом само изложение с точки зрения преподавателя иногда выигрывает в логической стройности и обогащается аналогиями, но для студентов трудности усвоения остаются прежними, поскольку они связаны главным образом с формой предъявления материала, а не с его содержанием. Так как совершенствование форм обучения путем усиления всех видов самостоятельной работы студентов потребует сокращения курса, то нам представляется очень важным, сохранив «ядро науки», сократить лишь изучение относящегося к ее «оболочке». При этом сам порядок изложения материала может, очевидно, оставаться близким к традиционному или даже в известных пределах предоставляться творческой воле отдельных преподавателей, но начинаться курс должен несомненно с истоков физики - механики. Важнее, на наш взгляд, чтобы в новой программе проявлялись внутренние структурные связи между понятиями и чтобы в ней была представлена физика - учебный предмет - как единая логическая система [6, с. 45].

Именно это сделает возможным переход к более совершенным формам обучения, подсказываемым современной педагогической психологией, и позволит физике стать по-настоящему базовой дисциплиной для инженерных и специальных наук.

Литература:

1. Браверманн Э.М. Развитие самостоятельности учащихся - требование нашего времени Текст. / Э.М. Браверманн // Физика в школе. - 2006. - №2. - С. 15-19.
2. Браверманн Э.М. Как повысить эффективность учебных занятий: некоторые современные пути Текст. / Э.М. Браверманн // Физика в школе. - 2005. - №7. - С. 23-25.
3. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка Текст. / П.Я. Гальперин. // Вопросы психологии. - 1969. - № 1. - С. 15-25.
4. 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>.
5. Гончарова Т.Д. Обучение на основе технологии «полного усвоения» Текст. / Т.Д. Гончарова. - М.: Дрофа, 2004. - 256 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие Текст. / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Старчакова Ирина Викторовна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук, доцент Дубцова Марина Михайловна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ КАК СОВОКУПНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Аннотация. В статье раскрывается вопрос о методической подготовке магистрантов, будущих учителей географии, о подходах, лежащих в основе современной методической подготовки специалистов. В их числе: аксиологический, личностно-ориентированный, компетентностный. Анализ перечисленных методологических подходов дает возможность качественного научного исследования методической подготовки магистрантов – будущих учителей географии.

Ключевые слова: методическая подготовка, методологический подход, реализация аксиологического, личностно-ориентированного, компетентностного подходов.

Annotation. In article the question of methodical training of undergraduates, future teachers of geography, of the approaches which are the cornerstone of modern methodical training of specialists reveals. Among them: axiological, personal focused, competence-based. The analysis of the listed methodological approaches gives the chance of high-quality scientific research of methodical training of undergraduates – future teachers of geography.

Keywords: methodical preparation, methodological approach, realization of the axiological, personal focused, competence-based approaches.

Введение. В современном педагогическом образовании совершенствование методической подготовки магистрантов является насущной проблемой, без решения которой становятся невозможными инновационные процессы в высшем профессиональном образовании. Проблема становления профессиональных качеств будущих учителей географии всегда была актуальной. Педагогические кадры, которые качественно готовят в вузе, способны повлиять на эффективность всей образовательной системы России, на развитие, воспитание и образование подрастающего поколения. В результате это отразится на государстве в целом.

В настоящее время общее образование в России реализует Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения. В новых условиях функционирования меняются профессиональные задачи российской педагогики. Современной школе нужен современный учитель. Он должен быть организатором самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Учитель должен успешно выполнять функции исследователя, специалиста, способного видеть проблемы современной школы, быстро принимать решения по их устранению.

И бакалавриат, и, особенно, магистратура, должны готовить будущих учителей к организации научно-исследовательской деятельности, к освоению дидактической системы, состоящей из разнообразных методов, форм, средств обучения, элементов современных образовательных технологий, что в дальнейшем будет способствовать проектированию разнообразной урочной и внеурочной деятельности по предмету, в нашем случае, по географии. Таким образом, сегодня востребован учитель – профессионал, способный не только и не столько к обучению других, сколько к самообразованию и саморазвитию. Научить этому магистрантов, будущих учителей географии, задача высшего педагогического образования.

Учитывая, что «...подход - это базовая ценностная ориентация, ...» [1, с. 12], понимаем, что большой вклад в процесс методической подготовки магистрантов, будущих учителей географии вносит реализация ряда методологических подходов.

Изложение основного материала статьи. Педагогика высшей школы предлагает ряд подходов, лежащих в основе современной методической подготовки магистрантов. Системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный и др. являются универсальными, классическими. Но в последнее время появляются все новые методологические подходы, такие, как герменевтический, онтологический, полипарадигмальный и др. Остановимся на некоторых классических подходах.

Аксиологический подход. Данный методологический подход связан с процессами гуманизации и гуманитаризации образования, ведь человек рассматривается как высшая ценность общества, приоритетное значение имеет общее разностороннее развитие личности, в том числе, ее профессиональные качества.

На основе общего подхода можно определить аксиологический подход в методике обучения географии как философскую, психолого-педагогическую направленность, определяющую процесс становления магистранта, развития его личности, профессиональных качеств. Реализация аксиологического подхода дает возможность рассмотреть методические основы подготовки будущих учителей географии на основе формируемых ценностей.

В профессиональной подготовке студентов-географов в Забайкальском государственном университете курсом, реализующим аксиологический подход, является «Методика обучения и воспитания предмета (география)», который в магистратуре трансформируется в курс «Теория и методика обучения географии». При изучении данных методических дисциплин происходит «... процесс становления ценностного компонента географического образования с позиции формирования и дальнейшего совершенствования у студентов системы ценностей выбранной профессии... [3, с. 225]. Считаем, что этот процесс совпадает с сущностью аксиологического подхода.

Кроме системного методического курса, в процессе реализации аксиологического подхода, большое значение имеют педагогические практики, которые у магистрантов являются достаточно продолжительными, охватывают не только учебное время, но и летнее каникулярное. Таким образом, будущие учителя географии не только проектируют и проводят уроки в 10-11 классах по курсу «Экономическая и социальная география мира», но и выполняют функции классных руководителей, воспитателей школьных детских лагерей, организаторов Единого государственного экзамена в пунктах его проведения.

Предлагаемые рабочей программой, система разнообразной деятельности способствует формированию идеалов, ценностей и так далее, необходимых для развития взаимоотношений человека с природой и социумом в целом, с детьми, их родителями, в частности, что является основой аксиологического подхода.

География является уникальной наукой, специфическим школьным предметом. Именно в содержании географического образования переплетаются знания о природе, населении и экономике. На уроках географии у обучающихся формируются ценностные отношения к природе и человеку, к созидательному труду на благо страны и общества. При изучении школьного курса географии школьники начинают осознавать собственную ответственность за сохранение жизни на планете, в своей стране, в семье. Все это также является составной частью реализации аксиологического подхода.

В процессе реализации аксиологического подхода формируется такой компонент содержания географического образования, как эмоционально-ценностное отношение к миру, к его составным частям, происходит процесс становления ценностных ориентаций. Все это накладывает отпечаток на сознание и поведение магистрантов, в будущем они, несомненно, будут формировать эти ценности у подрастающего поколения, у своих учеников.

Все это в совокупности определяет теоретико-методологический уровень аксиологического подхода.

Теоретико-прикладная основа аксиологического подхода заключается в определении методических, практических сторон подготовки будущих учителей географии. Сюда отнесем содержание предмета, методы, технологии, средства обучения, мотивы учебной деятельности как обучаемого, так и обучающихся.

Это деятельностные, оперативные элементы процесса обучения. В процессе обучения на каждого магистранта должно быть оказано влияние с целью развития нравственных убеждений, чувств, норм поведения. Это осуществляется через различные формы организации процесса обучения: аудиторное занятие (лекции, семинары, практикумы), внеаудиторные (самостоятельная работа, учебные производственные и технологические практики), путем научно-исследовательской и проектной деятельности, через работу студентов в педагогических и волонтерских отрядах. Это организационные элементы процесса обучения.

Таким образом, для совершенствования методической подготовки магистрантов аксиологический подход, действительно, является целесообразным, способствующим развитию ценностной сферы личности будущего педагога.

Личностно-ориентированный. Личностно-ориентированный подход в системе методической подготовки будущих учителей географии является важным с точки зрения учета индивидуальных качеств личности студентов. Личностно-ориентированный подход позволяет реализовать субъект-субъектные отношения между обучающими и обучающимися. Именно в условиях личностно-ориентированного обучения студенты-магистранты становятся активными участниками процесса обучения.

При реализации личностно-ориентированного подхода необходимо учитывать индивидуальные особенности студента. Данный подход является основополагающим при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, способствует накоплению личного опыта, особенно в области профессиональной деятельности.

В условиях многоуровневой системы подготовки кадров в Забайкальском государственном университете, как на бакалавриате, так и в магистратуре, с целью реализации принципа личностно-ориентированного обучения, используются следующие, сочетающиеся между собой, формы и методы:

1. модульная форма организации процесса обучения, заключающаяся в том, что каждый семестр состоит из четырех модулей, что соответствует календарным месяцам;
2. кредитная система учета трудоемкости учебных курсов, что позволяет рассчитывать общую нагрузку, нагрузку по семестрам и т.д;
3. балльно-рейтинговая система оценки результатов обучения, что способствует систематической, ответственной работе обучающихся.

Применительно к курсам «Методика обучения и воспитания предметам (география)» на бакалавриате и «Теория и методика обучения географии» в магистратуре, эти особенности проявляются следующим образом: деление содержания на модули; выделение в каждом цели, задач, методов и средств обучения; разработка рейтинговой системы оценивания и др.

Считаем, что эти положения являются нормативными, обязательными к исполнению как обучающими, так и обучающимися, так как представлены в особых разделах рабочих программ дисциплин и соответствующих фондах оценочных средств.

Таким образом, личностно-ориентированный способствует подготовке будущего педагога, который в дальнейшем будет способен воплощать в жизнь идеи личностно-ориентированного обучения, педагогики сотрудничества с обучающимися.

Компетентностный подход. Компетентностный подход означает усвоение знаний, умений, разнообразных способов деятельности, поэтому становится необходимым процесс формирования профессиональных компетенций.

Компетенция – это способности и умения, которыми владеет обучающийся, это заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке. Именно компетенции формируют такую характеристику человека, как владение соответствующей компетенцией, включающее личное отношение человека к ней и предмету деятельности. Здесь уже речь идет о компетентности [2].

Для Высшего профессионального образования в настоящее время смысловое значение компетенции заключается в понимании системности знаний, умений, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру. В формировании данной системы лежит деятельность.

Выделяются ключевые компетенции, которыми должны владеть все обучающиеся. Это когнитивные (познавательные), креативные (творческие), ордеятельностные (методологические), мировоззренческие и коммуникативные.

Учитывая выделенные сущностные характеристики компетентности, считаем, что речь идет о важном качестве личности обучающихся, в нашем случае студентов. Это качество является интегрированным, оно замыкается на профессиональных, педагогических знаниях, умениях и других компонентов содержания.

Профессиональные компетенции будущего учителя географии составляют комплекс различных видов деятельности, в которых отражается специфика географии как дисциплины мировоззренческого характера. Это учебная, познавательная, научно-исследовательская деятельность. Как было сказано выше, география – единственный школьный предмет, изучающий природу, население, экономику в их разнообразии и взаимосвязи, таким образом, способствующий формированию единой целостной картины мира.

В содержании Федерального государственного образовательного стандарта Высшего педагогического образования третьего поколения выделяются универсальные, общекультурные и профессиональные компетенции.

Универсальные компетенции способствуют развитию таких умений, как критически анализировать проблемные ситуации, успешно управлять проектной деятельностью, как собственной, так и обучающихся, использовать элементы современных образовательных технологий и т.д. В условиях преподавания «Методики обучения и воспитания предмету (география)», который в магистратуре трансформируется в курс «Теория и методика обучения географии», универсальные компетенции формируются весьма успешно в ходе всего процесса обучения.

В педагогическом образовании, кроме универсальных компетенций, выделяются также общепрофессиональные и профессиональные, их различие заключается в степени отражения профессиональных характеристик будущего педагога, общих и специфических, соответственно.

Формирование и развитие общепрофессиональных и профессиональных компетенций протекает в процессе всего изучения методических курсов, в рамках всех форм организации аудиторных и внеаудиторных занятий. Во время педагогических практик на первом и втором курсах магистратуры происходит развитие тех компетенций, которые формировались на бакалавриате, происходит становление новых, применительно к обучению географии в старших классах.

Считаем, что сущность компетентностного подхода в методической подготовке магистрантов, будущих учителей географии, заключается в развитии перечисленных компетенций, в формировании умений самостоятельно оперировать полученными знаниями. Компетентностный подход способствует становлению компетентного специалиста, развитию его личностных и профессиональных качеств.

Выводы. Таким образом, методическая подготовка магистрантов к будущей профессиональной деятельности, действительно осуществляется на основе ряда методологических подходов. Важнейшими из них являются аксиологический, личностно-ориентированный и компетентностный. Данные подходы представляют собой особой формой деятельности, которые способствуют рассмотрению педагогических явлений, а в нашем случае это методическая подготовка студентов в вузе, под определенным ракурсом, что создает аналитическую базу проектирования данного вида деятельности.

Литература:

1. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов // Педагогическое образование и наука. 2010. №6. С. 12.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений – М., 2007. 352 с.
3. Старчакова И.В. Аксиологический подход в профессиональной подготовке учителей // Вектор науки ТГУ. 2012. №2 (20). С. 225

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Грязнов Игорь Юрьевич

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

заведующий кафедрой физической культуры и спорта Аникин Евгений Германович

Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия (г. Нижний Новгород)

СОДЕРЖАНИЕ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионально-практической подготовки обучающихся в магистратуре в рамках прохождения производственной практики. Представлено содержание и критерии оценки производственной (педагогической) практики для магистрантов, обучающихся по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Образовательные технологии в сфере физической культуры», реализуемой в Мининском университете, имеющих и не имеющих базовое педагогическое образование.

Ключевые слова: педагогическое образование, магистратура, профессиональная подготовка, производственная практика критерии оценки.

Annotation. The article deals with the problem of professional and practical training of students in the magistracy in the framework of practical training. The article presents the content and evaluation criteria of industrial (pedagogical) practice for undergraduates studying in the direction of 44.04.01 Pedagogical education, profile "Educational technologies in the field of physical culture", implemented in Mininsk University, with and without basic pedagogical education.

Keyword: pedagogical education, magistracy, professional training, industrial practice evaluation criteria.

Введение. Магистерская подготовка в Российской Федерации является одной из ступеней реализации основных профессиональных образовательных программ в многоуровневой структуре высшего образования. Интеграция российской высшей школы в европейское пространство также оказывает влияние на требования, предъявляемые к выпускникам магистратуры [1; 2]. Магистр должен уметь осознанно применять полученные знания при решении новых нестандартных проблем, обладать способностями к решению задач с неполной или ограниченной информацией, коммуникативными и организационно-управленческими навыками, быть готовым к систематическому самостоятельному повышению своего уровня образования. Для успешной реализации поставленных задач необходимо построить гибкую и динамичную систему подготовки магистров, способную к трансформации, в основу которой положены принципы, способствующие развитию конкурентоспособных высококвалифицированных кадров [8].

Практика является обязательным разделом основной образовательной программы магистратуры. Она представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся и формирования у них профессиональных компетенций. Кроме того, в процессе практики магистранты знакомятся с научно-профессиональной работой преподавателей, тренеров, методистов и научных сотрудников, отрабатывают умения организовать самостоятельный трудовой процесс, работать в коллективе, принимать организационные решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

В настоящее время имеются разработки, раскрывающие вопросы содержания и структуры практики бакалавров и магистров педагогических направлений. Однако, ФГОС 3++ требует от руководителя практикой новых подходов не только к содержанию, но и оценке образовательных результатов, формируемых в процессе прохождения производственной практики. Таким образом, разработка содержания и критерии оценки степени сформированности компетенций у магистрантов в процессе прохождения производственной практики весьма актуально.

Цель исследования. Теоретически обосновать и разработать содержание, критерии оценки образовательных результатов и степени сформированности компетенций у магистрантов педагогического направления подготовки в процессе прохождения производственной (педагогической) практики.

Изложение основного материала статьи. При реализации магистерской программы по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Образовательные технологии в сфере физической культуры» предусматриваются следующие виды практик: педагогическая, научно-исследовательская, управленческая, преддипломная. Целями производственной (педагогической) практики являются: приобретение обучающимися в магистратуре навыков педагога – исследователя, владеющим современным инструментарием науки для поиска и интерпретации информационного материала с целью его использования в педагогической деятельности.

Задачами производственной (педагогической) практики являются:

- интеграция теоретических и практических подходов к овладению содержанием высоко профессиональной педагогической деятельности;
- применение инновационных форм организации познавательной деятельности учащихся, обеспечивающих включение учащихся в учебную деятельность в соответствии с целями, содержанием, формами, методами и средствами обучения в контексте требований ФГОС.

Проведение практики, предусмотренной ОПОП ВО, осуществляется в НГПУ им. Козьмы Минина на основе индивидуальных и/или коллективных договоров о проведении практики с профильными Организациями (структурными подразделениями профильных Организаций). Допускается прохождение обучающимися практики по индивидуальному договору с профильной организацией [6].

Практика непосредственно ориентирована на профессионально-практическую подготовку магистрантов, формирует систему практико-ориентированных знаний в решении научно-прикладных проблем, имеющих педагогические источники, и способствует комплексному формированию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся. Практика осуществляется в 1 семестре (6 недель) и 2

семестре (4 недели) в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса ОПОП ВО магистратуры.

В результате прохождения производственной практики у обучающегося формируются компетенции и по итогам практики обучающийся должен продемонстрировать следующие результаты:

Производственная (педагогическая) практика осуществляется стационарно в образовательных организациях г. Нижнего Новгорода и области, структурных подразделениях университета. Базами прохождения производственной практики являются: детские дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, лицеи, колледжи, техникумы, вузы образовательные учреждения и организации, НГПУ имени К. Минина, кафедра теоретических основ физической культуры, кафедра физического воспитания и спорта.

Причем, для магистрантов, не имеющих базового физкультурного образования (бакалавриата или специалитета) обязательным является прохождение педагогической практики в I семестре в общеобразовательном учреждении (школы, лицеи).

Для магистрантов, имеющих базовое образование возможно прохождение практики в образовательных учреждениях общего и дополнительного образования, других учебных заведениях и организациях среднего специального и высшего образования, а также в других сторонних организациях (фитнес-клубах, домах Спорта и т.п.) обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом.

Производственная (педагогическая) практика реализуется в двух семестрах. В I семестре (6 недель) целью практики является реализация педагогического процесса в образовательных организациях и выявление современных проблем при решении образовательных и профессиональных задач. Во втором семестре (4 недели) целью практики явилось изучение и анализ эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях.

В связи с тем, что среди абитуриентов имеются магистранты, не имеющие базового физкультурного образования, в содержании педагогической практики имеются различия в заданиях для магистрантов. Также, для магистрантов, не имеющих базового образования в рамках педагогической практики, предусмотрено изучение теоретико-методических и медико-биологических основ физической культуры и спорта в рамках прохождения курса в ИОЭС НГПУ им. К.Минина (<https://edu.mininuniver.ru>).

В результате прохождения практики магистранты, не имеющие базового физкультурного образования, должны ознакомиться с работой общеобразовательной школы, совместно с учителем, а затем самостоятельно провести в общеобразовательном учреждении не менее 18 уроков по физической культуре, предварительно разработав на основе программы и рабочего плана, планы-конспекты или технологические карты для этих уроков. Варианты оформления рабочего (тематического плана), планов-конспектов и технологических карт представлены в электронной среде moodle НГПУ им. К.Минина на курсе «Программа магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Образовательные технологии в физической культуре»» (<https://edu.mininuniver.ru>).

Для магистрантов, имеющих базовое физкультурное образование необходимо на основе программы и рабочего плана разработать и провести 18 занятий в рамках внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении или учреждениях дополнительного образования, (ДЮСШ, ФОК, ДЮК, Федерации и др).

Следующим заданием предусматривается разработка магистрантом конспекта (программы, сценария и пр.), проведение и самоанализ физкультурно-оздоровительного мероприятия с реализацией инновационных физкультурно-оздоровительных технологий. Магистранту необходимо представить технологию, проект, программу, сценарий и пр. физкультурно-оздоровительного, рекреационного, оздоровительно-реабилитационного, профессионально-прикладного и пр. мероприятия, проведенного в рамках школы или учреждения доп.образования, имеющих физкультурную направленность). Образец оформления физкультурно-оздоровительного мероприятия представлен в электронной среде moodle НГПУ имени К. Минина на курсе «Программа магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Образовательные технологии в физической культуре»» (<https://edu.mininuniver.ru>).

Исследовательская часть практики представлена анализом по выявлению современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач. Формой для оценки является SWOT анализа образовательной деятельности.

SWOT-анализ представляет собой метод стратегического планирования, используемый для оценки влияния факторов внешней и внутренней среды на ситуацию/процесс/объект. Так как SWOT-анализ не содержит экономических категорий его применяют как инструмент стратегического анализа в различных областях деятельности. Основной целью SWOT-анализа является углубление теоретических знаний по направлению подготовки; формирование умения анализировать результаты выполненной работы; формулировать выводы и рекомендации.

Результатом проведения SWOT-анализа также должен стать выход на проблему будущего диссертационного исследования. Магистранту необходимо представить методологический аппарат диссертационного исследования. Методологической аппарат исследования содержит актуальность исследования 2-3 страницы, с выделением противоречий и ссылками на современные источники; объект и предмет исследования, рабочую гипотезу, цель и задачи исследования, научная новизна, теоретическую и практическую значимость, исследования, положения, выносимые на защиту.

Выполнение исследовательской части производственной практики предполагает сотрудничество с руководителем магистерской диссертации. В помощь магистрантам и руководителям разработаны методические рекомендации и указания к выполнению магистерской диссертации [2]. С содержанием методических рекомендаций можно ознакомиться в ИОЭС Мининского университета на курсе «Программа магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Образовательные технологии в сфере физической культуры»».

Итогом прохождения производственной практики является оформление отчетной документации в дневнике магистранта, а также подготовка творческой мультимедиа презентации по итогам практики.

Итоговая оценка производственной (педагогической) практики определяется путем осуществления рейтинг-плана деятельности магистранта в период практики.

В таблице 1 представлен рейтинг- план оценки деятельности магистранта в период производственной (педагогической) практики в I семестре.

Рейтинг план оценки деятельности магистрантов в период практики в I семестре

Виды работ на практике	Что оценивается	Баллы
Разработка 18 занятий (планы-конспекты занятий) в рамках физкультурно-оздоровительной и (или) спортивной деятельности.	Оценивается качество написания и соответствие современным методическим требованиям.	10-20 баллов
Разработка магистрантом конспекта (программы, сценария и пр.), проведение и самоанализ физкультурно-оздоровительного мероприятия с реализацией инновационных физкультурно-оздоровительных технологий.	Оценивается уровень и качество (программы, технологии, сценария и пр.) проведения мероприятия.	20-30 баллов
SWOT-анализ.	Оценивается полнота и обоснованность выполненного SWOT-анализа.	10-20 баллов
Методологический аппарат исследования.	Оценивается полнота, корректность и обоснованность научно-методологического аппарата.	10-20 баллов
Подготовка творческой мультимедиа презентации по итогам практики.	Оценивается информативность и качество представленных материалов.	5-10 баллов
Неудовлетворительно.		менее 55 баллов
Удовлетворительно.		55-70
Хорошо.		71-85
Отлично.		86-100

В результате прохождения практики во II семестре магистранты должны провести анализ, систематизацию и обобщение результатов научных исследований в рамках своего направления диссертационного исследования путем применения комплекса исследовательских методов (анализа научно-методических источников, педагогическое наблюдение, медико-биологические методы исследования и др.). Таким образом, магистранту необходимо представить описание методов по заявленной теме исследования для решения поставленных задач. Общими критериями отбора методов исследования являются:

- адекватность объекту, предмету, общим задачам исследования, накопленному материалу;
- соответствие современным принципам научного исследования;
- прогностичность, т.е. научная обоснованность, что выбранный метод даст новые и надежные результаты;
- соответствие логическому этапу исследования;
- комплексная взаимосвязь с другими методами.

С сущностью и особенностями использования методов исследования по научному направлению 13.00.08 Теория и методика профессионального образования можно ознакомиться в методических рекомендациях и указаниях к выполнению магистерской [2].

Следующим заданием в рамках практики является разработка программы и проведение констатирующего этапа экспериментального исследования. Эксперимент становится констатирующим, если исследователь ставит задачу выявления исходного состояния и уровня сформированности некоторого свойства или изучаемого параметра, иначе говоря, определяется актуальный уровень развития изучаемого свойства у испытуемого или группы испытуемых.

В рамках заданий производственной (педагогической) практики в II семестре, магистрант, после определения методов исследования, составляет программу констатирующего эксперимента, в которой описывает его цель и задачи, контингент участвующих в эксперименте, краткое содержание и сроки проведения.

Чаще всего, задачами констатирующего эксперимента в рамках диссертационных работ магистрантов профиля «Образовательные технологии в сфере физической культуры», является выявление исходных показателей физического состояния, физической подготовленности, оценке сформированности двигательных навыков, мотивации к занятиям физической культурой и спортом, контингента, участвующего в дальнейшем в формирующем эксперименте. Если направление исследования связано с изучением тренировочного процесса, то это может быть выявление исходных показателей физической, технической и других видов подготовленности спортсменов. Если направление исследования связано с изучением деятельности образовательной организации в аспекте управления, то задачами исследования в констатирующем эксперименте может быть проведение SWOT-анализа деятельности образовательной организации по основным аккредитационным и лицензионным показателям.

Итоговая оценка производственной (педагогической) практики определяется путем осуществления рейтинг-плана деятельности магистранта в период практики. В таблице 2 представлен рейтинг-план оценки деятельности магистранта в период производственной (педагогической) практики в II семестре.

Рейтинг план оценки деятельности магистрантов в период практики II семестре

Виды работ на практике	Что оценивается	Баллы
Описание методов исследования для решения поставленных задач в диссертационном исследовании.	Оценивается адекватность объекту, предмету, общим задачам исследования, накопленному материалу; соответствие современным принципам научного исследования.	30-50 баллов
Представление программы констатирующего эксперимента.	Оценивается полнота и качество представления программы формирующего эксперимента.	20-40 баллов
Подготовка отчета по итогам практики.	Оценивается информативность и качество представленных материалов.	5-10 баллов
Неудовлетворительно.		менее 55 баллов
Удовлетворительно.		55-70
Хорошо.		71-85
Отлично.		86-100

Выводы. Таким образом, представленное содержание и критерии оценки производственной (педагогической) практики способствует формированию у магистрантов применять полученные в ходе изучения дисциплин общенаучного и профессионального циклов подготовки, знания, умения и компетенции в практической деятельности, развивать и углублять практические навыки проведения педагогической, организационно-управленческой, научно-исследовательской деятельности и проявления творческих способностей в этих областях. Разработанные критерии оценки, представленные в рейтинг плане, позволяют объективно оценить степень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов процессе прохождения производственной практики и служит действенным средством управления учебно-воспитательным процессом в НГПУ.

Литература:

1. Гришина А.В., Волкова Е.В. Структура субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/755> (Дата обращения 7.11.2018)
2. Киселева Э.М. Особенности производственной практики магистров в условиях уровневой системы высшего образования // Молодой ученый. — 2014. №1. С. 534-536. URL <https://moluch.ru/archive/60/8869/> (дата обращения: 21.01.2019).
3. Методические рекомендации и указания к выполнению магистерской диссертации / сост. А.В. Стафеева. Н.Новгород: Мининский университет, 2016. 70 с.
4. Родионова Д.Д. Основы научно-исследовательской работы: учебное пособие / Д.Д. Родионова, Е.Ф. Сергеева. Издатель: КемГУКИ, Кемерово. 2010.
5. Положение №8 о практике обучающихся, осваивающих основные образовательные программы высшего образования. НГПУ им. К. Минина. 16.02.18 г.
6. Чистова Я.С. Роль научно-исследовательской практики студентов магистратуры в формировании исследовательских компетенций / Л.И. Назарова, Я.С. Чистова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. Серия Теория и методика профессионального образования. 2015. № 4(68). С. 29-34.
7. Электронная информационно-образовательная среда НГПУ им. К. Минина (<https://edu.mininuniver.ru>).

Педагогика

УДК 37**кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант «Проектный менеджмент в образовании» (М-ПМО-18) Жолдошбек кызы Жаннат Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)**ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ MOODLE В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Аннотация. В статье рассмотрена образовательная технология дистанционного обучения Moodle и ее структура. Дано описание принципов разработки данной технологии основателем Moodle и возможностей ее применения. Представлены причины систематического использования образовательной технологии преподавателями и студентами вуза в учебном процессе. Дана характеристика основных доступных действий актуальных для современного процесса обучения в вузе, таких как чат, база данных, форум, глоссарий, опросный лист, график работы, урок и назначения. Представлены результаты опроса по применению системы дистанционного обучения Moodle, проведенного в инженерно-техническом, педагогическом, медицинском институтах Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова».

Ключевые слова: образовательная технология Moodle, информатизация образования, дистанционное обучение, учебный процесс, вуз, самообразование.

Annotation. The article discusses the educational technology of distance learning Moodle and its structure. The principles of the development of the technology by the founder of Moodle and the possibilities of its application are described. The reasons for the systematic use of educational technology by teachers and university students in the educational process are presented. The characteristic of the main available actions relevant for the modern process of studying at the university is given, such as chat, database, forum, glossary, questionnaire, work schedule, lesson and assignments. The results of a survey on the use of the Moodle distance learning system, conducted at the engineering, technical, pedagogical, medical institutes and philological faculty of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, are presented.

Keywords: educational technology Moodle, informatization of education, distance learning, educational process, university, self-education.

Введение. Применение электронной дистанционной технологии Moodle актуализировано быстрым развитием информатизации общества и необходимостью внедрения новых образовательных технологий в процесс обучения. Применение системы дистанционного обучения Moodle будет способствовать повышению успеваемости студентов, качества обучения и открытости балльно-рейтинговой системы контроля процесса обучения, если будет систематический контроль и самоконтроль процесса заполнения нормативного, теоретического, практического, диагностического и методического модулей в Moodle преподавателем; а также своевременное ознакомление студентов с содержанием всех модулей и выполнение ими практического и диагностического модулей; учет преподавателем и студентом сроков и индивидуальных настроек отдельных дисциплин (курсов).

Изложение основного материала статьи. В Moodle есть педагогический потенциал, заключающийся в гибкости, вариативности педагогических подходов, возможности учета индивидуальных склонностей, интересов и способностей каждого студента, наличии широкого спектра инструментов для построения учебного курса, отсутствию ограничений на число пользователей. Также существуют педагогические условия, способствующие максимальному использованию потенциала платформы Moodle: формирование и развитие ценностного отношения студентов к автономной деятельности; организация подготовки студентов к автономной работе на платформе; обеспечение профессиональной готовности и мотивации преподавателя к работе с платформой Moodle. Использование дистанционных технологий в образовательном процессе вуза способствует повышению мотивации студентов, росту интереса к предмету, активизирует самостоятельность, развивает рефлексию, навыки планирования, содействует формированию адекватной самооценки и нацеливает на обучение в течение всей жизни [1; 4].

Основными причинами использования данной системы являются: бесплатность, легкость в использовании, возможности для участников образовательного процесса с разным уровнем подготовленности к применению дистанционных технологий.

Martin Dougiamas (руководитель проекта по разработке системы управления обучением Moodle) сформулировал пять принципов, положенных в основу системы:

1) мы все являемся как потенциальными учителями, так и учениками (преподаватель — не только носитель знаний, а скорее всего «проводник», направляющий студентов на самостоятельный путь поиска информации);

2) мы учимся особенно хорошо, когда что-либо создаем или пытаемся объяснить что-то другим (в основе данного положения достаточно очевидное утверждение о том, что люди учатся в практическом действии);

3) мы многому учимся, наблюдая за деятельностью других (действия, выполняемые другими студентами в ежедневных педагогических ситуациях, оказывают значительное влияние на деятельность всех участников образовательного процесса, заставляют непроизвольно работать в общем режиме);

4) понимание других людей изменяет нас самих (данный принцип позволит обучать студентов более индивидуально; необходимо предоставлять студентам как можно больше возможностей для самореализации, самопрезентации и для анализа предоставленной студентом информации о себе и его активности в системе);

5) мы хорошо учимся, если обучающая среда является гибкой и адаптируется под нужды обучающихся.

С учетом этих принципов были реализованы все инструменты системы Moodle: коммуникативные, административные, а также учебные [2; 3].

Полноценное и систематическое использование системы Moodle позволяет обеспечить: многовариантность представления информации и интерактивность обучения; многократное повторение изучаемого материала; постоянную учебно-методическую помощь; самоконтроль учебных действий; выстраивание индивидуальных образовательных траекторий; конфиденциальность обучения; более успешное обучение.

Платформа Moodle имеет три уровня использования, с функциями различного использования и доступа: администратор (управляющий платформой), педагог и студент. Moodle состоит из простого интерфейса, который больше похож на информационный портал. Страницы курсов могут быть настроены преподавателем или курсом, добавляя такие элементы, как: календарь, онлайн-пользователи, список действий и другие. При этом, студент (пользователь) может быть перемещен от одного курса (дисциплины) к другому курсу или любому другому преподавателю (на все его курсы).

Курсы в Moodle в качестве виртуальной среды, как правило, представлены чатами, с которыми связаны новостные и дискуссионные форумы, области контента для ввода текста, изображений и презентаций на определенные темы, области деятельности. Участникам учебного процесса доступны ресурсы и мероприятия, не входящие в образовательную программу учебного плана определенной группы студентов. Т.е. существует возможность быть гостем на любом занятии вуза в Moodle. В этой среде ведущий курса может создавать различные виды деятельности для обучающихся и использовать набор их действий (инструментов) [6; 7].

В Moodle доступны действия (модули) актуальные для современного процесса обучения в вузе: чат, база данных, форумы, глоссарий, опросный лист, график работы, урок, назначения и др.

Особое внимание в системе уделено уроку, который позволяет преподавателю создавать условные пути обучения через материал. Он состоит из страниц, обычно заканчивающихся обобщением пройденного материала в разных формах. В зависимости от усвоения новой темы по результатам обратной связи, студент переходит на следующую страницу или возвращается на предыдущую страницу. Преподаватель, оценивая и

оставляя отзывы, может менять его индивидуальный учебный маршрут, это повышает качество освоения учебного материала и результата обучения.

Благодаря особенностям модуля назначения студенты могут отправлять выполненную работу онлайн, включая загрузку файлов любого объема, типа и количества (Word документ, Power point, видеоклип и т.д.). Кроме того, в Moodle можно вести учет учебного времени студентов вне компьютера (мониторинг оффлайн-активности) [5].

Нами был проведен опрос студентов с целью изучения внедрения Moodle в учебный процесс вуза и его эффективности. В анкетировании участвовало 104 студента инженерно-технического, педагогического и медицинского институтов ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». В исследовании приняло участие равное количество девушек и юношей, что свидетельствует о заинтересованности в использовании Moodle в процессе учебы независимо от гендерной принадлежности. Ответы респондентов на вопросы анкеты были поданы онлайн с помощью приложения Google Drive. Большинство студентов, заполнивших анкету, являются студентами второго курса - 53,8% (56 чел.), студенты 3 курса - 19,2% (20 чел.), студенты 1 курса - 17,3% (18 чел.) и студенты 4 курса - 9,7% (10 чел.).

На вопрос, знают ли они о существовании платформы Moodle, 100% (104 чел.) опрошенных ответили, что им сообщили об этом в университете. Большинство респондентов 80,8% (84 чел.) ответили, что узнали о платформе от своих преподавателей и 19,2% (20 чел.) узнали об этом от старосты группы или своих однокурсников. Это свидетельствует о том, что студенты обязаны получить доступ к этой платформе. Все студенты университета имеют учётный аккаунт и зачислены на семестровые курсы, хотя не все подразделения навязывают использование виртуальной среды в учебном процессе.

Каждый студент посещает 10-14 дисциплин и курсов в семестр, по результатам опроса в среднем 40% дисциплин и курсов проводятся с элементами дистанционного обучения Moodle по всем вышеперечисленным модулям.

50% (52 чел.) считают, что недостаточность материально-технической базы, средний уровень знаний компьютерных технологий у преподавателей и студентов не позволяют полностью освоить систему Moodle и усложняют её внедрение в учебный процесс вуза. Одновременно отсутствие в системе дистанционного обучения Moodle понятий «академическая группа» и «учебный план» усложняет ее эксплуатацию. А также респонденты видят необходимость перехода преподавателей и студентов в эффективный режим цифровизации образования.

Большинство опрошенных студентов 88,5% (92 чел.) хотели бы пользоваться этой платформой на всех занятиях, прежде всего, для выполнения практического и диагностического модулей. Они положительно оценили во первых, модуль чата, который позволяет участникам проводить синхронное обсуждение в режиме реального времени, чтобы обсудить заданные или интересующие темы (возникшие вопросы), во-вторых, режим использования чата, отличающегося от типичных интернет-форумов особенностями функций для управления и просмотра обсуждений в нем.

На всех занятиях в Moodle используют модуль базы данных, позволяющего преподавателю и студентам создавать, отображать и искать банк записей о определенной теме, в которых формат и структура записей могут включать изображения, файлы, URL-адреса, цифры и текст. Также отмечают, что хотя база данных в настоящее время имеет проблемы экспорта материалов для разных модулей, иногда удобно хранить и обмениваться данными (создаваемой базой) со всеми участниками.

Все респонденты указывают удобство того, что в Moodle предусмотрена функция редактирования любой базы данных, например, сколько записей может написать или просмотреть один участник, установка лимита на сроки или на число записей ответов студентов на задания (максимальное или минимальное), вплоть до установки времени в минутах и часах.

100% респондентов для асинхронного онлайн-обсуждения используют форумы, они подписаны на новостной форум, в котором получают копии каждого нового сообщения по электронной почте, например, при корректировке сообщений или обновлении новостей, т.е. преподаватель имеет возможность быть на связи со всеми студентами на курсе. Также 100% студентов разрешают оставлять комментарии и добавлять новые форумы.

68,3% (71 чел.) считают, что глоссарий в Moodle позволяет участникам:

- создавать и поддерживать список терминов и определений, как в словаре;
- использовать для создания аннотированного списка полезных веб-сайтов или часто задаваемых вопросов;
- искать или просматривать определения во многих документах, различных форматах, и они могут быть связаны с другими сайтами.

100% респондентов участвовали в различных вариантах опросов в Moodle, в зависимости от цели анкетирования (открытых, закрытых, по времени, анонимных и т.д.).

59,6% (62 чел.) нравится коллективно создавать документы в WIKI, сохранять изменения во вкладках, классифицировать их, следить за их историей. А также вести действия в таком модуле, как Мастерская, в которой возможна творческая работа, изучение и оценка проектов однокурсников, по заданным критериям, вынесение суждений о качестве той или иной работы (эссе, научно-исследовательские работы и др.).

Оценивание студентами какого-либо модуля в Moodle, его удобство или недостатки, желание его модернизировать свидетельствуют о том, что они имеют практический опыт его использования, а также показывают активизацию их самостоятельности в дистанционном обучении.

80,7% (84 чел.) подтверждают, что интересуются нормативным и методическим модулем дисциплин, изучают сроки выполнения заданий, следят за отзывами и комментариями преподавателей на выполненные задания. Регулярно используют модуль «планировщик», в котором преподаватель предоставляет студентам план занятий, консультаций, дополнительных встреч и мероприятий. Это значит, что студенты ставят перед собой учебные цели, планируют процесс выполнения тех или иных заданий в соответствии с учебным планом и поставленными требованиями, развивают рефлексию.

36,5% (38 чел.) респондентов заявили, что они используют платформу раз в неделю, 27% (28 чел.) раз в 2 недели, 17,3% (18 чел.) раз в месяц. Довольно небольшой процент представляют студенты, которые ежедневно используют эту платформу, а именно студенты, принадлежащие к инженерно-техническому институту - 19,2% (20 чел.). Но не зависимо от частоты применения Moodle все респонденты считают, что

участие в данной технологии в процессе обучения дисциплинирует, и систематичность позволяет контролировать успеваемость.

Результат опроса показывает, что использование Moodle в образовательном процессе вуза повышает мотивацию студентов, интерес к содержанию дисциплин, способствует их самоорганизации и самооценке. В совокупности с традиционным обучением в вузе, дистанционные технологии открывают новые возможности. Полученная информация доказывает мобильность использования этой системы и совершенствование учебного процесса. Платформа Moodle является важной составляющей для преподавателей, стремящихся повысить качество онлайн-курсов, а также реализовывать его использование в качестве поддержки студентов, которые по разным причинам не могут присутствовать на аудиторных занятиях.

Выводы. Moodle стал более активно внедряться в образовательный процесс вуза в связи с поиском новых технологий и способов обучения; расширением возможностей для личного и профессионального роста; созданием эффективных условий для успешного освоения учебного материала обучающимися; воспитанием умений продуктивной самоорганизации своего учебного процесса.

Образовательная дистанционная технология Moodle может использоваться с разной целью, во многих формах организации обучения, как в очной, так и в заочной форме обучения, электронном или смешанном обучении, в начальной или непрерывной формации. Идеально подходит для использования в группах, не только на практических занятиях и семинарах, но и в актуальных на современном этапе цифровизации образования проектных мероприятиях. Систематическое использование Moodle и соблюдение последовательности применения модулей и действий при ведении курса способствует раскрытию педагогического потенциала преподавательской деятельности, поддержанию обратной связи. Moodle позволяет преподавателю более эффективно взаимодействовать со студентами. Однако усилия по успешной реализации требуют обучения инструкторов, наличия хороших сетевых возможностей и доступа к данной образовательной технологии, технической и административной поддержке.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки, №14, выпуск 16, 2012. – С. 86-91.
2. Дутиамас, М. Moodle: программное обеспечение с открытым исходным кодом для создания интернет-курсов, 2001. <http://dougiamas.com/>
3. Дутиамас М., Тейлор П.С. Moodle: Использование учебных сообществ для создания открытой исходной системы управления курсом. Материалы конференции EDMEDIA (Гонолулу, Гавайи), 2003. – 150 с.
4. Керимов У.Т. Использование информационных технологий в дистанционном обучении // Известия вузов Кыргызстана. Издательство: Общественное объединение «Общественная академия ученых Кыргызской Республики, Бишкек, 2017. – С. 23-24.
5. Официальный сайт Moodle. <https://www.moodle.ro/>
6. Пучкова Е.С. Возможности использования системы дистанционного обучения Moodle в работе преподавателя педагогического университета // Теория и методика профессионального образования. «Интерактив плюс», Москва, 2015. <https://interactive-plus.ru>
7. Слепцова Л.Н., Николаев Е.В. Внедрение системы дистанционного обучения для работы со студентами с индивидуальным графиком обучения как ключевое направление развития образовательных учреждений профессионального образования // Педагогические науки. №4 (25), 2017. - С. 110-112.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сыртланова Нэлли Шамильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Шабаева Гузель Фагимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИССЛЕДОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Представлены результаты исследования мультикультурной направленности развития личности ребенка дошкольного возраста в современной дошкольной образовательной организации. Содержательно раскрыты и охарактеризованы компоненты и уровни сформированности мультикультурной направленности личности дошкольников.

Ключевые слова: социально-этнический состав дошкольной группы, мультикультурная личность, коммуникация, речевое развитие дошкольника, коммуникация мультикультурной личности.

Annotation. The article presents the results of the study of multicultural orientation of personality development of a preschool child in a modern preschool educational organization. The components and levels of formation of multicultural orientation of personality of preschool children are revealed and characterized.

Keywords: social and ethnic composition of preschool group, multicultural personality, communication, speech development of preschooler, communication of multicultural personality.

Введение. Учитывая социальную значимость, степень теоретической разработанности и состояние на практике проблемы исследования мультикультурной направленности личности ребенка дошкольного возраста в современной дошкольной образовательной организации, особо значима. Теоретический анализ работ позволяет сделать вывод о том, что имеются исследования о важности и необходимости обоснования проблемы становления личности ребенка (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец и др.), положения деятельностного подхода в педагогике (А.Н. Леонтьев и др.), что предполагает актуальность исследования на научно-теоретическом уровне. Обосновывая актуальность

рассматриваемой проблемы, следует выделить, что особенности развития личности раскрыты в фундаментальных исследованиях зарубежных (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.) и отечественных (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э. Пиклер, Д.Б. Эльконин и др.) психологов. Наиболее часто исследователи рассматривают личность в системе отношений человека к себе, к другим людям, к окружающей действительности.

На территории Республики Башкортостан проживают представители более 113 народов, 5 из которых имеют численность, превышающую 100 тысяч человек. Наиболее многочисленными являются русские – 36,32%, башкиры составляют 29,75%; татары – 24,13%; чуваша – 2,85%; марийцы – 2,75%. А так же в республике наблюдается высокая миграция, что увеличивает приток иностранцев из дальнего зарубежья (Афганистан, Вьетнам, Китай, Турция) и ближнего зарубежья (Азербайджан, Армения, Таджикистан, Узбекистан). Идеи приобщения дошкольников к культуре разных стран нашли отражение в работах Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, Э.К. Сусловой и др. В педагогической и методической литературе раскрывается мультикультурный подход в организации образовательной деятельности ДОО (А.П. Окунешникова, Н.Ш. Сыртланова [1] и т.д.). В исследованиях Р.Х. Агишевой, Ф.Г. Азнабаевой, Р.Х. Гасановой, Г.Ф. Шабаевой рассматриваются вопросы приобщения дошкольников к фольклору, народным традициям башкирского народа [3, 4]. Анализ федеральных программ дошкольного образования («Детство» под ред.Т.И. Бабаевой А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой; «Мозайка» под. ред В.Ю. Белькович Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева, «Истоки» под. ред. Л.А. Парамоновой и т.п.) показал, что целью федеральных программ является создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности. Программы знакомят с культурами народов Западного (английский, румынский, латышский, шведский), с народами Востока (китайский, индийский), с народами России (ненецкий, русский). В программах представлен широкий спектр произведений отечественных и зарубежных писателей, композиторов, а также фольклорные произведения народов России, стран ближнего и дальнего зарубежья [1]. Показателем эффективности реализации вышеперечисленных задач ФГОС ДО является формирование мультикультурной направленности личности. В данном исследовании под «мультикультурной направленностью личности» понимается качество личности, способной к восприятию и пониманию иных культур, толерантной к окружающим народам, проявляющей интерес и желание сотрудничать с окружающими детьми независимо от цвета кожи, национальности, расы, религиозной принадлежности [2].

Для проведения опытно-поисковой работы был изучен социально-этнический состав дошкольников в экспериментальных и контрольных группах. Анализ социально-этнического состава дошкольников выявил, что экспериментальные и контрольные группы включает представителей более 8 этносов, а также детей из мультикультурных семей. Сочетание различных культур в каждой группе неповторимо, в некотором роде уникально. Эта уникальность выражена в том, что в одной группе находятся представители народов, населяющих Республику Башкортостан (башкиры, марийцы, чуваша и др.), а также представители ближнего (азербайджанцы, белорусы, узбеки, украинцы и др.) и дальнего зарубежья (вьетнамцы, греки, евреи, немцы и др.). На момент проведения диагностического этапа опытно-поисковой работы в экспериментальных группах с этнокультурным компонентом образования (с башкирским языком обучения) не было ни одного ребенка из монокультурной семьи. Нами определены состав педагогической диагностики - критерии и показатели мультикультурной направленности воспитанников ДОО: содержание когнитивного составляющего компонента мультикультурной направленности (наполненность и охват полноты представлений о культуре народов, в этнической среде дошкольников, заинтересованность, желание и мотивы, устремленность к освоению новых представлений о них, перенос полученного опыта, осведомленности в игровую и досуговую деятельность и др.); отражение эмоционального составляющего компонента мультикультурной направленности личности (заинтересованность, проявление активности к представителям этносов, налаживание с ними добрых не конфликтных отношений, организация совместной образовательной и досуговой деятельности с детьми других национальностей); опыт деятельности в процессе проявления поведенческого компонента мультикультурной направленности (толерантное отношение, практические умения общения и взаимодействия с представителями других национальностей, активность в решении проблемных ситуаций, отражение в речи мотивов позитивного взаимодействия с детьми разных национальностей).

Нами были определены уровни мультикультурной направленности дошкольника: оптимальный, допустимый и минимальный. Оптимальный: ребенок имеет представление о культуре народов, составляющих социально-этническую среду группы, дает полные ответы на вопросы, решает проблемные ситуации и игровые задания, проявляет собственные желания и стремления к самопознанию, переносит полученные знания в игровую и культурно-досуговую деятельность; ребенок проявляет интерес к представителям культур, составляющих социально-этническую среду дошкольной группы, эмоционально отзывчив на произведения устно-поэтического, музыкально-игрового и прикладного народного творчества, организует совместную деятельности с детьми из других этнических групп; воспитанник ярко выражает толерантное взаимодействие с ребятами других национальностей, умеет коммуницировать и взаимодействовать, проявляется активность в решении проблемных и конфликтных ситуаций, отражает в речи мотивы позитивного взаимодействия с детьми разных национальностей.

Допустимый: ребенок имеет представление о культуре народов, составляющих социально-этническую среду группы, дает ответы на вопросы, решает проблемные ситуации и игровые задания, но не проявляет собственных желаний и стремлений к самопознанию, не переносит полученные знания в игровую и культурно-досуговую деятельность; ребенок проявляет интерес к представителям культур, составляющих социально-этническую среду дошкольной группы, эмоционально отзывчив на произведения устно-поэтического, музыкально-игрового и прикладного народного творчества.

Минимальный: ребенок не имеет представление о культуре народов, составляющих социально-этническую среду группы, не дает ответы на вопросы, не решает проблемные ситуации и игровые задания, не проявляет собственных желаний и стремлений к самопознанию, не переносит полученные знания в игровую и культурно-досуговую деятельность; ребенок не проявляет интерес к представителям культур, составляющих социально-этническую среду дошкольной группы, эмоционально не отзывчив на произведения устно-поэтического, музыкально-игрового и декоративно-прикладного народного творчества, не организует совместную деятельность с детьми других национальностей; ребенок не выражает

толерантного отношения к представителям других национальностей, не умеет общаться и взаимодействовать с детьми разных национальностей, в решении проблемных ситуаций не проявляется активность, не отражает в речи мотивы позитивного взаимодействия с детьми разных национальностей.

В ходе исследования мультикультурной составляющей личности дошкольников использованы методики, направленные на изучение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Для выявления когнитивного компонента мультикультурной направленности личности были использованы адаптированные методики: «Засели ребятков в домики» (О.В. Акуловой и др.) «Народность - как единая семья» (Н.Н. Чалдышкина и др.). Игровые дидактические игры и лото «Народности – как единая семейная группа». Анализ детских ответов позволил выделить 2 группы детей.

1 группа. Дети, вошедшие в данную группу, знакомы с национальными костюмами, предметами быта, музыкальными инструментами, музыкальными играми, хороводами башкирского и русского народов (в многонациональных группах и национальных с башкирским языком обучения) и русского и татарского (в национальных группах с татарским языком обучения). При выполнении задания 26% детей назвали предметы быта, могли объяснить свой выбор и давали полные ответы. «Это дети в русском костюме. Это русская изба. В избе русский поднос, русское полотенце». «Это юрта. В ней жили башкиры. Это «сэке» (скамья). На ней сидят. Это башкирский палас, потому что в нем есть башкирский узор, гребешки и гусиные лапки». Во время беседы у 32% детей проявлялся интерес к культуре народов, представленных на других картинках. «А эти дети в каких костюмах? А это, что за ваза?», «Эти костюмы я не знаю. Расскажите о них».

2 группа. Дети затруднялись при ответах, касающиеся знаний о культуре народов, представленных в социально-этнической среде группы, либо высказывали неполные и неверные суждения. Выбор картинок мотивировали односложными ответами «красиво», «нарядно», обнаруживая, тем самым минимальный уровень мультикультурной направленности личности. Интерес и стремление к получению новых знаний о культуре народов, представленных в социально-этнической среде, не проявился. Анализ результатов исследования когнитивного компонента мультикультурной направленности личности дошкольника показал, что никто из испытуемых на момент проведения диагностического этапа не обладал тем объемом содержания когнитивного компонента мультикультурной направленности личности, который мы отнесли к оптимальному уровню. Из 5-8 национальностей, представленных в социально-этнической среде группы дети были знакомы только с культурой двух народов. При выполнении заданий, направленных на выявление когнитивного компонента мультикультурной направленности личности дети в основном ориентировались не на знания, а на эстетическую сторону. На вопрос «Почему ты разместил эти предметы в этот домик?» дети объясняли свой выбор просто: «так красиво». Около половины дошкольников затруднялось задавать вопросы. Наблюдение за детьми показало, что имеющиеся знания дети не используют в игровой и культурно-досуговой деятельности. Это свидетельствует о недостаточности знаний о культуре народов, представленных в социально-этнической среде группы.

Для выявления эмоционального компонента мультикультурной направленности личности была использована адаптированная нами методика «Выбери друга для игры» (Е.Н. Николаева, М.Л. Поведенюк) и ситуации «Завтрак», «День рождения». В ходе диагностики было выявлено, что при выборе карточек с изображением детей в национальных костюмах дошкольники мотивируют свой выбор красотой, красочностью, наличием ярких узоров, орнаментов, рисунков на костюмах. По ответам дети разделились на 3 группы: первую группу составили дети, которых привлекла красота костюмов (54%); вторую группу – яркость, многоцветность (19%), третью группу – разнообразие различных элементов (11%). 15% детей не высказали никакого отношения к национальным костюмам. Если бы у детей был такой национальный костюм, они бы пошли в нем на праздник, на «День города», показали их в детском саду. Часть детей (11%), выказала желание следить за чистотой этого костюма. Дети считают, что у детей в таких костюмах веселый характер, они всегда радостные и слушаются взрослых. Среди игр, в которые, по мнению дошкольников, играют дети в национальных костюмах, были названы современные игры «Бэтман», «Человек-паук» и т.д. Лишь 7% детей ответили, что они водят хороводы и играют в народные игры. При выполнении задания дети затруднялись задавать вопросы. 18% детей хотели бы узнать, где живут дети изображенные на картинках, их любимые игры, много ли у них друзей, кто их родители, ходят ли они в садик. Двое детей хотели бы знать, на каком языке они говорят. В ходе диагностики было выявлено, что дети проявляют уважительное отношение к детям другой национальности, они «напоят их чаем», «покажут свои игрушки» и «вместе поиграют». У них есть желание подружиться с ними.

Для выявления эмоционального компонента мультикультурной направленности личности детям читались сказки народов, представленных в социально-этнической среде группы (методика А.Д. Кошелевой). При чтении сказок фиксировалось проявление эмоционального поведения: вхождение в сказочный сюжет, сочувствие, сопереживание персонажам, оценка событий. В ходе наблюдения за детьми было зафиксировано, что дошкольники эмоционально откликаются на сюжет народных сказок. Эмоции проявлялись в улыбках и смехе в ответ на удачное разрешение героем драматических ситуаций, вздохах облегчения при избегании опасностей, испуге при появлении опасности для героя. В ходе диагностики детям давали слушать музыку народов, представленных в социально-этнической среде дошкольной группы и задавались вопросы: «Какие чувства вызывает эта музыка? Как ты думаешь, о чем рассказывает эта музыка? Что хочется делать под эту музыку?» Для чистоты эксперимента с детьми не проводили предварительных бесед. Во время слушания музыки дети эмоционально реагировали на музыкальные произведения. Наибольший эмоциональный интерес у дошкольников вызвало прослушивание музыки к греческому народному танцу «Сиртаки». Эта музыка вызвала у детей чувства радости, восторга, желание танцевать: «эта музыка как костер», «она рассказывает о солнце и фруктах».

В ходе выявления поведенческого компонента мультикультурной направленности личности была использована экспериментальная ситуация «Нужен твой совет» (Е.Н. Николаева, М.Л. Поведенюк) и ситуация «Встреча с иностранцем». Результаты обсуждения ситуаций позволили выделить 3 группы детей. 1 группа. Дети, которые посоветовали не смеяться над ребенком, который пришел в группу. Около 74% детей высказали критические замечания по поводу поступков детей, которые не хотят играть и смеются над этим ребенком. По их мнению, эти дети поступают и ведут себя «не правильно», «некрасиво», «они невоспитанные», «так поступать нельзя», «а если бы они пошли в детский сад в другой стране». Они считали, что, если ребенок плохо понимает русский язык с ним надо подружиться, показать ему свои игрушки. Эти дети пытались установить взаимоотношения на уровне невербальной коммуникации: трогали голову,

изображали мимикой боль головы, показывали, что пьют таблетки. На вопрос «Как узнать, что тебя поняли?» отвечали: «кивну головой», «похлопаю по плечу», «пожму руки». 2 группа. Дети, которые так же считали поведение детей некрасивым, но не могли самостоятельно решить данную ситуацию и приводили свои варианты. «Я позову маму, она переводчик», «Пусть она походит в группу с мамой»; «Ей надо нанять репетитора»; «Ольга Ивановна скажет, что делать». Эти дети владеют способами невербальной коммуникации, но предпочитают обратиться за помощью не к детям, а взрослым-специалистам.

3 группа. Дети, которые не высказали никакого суждения о выходе из данных ситуаций и не желали самостоятельно найти способы достижения взаимопонимания с детьми других национальностей, мотивировав ответ «я не знаю». В то же время у 28% детей наблюдались противоречия между осознанием уважительного отношения к детям другой национальности и практикой собственного поведения. Вспоминая случаи из собственной практики общения с детьми других национальностей, дошкольники замечали, «...я с ней не играла, она ничего не понимает», «...я ее ударила, она не дала нам свою игрушку».

Для изучения социального статуса ребенка в группе была использована методика «Секрет» (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина). В ходе исследования каждый ребенок получал по 3 открытки для того, чтобы подарить их детям, с которыми они любят играть и которые лучше его понимают. На основе подсчета общих и взаимных выборов определялось количество детей, относящихся к группе предпочитаемых (1), принятых (2), непринятых (3), изолированных (4). Изучение социального статуса ребенка показал, что национальные различия детей не сказываются на взаимоотношениях дошкольников. При распределении открыток дети останавливали свой выбор на представителях всех национальностей. Таким образом, в экспериментальных и контрольных группах преобладают дети, относящиеся к группе предпочитаемых (35%), принятых (57%), непринятых (6%), изолированных (2%). Это показатель благоприятного психологического климата и удовлетворенности каждого ребенка от пребывания в группе сверстников.

Выводы. В результате проведения диагностики исследования мультикультурной направленности личности было выявлено, что у дошкольников преобладает эмоциональный и поведенческий компонент. Когнитивный компонент – знания о культуре народов, представленных в социально-этнической среде группы – на момент исследования не был зафиксирован ни у одного ребенка. О результативности опытно-поисковой работы [1, 2] свидетельствует наличие у детей устойчивого интереса к культуре народов, не только представленных в социально-этнической среде дошкольной группы, но и о культуре народов, населяющих земной шар, о том, что их роднит и объединяет. Наблюдалось стремление детей к общению со взрослыми, детьми-иностранцами по поводу получения новых знаний о месте проживания, одежде, языке общения. Отметим, что в ходе проведения опытно-поисковой работы было замечено, что организация совместной деятельности детей не происходит по национальному признаку. Дошкольники одинаково относятся ко всем детям, проявляют толерантное отношение к представителям всех этносов, составляющих многонациональную среду группы. Качественно изменило отношение дошкольников к процессу решения проблемных ситуаций. После проведенной работы только 19% дошкольников экспериментальной группы по-прежнему обратились бы за помощью взрослых [2]. Дети контрольной группы при выполнении заданий выбирали детей в разных национальных костюмах, но на вопрос «Объясни, почему ты расположил эти предметы именно так?» давали однотипные ответы: «красиво», «ярко». При решении задачи «Нужна твоя поддержка» ответы также были односложными: «так нельзя делать», «надо дружить». В контрольной группе наблюдалась допустимая и минимальная степень проявления содержания опыта деятельности и поведения мультикультурной направленности личности. Это характеризовалось слабостью умений коммуницировать с воспитанниками тех групп национальностей, представленных в социально-этнической среде группы. Например, задача-игра «Встреча с иностранцем» дети не могли самостоятельно найти способы достижения взаимопонимания, сказав при этом «С нами такого не было».

Результаты опытно-поисковой работы позволяют утверждать, что у детей старшего дошкольного возраста мультикультурная направленность личности формируется целенаправленно в процессе обновления содержания этнокультурного компонента дошкольного образования. Этот процесс осуществляется в соответствии с когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами в процессе ознакомления с устно-поэтическим, музыкально-игровым и декоративно-прикладным творчеством народов, составляющих социально-этническую среду дошкольной группы. В ходе формирования когнитивного компонента закладываются новые знания о культуре народов, представленных в социально-этнической среде группы, объясняются их закономерности. Эмоциональный компонент воспитывает интерес к представителям разных культур и эмоциональную отзывчивость на произведения устно-поэтического, музыкально-игрового и декоративно-прикладного народного творчества. Поведенческий компонент способствует формированию уважения к представителям разных национальностей, актуализации и переносу знаний в решении проблемных и конфликтных ситуаций. Обновление содержания дошкольного образования в Республике Башкортостан учитывает мультикультурный характер детской среды. Теоретические основы мультикультурного образования явились основой планирования образовательного процесса дошкольных образовательных организациях и стали ориентиром для методического сопровождения образовательного процесса в многонациональных группах ДОО.

Литература:

1. Сыртланова Нэлли Шамильевна. Мультикультурная направленность регионального компонента дошкольного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.07 / Сыртланова Нэлли Шамильевна; [Место защиты: Челяб. гос. пед. ун-т]. - Уфа, 2008.- 187 с.: ил. РГБ ОД, 61 08-13/818.
2. Сыртланова, Н.Ш. Мультикультурная направленность дошкольного образования: теория и практика [Текст]: Монография / Н.Ш. Сыртланова – Уфа: изд-во БГПУ, 2018 - 178 с.
3. Шабаева, Г.Ф. Актуальные вопросы изучения уровня развития речевой толерантности у детей в рамках диалога культур многонационального ДОУ [Текст] / Г.Ф. Шабаева // Дошкольное образование в 21 веке. Материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа, БГПУ. – 2013. - С. 350-353.
4. Шабаева Г.Ф., Кондратьева Т.Н. Специфика подготовки педагогов к проектированию организованной образовательной деятельности речевого развития дошкольников (на материале республик: Башкортостан и Мордовия) // Проблемы современного педагогического образования, 2019 г., Ялта, № 63-1, с. 384-388.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Тамбиева Софья Исмаиловна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);
 преподаватель кафедры иностранных языков Урусова Лейла Ракаевна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ЯВЛЕНИЕ ПАРАДОКСА, ЕГО МЕСТО В КАТЕГОРИЯХ ТЕКСТА

Аннотация. Эта статья призвана раскрыть проблему анализа явления парадокса, его места в категориях текста. Она основана на исследовании средств выражения парадокса в текстах современного английского языка. В качестве контекстов функционирования данного явления рассматриваются контексты функционирования оксюморона и зевгмы. В статье рассматриваются различные подходы и методики, которые могут помочь студентам улучшить свои навыки освоения языка. К таким методикам относятся веб-сайты для изучения английского языка в Интернете, компьютерные программы для изучения языка, программное обеспечение для презентаций, электронные словари, разработки для чата и обмена сообщениями по электронной почте, прослушивания CD-плееров и учебные видеоклипы.

Ключевые слова: парадокс, оксюморон, зевгма, языкознание, категории текста.

Annotation. This article is intended to reveal the problem of the analysis of the phenomenon of the paradox, its place in the categories of text. It is based on the study of the means of expressing the paradox in the texts of modern English. As the contexts of the functioning of this phenomenon, the contexts of the functioning of oxymoron and zeugma are considered. The article discusses various approaches and techniques that can help students improve their language skills. Such methods include websites for learning English on the Internet, computer programs for learning a language, presentation software, electronic dictionaries, development for chatting and messaging via e-mail, listening to CD players and training videos.

Keywords: paradox, oxymoron, zeugma, linguistics, categories of text.

Введение. Последние годы в педагогической практике активно включается необходимость изучения языковых механизмов. Этим обуславливается актуальность темы возникновения и формирования парадокса. Эта проблема является важной в современном языкознании, как с практической, так и с теоретической точки зрения. Ибо это вопрос о том, что представляет собой такое явление, как парадокс в языке, и как, и какими средствами осуществляется в языке его реализация.

Научная новизна статьи заключается в том, что проведено теоретическое обоснование лингвистической природы парадокса; проведен анализ основных моделей порождения оксюморона и зевгмы.

В данной статье диагностируются недостатки и ограничения существующих традиционных инструментов изучения английского языка.

Главной целью статьи является раскрытие проблемы анализа явления парадокса, его места в категориях текста для того, чтобы повысить качество обучения учащихся иностранному языку, формирования и развития их коммуникативной культуры, изучения практического владения английским языком.

Исходя из общей цели, в статье ставится задача построить четкую систему обучения проблемам анализа явления парадокса для того, чтобы научить практическому владению английским языком.

С практической точки зрения парадоксы представляют определенный интерес, прежде всего, по частотности своего употребления.

Изложение основного материала статьи. Парадокс представляет собой сложное социально-психологическое явление, тесно связанное с речевым поведением индивида в коммуникации. В результате создается категория осмысления действительности. Ядром категории является прототип. Прототип – идеализированные эталонные образы, представления о типичном объекте из мира «действительности», в котором выделяются существенные для данного представления и обычные детали. Парадокс предполагает нарушение стереотипа восприятия. Категория парадокса представляет собой нечто очевидное невероятное.

Естественно возникает вопрос: чем же создается парадокс в тексте? Для этого необходимо рассмотреть структуру оксюморона и зевгмы.

В структуре оксюморона мы можем выделить следующие закономерности. Прежде всего, оксюморон представляет собой сочетание двух или более слов, действующих либо независимо, либо в более длинном ряду высказываний как грамматическая единица. Различают два главных вида словосочетаний: со стержневым элементом (эндоцентрические) и без стержневого элемента (экзоцентрические) [3, с. 25].

Структура большинства оксюморонов принадлежит к эндоцентрическим словосочетаниям. Мы выделяем следующие модели:

1) прилагательное + существительное (Adj. + N.) составляет примерно 30%.

When old Mc Alistair was the cattle king of West Texas-continued- Baldy with satanic sweetness. You was some tallow, you had as much to say on the ranch as he did (O. Henry).

2) наречие + прилагательное (Adv + Adj) составляют 9%

It's most exciting to have a romantically poisoned friend (A. Christie).

A bulb in the lantern hung from the hell ailing on a chain seemed to give a monstrously bright light. (The Unsexed Isles)

3) глагол + наречие (V+Adv.) составляют 5%

Например,

It was a full hour before they could make up their minds to tell timothy. If only it could be kept from him! If only it could be broken to him by degrees! (Galsworthy).

Также существуют структуры оксюморонов, которые принадлежат к экзоцентрическим словосочетаниям. Нам встретились субъективно - предикативные словосочетания, в основе которых лежат отношения между подлежащим и сказуемым. Такие структуры составляют 11% из всех встретившихся нам примеров оксюморона. Например:

A great poet, a really great poet is the most unpoetical of all creatures (O. Wild).

"It's the sound of thinking, Mr. Mcffaze." (O. Henry).

Таким образом, рассмотрев приведенные выше примеры, мы можем утверждать, что на формальном уровне парадокс, в данном случае оксюморон, не создается. В оксюморе сталкиваются несовместимые семантические значения.

Оксюморон как полуотмеченная структура является стилистической фигурой, в которой сочетание контрастных слов по значению дает новое понятие или раскрывает противоречивость описываемого.

Например:

She had her husband on her hands, a terrible joy to her, and a terrifying burden (J. London).

Если первоначальное значение определяемого слова изменяется или ослабляется, то стилистический эффект оксюморона пропадает.

Например:

I'm terribly happy for you. I'm happy for myself. And I want to say I think Bart has been simply marvelous (A. Christie).

He has got an awfully silly kind of laugh: "haw-haw-haw" like this (A. Christie).

Здесь слова *awfully*, *simply*, *terribly* утратили свое первоначальное логическое значение и теперь используются с эмоциональным значением, только как усилители (или интенсификаторы).

Интенсификаторы – класс слов, основная характеристика которых сводится к функции усиления значения ведущего слова. В него входят как слова, роль которых сводится исключительно к функции интенсификации, так и слова, оказавшиеся в этой функции случайно, в силу своеобразного семантического окружения [1, с. 42].

Интенсификаторы приносят в текст высокую эмоциональность. Благодаря своей высокой эмоциональности они являются хорошим средством выделения наиболее важного для данного текста слова или словосочетания.

Эмоциональность, которую интенсификатор придает тексту, объясняется необходимой для этой категории слов характеристикой – наличием изначальной коннотативности, то есть, слово, подходящее для функции интенсификатора, должно обладать эмоционально-стилистическими оттенками значения, не позволяющими причислить его к нейтральной лексике.

Известно, что интенсификаторы характеризуются следующими чертами: ослаблением собственного семантического значения, при этом ведущим становится усиленное значение, усиливающее семантическое значение ключевого слова.

Например:

He behaved pretty lousily to Jan (A. Christie).

Frightfully sweet of you Frankie to bring him all these flowers (A. Christie).

Таким образом, мы видим, что употребление интенсификаторов сильно влияет на структуру текста: большое количество интенсификаторов не только повышают его эмоциональность, но и вносят определенные поправки в стилистику, приближая текст к разговорной речи.

Оксюморон часто употребляется в тех случаях, когда нужно выразить противоречивость описываемого или сложную природу предмета речи. Так, Шекспир, говоря о скрытых противоречиях любви, вкладывает в уста Ромео целый фейерверк парадоксальных оксюморонов.

O brawling love! O loving hate!

O anything of nothing first creates.

O heavy brightness: serious vanity! (W. Shakespeare).

Оскар Уайльд в романе «Портрет Дориана Грея», описывая сложную природу чувств, дает нам прекрасные примеры оксюморона:

I'm changed, and the mere touch of Sybil Vane's hand makes me forget you and all your wrong, fascinating, poisonous, delightful theories (O. Wilde).

В английской поэзии и прозе оксюморон встречается во все времена. Э. Спенсер в XVI в. писал: "*And painful pleasure turns to pleasing pain*".

Оксюмороны встречаются редко. Однако, редкость их употребления не умаляет их большой выразительной силы. Это зависит от того, что оксюмороны способны вскрывать внутренние противоречия, заложенные в самих явлениях и фактах действительности.

Например:

Beautiful sins, like beautiful things, are the privilege of the rich (O. Wilde).

Иногда – тенденция использования оксюморона – это печать определенных направлений и вкусов. Есть поэты, которые в поисках новых оттенков значения слова, считают обязательными соединения слов с несовместимым значением. «Два обычных слова могут стать почти новыми – пишет Виноградов, - если они соединены впервые или используются в неожиданном контексте».

Оксюмороны не могут по своей природе образовывать фразеологические единицы. Оксюмороны никогда не воспроизводятся в речи, они всегда заново создаются. Основная функция оксюморона – функция выражения личного отношения автора к описываемым явлениям.

Иначе дело обстоит с зевгмой. Здесь главное слово (в большинстве случаев глагол, либо прилагательное, либо существительное) находится в разных отношениях с зависящими от него второстепенными членами и имеет разную дистрибуцию [3, с. 54].

Зевгмой называется сочетание слов, ядро которого - полисемантическое слово – находится в разных отношениях с зависящими от него второстепенными членами, требует реализации иного значения главного.

Часто зевгмой пользуются для создания комического эффекта. Комизм создается противоречием структур и их семантической разнородностью.

Например:

Dora jumped plunging at once into privileged intimacy and into the middle of the room (B. Show).

Зевгма – это сильное и эффективное средство для того, чтобы сохранить чистоту первоначального значения, когда сталкиваются два значения одного и того же слова.

Очень часто сочетания, образующие зевгму, синтаксически представляют собой однородные члены предложения, и с точки зрения формальной структуры предложения не нарушают синтаксической нормы.

Например:

For my own part, the fading summer left me out of health, out of spirits and if the truth must be told, out of money as well (W. Collins).

Зевгма является стилистическим синтаксическим приемом, так как в основе её лежит умышленная, рассчитанная на определенный стилистический результат «экономия» синтаксических средств.

Зевгма – это совпадение, кажущееся сходство синтаксических связей двух или более слов с главным словом.

Контекстуальный анализ позволил нам убедиться, что одной из характерных черт парадокса является его постоянное стремление к эмоциональному выражению мысли, что всякому высказыванию неизменно сопутствуют эмоции, что эмоция всегда оценочна и экспрессивна [2, с. 35].

Выводы. В результате использования способов применения оксюморона и зевгмы при преподавании иностранных языков повышается активность учащихся, студентов на занятиях. Масса существенных задач может быть реализована при основанной таким образом деятельности. Учитель может повысить мотивацию и самостоятельность учеников, найти индивидуальный подход при введении нового материала и так далее.

Был проведен обзор литературы по определениям и явлениям парадокса. Кроме того, обзор литературы был проведен как метод обучения с теоретической и практической точек зрения; обсуждались некоторые практические и эффективные способы обучения, предложенные профессиональными педагогами и квалифицированными учителями, о том, как эффективно использовать данный материал в классе для создания аутентичной среды преподавания и обучения языку, где ученики могут легко и эффективно овладеть языком.

Еще было обнаружено, что все способы анализа явления парадокса, его места в категориях текста имеют не только значительные преимущества в сопоставлении с обычными методами обучения, но и некоторые несовершенства.

Было проведено тематическое исследование, чтобы оценить реакцию обычных студентов, изучающих английский язык, на использование анализа явления парадокса, его места в категориях текста в процессе обучения.

Итак, парадокс как определенная словесная композиция определяется следующим образом: кажущееся абсурдным и противоречащее здравому смыслу утверждение, своеобразное мнение, которое резко расходится с общепринятым.

Категория парадокса включает в себя такие понятия как «отклонение от нормы», «несоответствие», «контраст».

Парадокс выделяет наиболее важное в тексте и служит критерием наличия стилистической значимости у тех или иных элементов текста.

Категорию парадокса целесообразно рассматривать в аспекте комического, через комическое, в роли комического.

В оксюморе парадокс на формальном уровне не создается. В оксюморе сталкиваются несовместимые семантические значения.

В зевгме парадокс создается противоречием морфолого-синтаксических и семантических отношений.

Использование на занятиях анализа явления парадокса, его места в категориях текста приняло довольно широкий характер. Несомненные преимущества этого метода включает в себя то, что его применение на уроках иностранного языка дает возможность учесть особенности постижения информации обучающимися.

Литература:

1. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения. // Вопросы языкознания – М.: Наука, 2007. - №4. – С. 83-91.
2. Лепشوкова Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: дисс. канд. пед. наук, 04.05.2004. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский госуниверситет, 2004 – 165 с.
3. Никулина В.А. Явление конвергенции и анализ художественного текста. // Проблемы лингвистической интерпретации худ. текста: Сборник науч. трудов. - Свердловск. Гос. Пед. Ин-та. - Свердловска, СГПИ, 2017. – С. 49-55.
4. Щербина Э. Ф. К проблемам об основных категориях текста. // Структура синтаксиса и предложения в герм. языках: Сборник науч. трудов ППИ - Пятигорск, 2019 – С. 52-56.
5. Shaw B. Selected Works. Plays – М.: Foreign Languages Publishing House, 1958 – 808 p.
6. W Collins The Moonstone: Publishers 2017 - 650 p.
7. W Collins The Woman In The White: - Createspace Independent Publishing Platform, 2017 – 686 p.
8. Christie A. “Hallowe’en Party”. - Washington Square Press: POCKET BOOKS, 1986. - 256 p. - (HP).
9. Galsworthy J. “A Modem Comedy”, “The Silver Spoon”. - М.: Progress Publishers, 1976. - Book 2. - 280 p. - (MC).
10. Henry O. “Selected stories”, “The Pimienta Pancakes”. - М.: Progress Publishers, 1979. - 376 p. - (PP).
11. Shakespeare W. “Macbeth”, М.: Progress Publishers, 1977. - 253 p. - (M).
12. Wilde O. “The Picture of Dorian Gray”. - М.: Прогресс, 1979. - Vol. 1 390 p.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Тамбиева Софья Исмаиловна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ, РЕГУЛИРУЮЩИЕ СТРУКТУРНУЮ СТАБИЛЬНОСТЬ КОНСТРУКЦИИ КАУЗАЦИИ ДВИЖЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается проблема анализа семантических ограничений, регулирующих структурную стабильность конструкции каузации движения, основанная на исследовании когнитивно-семантических свойств и контекстов функционирования некоторых предикатов английского языка. В качестве контекстов функционирования данных предикатов рассматривается конструкция каузации движения. Семантико-синтаксический синтез конструкций каузации движения, являющихся объектом нашего разбора, помогает открыть несколько тезисов, благодаря которым можно раскрыть теоретическое значение данной темы.

Ключевые слова: каузация, предикат, модификация, семантика, конструкция.

Annotation. The article reveals the problem of the analysis of semantic constraints governing the structural stability of the movement causation design, based on the study of the cognitive-semantic properties and functioning contexts of some English predicates. As contexts of functioning of these predicates, the construction of the causation of motion is considered. The relevance of the topic is determined by the need to study the aspects of the interaction of the semantics of the predicate and construction, identifying the mechanisms of their correlation.

Keywords: causation, predicate, modification, semantics, construction.

Введение. Данная статья посвящена предмету исследования когнитивно - семантических свойств и контекстов функционирования некоторых предикатов английского языка. В качестве контекстов функционирования данных предикатов рассматривается конструкция каузации движения.

Актуальность темы обуславливается необходимостью изучения центров взаимосвязи значения предиката и конструкции, выявление механизмов их корреляции. Когнитивно-семантическая интерпретация выражений, образованных на базе грамматической конструкции каузации движения позволяет также выявить случаи, когда семантическая структура и синтаксические валентности предикатов подвергаются модификации контекстом конструкции.

Научная новизна статьи заключается в том, что проведена детальная систематизация семантических групп предикатов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что разработана модель конструкции каузации движения, которая отображает значение сказуемого.

Практическая значимость работы: преподаватели и студенты могут использовать результаты исследования на семинарских занятиях по теоретической и практической грамматике.

Основные задачи, которые ставят перед собой языковеды по данной проблеме:

- установить семантические параметры конструкции каузации движения;

- систематизировать целый класс структур, которые считаются базисом лингвистической репрезентации и относятся к числу основных конструкций грамматики.

Изложение основного материала статьи. В отличие от результативной конструкции, семантическая структура конструкции каузации движения принимает как актанта-каузатор с ролью агенса (agent), так и актанта-каузатор, представленный различными природными силами (natural force):

1) The wind blew the ship off the course.

2) The rain swept the ring into the gutter.

Однако на актанта с ролью инструмента структурой конструкции налагается запрет, и он не может считаться агенсным аргументом конструкции каузации движения:

The hammer broke the vase into pieces.

Различия интерпретации лексических и перифрастических каузативов в лингвистике признаны уже давно (kill - cause to die; melt - cause to melt).

Изначально считается, что лексические каузативы репрезентируют такой тип причинно-следственных отношений, который определяется как «прототипический», «эффективный», или «прямой».

По иконическому принципу, одна каузативная субъектно-предикатная структура соответствует одному сценарию/фрейму события. Этот же принцип применим и к конструкции каузации движения. С целью более продуктивного структурирования инвариантной семантической системы данной конструкции необходимо определить, какой ситуации или сценарию соответствует каждый инвариант, а также, какие признаки, понятия, комбинаторные эффекты или элементы смысла включены в комплекс факторов, эксплицирующих и выстраивающих соответствующую модель для каждого типа выражений [2].

Конструкция каузации движения описывает каузативное событие, в котором антецедент и консеквент - основные звенья в причинно-следственной цепочке неразрывно связаны. Эти два этапа сложной каузативной ситуации должны происходить последовательно, и между ними не предполагается какой-либо временной паузы.

Таким образом, событие, каузирующее движение и последующее перемещение объекта, исключает возможность параллельного осознания и осмысливания информации, которую содержит каузирующее действие.

Рассмотрим два примера конструкции каузации движения:

a) Sam coaxed Bob into the room.

b) Sam encouraged Bob into the room.

Обратим внимание на то, что такие глаголы как convince, persuade, instruct, encourage ни при каких условиях не монтируются с конструкцией каузации движения. Объяснить это можно тем, что общей составляющей в семантике глаголов этой группы является импликация принятия решения относительно маршрута или пути перемещения.

Тот же самый признак, вернее его отсутствие, обуславливает возможность функционирования другой группы глаголов в конструкции каузации движения:

1) Sam frightened Bob out of the house.

2) Sam coaxed him into the room.

3) Sam lured him into the room.

Глаголы frighten, coax, и lure описывают такие психологические состояния, в которых просто нет места, а также и временного пространства для принятия решения.

Однако можно не согласиться с подобными выводами, и предположить, что глаголы, способные вписываться в конструкцию каузации движения, просто не образуют таких тематических ролей, которые как-то были бы связаны с «общим запретом» на принятие решения в рамках конструкции каузации движения. Возможно, более целесообразным решением было бы вывести этот принцип за пределы регулярных и общих правил, и отнести его к разряду исключений.

Тем не менее, существует подтверждение, основанное на реальных примерах языковой дистрибуции, в том, что конструкция каузации движения действительно накладывает определенные ограничения на собственное словарное наполнение, и в частности, накладывает запрет на возможность принятия решения в случае каузации движения.

Для того, чтобы проверить, насколько такая точка зрения является обоснованной можно добавить в конструкцию наречие *willingly*, которое служит своеобразным тестером ситуации, поскольку его можно применить к субъекту и на поверхностном, и на глубинном уровне [1].

Согласно многим лингвистическим теориям аргумент прямого объекта является логическим субъектом предикатной препозициональной части конструкции (*predicative PP*). Как видно из следующих примеров, *willingly* не может адекватно сочетаться с пациенсным аргументом (аргументом прямого объекта) конструкции каузации движения как в форме активного, так и в форме пассивного залога:

- 1) He asked her into the room *willingly*.
- 2) She was asked into the room *willingly*.

Таким образом, невозможность сочетаемости тематического аргумента с наречием *willingly* является практическим подтверждением необходимости наложения обязательного запрета на включение смыслового компонента принятия решения в структуру причинно-следственных отношений по типу каузации движения.

Определяются два подкласса выражений в инвариантном ряду конструкции каузации движения в семантике которых присутствуют лишь предпосылки для описания события движения [3].

Для выражений, относящихся к первой группе, применим так называемый принцип условия согласия/следования ("conditions of satisfaction"), который является в некотором смысле «гарантом» того, что тематический аргумент конструкции действительно проходит маршрут, конечная точка которого определяется директивным локативом:

- 1) Sam asked him into the room.
- 2) Sam invited him onto the deck.

Во вторую группу включены некоторые выражения, репрезентирующие случаи предоставления возможности движения (*enablement*) посредством устранения препятствия:

- 1) Sam allowed him into the room.
- 2) Sam permitted him into the house.

Формат ситуации, моделируемой выражениями такого типа несколько иной, и поэтому предыдущее правило, налагающее запрет на волеитивность тематического аргумента, выраженную в возможности принятия решения следовать заданным маршрутом, здесь частично отменяется.

Такая перестановка акцентов релевантности признаков происходит потому, что осуществление движения в заданном направлении не является обязательным.

Типовые, или конвенциональные, которые репрезентирует конструкция каузации движения, должны описываться одним простым предложением структурно и семантически соответствующим конструкции каузации движения, несмотря на косвенный характер каузации или наличие каузатора-посредника вне фокуса.

Как отмечал Шибатани в своей работе по грамматике каузативных конструкций, ряд действий, которые ассоциируются в человеческом сознании с определенным сценарием прототипического характера, могут выражаться через простые каузативы, даже в том случае, если каузирующее событие является косвенным или каузация осуществляется опосредованно, то есть есть некий каузатор-посредник, существование которого признается «по умолчанию», и поэтому не локализуется. Например:

The company flew her to Chicago for an interview.

Ситуация, в которой компания оплачивает поездку, отправляя своего сотрудника в командировку, в современной реальности является вполне прототипической.

Соответственно, конвенциональные сценарии, которые репрезентирует конструкция каузации движения должны быть оформлены как одно событие, несмотря на косвенный характер каузации или наличие каузатора-посредника вне фокуса [2].

Конструкция каузации движения интегрируется только с глаголами, которые, обозначая каузирующее действие, направленное на тематический аргумент (*causee*), определяют как само перемещение, так и его траекторию (*path*).

Рассмотрим следующую пару глаголов силового воздействия *hit* и *strike*. Р. Джекендофф в свое время обратил внимание на то, что, эти два глагола-синонима образуют разные синтаксические модели. Более того, семантический класс глаголов силового воздействия делится на две группы: *hit*-группу (*slap, smack, whack, knock*) и *struck*-группу (*assault, sock, spank, clobber, slash, bludgeon, impact*).

Главное различие, которое лежит в основе сочетаемостных и структурных эффектов этих двух семантических групп, заключается в том, что семантика глаголов группы *hit* подразумевает силовое воздействие на объект, в которое включен компонент движения/перемещения (и он является профильным), а в семантике глаголов группы *strike* маркирован именно сам факт воздействия (динамический и директивный эффекты отсутствуют). Поэтому глаголы типа *hit* могут функционировать в конструкции каузации движения, а такие глаголы как *strike* - нет.

Например: Sam knocked off the lid.

Когда каузирующая трансформация состояния, которая осуществляется в рамках конвенционального сценария, характеризуется наличием эффекта непреднамеренной каузации движения, или, более того, интенцией каузировать движение/перемещение, тогда целенаправленность движения может быть специфицирована.

Рассмотрим следующую группу выражений:

- 1) The butcher sliced the salami onto the wax paper.
- 2) Joey clumped his potatoes into the middle of his plate.
- 3) Joey grated the cheese onto a serving plate.

Глаголы изменения состояния (*slice, clump, grate, shred*), также как и глаголы группы *hit* имплицитно не только каузируют качественно изменяющуюся состояние объекта, но и эффект движения, и поэтому они могут интегрироваться в конструкцию каузации движения.

Направленность движения полностью детерминируется волеитивностью агенсного и семантикой локативного аргументов.

Каузальная сила, которая, как правило, исходит от агенсного аргумента, полностью определяет направление/маршрут движения, по которому будет перемещаться пациенсный аргумент. Только в этом случае соблюдается семантическая целостность и грамматическая корректность конструкции каузации движения.

Например:

- 1) He shoved the cart down the incline.
- 2) He nudged the golf ball into the hole.

Выводы. Итак, интегральная семантическая структура конструкции каузации движения складывается из каузативного и директивного компонентов (*cause, move*) и представляет дифференцированную зону каузативности - директивную.

Изучение конструкции каузации движения позволяет констатировать, что она образует достаточно сложную семантико-синтаксическую систему, охватывает и вбирает все языковые выражения, соответствующие ее матричной семантико-синтаксической схеме и реализующиеся в пределах конвенционального сценария каузативодирективного (сложного) события.

Конструкция каузации движения является структурой со стабильным набором аргументов: агенсным, пациенсным и локативным.

Конструкция каузации движения является глагольно-ориентированным, но не глагольно-центристским образованием, так как в семантическом плане глагол определяет инвариантный диапазон репрезентаций конструкции, но не является ее логическим центром, подчиняющим себе синтаксические и аргументные позиции.

Актуализация директивной каузативности первого типа осуществляется по принципу прототипичности, так как предикаты объектно-пространственной направленности, активизирующие конструкцию, содержат в своей семантике и директивную, и каузативную составляющие.

Хотелось бы выделить некоторые семантические признаки конструкций, указывающие на ее обособленность относительно нормальной конструкции движения.

Во-первых, в конструкциях такого типа функционируют глаголы объектно-пространственной направленности, которые никак не могут встраиваться в переходную конструкцию движения: *heave, swing, force, drag, shake, push*.

Во-вторых, конструкции такого плана являются исключительно ан-тропоморфными.

В-третьих, в смыслодержущих схемах такого типа подчеркивается намеренность, интенциональность агенсного аргумента.

В-четвертых, эта интенциональность все же имеет определенную мишень воздействия - она направлена на преодоление препятствия. Безусловно, понятие препятствия носит в данном случае исключительно метафорический смысл. Барьер, который заставляет себя преодолеть агенс ложной или рефлексивной конструкции каузации движения, связан либо с осуществлением действия, на которое нужно затратить больше сил, чем обычно, либо с какими-либо проблемами психологического плана.

Литература:

1. Ковальская Л.Г. Предикаты каузации бытия и признака в современном английском языке. // Дис. канд. филол. наук. - Пятигорск, 1984. - 153 с.
2. Лепшокова Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: дисс. канд. пед. наук, 04.05.2004. - Карачаевск: Карачаево-Черкесский госуниверситет, 2004 - 165 с.
3. Тищенко С.В. Контексты функционирования и когнитивно-семантические свойства конструкции каузации движения и результативной конструкции. // Дис. канд. филол. наук. - Пятигорск, 2004. - 228 с.
4. Jackendoff R. *Semantic Structures*. MIT Press, Cambridge, 1990. - 322 p.
5. Lakoff G. and Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. - 276 p.
6. Christie A. "Hallowe'en Party". - Washington Square Press: POCKET BOOKS, 1986. - 256 p. - (HP).
7. Galsworthy J. "A Modern Comedy", "The Silver Spoon". - M.: Progress Publishers, 1976. - Book 2. - 280 p. - (MC).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

тактико-специальной подготовки Тарасенко Александр Алексеевич

Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина (г. Белгород);

кандидат юридических наук Крамской Иван Сергеевич

Министерство внутренних дел РФ (г. Москва);

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры

физического воспитания и спорта Амельченко Ирина Анатольевна

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород)

К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД К ДЕЙСТВИЯМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В данной работе авторы рассматривают степень выраженности волевых качеств у двух групп курсантов:

а) группа курсантов третьего курса не имеющих опыта занятий в секциях спортивных единоборств (специального отбора не проводилось);

б) группа курсантов-спортсменов, имеющих значительный опыт занятия различными видами единоборств и высокие спортивные разряды (не ниже кандидата в мастера спорта). А так же влияние типа темперамента сотрудника на его предрасположенность к ведению рукопашной схватки.

В статье содержатся результаты психологического тестирования этих двух категорий курсантов и результаты объективного контроля, дающие основания сделать определенные выводы о состоянии морально-волевой сферы курсантов занимающихся и не занимающимися спортивными единоборствами в аспекте их подготовки к силовому задержанию правонарушителя.

Ключевые слова: волевые качества, морально-волевая сфера, подготовка сотрудника органов внутренних дел, курсант, силовое задержание.

Annotation. In this paper, the authors consider the degree of expression of volitional qualities in two groups of

cadets:

a) a group of third-year cadets with no experience in the sections of martial arts (special selection was not carried out);

b) a group of cadets-athletes with significant experience in various types of martial arts and high sports categories (not lower than the candidate master of sports). As well as the influence of the type of temperament of the employee on his predisposition to melee.

The article contains the results of psychological testing of these two categories of cadets and the results of objective control, giving grounds to draw certain conclusions about the state of moral and volitional sphere of cadets engaged and not engaged in sports martial arts in terms of their preparation for the detention of the offender.

Keywords: strong-willed qualities, moral and volitional sphere, training of the employee of law-enforcement bodies, cadet, power detention.

Введение. Сотрудники полиции выполняют целый спектр задач по обеспечению правопорядка и необходимого уровня общественной безопасности. Для сохранения и поддержания правопорядка, а также, для принуждения правонарушителя выполнить требования сотрудников полиции необходимо применить силу или спец. средства. При применении мер силового принуждения одну из первейших значений играет роль психологического настроя и готовность на возможное противостояние, силовое либо вооруженное.

При применении физической силы, специальных средств и оружия основной задачей является быстрая и эффективная нейтрализация или задержание правонарушителя. Но при применении физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, сотрудник полиции не только должен быстро дать юридическую оценку действиям нарушителя в сложной стрессовой обстановке, но и при выборе своих тактических действий по пресечению противоправных действий обязан принимать во внимание потенциальную степень опасности противника, как для себя, так и для окружающих граждан (его психологическое состояние, антропометрические данные, вооруженность и т.п.). Данное необходимо выполнить в условиях ограниченного времени и понимания ответственности за принятие ошибочного решения.

Изложение основного материала статьи. Высокий уровень специальной психологической подготовленности к силовым действиям по задержанию нарушителя предполагает комплексное проявление самых различных качеств. Недостаточное развитие даже одного из них часто является причиной того, что сотрудники не всегда могут успешно справляться с оперативно-служебными задачами по силовой нейтрализации преступника [1, 3, 4]. Поэтому воспитание моральных, волевых и специальных психических качеств должно занимать важное место в подготовке курсантов вузов системы МВД России на всем протяжении обучения [3, 4, 5].

Основной целью представленной работы было определение степени выраженности волевых качеств и их влияние на способность ведения рукопашного поединка, а также выявление предрасположенности испытуемых к ведению единоборств, в зависимости от типа темперамента. Поэтому в процессе исследования данные обследования курсантов контрольной группы сопоставлялись с данными сотрудников, явно предрасположенных к ведению рукопашного поединка – это курсанты-спортсмены высокой квалификации.

При организации исследования применялась следующая методика: в качестве информативных психологических тестов был использован мотивационный тест Кеттелла, который включает оценку возможных страхов, отношение к карьере и к самому себе. Этот тест взят как один из основных для выявления характеристики волевых качеств, т.к. полученные результаты в ходе тестирования по предложенной методике отличаются надежностью и информативностью [2, 6]. Также для получения более полной информации о личностных качествах исследуемого контингента использовался опросник – тест (ММРП) – Миннесотский многосторонний личностный тест, который дает возможность диагностирования индивидов с довольно выраженными невротическими тенденциями и определить некоторые другие параметры личности. Для более широкого охвата всех характеристик (качеств) воли, в процессе исследования использовался тест Люшера, распределение в ряду картинок, окрашенных в различные цвета, в определенном порядке цветогаммы, и, как дополнение ко всему, использовалась (МИС) – методика исследования самоотношения. С помощью всех вышеперечисленных тестов была заполнена карта типологических особенностей нервной системы и волевых качеств каждого испытуемого, разработанная в 7-и бальной шкале и оцененная по 10-и характеристическим качествам воли.

Многочисленность тестов для этой карты дает наиболее точную личностную характеристику испытуемых, согласно следующей методике.

Непосредственно перед проведением обследования было подробно объяснено всем испытуемым, для чего оно проводится, и после тестирования доведены результаты.

Обработка (интерпретация) психологических тестов по Кеттелла, Люшера, МИС, КОТ и ММРП проводились совместно с квалифицированным психологом.

В эксперименте приняли участие 2 группы: взвод курсантов третьего курса (контрольная группа), состав: 24 человека – специального отбора не производилось; и 13 человек – группа высококвалифицированных спортсменов (курсантов) имеющих спортивные разряды не ниже кандидата в мастера спорта по одному из видов единоборств.

В ходе исследования использовались специальные приборы:

- кинематометр (определялись данные по «внешнему» и «внутреннему» балансу нервных процессов, а также подвижности процессов (возбуждения, торможения), инертности процессов (возбуждения, торможения). (Применялась кинеманометрическая методика Е.П. Ильина);

- электронный секундомер (с его помощью были определены такие важные показатели, как реакция простого и сложного реагирования (реакция выбора)). В результате обработки этих двух показателей было определено ВЦЗ – время центральной задержки у каждого испытуемого, а также ранжировался результат на всю группу по индивидуальным показателям. Помимо этого был зафиксирован весьма информативный показатель реакции – это РДО – реакция на движущийся объект, которая характеризует психическую устойчивость.

Для получения более полной картины, по индивидуальным данным Теппинг-теста (прибор «Теппинг – 1») был произведен расчет показателей силы нервной системы как у курсантов, так и у высококвалифицированных спортсменов, что дало возможность составить сравнительные характеристики по

исследуемому параметру и получить соотношения между группами в %.

Изучение личности курсанта в аспекте его предрасположенности к ведению силового единоборства дает возможность в дальнейшем проводить правильную профориентационную политику по более целесообразному использованию сотрудника в оперативно-служебной деятельности. В результате обследования типологии нервной системы курсантов контрольной группы и высококвалифицированных спортсменов удалось выявить ее основные свойства, распределенные в процентном соотношении, согласно приведенным групповым данным в таблице №1.

Таблица № 1

Типологические особенности основных свойств нервной системы обследованных курсантов и высококвалифицированных спортсменов (%)

Типологические особенности свойств нейродинамики	обследованных курсантов	обследованных спортсменов
Сила нервной системы: большая	8,3	15,3
средняя	37,5	13,3
слабая (малая)	54,1	69,4
Внешний баланс: преобладание возбуждения	16,6	7,7
уравновешенность	50,0	46,15
преобладание торможения	33,4	46,15
Внутренний баланс: преобладание возбуждения	20,8	23,1
уравновешенность	70,9	53,8
преобладание торможения	8,4	23,1
Возбуждение: подвижность	75,0	61,5
инертность	25,0	38,5
Торможение: подвижность	45,8	92,3
инертность	54,2	7,7

Исходя из данных сводной таблицы № 1, проанализируем показатели типологических особенностей свойств нейродинамики у курсантов и спортсменов.

По силе нервной системы у спортсменов преобладание слабой нервной системы (66,9%), остальные – средняя (15,3%), (большая – 15,3%) сравнительно с курсантами соответственно (54,1%) и (37,5%); (8,3%). По «внутреннему» балансу у спортсменов преобладание уравновешенности составило (53,8%), торможения (23,1%), возбуждения (23,1%), также хороший показатель по уровню «внутреннего» баланса у курсантов экспериментальной группы:

- преобладание уравновешенности (70,8%),
- преобладание возбужденности (20,8%),
- преобладание торможения (8,4%).

Следующей типологической особенностью является «подвижность» нервных процессов. В исследовании этой типологической особенности нами были получены следующие данные:

- у большинства спортсменов обнаруживается подвижность процессов возбуждения (61,5%), инертность – соответственно (38,5%);
- у курсантов (75,0%) – подвижность, инертность – (25%).

Имея такой показатель в подвижности, нельзя делать вывод о выигрышном положении вообще. Имея преимущество в скорости напряжения мышц (при наличии подвижности возбуждения), хотя это преимущество не весьма значительное, курсанты в группе обследованных могут отставать от спортсменов в скорости расслабления (при наличии инертности торможения). Как раз этот факт подтверждает следующая характеристика:

- подвижность торможения у высококвалифицированных спортсменов составила (92,3%), инертность торможения (7,7%);
- подвижность торможения у контрольной группы курсантов составила (45,8%), инертность (54,2%).

Способность быстро напрягать и расслаблять все рабочие группы мышц и говорит об уровне профессионализма спортсмена, а также о степени развитости нервных процессов и степени силы нервной системы.

Еще две весьма информативные сравнительные характеристики (показателей реагирования у курсантов и спортсменов, а также показатели точности (в мс – миллисекунды) и качества (в %) РДО – реакции на движущийся объект, которые получены в процессе исследования.

В таблице № 3, сопоставлены наиболее информативные показатели, характеризующие особенности нервной системы спортсменов-единоборцев и курсантов контрольной группы. Такими показателями определены точность реакции на движущийся объект (далее-РДО), а также качество РДО. Наиболее точный показатель РДО, естественно, оказался у спортсменов, что еще раз подтверждает факт устойчивости нервных процессов. По качеству РДО у спортсменов на 3-х пороговых уровнях (300, 500 и 800 мс) в (%) соотношение с курсантами на (+20%) выше реакция запаздывания – это характеризует бойцов высокой квалификации, как осторожных, выверяющих каждый свой шаг, каждое движение. Основываясь на своем опыте ведения боев, спортсмены знают последствия неподготовленности атаки или защитных действий, что характерным образом противоположно в отношении контрольной группы курсантов, у которых реакция на преждевременное действие гораздо выше, чем у спортсменов (от 5% до 20%) – этот факт говорит о неосторожности и неопытности исследуемого контингента.

Сравнительная характеристика показателей точности в (мс) и качества (в %) РДО у высококвалифицированных спортсменов и курсантов

Показатель		Точность РДО			Качество РДО, (%)								
		300 мс	500 мс	800 мс	300 мс			500 мс			800 мс		
Группа обследованных	n*				+	=	-	+	=	-	+	=	-
		Обследованные курсанты	24	56,45	78,1	100,25	25,9	7,92	66,2	50,4	2,5	47,1	52,5
Высококвалифицированные спортсмены	13	66,6	66	75	20,7	3,8	75,5	34,6	6,9	58,5	30,8	5,4	63

n* - количество участников в группе

Выводы. Делая выводы по проделанной работе необходимо отметить:

Анализ научной литературы и проведенное исследование доказывают, что для спортсменов, занимающихся различными видами единоборств характерны повышенное внимание, эффективное зрительное восприятие, быстрота сенсомоторного реагирования и оперативного мышления, быстрота и точность двигательных реакций, легкость образования и перестройки двигательных навыков. Связано это с тем, что в единоборствах на первый план выступает система перцептивно-интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов, протекающих в непрерывно изменяющихся условиях деятельности при дефиците времени для восприятия и анализа ситуаций, принятия и реализации решений, при активном противодействии соперника.

Следовательно, при попадании в экстремальную ситуацию, связанную с силовым противостоянием с преступным элементом сотрудник, занимающийся любым видом единоборств в силу более развитых психических и физических реакций на внешний раздражитель, имеет намного больше шансов на положительный для него исход поединка, нежели среднестатистический сотрудник, не имеющий опыта занятия в секциях спортивных единоборств.

Основываясь на вышеизложенном для повышения эффективности подготовки, необходимо решение нескольких условий:

- сформировать психологическую подготовленность к предстоящему противостоянию с вооруженным противником;
- правильно оценить возможности преступника и выработать тактику действий для противостояния вооруженному противнику;
- сформировать необходимый арсенал умений и действий необходимых для противостояния вооруженному преступнику;
- следующее условие, умение применить при противостоянии противнику полученный в ходе подготовки арсенал умений и действий, а также психологических приемов подавления противника.

Для решения выше перечисленных условий, коллектив авторов считает необходимым рекомендовать включение схваток по упрощенным правилам борьбы, бокса, кикбоксинга, рукопашного боя и т.д. в учебные занятия по физической подготовке, а также при проведении комплексных междисциплинарных занятий.

Литература:

1. Баркалов С.Н., Флусов Е.В. Методические подходы к обучению сотрудников патрульно-постовой службы полиции взаимодействию при силовом задержании правонарушителя // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2018. № 3. С. 8-12.
2. Гувакова И.В., Джафарова О.А., Кузнецова Л.А. и др. Психофизиологическое стресс-тестирование спортсменов средствами компьютерного биоуправления // Тр. между-нар. науч.-практ. конф., 3-5 июня 2008 г. –Ростов-н/Д: ИПО ПИ ЮФУ., 2008. – с. 240-242.
3. Кузнецов М.Б. Некоторые моменты обучения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России боевым приемам борьбы // Актуальные проблемы развития физической культуры слушателей образовательных организаций МВД России: сборник статей. – Орел: ОрЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова, 2018. – с. 95-99.
4. Кутергин Н.Б. Психологическая подготовка курсантов ВУЗов МВД России / Совершенствование физической, огневой, и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник материалов XIX Всероссийской научно-практической конференции 30 июня 2011г. В 2-х частях. – Орел: Орловский юридический институт МВД России, 2011. – С. 40
5. Подрезов И.Н. Совершенствование профессионально-значимых двигательных качеств слушателей образовательных организаций МВД России в процессе физической подготовки // Наука-2020. 2018. № 1-1 (17). С. 57-61.
6. Утюж А.С., Загорский В.А., Юмашев А.В., Нефедова И.В., Лушков Р.М. Оценка психоэмоционального статуса и анализ уровня тревожности студентов первого курса медицинского университета // Роль науки в развитии общества: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях, 2016. – с. 148-157.

УДК 378

старший преподаватель кафедры иностранных языков Таратута Ирина Викторовна
ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Как известно, вопрос о целесообразности и возможности обучения устной речи студентов неязыковых вузов не раз подвергался горячему обсуждению; споры на эту тему возникают порой и сейчас. Безусловно, основания для них есть, и довольно веские. Как известно, вопрос о целесообразности и возможности обучения устной речи студентов неязыковых вузов не раз подвергался горячему обсуждению; споры на эту тему возникают порой и сейчас. Безусловно, основания для них есть, и довольно веские.

Ключевые слова: устная речь, обучение, иностранный язык, неязыковой вуз, информация, практическое задание, умение, методы, принципы, упражнения, процесс, запоминания.

Annotation. As it is known, the question of expediency and possibility of teaching oral speech to students of non-linguistic universities has repeatedly been hotly debated; disputes on this topic sometimes arise now. Of course, there are reasons for them, and quite good. As it is known, the question of expediency and possibility of teaching oral speech to students of non-linguistic universities has repeatedly been hotly debated; disputes on this topic sometimes arise now. Of course, there are reasons for them, and quite good.

Keywords: oral speech, training, foreign language, non-linguistic University, information, practical task, skill, methods, principles, exercises, process, memorization.

Введение. Следует решить совершенно определенно: устной речи студентов учить нужно (и, как показывает практика, можно - при условии правильной, продуманной организации обучения). В действующей программе по иностранным языкам для неязыковых направлений высших учебных заведениях сказано: «Практическое владение иностранным языком является неотъемлемым органическим компонентом современной подготовки специалистов высшими учебными заведениями». А практическое владение языком - это умение и читать литературу на данном языке, и вести на нем беседу [1, с. 25].

Изложение основного материала статьи. Владение устной речью на иностранном языке, в частности умение высказать собственные мысли в пределах определенной тематики, предполагает умение «владеть связной диалогической и монологической речью на уровне самостоятельно подготовленного и неподготовленного высказывания объемом не менее 20 фраз за 5 минут» (из той же программы). Применительно к обучению студентов неязыкового вуза экспрессивной иноязычной речи имеются в виду такие умения: построить монологическое сообщение доступно для понимания слушающих и в соответствии с четкой логической схемой; лаконично передать основную, наиболее существенную информацию; детально описать факт, событие, явление, устройство, прибор, схему, чертеж и др.; дать развернутый ответ на поставленный вопрос, аргументируя каждое высказанное положение. В плане диалогической речи выпускники неязыкового вуза должны уметь вести и поддерживать беседу на иностранном языке, отвечать на вопросы и задавать свои, реагировать репликами на высказывания собеседника, стимулировать его высказывания, самому начинать разговор. Нет сомнений, что для всего этого необходимо, чтобы учебный процесс строился с учетом психологических, лингвистических и методических характеристик данного вида речевой деятельности, а также взаимосвязи всех ее форм [2, с. 16].

В частности, для развития и совершенствования у студентов умений и навыков говорения в области конкретного направления особое значение приобретает правильный подбор и использование научно-технических текстов на иностранном языке. Продуманно обработанный в методических целях текст является универсальным средством формирования самых различных умений. К тексту, предназначенному для обучения устной речи, предъявляются сейчас следующие требования: он должен иметь четкую функциональную стилистическую направленность в соответствии с определенной специальностью; характеризоваться высокой степенью информационной насыщенности, так как это обеспечивает эффективное восприятие и переработку речевых сообщений; представлять идейно-воспитательную и общеобразовательную ценность; быть посильным, доступным для восприятия и последующего воспроизведения, что создается равномерным сочетанием элементов информативности и избыточности; представлять собой последовательно и логично построенное сообщение с ясной и четкой композицией.

Очень важно также, чтобы учебный процесс основывался на современных педагогических принципах, которые позволяют оптимально организовать занятия. Как показывает опыт, особенно много дает создание та называемых проблемных ситуаций, при которых студенты, выполняя ту или иную речевую задачу на иностранном языке, генерируют и совершенствуют в ходе этого процесса языковые знания и речевые умения.

В практике работы кафедры иностранных языков Государственного аграрного университета Северного Зауралья проводятся экспериментальные исследования методов проблемного обучения. Как мы убедились, созданию проблемных ситуаций, как и всему процессу обучения студентов иноязычным речевым умениям, должна предшествовать серьезная и глубокая подготовительная работа преподавателя. Надо обеспечить студентов соответствующими знаниями и конкретизировать формируемые на каждом этапе обучения речевые умения. Требуется заранее уточнить, отобрать и распределить по разным этапам те основные ситуации, которые являются тематической основой для высказывания на иностранном языке по специальности. Эти ситуации, как и сам подлежащий усвоению языковой материал, предъявляют студентам в системе, отражающей основные методические принципы обучения и в первую очередь принцип нарастания трудностей [3, с. 56].

Организуя занятия по методу проблемных ситуаций, стремимся оптимально реализовать системный подход к учебному процессу. Выражается этот подход в подборе и методической организации различных видов языковых и речевых упражнений, построенных на основе иерархического принципа. Как всякая, система упражнений, формирующая умения и навыки устной речи на иностранном языке, должна быть законченной, являться частью общей системы обучения и отвечать современным дидактическим и собственным методическим принципа. В частности, большое значение приобретают принципы сознательности, изоляции и нарастания трудностей, коммуникативной направленности и др.

Создавая и реализуя такую систему упражнений, мы уделяли особое внимание ряду требований, которые предъявляются современной методикой, а именно: одноцелевая направленность каждого упражнения, преодоления трудностей усвоения с помощью многократного повторения, ступенчатая отработка - вначале элементов языковых явления, а затем их комплекса и др.

В результате всей этой работы нами была составлена целенаправленная система упражнений, формирующих и совершенствующих у студентов умения и навыки говорения на специальные темы. Состоит эта система из следующих частей.

Первая - усвоение и прочное запоминание тематически ограниченного количества лексико-грамматических единиц (их форм, значений и употребления) с помощью серий языковых упражнений, обеспечивающих умение оперировать иноязычными языковыми материалом на уровне автоматизации [4, с. 145].

Вторая - овладение усвоенной в языковых упражнениях порцией лексико-грамматического материала с помощью серий более сложных языковых упражнений, имеющих речевую направленность, которые готовят студентов к использованию данной порции материалов в экспрессивной подготовленной речи.

Третья - совершенствование умений и навыков подготовленной речи в пределах изучаемой темы с помощью упражнений, организованных в опоре на текст и другие источники информации (пересказы, описания и др.).

И четвертая - развитие умений и навыков неподготовленной иноязычной экспрессивной речи с помощью серий речевых упражнений, оптимально имитирующих естественный акт речевого общения на изучаемом языке (высказывания на тему, обсуждение предложенной проблемной ситуации в области данной специальности и др.).

Упражнения первой группы выполняются у нас преимущественно во внеаудиторное время и выборочно контролируются в процессе аудиторных занятий. Строятся эти упражнения на целенаправленно отобранном (в рамках определенного подязыка) и препарированном языковом материале, направляющем внимание студентов на конкретные языковые явления, и выполняются при условии многократного повторения данного языкового материала вне общего речевого контекста. Специфика этого материала в каждом данном случае требует разных видов упражнений и различной последовательности их выполнения. Важно, чтобы подобные тренировки проводились в быстром темпе (например, для английского языка 120-180 слогов в минуту). При этом мы стараемся так организовать обучение, чтобы последовательно тренировать иноязычную моторную, слуховую и зрительную деятельность студентов; кроме того, мы обязательно учитываем возможность их оперативной памяти (5-9 языковых единиц). Примером упражнений данной группы могут служить следующие задания: составление фраз по моделям, вопрос-ответные тренировки, заполнение пропусков, расширение моделей, трансформация моделей с изменением форм, всевозможные подстановки (безошибочные, вариативные или творческие) и др.

Упражнение второй группы выполняется в аудитории под руководством преподавателя и строится либо на базе проработанного текста (студентам предлагаются всевозможные варианты пересказов с обязательным использованием указанного лексико-грамматического материала), либо с помощью определенных ситуаций, которые студенты должны описать, опираясь на визуальные источники информации. Подобное разделение внимания студентов между языковой формой и смысловым содержанием высказывания играет, как указывают психологи, положительную роль для повышения эффективности обучения. Каждое упражнение данной группы решает конкретную коммуникативную микрозадачу; при этом студенты осмысленно и организованно пользуются определенной, целенаправленной подобранной дозой языкового материала. Продолжается развитие темпа речи, который под руководством преподавателя и при максимальном использовании технических средств приближается к нормам естественного обучения.

Можно рекомендовать следующие варианты упражнений данной группы: пересказать текст, используя выделенные ключевые слова; пересказать текст от лица одного из персонажей, используя указанный лексико-грамматический материал; пересказать текст от лица вымышленного персонажа, употребляя предложенные грамматические формы; описать ситуацию (иллюстрацию, картину, чертежи, схему, инструмент), используя предложенный лексико-грамматический материал и др.

Следующая, третья группа упражнений формирует у студентов умение логически и структурно организованно строить подготовленное сообщение на указанную тему. Для упражнений данной группы характерна тематическая связанность и законченность высказываний, оформление их в соответствии с конкретной поставленной задачей (устный реферат, аннотация, резюме, выбор и группировка информации в опоре на соответствующий текст, сообщение заранее подготовленных высказываний на определенную тему). По-прежнему развивается темп речи.

Упражнения последней, четвертой группы — это чаще всего высказывания, максимально приближенные к речевому общению в естественных условиях. Выполняя упражнения данной группы как проблемные задания, студенты должны использовать языковой материал, находящийся в их долговременной памяти, и опираться на разные стимулы, способные обеспечить иноязычное общение как естественную потребность в коммуникации. Такими стимулами и соответствующими упражнениями могут быть: речевые установки, исходящие от преподавателя и связанные с изучаемой в данный момент темой; целенаправленные дискуссии (с индивидуальными заданиями, программирующими переход от подготовленной речи к спонтанной, неподготовленной, как монологической, так и диалогической); обсуждение материалов, источниками которых являются визуальная и аудиовизуальная информация; спонтанное описание предлагаемых преподавателем ситуации, чертежей, рисунков, схем, иллюстраций, связанных с данной специальностью.

Итак, сущность методики, о которой идет речь, состоит в том, что все иноязычные речевые умения строятся в определенной иерархической последовательности (каждое предыдущее умение является более легким, чем последующее); затем эта последовательность распределяется по разным этапам обучения таким образом, чтобы на каждый семестр приходилась определенная порция речевых умений, которыми должны овладеть студенты; для выработки каждого умения подбираются серии упражнений и других средств обучения.

Как убедились, реализация такой системы действительно способствует оптимизации процесса обучения студентов различным видам иноязычной речевой деятельности. Тем самым эта система обучения (с соответствующими модификациями) становится возможной в любом неязыковом вузе.

Разумеется, окончательные выводы об эффективности описанной методики могут быть сделаны только после широкой и целенаправленной проверки, результаты которой должны быть статистически достоверными.

Методика обучения иностранному языку слушателей подготовительных курсов разработана еще недостаточно, и естественно, обсуждение этого вопроса представляет интерес для преподавателей. Известно, что состав слушателей подготовительных курсов, как правило, неоднороден. Поэтому учебному процессу у нас предшествует большая предварительная работа — изучение состава учащихся по анкетным данным. Чтобы добиться большей эффективности в усвоении языка, мы формируем группы учащихся в соответствии с их возрастом и типом школы, которую закончил каждый из них (специальная языковая, дневная, вечерняя). После формирования групп в них проводятся собеседования устные опросы, письменные контрольные работы (перевод, ответы на вопрос] изложение и т. д.) — для окончательной дифференциации, которая происходит в течение первой учебной недели.

План учебной работы на год составляем таким образом, чтобы он предусматривал постепенное усложнение языкового материала. После прохождения крупно темы проводится неделя повторения, контроля и работы над ошибками и после каждого семестра — зачетные работы.

Планируя учебный материал, прежде всего, дифференцируем лексику на активную и пассивную. Конечно, деление это не всегда оказывается четким. Решающе принцип здесь таков: активные средств обслуживают в основном устное общение, а пассивные — чтение. Такое деление лексики помогает использовать различные приемы обучения, так как характер речевых действий различен при усвоении разных аспектов языка. В самом начале обучения мы знакомим слушателей с требованиями, предъявляемыми на вступительных экзаменах, разбираем типичные ошибки абитуриентов, учим слушателей работать с текстом и словарем.

Большое значение мы придаем постановке правильного произношения. В начале обучения проводится коррективный фонетический курс, а затем произношение корректируется в течение всего учебного года мы сообщаем учащимся нормы правильно] сочетаемости слов в английском языке (на пример, сильный дождь — a heavy rain сильный мороз — a bitter frost), а также стараемся насыщать речь наших слушателей выразительными лексическими и грамматическими средствами, присущими дан ному языку и несвойственными структурно речевым образцам родного языка [5, с. 118].

Стремясь идиоматизировать речь учащихся, мы с самого начала обучения вводим образцы иноязычной речи. Для этого с первых же уроков рекомендуем записывать в специальный словарь несоответствия типа: войти в комнату — to enter the room, ответить на вопрос — to answer a question, ждать кого-либо — to wait for somebody.

Овладев произношением, ритмикой и интонационными контурами языка, обучающиеся совершенствуют технику чтения. Здесь мы обращаем особое внимание на смысловозначительные признаки гласных и согласных (ship — sheep, pen — pan), добиваемся корректировки звуков, учим правильно членить предложения на синтагмы и ставить фразовые ударения. Предложения и тексты подбираем таким образом, чтобы они повторяли основные виды интонации. В течение всего учебного курса проводятся специальные тренировочные упражнения для поддержания фонетического режима.

Делая вывод, что навыки устной речи целесообразнее развивать на бытовой лексике. Преподаватели курсов сами составляют тексты, диалоги и тренировочные упражнения с использованием простых синтаксических конструкций и большой ситуативности, способствующие повторению школьной лексики и расширению актива эй словаря учащихся.

Как показывает опыт, самым слабым звеном в знаниях будущих абитуриентов является грамматика, и именно ей мы уделяем особое внимание.

При объяснении грамматической темы используется минимальный набор признаков, обеспечивающих узнавание и понимание данного явления в тексте. Прилагается модель, сопровождающаяся дополнительными разъяснениями с указанием, как отличить данное явление от сходных с ним явлений.

Для лучшего запоминания грамматических тем мы обычно используем тренировочные упражнения, которые, мы считаем, должны быть большими по объему. Для достижения автоматизма добиваемся громкого и четкого произношения фраз. Постепенно упражнения усложняются, вводится перевод предложений, а затем ситуаций и несложных текстов, и диалогов с родного языка на английский. Таким образом грамматика закрепляется на живой речи, вырабатывается навык спонтанного, грамматически правила, но оформленного говорения. Правильно подобранные жестко стереотипные тренировочные упражнения формируют абстрактную сочетательную схему изучаемого грамматического явления [6, с. 72].

Что касается введения новой лексики, и то здесь широко используются Языковая догадка с опорой на созвучие с родным языком (sputnik), с опорой на контекст (Smong is a mixture of smoke and fog), на словообразование (runner, jumper), на интернациональные слова (Communism), синонимы (enormous — very big) или антонимы (open — shut), перевод на родной язык подкрепленный примерами на иностранном языке. Новые слова интенсивно закрепляются коммуникативных упражнениях, связанных с темой.

Выводы. Значительно повышает интерес учащихся к иностранному языку и уровень их знаний активно ведущаяся у нас внеаудиторная работа. Так, мы организуем вечера на английском языке, для которых слушатели разучивают песни, скетчи, рассказы, готовят инсценировки. Кроме того, большой популярностью у наших питомцев пользуются просмотры фильмов, знакомство с достопримечательностями Риги и посещение выставок с комментариями на английском языке.

В конце учебного года практикуется проведение пробного экзамена, который стараемся предельно приблизить к настоящему вступительному экзамену. Это дает возможность слушателям чувствовать себя более уверенно на вступительных экзаменах в вуз. Все систематически посещающие занятия и выполняющие требования педагогов, как правило, успешно сдают вступительный экзамен по иностранному языку.

Литература:

1. Аввакумова И.В., Агибалова Е.Л. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова». Саранск, 2017. - С. 25-28.
2. Захарова И.Г. Возможности информационных технологий в совершенствовании образовательного процесса высшей школы. Тюмень, 2002. - 213 с.
3. Комиссаров В.Н. Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. - М., 2004. - 187 с.

4. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1994. - 144 с.
5. Супрунов С.Е. Коммуникативная компетенция в преподавании иностранных языков. В сборнике: Инновационные педагогические технологии материалы VI международной научной конференции. 2017. - С. 143-145.
6. Супрунов С.Е. Мотивация изучения иностранного языка у студентов неязыковых вузов. В сборнике: Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков Сборник статей по материалам межрегиональной, с международным участием, интернет-конференции. Ответственный редактор Н.В. Бутылов. 2017. - С. 117-120.
7. Супрунов С.Е. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе [Текст] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). — Казань: Молодой ученый, 2017. — С. 71-73.

Педагогика

УДК:378.2

адъюнкт Тебердиева Жамиля Исмаиловна

Краснодарский университет Министерства внутренних дел России (г. Краснодар)

НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические подходы педагогического сопровождения, направленного на повышения субъектно-профессионального потенциала личности: системно-ориентационный, компетентностный, личностно-ориентированный и синергетический; дается характеристика данных подходов в контексте методологических оснований исследования.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, высшая школа, методологические подходы, сущность, содержание.

Annotation. The article discusses the methodological approaches of pedagogical support aimed at improving the subjective and professional potential of the individual: system-oriented, competence-based, personality-oriented and synergetic; the characteristic of these approaches in the context of the methodological foundations of the study.

Keywords: pedagogical support, higher school, methodological approaches, essence, content.

Введение. Сущностной характеристикой педагогического сопровождения повышения субъектно-профессионального потенциала личности являются процессуальность, непрерывность, преемственность, добровольность и осмысленность погружения в практико-ориентированную деятельность, в процессе которой возникают особые субъект-субъектные отношения [15]. Современной практике педагогических исследований свойственно многообразие подходов к познанию и преобразованию педагогической действительности. Многоаспектность решения проблемы предопределили методологические подходы, способствующие рассмотрению феномена педагогического сопровождения повышения субъектно-профессионального потенциала обучающихся на основе многоуровневого методологического обеспечения [7]. Исследовательские уровни методологии (философский, общенаучный, частнонаучный, технологический), как считает В.В. Краевский, основываются на теоретических принципов, лежащих в основе исследования и включают «как проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, соотношение педагогики и психологии), так и вопросы предыдущих уровней, например, системного подхода или моделирования в их применения в педагогике» [5].

Методология исследования осуществляется через методологические подходы, определяемые как «совокупность приемов, способов в воздействии...» [14], и рассматриваемые как исходные основания, определяющие объект исследования и его основную цель. Ни один методологический подход не может быть исчерпывающим, ибо «важнейшими характеристиками являются систематичность (определяется четкой последовательностью проведения всех этапов) и эмпиричность (подразумевает возможность проверки другими лицами). Результаты должны быть представлены таким образом, чтобы их можно было однозначно понимать и использовать в других работах, т. е. без этого нельзя систематизировать полученные знания, определить новизну работы, включить ее в общенаучный фонд» [10, с. 26]. Совокупность и взаимодополняемость методологических подходов, отражающих особенности исследовательской деятельности, обеспечивает получение полной и достоверной информации, «целесообразную организацию, последовательность этапов и соответствующее их содержание, обусловленные, прежде всего, социальным заказом, научным и практическим заданием и общими положениями методологии научной работы» [2, с. 6].

Изложение основного материала статьи. При обосновании методологических подходов к процессу педагогического сопровождения повышения субъектно-профессионального потенциала личности, важно при исследовании «осознание задач, метода или методов его проведения, программных установок, ценностных характеристик, нормативов и регуляторов теории изучаемой предметной области» [13]. Методологическими основаниями педагогического сопровождения повышения субъектно-профессионального потенциала личности являются системно-ориентационный, компетентностный, личностно-ориентированный и синергетический подходы.

Опираясь на принципы системно-ориентационного подхода, в основе которого находится понимание необходимости выбора направлений развития и саморазвития курсантов, преподаватель в процессе сопровождения ориентирует их на возможность выбора множества вариантов решения той или иной ситуации профессионального или личностного характера. В данном контексте педагогическое сопровождение представляет собой помощь субъекту в формировании индивидуальных векторов развития, указывая на то, что ответственность за действия несет сам субъект. Эффективность реализации системно-ориентационного подхода связана с соблюдением таких педагогических условий, как: признания неповторимости и уникальности индивидуальных качеств курсантов; обеспечение свободы в выборе индивидуальных траекторий развития и саморазвития; ориентации на интеграцию профессиональной

компетентности и личностных качеств курсантов; ориентированности на развитие креативных качеств курсантов; обеспечения их субъект-субъектного взаимодействия в практико-ориентированной подготовке.

Сущностная характеристика педагогического сопровождения с опорой на системно-ориентационный подход ориентирована на внутренний потенциал развития субъекта. Вместе с тем, провозглашение данного тезиса не является гарантией осмысленного выбора в принятии решения. Чтобы разобраться в сути проблемной ситуации, обосновать возможности решения той или иной задачи, необходимо доверительное взаимодействие субъектов процесса.

Системно-ориентационный подход рассматривает педагогическое сопровождение как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого. В данном процессе обучаемые приобретают опыт учебно-профессиональной деятельности. Это позволяет им соотносить педагогическое сопровождение с внешними преобразованиями в организации их деятельности.

В процессе рассмотрения сущностных характеристик педагогического сопровождения обучаемых, личность не только формирует субъектную позицию, но и сама способствует диалогическим отношениям в ходе взаимодействия. Такое личностно-направленное взаимодействие должно быть ориентировано на формирование профессиональных компетенций и развитие профессионально-значимых качеств. Результатом педагогического сопровождения, направленном на повышение субъектно-профессионального потенциала курсантов, становится оптимизация на научной основе учебной и профессиональной деятельности обучаемых, развитие познавательного интереса, переходящего в профессиональный, развитие психологической устойчивости в сложных и условиях деятельности, способность к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

На современном этапе подготовки будущих специалистов системно-ориентационный подход способен обеспечить формирование профессионального опыта в контексте ценностных ориентаций, личностных смыслов. При реализации данного подхода доминантным становится направленность на становление субъектной позиции личности. Системный субъектно-ориентационный подход, интегрирующий системный и субъектно-ориентационный подходы [8], предполагает исследование процесса педагогического сопровождения повышения субъектно-профессионального потенциала личности на основе системности, целенаправленности. Заложенная в данный подход синергетика характеризуется нелинейностью, самоуправляемостью, обеспечивая развитие, автономность, дифференцированность и индивидуальность. Четко выстроенные ориентиры, такие как: цель, ценности, жизненные смыслы, принципы, опыт, стимулы – позволяют реализовать потенциал личности на качественно новом уровне развития.

В контексте субъектно-ориентационного подхода понятие «ориентации» характеризуется широтой использования в описании педагогических явлений. Такие понятия, как «ориентированный» и «ориентационный», часто используются как синонимы: личностно-ориентированный процесс, ориентационный подход, ориентация на успех и так далее. Такое широкое толкование объясняется отсутствием единого научного определения, хотя данные понятия не являются тождественными, ибо страдательное причастие «ориентированный» означает направленность действия на кого-либо, осуществляемую кем-либо. Понятие «ориентационный» указывает на целенаправленную деятельность субъекта, осуществляемую на основе субъектной позиции личности. Повышение субъектно-профессионального потенциала личности в процессе подготовки в вузе предполагает выбор ориентиров. Понятие и смысловое назначение ориентира, связано с установлением отношений между элементами деятельности, их контролем, а также осуществлением необходимой коррекции. Ориентиры помогают субъекту определять личностный смысл деятельности, который приобретает субъективно-ценностный характер. С точки зрения субъектно-ориентационного подхода ориентиры конструктивны по своей сути, так как способствуют личностному развитию и саморазвитию. Ориентиры в процессе обучения и воспитания выстраиваются в иерархические структуры, обеспечивая повышение потенциальных возможностей личности. Поэтому субъектно-ориентационный подход рассматривается с позиции внешних условий образовательной среды и внутренних, отражающих трансформацию ценностных отношений субъектов к реальности.

Применение компетентного подхода в процессе педагогического сопровождения повышения субъектно-профессионального потенциала личности предопределено необходимостью использования комплекса компетенций для осуществления профессиональной деятельности будущих специалистов. Компетентный подход в этой связи проявляется как обновление содержания образования и профессиональной деятельности в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность. Основным требованием к содержанию компетентности специалиста, как характеристики успешной деятельности, является способность принимать эффективные решения. Как отмечает И.А. Зимняя [4], современное образование ориентируется в большей мере на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов.

В качестве интегрального социально-личностно-поведенческого результата обучения в данном подходе выдвигается понятие «компетенция – компетентность». В научной литературе при рассмотрении понятия «компетентности» авторы [4; 16], указывают на необходимость учета: а) способностей, задатков, интеллектуального и когнитивного уровня подготовки; деятельности и его результата как процесса. Отмечается, что компетенции дифференцируются по критерию обращенности либо на профессиональную деятельность, либо на личностные качества субъекта (самокомпетенции). При такой трактовке понятия «компетентность» и «компетенции» дополняют друг друга, ибо компетентный специалист, обладает необходимыми компетенциями, способствующими в достаточной степени эффективной профессиональной деятельности. Следовательно, профессиональная компетентность является одной из главных характеристик личности, которая позволяет добиться высоких результатов деятельности и значительного повышения субъектно-профессионального потенциала.

В исследовании отечественных ученых [1; 3], значимым методологическим основанием, ориентирующим на повышение субъектно-профессионального потенциала личности, является личностно-ориентированный подход педагогического сопровождения, который определяет выбор и освоение личностью различных новаций и направлений самореализации. В основании педагогического сопровождения личности в процессе подготовки в вузе лежат принцип свободного выбора, что определяет направления развития и саморазвития, ответственность за результаты собственных действий, то есть самоорганизацию.

Синергетический подход в контексте повышения субъектно-профессионального потенциала личности основан на том, что педагогическое сопровождение должно формировать мотивацию обучаемого, развитие

его познавательной активности и заинтересованности в поиске собственный путь развития. Становление междисциплинарной науки – синергетики, происходило в 70-е годы прошлого столетия. Ее основоположник немецкий ученый Г. Хакен определил, что предметной областью синергетики являются сложные, самоорганизующиеся нелинейные системы развития личности, происходящие под воздействием внешней среды. Синергетический подход, предопределяющий повышение субъектно-профессионального потенциала личности, включает идеи, понятия, приемы и методы исследования, способствующие рассмотрению способности человека к самоорганизации на основе самостоятельного поиск нового знания. В данном процессе определяющее значение имеют интуиция, креативность, фантазия, воображение и пр. Педагогическое сопровождение в данном процессе способствует достижению позитивных результатов, максимального привлечения потенциальных возможностей личности [12]. Синергетический подход в педагогике, по мнению отечественных исследователей [6; 9], свидетельствует о том, что самоорганизация личности в образовательном пространстве вуза носить нелинейный и асимметричный характер, поскольку человек подвержен воздействию внешней среды. В условиях повышения субъектно-профессионального потенциала личности, особенно на этапе адаптации, важным представляется то, что «неравновесные состояния возникают в особых условиях жизнедеятельности, в критические, сложные, трудные периоды жизни человека. Управление этими состояниями представляет сложность для субъекта, а длительная продуктивная деятельность затруднена» [11, с. 33]. Специальная система компетенций, приобретаемых в вузе, связана с определением индивидуальных особенностей обучающихся, с адаптацией и коррекцией процесса усвоения, с оценкой его результатов. На протяжении процессе подготовки в вузе будущий специалист должен овладеть самостоятельными формами работы, пополнения своих знаний на основе самоорганизации, исходя из потребностей профессиональной деятельности.

Выводы. Научно-методологические подходы повышения субъектно-профессионального потенциала личности, позволяют понять сущность процесса педагогического сопровождения, его основную цель, задачи, функции, которые задают направления с ориентацией по позитивный результат. Сущность педагогического сопровождения в данном контексте заключается в подготовке высококлассных специалистов, личности, способной на основе ценностей, смыслов и сформированного мировоззрения соответствовать заданным квалификационным характеристикам. Данный вид сопровождения включает целостный процесс развития возможностей каждой личности на основе ее внутренних потенциальных качеств.

Литература:

1. Богомолова, Е.В. Интеграция личностно-ориентированного и синергетического подходов как методологическая основа подготовки современного специалиста / Е.В. Богомолова // Гуманизация образования. – 2017. – №4. – С. 33-38.
2. Загвязинский, В.И. О связи методологии и технологии в педагогическом исследовании / В.И. Загвязинский // Образование и наука. – 2015. – №5 (124). – С. 4-14. – С. 6.
3. Зеер, Э.Ф. Основные концептуальные положения личностно-развивающего профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер // Известия Российской академии образования. – М., 2005. – № 3 – С. 64-70.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
5. Краевский, В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов исследователей [Электронный ресурс] / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Kraevskiy_Metodologiya_pedagogiki_2004.pdf (дата обращения 19. 03. 2019).
6. Новое в синергетике: Взгляд в третье тысячелетие / Отв. ред. Г.Г. Малинецкий и С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 2002. – 479 с.
7. Орлов, А.А. Проблемы качества педагогических диссертационных исследований и пути их решения / А.А. Орлов // Педагогика. – 2018. – №10. – С. 12-22. – С. 16.
8. Осиянова, О.М. Модель «рефлексивного управления» системой обучения культуре речевого общения студентов / О.М. Осиянова // European Social Science Journal. – 2013 - № 5 (33). – С. 91-99.
9. Основания синергетики: синергетическое мировидение / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: URSS: КомКнига, 2005: ООО Ленанд. – 238 с.
10. Полонский, В.М. Методологические требования к междисциплинарным исследованиям в сфере образования / В.М. Полонский // Педагогика. – 2018. – №11. – С. 23-30. – С. 26.
11. Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности. // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. - С. 32-39.
12. Скрипкина А.В., Карамбиров В.А. Междисциплинарный анализ понятия «самоорганизация» в контексте самостоятельной работы студентов в вузе / А.В. Скрипкина, В.А. Карамбиров, // Теория и практика общественного развития: 2013. № 5.
13. Социологический справочник [Электронный ресурс] / Под ред. В.И. Волевича. – К.: Политиздат Украины, 1990. – Режим доступа: https://sociological_guide.academic.ru/71/Методология_исследования (дата обращения 06. 03. 2019).
14. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2000. – Режим доступа: slovarozhegova.ru (дата обращения 06. 03. 2019).
15. Туравец Н.Р., Тебердиева Ж.И. Значение развития субъектного потенциала курсантов и слушателей образовательной организации МВД России в формировании их профессиональной компетентности / Н.Р. Туравец, Ж.И. Тебердиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 297-300.
16. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru> (дата обращения 07. 09. 2019).

УДК 37.018.15 +373.24

кандидат педагогических наук, доцент Тельнова Жанна Николаевна

Омский государственный педагогический университет (г. Омск);

кандидат психологических наук, доцент Ожогова Елена Геннадьевна

Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

РОДИТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ИГРУШКИ И ИГРЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема педагогической практики – психолого-педагогическая компетентность современных родителей в области детской игрушки. Важность данной проблемы, во-первых, определяется поступлением на российский рынок большого количества детских игрушек ненадлежащего качества. Главным образом, это имеет отношение к игрушкам опасным для психического здоровья ребенка (антиигрушкам). Такие игрушки несут в себе антиценности, провоцируют детскую агрессию, жестокость, способствуют формированию несвойственных для детского возраста потребностей. Во-вторых, недостаточной педагогической грамотностью, дезориентированностью современного родителя в данном вопросе.

Во введении раскрыты ключевые понятия, обоснована актуальность проведенного исследования. В основной части статьи представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение уровня психолого-педагогической компетентности современных родителей в области детской игрушки. Выявлены: общая осведомленность родителей в данной области, изучены игровые интересы детей дошкольного возраста, ведущие мотивы приобретения родителями игрушек, мнения родителей о «полезных» и «вредных» игрушках, отношение к играм и игрушкам на электронных носителях.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, педагогическая компетентность, родительская компетентность, детская игрушка, антиигрушка.

Annotation. This article deals with the actual problem of pedagogical practice-psychological and pedagogical competence of modern parents in the field of children's toys. The importance of this problem firstly, is determined by the arrival on the Russian market of a large number of children's toys of poor quality. Mainly this has to do with dangerous for the mental health of the child toys (anti-toys). Such toys carry negative cultural values provoke children's aggression cruelty contribute to the formation of unusual needs for children. Secondly the lack of pedagogical literacy, the modern parent in this matter.

In the introduction, the key concepts are disclosed, the relevance of the study is substantiated. The main part of the article presents the results of an empirical study aimed at studying the level of psychological and pedagogical competence of modern parents in the field of children's toys. The General awareness of parents in this area is revealed, game interests of preschool children, leading motives of acquisition by parents of toys, opinion of parents about "useful" and "harmful" toys, the relation to games and toys on electronic carriers are studied.

Keywords: preschool educational organization, pedagogical competence, parental competence, children's toy, anti-toy.

Введение. В современных условиях особое значение приобретает организация взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи (далее ДОО). Важность этого направления обусловлена модернизацией системы дошкольного образования, видового разнообразия детских учреждений, вариативность в создании программ, стандартизации образования. Выход Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) обусловил роль родителей в воспитании и обучении дошкольников, конкретизировал задачи взаимодействия ДОО и семьи. Одна из задач, выделенная в ФГОС ДО включает «...обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [6].

Педагогическая компетентность родителей часто рассматривается в психолого-педагогической литературе, как качество, определяемое набором знаний, умений, навыков в воспитании и обучении детей, наличием представлений родителей о возрастных особенностях и кризисных ситуациях, возникающих у детей в определенный период их развития.

И.А. Галькина педагогическую компетентность родителей рассматривает как интегративное качество, представляющее собой комплекс профессиональных знаний, способов и приемов реализации педагогической деятельности, а также профессионально значимых личностных качеств, необходимых для воспитания и развития ребенка [4, с. 13].

Для формирования родительской компетентности в ДОО применяется ряд форм, методов и приемов с целью активного участия родителей в жизни ДОО, реализации педагогического процесса согласно современным нормативным правовым документам.

В связи с выходом ФГОС ДО в дошкольных образовательных организациях реализуется система взаимодействия с семьей, включающая следующие направления взаимодействия: изучение семьи, запросов, уровня психолого-педагогической компетентности, семейных ценностей; информирование, консультирование, просвещение и обучение родителей; совместная деятельность детского сада и семьи.

Таким образом, современные родители, активно взаимодействуя с детским учреждением, имеют возможность получить разнообразную консультативную помощь в воспитании детей по различным интересующим их вопросам.

Одним из таких вопросов является информирование и повышение психолого-педагогической грамотности в области детской игрушки. Игрушка является неотъемлемым элементом детской субкультуры и спутником ребенка на всех этапах дошкольного детства [1; 5; 7]. Однако, далеко не все современные игрушки обладают этим потенциалом. Более того на прилавках магазинов встречаются опасные для психического развития игрушки (антиигрушки), которые могут провоцировать переживание отрицательных чувств (агрессия, тревога и др), формировать несоответствующие дошкольному возрасту потребности и влечения, а также приводить к дегуманизации детского сознания [1; 3; 5; 7-8]. К сожалению, современные родители, в силу разных причин, недостаточно компетентны в этом вопросе.

Изложение основного материала статьи. Наше исследование было посвящено изучению вопроса сформированности родительской компетентности в области детской игрушки. Важность и роль детской игрушки, и ее разностороннее влияние на психологическое развитие и здоровье, становление личности ребенка доказана многими исследователями (В.В. Абраменкова, Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, П.Г. Саморукова, Е.О. Смирнова, А.П. Усова, Е.А. Флёрина и др.). Игрушки для детей рассматривались в связи с игрой ребенка, для ее развития; с точки зрения нравственного воспитания ребенка, развития взаимоотношений со сверстниками, развития творчества. Иными словами игрушка является отправной точкой для развития личности ребенка. Она сопровождает его в течение детства, помогает осваивать окружающий мир и систему социальных отношений.

Е.А. Аркин подчеркивал, что родители должны обеспечить ребенка необходимыми игрушками: куклой, двигательными игрушками, игрушками-животными, строительным материалом, игрушками-забавами. Он писал: «Игрушки являются неразлучными, незаменимыми соучастниками ребенка в его играх, и такими соучастниками, которые всегда готовы и способны выполнить любую роль, любое назначение, которое им отводит ребенок» [2, с. 115-116].

В тоже время Е.А. Аркин предостерегал родителей от того, чтобы они под видом забавной игрушки не дали ребенку «безобразных уродцев, паяцев, вызывающих хохот нелепыми гримасами, кукол, изображающих в искаженном, карикатурном, безобразном виде представителей других национальностей и рас» [2, с. 116].

Таким образом, проблема психолого-педагогической компетентности родителей в области детской игрушки является недостаточно изученной. Остаются открытыми вопросы: в какие игрушки предпочитают играть современные дети дошкольного возраста? Каковы основные мотивы приобретения родителями игрушек? Какие игрушки, по мнению родителей, оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка? Как родитель относится к компьютерным игрушкам и играм? На эти и другие вопросы мы попытались ответить с помощью организованного в феврале 2019 года пилотажного исследования. В качестве субъектов исследования выступили 49 родителей детей дошкольного возраста. Основной методической инструментарий – анкетирование и беседа с родителями.

Кратко остановимся на полученных результатах.

Первый вопрос анкеты был направлен на изучение осведомленности родителей, в какие игрушки предпочитают играть их дети. Полученные результаты свидетельствуют о том, что 28,6% родителей смогли назвать 5 и более игрушек, с которыми любят играть их дети.

22,4% респондентов отметили 4 игрушки своего ребенка; 3 игрушки обозначили 18,4% родителей; 14,3% испытуемых назвали 1 или 2 игрушки своих детей и 2,0% родителей не знают, какие игрушки для игры выбирает их ребенок. При ответе на данный вопрос анкеты были выявлены некоторые гендерные различия. Мальчики предпочитают, в основном, играть с конструктором «Лего» (36,7%). Машины, паровозы, самолеты выбрали 30,6% мальчиков. 28,5% мальчиков отдают предпочтение героям мультфильмов (Черепашки-нинзя, Человек-паук). Настольные игры выбрали 14,4% детей, 12,2% мальчиков любят играть с роботами и 10,2%, преимущественно, играют в пазлы, шашки, шахматы. У мальчиков было выявлено больше индивидуальных вариантов, чем у девочек. При анализе ответов родителей девочек были получены следующие результаты: 53,1% куклы, 28,6% наборы для игры в куклы (одежда, посуда, коляски, дома и др). Равное количество процентов 12,2% получили такие категории игрушек и игр как: конструктор «Лего», развивающие игры, герои мультфильмов. 8,2% мастика и музыкальные инструменты. Остальные варианты носили единичный характер.

На вопрос анкеты - все ли игрушки вашего ребенка носят развивающий характер?, данные распределились следующим образом: 12,2% родителей полностью уверены в развивающем характере игрушек, с которыми играет их ребенок; 32,7% респондентов отрицательно ответили на данный вопрос; 53,1% испытуемых считают, что большая часть игрушек их ребенка являются развивающими; 2,0% затруднились с ответом на этот вопрос. Важно отметить, что испытуемые, которые дали положительные ответы не пояснили, какими развивающими характеристиками обладают детские игрушки их детей.

При обработке вопроса: есть ли у вашего ребенка игрушки, к которым вы относитесь отрицательно, но все же, купили их (укажите, что это за игрушка и почему она Вам не нравится)? Были получены следующие результаты: 46,9% родителей ответили отрицательно, без объяснения причин; положительный ответ с указанием причины отрицательного отношения к детской игрушке дали 44,9% испытуемых. Из них 27,3% респондентов выразили отрицательное отношение к монстрам из мультфильмов. Объясняя, свое отношение тем, что такие игрушки устрашающе выглядят и нередко затрагивают тему смерти (Монстры «Хай»). У 18,2% родителей отрицательные чувства вызывают все виды оружия (пистолеты, ружья, автоматы, мечи и др), потому, что провоцируют спонтанную детскую агрессию и игру с агрессивным сюжетом. 13,6% родителей отрицательно относятся к игрушкам с резким запахом, слишком яркого цвета, считая такие игрушки вредными и опасными для здоровья детей. У 13,6% респондентов было выявлено негативное отношение к кукле «Лол», за нестандартную внешность (конституциональная диспропорция – большая голова и глаза, очень маленькие нос, рот и конечности). Также у 13,6% респондентов выявлено отрицательное отношение к компьютерным играм, установленным на смартфоне, так как компьютерные игры и игрушки оказывают отрицательное влияние на здоровье ребенка. 9,1% родителей выразили негативное отношение к трансформерам, в связи с разнообразием функциональных действий при игре с данной игрушкой и низкой эстетической ценностью (кубические, цилиндрические элементы, болтовые соединения и др) и неумением родителей объяснить алгоритм трансформации игрушки своему ребенку. 4,5% родителей отметили, что негативно относятся к маленьким игрушкам и конструкторам с мелкими деталями, потому что для детей раннего и младшего дошкольного возраста игра с такой игрушкой небезопасна.

При изучении мотивов покупки родителями той или иной игрушки были выявлены различные варианты соотношений мотивов. Вместе с тем, определены следующие наиболее устойчивые мотивы: 75,5% родителей руководствуются желанием, интересом своего ребенка; 57,1% испытуемых указали ведущий мотив - развивающие возможности игрушки; 44,9% родителей желанием порадовать своего ребенка; 38,8% респондентов безопасностью игрушки и 4,1% родителей - модой, статусными ориентирами, наличие такой же игрушки у большинства сверстников. Эти данные показывают, что больше половины родителей ценят развивающий потенциал детской игрушки, однако недостаточно осознают важность такого мотива как безопасность игрушки, а ориентируются, в основном, на интерес и желание ребенка.

Одним из критериев родительской компетентности в области детской игрушки является позиция родителя, а именно, играет ли родитель с ребенком как равноправный партнер, участник событий. При изучении этого вопроса 61,2% респондентов ответили утвердительно без пояснений (не указав предпочитаемые игрушки и особенности игрового процесса). Ответ «иногда» - время для игры со своим ребенком находят 14,3% родителей. Отрицательный ответ зафиксирован у 4,1% испытуемых. И, наконец, 20,4% родителей дали не только положительный ответ, но указали, в какие игрушки и игры они играют со своим ребенком. В основном, это настольные развивающие игры: пазлы, шашки, шахматы. Игровые сюжеты у детей младшего и среднего дошкольного возраста, чаще всего, носят бытовой, военный, спортивно-соревновательный характер: девочки – «совместное выполнение, причесок для кукол», «кормление, укладывание спать и др»; мальчики – «гонки на машинках», «битвы роботов» и др. Включенность родителя в совместную игру с ребенком, является показателем его психолого-педагогической компетентности. В семейной игре улучшаются детско-родительские отношения: осуществляется коммуникативное взаимодействие, повышается эмоциональное благополучие ребенка, возникает эмоциональная сопричастность, общие интересы и эмоциональные переживания, появляются совместные темы для общения и др.

С помощью беседы изучались любимые игрушки ребенка дошкольного возраста и характер игровых действий с ней. Так установлено, что 71,4% родителей ответили положительно и смогли дать характеристику игровых действий. Родители девочек указали, что любимой игрушкой их дочерей является кукла или различные мягкие игрушки. Родители мальчиков отметили такие игрушки, как роботы, машинки, конструкторы. 4,1% испытуемых также ответили положительно, но не привели, ни каких примеров. 16,3% родителей ответили отрицательно и 8,2% испытуемых затруднились ответить на данный вопрос. В целом, полученные результаты свидетельствуют, что указанные любимые игрушки детей-дошкольников позволяют усваивать адекватные их полу гендерные эталоны поведения. Эти игрушки оказывают влияние на воспитание и развитие у детей чуткости, заботы, смелости, сообразительности, усидчивости и т.д.

Также в нашем исследовании нам было важно выяснить отношение родителей к игрушкам и играм на электронных носителях, которые в настоящее время, если не полностью вытесняют предметные игрушки, то существенным образом сокращают игровое время в пользу компьютерных игр.

Отношение родителей по данному вопросу является, на наш взгляд, существенным показателем их психолого-педагогической компетентности. Вопрос анкеты звучал следующим образом: играет ли ваш ребенок в игры и игрушки на электронных носителях гаджетах (планшет, смартфон, компьютер)? Полученные данные распределились следующим образом: 62,3% родителей ответили положительно; 24,5% испытуемых дали отрицательный ответ; 4,1% респондентов выбрали ответ иногда и 8,2% родителей дали положительный ответ, но пояснили, что четко следят за временем игры и ее содержанием. Важно отметить, что ответ на данный вопрос не связан с возрастом ребенка. Отрицательные и положительные ответы были у родителей детей, как младшего, так и старшего дошкольного возраста. Результаты, выявленные по данному вопросу, вызывают большую тревогу. Родители дошкольников, разрешая детям играть в компьютерные игры, не в полной мере, осознают опасность данного вида игр для детского здоровья и психического развития. Попустительство и некомпетентность родителей, в этом вопросе, могут приводить к серьезным последствиям: задержкам психического развития, эмоциональной нестабильности ребенка, формированию компьютерной зависимости. Вместе с тем, 75,5% родителей отметили, что их ребенок больше играет в различные виды непосредственных игр: предметных, сюжетно-ролевых, творческих, подвижных и т.д., чем в компьютерные игры. Это указывает, что, несмотря на отсутствие запрета, компьютерных игр, родители понимают их угрозу и развивающую роль традиционных игр дошкольников. Исключение составляют те компьютерные игры, которые носят развивающий и обучающий характер: развивают логику, стимулируют мыслительные операции, тренируют память и внимание.

Следующий вопрос анкеты был посвящен времени, которое ребенок проводит, играя в компьютерные игры. При ответе на данный вопрос были получены следующие результаты: 28,6% родителей отметили, что их ребенок играет 1-1,5 часа в компьютерные игры и игрушки, 24,5% респондентов - 20-30 минут в день, 12,2% родителей 2-3 часа в день, 6,1% испытуемых 40 минут-1 час в день, 2,0% респондентов отметили, что не отслеживают время («по-разному»), 8,2% родителей запрещают играть своим детям в компьютерные игры и 18,4% затруднились с ответом на этот вопрос. Сопоставляя, полученные данные можно отметить, что 1/3 всех родителей не достаточно осознают опасность влияния компьютерных игр на здоровье ребенка, потому что время отводимое на игру превышает психофизиологические нормы для детей дошкольного возраста (не более 20-30 минут в день для детей старшего дошкольного возраста).

На вопрос, какие игры родитель полностью исключил из игрового арсенала своего ребенка, потому что от них больше вреда, чем пользы 22,4% респондентов отметили – компьютерные игры и игрушки, 18,4% родителей указали монстров и игрушек пугающего вида, 16,3% испытуемых - различные виды оружия. Равное значение 6,1% выявлены у родителей к игрушкам плохого качества, монстры «Хай», кукла «Барби»; 4,1% респондентов - шумные игрушки с различными интерактивными эффектами, кукла «Лол», 2,0% испытуемых - спинеры, лизуны, конструктор с мелкими деталями. Затруднились ответить на этот вопрос 10,2% респондентов.

Последний вопрос анкеты позволял выяснить необходимость в психолого-педагогических знаниях и повышении родительской компетентности в области детской игрушки. Данные распределились следующим образом: 79,6% испытуемых ответили утвердительно, 8,2% респондентов отрицательно, 12,2% родителей уверены в своей родительской компетентности, однако отметили дефицит психолого-педагогических знаний в данной области по отдельным вопросам.

Выводы. Теоретический анализ литературных источников позволяет отметить, что родительская компетентность – это интегративное приобретенное свойство личности, которое включает психолого-педагогические знания, умения и представления о различных аспектах воспитания, обучения, развития ребенка.

Одной из составляющих родительской компетентности является психолого-педагогическая осведомленность и грамотность в области детской игры и игрушки. В настоящее время, в педагогической практике возникает проблемная ситуация: с одной стороны - существует большое количество детских игрушек, которые не всегда надлежащего качества, с другой стороны – современный родитель недостаточно разбирается в вопросах психолого-педагогических требований к игрушкам. Организованное исследование

было направленно на изучение особенностей психолого-педагогической компетентности современных родителей дошкольников.

Результаты проведенного исследования позволяют нам отметить, что у современных родителей детей дошкольного возраста преобладает достаточный уровень психолого-педагогической компетентности в области детской игрушки. Большинство, родителей, участвовавших в исследовании хорошо осведомлены об игровых предпочтениях своих детей. Они находят время для совместной игры с детьми в течение дня, знают отдельные признаки антиигрушки, руководствуются мотивом дидактической ценности и развивающим потенциалом детской игрушки, а также положительно относятся к повышению своей родительской компетентности. Однако, современные родители имеют размытые представления о психолого-педагогической ценности детской игрушки, а также недостаточно серьезно относятся к опасности компьютерных игр для психического развития и здоровья детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Во что играют наши дети. Игрушка и антиигрушка / В.В. Абраменкова. – М.: Лепта Книга, 2008. 547 с.
2. Аркин Е.А. Родителям о воспитании / Е.А. Аркин. – 2-е изд. – М.: Госуд. учебно-пед. изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1957. – 348 с.
3. Панфилов А.Н., Галиева А.Ш. Роль игрушки в формировании агрессивности у детей дошкольного возраста / А.Н. Панфилов, А.Ш. Галиева // Современная экономика: актуальные вопросы, достижения и инновации сборник статей XXVII Международной научно-практической конференции (Пенза, 2019 г.). Изд-во: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.) Пенза С. 275-277. <https://elibrary.ru/item.asp?id=37315972>
4. Родительская компетентность как средство профилактики зависимых форм поведения в старшем дошкольном и подростковом возрасте: учеб.-метод. Пособие / состав. В.И. Рерке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина. – Иркутск: Изд-во «Репроцентр А-1», 2017 – 100 с.
5. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура /Е.О. Смирнова // Консультативная психология и психотерапия №4, 2015. С. 25-35.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2016. – 160 с.
7. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Риски взросления и угрозы детству / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко // М.: НИИ школьных технологий, 2017. 36 с. (Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 13).
8. Шулика М.В. Современная игрушка как фактор скрытого насилия над ребенком / М.В. Шулика // Система ценностей современного общества № 22, 2012. С. 268-271 <https://elibrary.ru/item.asp?id=20929822>.

Педагогика

УДК 371(045)

аспирант кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Терлецкая Ольга Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование магистерская программа Логопедия Зурнина Светлана Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование магистерская программа Логопедия Назарова Елизавета Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ЭКСПРЕСС-ТРЕНАЖЕР КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема диагностики коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников средствами экспресс-тренажера в контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Описывается разработанный компьютерный тренажер «Экспресс-диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников» и методика его использования. Приводятся примеры диагностических заданий экспресс-тренажера, направленные на оценку коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: экспресс-тренажер, универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники.

Annotation. The article deals with the problem of diagnostics of communicative universal educational actions of junior schoolchildren by means of express-simulator in the context of the implementation of the Federal state educational standards of the new generation. The developed computer simulator «Express-diagnostics of level of formation of universal educational actions of junior schoolchildren» and a technique of its use is described. The examples of diagnostic tasks of the express-simulator aimed at the assessment of communicative universal educational actions of junior schoolchildren are given.

Keywords: express-simulator, universal educational actions, communicative universal educational actions, junior schoolchildren.

Введение. На сегодняшний день в России происходят серьезные изменения во всех сферах образования, что требует введения новых подходов к обучению и воспитанию младших школьников. В работах (А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, С.Н. Костромина, О.А. Яшнова и др.) отечественных исследователей внимание акцентируется на развитие ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их решения, что достигается через формирование универсальных учебных действий (УУД), ориентированных на развитие мотивации и «умения учиться».

По мнению А.Г. Асмолова «УУД (в широком значении) обозначают умение учиться, способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта». В ФГОС выделены личностные и метапредметные УУД (регулятивные, познавательные, коммуникативные).

В исследовании интерес представляет изучение уровня сформированности личностных и метапредметных УУД с помощью экспресс-тренажера.

Изложение основного материала статьи. Опытнo-экспериментальная работа реализовывалась на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск. В качестве испытуемых в эксперименте приняли участие 28 младших школьников, 4 класса, в возрасте от 10 до 11 лет.

Экспресс-тренажер разработан в Microsoft PowerPoint 2010. Его содержание включало 2 блока, в первом блоке предлагались задания на изучение личностных универсальных учебных действий – умение ориентироваться в социальных ролях. Во-второй блок вошли метапредметные задания на диагностику регулятивных универсальных учебных действий – умение осуществлять действия по образцу, умения находить ошибки и исправлять их, а также адекватно принимать оценку взрослого и своих сверстников; коммуникативных универсальных учебных действий – умение обмениваться способами действий, умение объяснить; познавательных универсальных учебных действий – умение самостоятельно формулировать цели, умение искать необходимую информацию, умение строить речевые высказывания, рефлексия, контроль и оценка процесса [3]. Содержательный аспект заданий был направлен на такие учебные предметы как «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир». Применение данных заданий было обусловлено тем, что они позволили выявить сформированность универсальных учебных действий. Всего в тренажер было включено 28 заданий. Покажем примеры заданий для изучения уровня сформированности УУД.

Задание 1. «Настроение».

Цель: исследование личностных универсальных учебных действий.

Инструкция: «Расскажи Буратино о своем отношении к урокам».

Обработка результатов. По результатам выполнения задания начисляются баллы: 0 баллов – грустная рожица; 1 балл – нейтральная рожица; 2 балла – веселая рожица.

Задание 2. «Выбери верные суждения».

Цель: диагностика метапредметных универсальных учебных действий.

Инструкция: «Основываясь на таблицу, выбери верные суждения».

Название книги	Автор	Год издания	Число страниц
Дед Мазай и зайцы	Н. Некрасов	1870	16
Серебряное копытце	П. Бажов	1939	18
Волшебник изумрудного города	А. Волков	1959	224
Королевство кривых зеркал	В. Губарев	1951	144

1. Книга Н. Некрасова была издана раньше остальных.

2. В книге «Волшебник Изумрудного города» больше всего страниц.

3. Книга про «Серебряное копытце» вышла в 1959 году.

4. Книгу «Дед Мазай и зайцы» написал А. Волков.

5. Книга «Королевство кривых зеркал» содержит 144 страницы.

Обработка результатов. По результатам выполнения задания начисляются баллы: 0 баллов – неправильный ответ; 1 балл – частично правильный ответ; 2 балла – правильный ответ.

Задание 3. «Замороженные слоги».

Цель: диагностика метапредметных универсальных учебных действий.

Инструкция: «Выбери правильный вариант ответа. В каких группах все слова поделены на слоги правильно?».

1. кру – жи – лись, ко – роб – ки, ме – тель;

2. баб – ушк – а, Дюй – мо – воч – ка, не – правильно;

3. крыль – цо, мо – ло – ко, руль;

4. ма – йка, напри – мер, аква – риум;

5. о – сен – ний, ё – ло – чк – а, удивле – ние;

6. взле – тел, на – ри – со – вал, мышь.

Обработка результатов. По результатам выполнения задания начисляются баллы: 0 баллов – неправильный ответ; 1 балл – частично правильный ответ; 2 балла – правильный ответ.

Задание 4. «Непростая задача».

Цель: диагностика метапредметных универсальных учебных действий.

Инструкция: «Выбери правильный вариант ответа. На спортивной площадке находятся 14 мальчиков и 9 девочек. Сколько ещё детей должно к ним присоединиться, чтобы все они могли разбиться на 7 одинаковых команд по составу?».

1. 6 мальчиков;

2. 2 мальчика и 5 девочек;

3. 2 мальчика и 3 девочки;

4. 4 мальчика и 1 девочка;

5. 5 девочек.

Обработка результатов. По результатам выполнения задания начисляются баллы: 0 баллов – неправильный ответ; 1 балл – частично правильный ответ, 2 балла – правильный ответ.

Результаты, полученные при выявлении сформированности личностных универсальных учебных действий (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация), показали, что 53,5% четвероклассников (15 чел.) верно выполнили задания: они показали умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами; продемонстрировали знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения; легко разбирались в социальных ролях и межличностных отношениях. Частично справились 46,4% испытуемых (13 чел.): данная группа школьников не всегда верно

соотносила поступки и события с принятыми этическими принципами; обучающиеся показали неполное знание моральных норм и неточно выделяли нравственный аспект поведения, что мешало им ориентироваться в социальных ролях и межличностных отношениях. Все обучающиеся. Обучающихся, не справившихся с заданиями, выявлено не было.

Результаты, полученные при выявлении уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий (целенаправленность, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция субъектом своей деятельности) показали, что большинство четвероклассников 21,4% детей (6 чел.) легко осуществляют действия по образцу: для таких детей характерна высокая лабильность, хорошая способность к обучению. Однако методика требует от испытуемых высокой концентрации внимания и быстроты действий, поэтому не все дети справились с заданиями правильно. Частично выполнили задания 25% испытуемых (7 чел.): сделанные ошибки школьники исправляли неуверенно; дети испытывали потребность в получении оценки со стороны учителя, т. к. самостоятельно оценить свои действия они не могли, но легко оценивали действия других учеников. Неправильно выполнили задания 50 % школьников (14 чел.): при выполнении диагностических заданий дети испытывали трудности в понимании инструкции и нуждались в помощи экспериментатора; забывали инструкцию, и просили повторить ещё несколько раз; данная группа обучающихся не стремилась выполнить задания до конца и быстро отвлекалась на посторонние звуки.

При выполнении заданий, направленных на диагностику уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий (планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации), лишь 17,8% обучающихся (5 чел.) успешно справились с диагностическими тестами и показали высокий уровень владения речевыми средствами: обучающиеся могли аргументировать свой выбор ответа и выстроить диалог с экспериментатором. Частично справились с заданиями 25% испытуемых (7 чел.): дети понимали наличие разных точек зрения, но не могли аргументировать свой ответ; на вопросы отвечали краткими фразами, без пояснений, допуская ошибки при построении предложений. Не справились с заданием 57,1% учеников (16 чел.): построение высказываний вызывало определенные затруднения, возникали многократные паузы, связанные с процессом поиска нужного слова, которое они могли заменить другим, сходным по значению, затруднялись в подборе однокоренных слов. В их рассуждениях не было доказательности, дети нуждались в наводящих вопросах, чтобы выстроить конструктивный диалог.

При оценке познавательных универсальных учебных действий (общеучебные, логические, постановка и решение проблемы) 17,8% учеников (5 чел.) верно выполнили задания: дети отличались наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнить все предъявляемые школой требования, четко следовали всем указаниям экспериментатора. Частично справилось 28,5% испытуемых (8 чел.): данная группа школьников имеют положительное отношение к школе; задания выполняли неторопливо; в отдельных вопросах проявляли собственную точку зрения и предлагали собственный ответ; познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. Не справились с заданиями 53,5% испытуемых (15 чел.): при выполнении диагностических тестов данная группа детей занималась посторонними делами, играли и разговаривали между собой; на замечания экспериментатора проявляли агрессивные реакции и вовсе отказывались выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Результаты выполнения заданий на диагностику каждого вида универсальных учебных действий показаны в таблице 1, где наглядно видно, что самые большие трудности у обучающихся 4 класса вызвали задания, направленные на диагностику коммуникативных универсальных учебных действий. Наименьшие трудности вызвали задания, направленное на выявление уровня сформированности личностных универсальных учебных действий.

Таблица 1

Анализ выявления уровня сформированности универсальных учебных действий у обучающихся 4 класса

Номер задания		Характер выполнения заданий					
		правильно		частично правильно		неправильно	
Вид УУД	Кол-во заданий	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Личностные УУД	5	15	53,5	13	46,4	0	0
Познавательные УУД	9	5	17,8	8	28,5	15	53,5
Регулятивные УУД	6	6	21,4	7	25	14	50
Коммуникативные УУД	7	5	17,8	7	25	16	57,1
В среднем		7	27,6	9	31,2	11	40,1

Результаты выполнения заданий на диагностику каждого вида универсальных учебных действий показаны на рисунке 1, где наглядно видно, что наибольшие трудности у обучающихся начальных классов вызвали задания, направленные на диагностику коммуникативных универсальных учебных действий. Минимальные трудности вызвали задания, направленное на выявление личностных универсальных учебных действий.

Основываясь на труды Л.С. Выготского, мы дифференцировали полученные результаты на 3 уровня: 0 баллов – низкий уровень сформированности универсальных учебных действий; 1 балл – средний уровень сформированности универсальных учебных действий; 2 балла – высокий уровень сформированности универсальных учебных действий.

Результаты эксперимента позволили условно выделить три дифференцированные группы обучающихся начальных классов в зависимости от уровня сформированности универсальных учебных действий.

Первая группа (27,6%) – испытуемые, обладающие высоким уровнем сформированности универсальных учебных действий, которые самостоятельно выполняли все предложенные задания, если допускали ошибку, то сами могли ее исправить.

Вторая группа (31,2%) – испытуемые, обладающие средним уровнем сформированности универсальных учебных действий, которые делали незначительное количество ошибок, но нуждались в подсказках. Ответы их характеризовались относительной самостоятельностью и обдуманностью, хотя присутствовали попытки выполнить задания наугад.

Третья группа (40,1%) – испытуемые, обладающие низким уровнем сформированности универсальных учебных действий, которые в ходе выполнения заданий часто отвлекались и с трудом возвращались к работе, делали большое количество ошибок и не могли самостоятельно их исправить, путались в незнакомых понятиях и быстро теряли интерес.

Выводы. Таким образом, результаты диагностики подтвердили наше предположение, что формирование универсальных учебных действий в условиях модернизации образования, требует целенаправленно организованной педагогической работы с младшими школьниками. При этом мы ориентировались на индивидуальный (с учетом нозологии школьников с трудностями обучения) и дифференцированный подход (дифференциация обучающихся по группам с учетом трудностей в обучении), предполагающий, как обучение в индивидуальной форме, так и обучение в группе.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М., 2010.
2. Баранова А.С. Развитие коммуникативных УУД через групповую деятельность на уроках литературного чтения в начальной школе // Символ науки. 2015. № 9. С. 146-147.
3. Verшинina, N.V. The use of interactive teaching forms to enrich the vocabulary of elementary schoolchildren in extra-curricular activities in Russian language = Использование интерактивных форм обучения для обогащения словаря младших школьников во внеурочной деятельности по русскому языку / N.V. Verшинina, T.V. Ionova // Perspektivy Nauki i Obrazovania. – 2018 – № 4 (34). – С. 195-200.
4. Мезенцева Н.В. Формирование у школьников универсальных учебных действий при реализации ФГОС ООО в процессе обучения русскому языку // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 45. С. 108-112.
5. Рябова Н.В., Терлецкая О.В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета. 2018. т. 6. № 2 (23).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., Просвещение, 2014.

Педагогика

УДК 377

магистрант Тимофиева Валентина Николаевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

АНАЛИЗ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональных качеств у студентов в период обучения в вузе. Авторами анализируются учебно-воспитательный процесс в вузе; формы общего и профессионального поведения будущего специалиста. Обуславливается актуальность данной проблемы.

Ключевые слова: учебный процесс, профессиональные качества, профессиональная подготовка, педагогический процесс, общечеловеческие качества, непрерывное образование.

Annotation. The article considers the problem of the formation of professional qualities of students during their studies at the university. The authors analyze the educational process at the university; forms of general and professional behavior of the future specialist. The relevance of this problem is determined.

Keywords: educational process, professional qualities, professional training, pedagogical process, universal human qualities, continuing education.

Введение. Учебный процесс в вузе тесно связан с процессом воспитания студентов, которое осуществляется в общей системе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Воспитание студентов в вузе - это процесс целенаправленной системной деятельности субъектов педагогического процесса (преподавателей) по формированию у объектов (студентов) профессионально значимых качеств характера, форм общего и профессионального поведения, направленный на всестороннее развитие будущего специалиста как активного гражданина государства и профессионала определенной области с положительными общечеловеческими качествами.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день, основными ведущими задачами образовательной системы страны являются:

- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- создание условий для профессионального развития;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования;
- повышение качества профессионального образования и развитие независимых форм его оценки и т.д.

Актуальность данных задач обусловлена тем, что от успешности подготовки специалистов во многом зависит будущее страны. Качество подготовки специалистов в разных областях так же обусловлено постоянно меняющимися условиями во всех сферах жизнедеятельности человечества. Исходя из этого, стоит вопрос об организации эффективной и инновационной образовательной вузовской среды [1, с. 49].

Общая характеристика современной системы высшего образования включает в себя несколько основных этапов: неполное высшее образование получают студенты, прошедшие обучение в вузе в течение двух лет; для получения степени «бакалавр» - четыре года, специалистов готовят пять лет, а магистров – шесть лет. Также в России набирает популярность система по непрерывному образованию, благодаря которой все желающие могут обновить свои знания, одновременно с этим, удастся получить специальные навыки.

Основными тенденциями развития современного отечественного образования являются процессы диверсификации, интернационализации, индивидуализации, развивается быстрыми темпами опережающее и непрерывное образование, интенсифицируется и компьютеризируется процесс обучения, получают признание цикличность и многоступенчатость.

Перечисленные тенденции способствуют повышению качества образования в соответствии с современными требованиями социального и экономического развития общества.

Образовательная система ВУЗа – это система, состоящая из ряда взаимосвязанных компонентов, направленных на обеспечение качественной подготовки специалистов.

Так как, студенты ВУЗа, в последующем становятся его выпускниками и соответственно «лицом» учебного заведения. Педагогические условия, необходимые для эффективного функционирования ВУЗа и достижения его основной цели.

Ведущими педагогическими условиями образовательной системы ВУЗа является:

- разработка и обоснование определенной модели выпускника ВУЗа;
- необходимый уровень материально-технического и научно-методического обеспечения педагогического процесса ВУЗа (учебная и методическая литература, эффективные учебные программы, оборудованные аудитории и лаборатории и др.);
- необходимый уровень педагогической культуры и педагогического мастерства преподавательского состава, а также культуры обслуживающего персонала; комфортная психологическая атмосфера;
- заинтересованность образовательным процессом со стороны студентов, мотивация на получение новых знаний, умений и навыков по выбранной специальности;
- эффективная система по управлению жизнедеятельностью в ВУЗе как образовательной системы [2, с. 201].

Важно отметить, что образовательная система ВУЗа представлена рядом взаимосвязанных компонентов, каждый из которых имеет значение в организации эффективного педагогического процесса и основной цели образования в ВУЗе.

На качество образовательной системы ВУЗа оказывают влияние ряд факторов:

- эффективный учебный план, который содержит перечень необходимых учебных дисциплин, необходимых для качественной подготовки специалистов;
- характеристики студентов, отражающие личное отношение к получению специальности, мотивацию на обучение и профессиональный рост;
- необходимое информационно-методическое обеспечение педагогического процесса и уровень материального обеспечения ВУЗа (научная, учебная, методическая литература, возможность использования Интернет-ресурсов и т.д.).

Реализация данных факторов должна осуществляться в комплексе, так как только в этом случае можно говорить об эффективности педагогического процесса, организованного в рамках образовательной системы ВУЗа.

Методическое обеспечение, необходимое для полноценного существования и деятельности образовательной системы ВУЗа:

- учебно-методический комплекс, представленный различными источниками информации (учебная и научная литература, монографии, Интернет-источники, методическая литература и т.д.);
- библиотечный комплекс, занимающийся хранением, учетом, пополнением учебно-методической литературы и обеспечение студентов необходимыми источниками;
- сотрудничество с издательствами, осуществляющими печать внутривузовских изданий, а также контроль за обеспечением качества издаваемых источников (статьи, методические пособия и т.д.);
- большое значение имеет и такой компонент образовательной системы ВУЗа, как ее преподавательский состав, так как именно от него зависит качество подготовки будущих специалистов.

К преподавателям ВУЗов предъявляются следующие требования:

- наличие у преподавателей личностных характеристик, необходимых для осуществления педагогической деятельности;
- четкое представление преподавателя ВУЗа о своей роли в воспитании личности студента, а также о влиянии на формирование у студентов профессиональных умений и навыков [3, с. 121].

Структурными компонентами воспитательного процесса в вузе являются: цели воспитания, содержание воспитания, формы воспитания, методы воспитания, средства воспитания, результат воспитания.

Реализация процесса воспитания в вузе студентов будет эффективной при соблюдении следующих принципов:

- единство национального и общечеловеческого воспитания; самостоятельность и активность студенческой молодежи;
- творческая инициатива студентов;
- демократия в воспитании;

- гуманизация воспитания;
- непрерывность и преемственность воспитания;
- единство в обучении и воспитании;
- целеустремленность;
- дифференциация воспитательного процесса;
- индивидуализация воспитательного процесса;
- этнизация;
- комплексный подход.

Воспитание всесторонне развитой личности будущего специалиста требует проведения разносторонней целенаправленной воспитательной работы в различных направлениях. Это, в свою очередь, обуславливает реализацию направлений воспитания и формирование научного мировоззрения.

Гражданское и патриотическое воспитание - целенаправленная воспитательная деятельность вузов, которая направлена на формирование у студентов чувства национального достоинства, знаний об истории, традициях и современном состоянии развития русского народа и государства, активной жизненной позиции [4, с. 98].

Особое значение для педагогов имеет навык командной работы. Он включает:

- умение подключать других для помощи в вашей деятельности;
- умение нивелировать конфликты;
- умение планировать свою деятельность; умение редактировать работу группы;
- умение обобщать разрозненный материал.

Для будущего педагога очень важен еще один источник самообразования - его увлечения, так называемые «специальные умения». Иногда студенты, поступая в вуз, отбрасывают все, по их мнению, «лишнее», «мешающее учебе», «развлекательное». Дополнительная сфера деятельности, не связанная напрямую с профессиональным самообразованием, именно для педагога является крайне необходимой.

Можно сделать вывод, что обучение в педагогическом вузе дает возможность повышения профессиональной компетентности, навыки самодиагностики и коррекции, как профессиональных, так и личностных качеств, ориентацию в образовательном поле и обретение полезных связей.

После окончания вуза и получения диплома педагога ожидает профессиональная деятельность. Молодого педагога ожидают новые обязанности. С самого первого дня работы он несет ту же ответственность, что и специалисты со стажем работы. Вход в специфическую школьную среду с особыми обычаями и законами, которые надо будет освоить и принять. Молодому специалисту придется совмещать роль педагога и ученика, прислушиваться к советам более опытных старших коллег.

Профессиональное становление педагога, ведущее к достижению профессионализма и педагогического мастерства – это длительный, непрерывный процесс. Можно сказать, что это путешествие длиной в жизнь. На этом пути можно выделить определенные фазы становления профессионала:

- фаза опанта – это период профессионального определения;
- фаза адепта – это период освоения выбранной профессии в профессиональном учебном заведении;
- фаза адаптации – это период вхождением в практическую педагогическую деятельность;
- фаза интернала - становление учителя как опытного педагога;
- фаза мастерства подразумевает приобретение педагогом специальных качеств, умений или превращение в универсала;

- фаза авторитета – приобретение авторитета и широкой известности в своем кругу или за его пределами, сопровождается наличием богатого педагогического опыта;

- фаза наставничества – характеризуется наличием единомышленников, последователей, учеников среди коллег и возможностью делиться опытом [5, с. 89].

В современном мире есть множество профессий, одной из самых важных профессий, востребованной обществом, является профессия учителя. Учителем называется не только тот человек, который учит грамоте, основам математики, но и тот, кто способствует передаче опыта, национальной и общечеловеческой культуры, традиций.

Предметом педагогической профессии является другой человек; но данную профессию из ряда других профессий выделяет повышенное чувство долга, ответственность, а также осуществление преобразующей и управляющей деятельности одновременно (целью педагогической деятельности является становление и преобразование личности, данная цель реализуется в управлении процессом интеллектуального, нравственного, эмоционального, физического развития). Данные особенности выделяют профессию педагога в особую, специфическую группу.

Основное содержание педагогической профессии Основным содержанием педагогической профессии является организация взаимоотношений с людьми. Если другим профессиям типа «человек-человек» свойственно обеспечение понимания и удовлетворения запросов человека, то профессия педагога подразумевает понимание общественных целей и направление усилий других людей для их достижения.

В связи с этим педагогическая профессия в качестве требования выдвигает не только наличие предметных знаний, представлений об особенностях воспитания и обучения и организации познавательной деятельности учащихся, но и знаний, касающихся руководства деятельностью школьников. Данное требование в общем виде заключается в необходимости осуществления специальной и человековедческой подготовки педагога.

Профессии педагога присущи важные личностные и профессионально важные качества: любовь к детям, чувство долга и ответственности, развитые коммуникативные способности, способность к творчеству, высокая эмоциональность и духовность, наличие терпения, гуманность, сострадание и сочувствие, высокая эмпатия, толерантность – это далеко не полный перечень важных качеств, которыми должен обладать педагог [6, с. 110].

Профессия учителя, кроме ответственности за себя самого, своего профессионализма, предполагает достойное выполнение профессионального педагогического долга, а также необходимость принятия целого ряда обязательств:

- объективность осуществления оценки собственных возможностей, которые необходимы для осуществления педагогической деятельности;

- овладение общей культурой интеллектуальной деятельности, культурой поведения и общения, в том числе педагогического;

- понимание ученика в качестве самоценной, равнозначимой собственному «Я» личности, знание закономерностей поведения и общения; понимание собственной роли в организации учебной деятельности обучающихся, в обеспечении сотрудничества участников образовательного процесса, осуществлении партнёрства с учащимися в деятельности, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития.

Данные обязательства подразумевают постоянное решение задач непрерывного совершенствования собственных организаторских, коммуникативных способностей; необходимости освоения психолого-педагогических знаний и эффективного применения их в практической деятельности.

В связи с этим в образовательных учреждениях педагогической направленности (педагогических колледжах, университетах, институтах) одним из важных блоков педагогических дисциплин, подлежащих усвоению, является усвоение учебных курсов «Феномен образовательной деятельности», «Конструирование и реализация образовательного процесса», «Конструирование и реализация воспитательного процесса», «Управление образовательными системами» в ходе освоения данного курса у будущих педагогов формируется общее представление о выбранной профессии.

В основе данных дисциплин лежит целостное рассмотрение специфических особенностей профессии и профессиональной деятельности, формирование потребности в осознанном стремлении студентов овладеть данной профессией с опорой на самостоятельно продуманную индивидуальную программу; данные вопросы впоследствии изучаются более детально [7, с. 123].

Обучение педагогической профессии в педагогических образовательных учреждениях осуществляется в строгом соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего специального и высшего профессионального образования. У студентов формируются представления о педагогической деятельности, её целях, средствах, видах, специфических особенностях, о возникновении педагогической профессии и её развитии на разных этапах развития общества, формулируются требования к личности учителя, особым образом выделяется комплекс профессиональных и личностных качеств и способностей педагога с возможностью построения модели современного учителя.

Кроме того, даётся понятие профессиональной компетенции компетентности, мобильности, изучается индивидуальный стиль деятельности педагога, анализируются специфические особенности педагогической деятельности учителя сельской школы.

Выводы. Кроме указанных выше вопросов, немаловажными являются вопросы современной стратегии развития системы отечественного образования; анализ системы профессионального педагогического образования с выделением целей осуществления многоуровневой педагогической подготовки, осуществляется понимание требований ФГОС к подготовке педагога и разработка квалификационной характеристики, а также проблемы обеспечения профессионального и карьерного роста, профессионального развития педагога, самообразования и самовоспитания в становлении педагога-профессионала.

Итак, целью воспитания в вузе студентов является подготовка интеллектуального генофонда нации, воспитание национальной элиты, формирование личностного потенциала. Это обеспечит значительную эффективность деятельности будущих специалистов. В процессе воспитательной работы со студентами реализуются такие задачи воспитания: изучение индивидуальных особенностей студентов, всестороннее формирование будущего специалиста с общечеловеческими и профессиональными ценностями, организация досуга студентов, привлечение студентов к самоуправлению и выработка у них деятельной жизненной позиции.

Литература:

1. Березин А.Ф. Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности: дис...канд. психол. наук. Ставрополь, 2012. - 188 с.
2. Вачков И., Гриншпун И., Пряжников Н. Введение в профессию психолог. - М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2017. - 464 с.
3. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию. - 2-е изд. - М.: Смысл, 2013. - 288 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Ремикс, 2015. - С. 248-255.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М: Из-во УРАО, 2014. - 244 с.
6. Самыгин С.И. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. - 544 с.
7. Самаль Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2018. - 245 с.

УДК: 378.2

кандидат экономических наук, доцент Тихонов Юрий Алексеевич

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

кандидат педагогических наук, доцент Крайнова Екатерина Анатольевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье представлены преимущества применения активных и интерактивных методов обучения в высшей школе. Рассматриваются возможности и практическое использование данных методов в преподавании информатики. Центральное место в статье отводится методу проектов как инструменту для решения различных исследовательских задач. Разработана методика обучения решению математических задач прикладной направленности на основе метода проектов на практических занятиях по информатике.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, информатика, метод проектов, прикладные задачи, методика обучения.

Annotation. The article presents the advantages of using active and interactive teaching methods in higher education. The possibilities and practical use of these methods in teaching Informatics are considered. The Central place in the article is given to the method of projects as a tool for solving various research problems. The method of teaching the solution of mathematical problems of applied orientation on the basis of the method of projects in practical classes in computer science.

Keywords: interactive teaching methods, Informatics, project method, applied problems, teaching methods.

Введение. Направление сегодняшнего развития профессионального образования высшей школы определяется совершенно иным подходом к формированию учебного процесса высшего профессионального образования. Внедрение многоступенчатой системы образования, организация целостного образовательного пространства, появление федеральных государственных образовательных стандартов ВПО, переход на компетенции как результирующего показателя получения образования, требует кардинальных изменений в организации процесса обучения. Педагог высшего профессионального образования должен не только передавать новые научные знания, но и выбирать для этого наиболее подходящую стратегию, использовать современные методы преподавания, способствующие раскрытию творческого потенциала обучающихся.

Повышение качества учебного процесса должно быть обусловлено созданием таких организационных и педагогических условий, которые необходимы и достаточны для гарантированно качественного обучения [7]. Упор в таком обучении смещается на партнерские отношения, а характер взаимодействия педагога и обучающихся можно назвать как субъект-субъектные.

Трансформация направления процесса обучения с модели, основанной на знаниях, на практико-ориентированную модель к результатам процесса обучения приводит к необходимости выбора необходимых методов и технологий обучения, с помощью которых практико-ориентированная модель будет реализовываться. Главная роль в реализации практико-ориентированной модели обучения должна принадлежать на наш взгляд активным и интерактивным формам и методам обучения [6].

Изложение основного материала статьи. Стандарты третьего поколения принятые государством на федеральном уровне для регламентации образовательной деятельности высшей школы и среднего профессионального образования подвергли существенному изменению цели государственной образовательной системы. На место устоявшихся в системе образования и являющихся мерилем подготовки: знаний, умений и навыков, в качестве критерия уровня подготовки специалиста пришли компетенции. Под компетенцией большинство авторов понимают умение выполнять какую-либо деятельность на высоком профессиональном уровне, умение применять полученные навыки достаточно эффективно [1]. Образовательные государственные стандарты третьего поколения для успешного внедрения компетенций в учебный процесс требуют всестороннего применения активных и интерактивных методов обучения. Активные и интерактивные формы проведения занятий должны занимать не менее трети от общего объема аудиторных занятий и использоваться для всех направлений подготовки.

Обучение студентов можно понимать, как одну из форм овладения различными навыками и умениями, которое происходит на базе защитно-трансформирующей функции субъекта. Изучение и постижение научного характера представляет собой занятие, связанное с поиском и овладением ранее неизвестных знаний. С точки зрения подхода обучения на основе компетенций именно активное стремление самого обучающегося к получению новых навыков и умений путем применения активных и интерактивных форм обучения является необходимой базой для их приобретения и эффективного использования в дальнейшем [2].

Направленность в настоящее время процесса образования на развитие компетенций предусматривает создание, как педагогической среды, так и психологической, в которых обучающийся может активно участвовать в умственной деятельности. Также в этих условиях он может активно выражать свою точку зрения на различные социальные процессы [3].

Характерные черты организации обучения с помощью активных форм:

- организация занятия направлена на создание условий для активной познавательной деятельности обучающегося, вне зависимости от его настроения;
 - обучающиеся во время проведения практического или лекционного занятия находятся в состоянии активного взаимодействия с преподавателем большую часть времени;
 - нахождение решений на основе индивидуальной работы, высокий уровень эмоциональной мотивации обучающихся;
 - контакт преподавателя и обучающегося осуществляется на основе прямых и обратных связей.
- Методы активного обучения предоставляют широкие возможности для развития:
- умение приспосабливаться к работе в команде;
 - способность налаживать тесные взаимосвязи с коллегами, в том числе по информационному

обмену;

- согласие взять на себя обязательство по получению необходимых результатов работы группы;
- умение конструировать и представлять различные идеи и проекты;
- способность разумно рисковать и предлагать оригинальные, необычные решения;
- способность учиться на ошибках и не допускать их в дальнейшем;
- умение аргументированно преподнести свою позицию, излагать ее кратко, но ясно;
- умение прогнозировать возможные результаты своих действий;
- способность плодотворно распоряжаться своим временем и эффективно организовывать свою работу.

Одной из инновационных тенденций развития активного обучения в настоящий момент времени рассматривается интерактивное обучение. Интерактивное обучение следует понимать, как следующую ступеньку развития обучения студентов на основе активных методов.

Анализ литературных источников посвященных рассмотрению различий между интерактивным и активным обучением позволяет сказать следующее: главным приемом формирования действенной взаимосвязи педагога и обучающегося является не столько двухстороннее взаимодействие между педагогом и обучающимся, сколько осуществление координации действий самих обучающихся между собой, то есть взаимодействие превалирует над воздействием. По нашему мнению, это не совсем соответствует действительности. Активные способы обучения также охватывают групповую форму обучения и обучение путем активного взаимодействия обучающихся между собой. Но при интерактивном обучении существенно изменяются основные обязанности педагога. Педагог осуществляет обязанности координатора и ассистента, организация обучения в небольших группах выступает ведущей моделью обучения студентов.

Под интерактивным обучением следует понимать:

- ✓ Обучение, основанное на тесной взаимосвязи обучающегося с учебным окружением и учебной средой, которая является сферой приобретаемого опыта;
- ✓ обучение, построенное на психологических аспектах человеческих отношений и взаимодействий;
- ✓ обучение, представляющее собой совместный процесс приобретения знаний через коллективную деятельность преподавателя и обучающегося [6].

Применение в обучении интерактивных образовательных технологий требует другой логики построения образовательного процесса. Необходимо двигаться не от теории к практике, а от приобретения новых знаний и опыта к их теоретическому пониманию через использование.

Вавилова Л.Н. и Панина Т.С. определяют следующие эффекты и результаты от применения интерактивного обучения [5]:

1. Использование интерактивных методов обучения дает возможность более интенсивно проводить процесс понимания и усвоения новых знаний, а также их неординарного применения при решении различных задач. Результативность достигается за счет более интенсивного вовлечения обучающихся непосредственно в процесс не только приобретения, но и сиюминутного активного применения полученных знаний. Регулярное применение форм и методов интерактивного обучения позволяют обучающимся научиться более эффективным инструментам приобретения знаний и навыков, не бояться озвучивать ошибочное мнение и устанавливать доверительное взаимодействие с педагогом и другими обучающимися.

2. Интерактивные методы обучения позволяют более интенсивно мотивировать и вовлекать участников в решение обсуждаемой проблемы, что в свою очередь активизирует поисковую активность обучаемых и приводит к конкретным действиям с их стороны. Процесс обучения становится более эффективным.

3. Интерактивные формы обучения помогают формировать умение думать нестандартно, неординарно смотреть на проблемную ситуацию, варианты ее решения; доказывать свою позицию и жизненные принципы; способствует развитию таких качеств, как умение рассмотреть и учесть альтернативное мнение, умение эффективно взаимодействовать и доброжелательно общаться со своими оппонентами.

4. Интерактивное обучение дает возможность осуществления изменения порядка организации работы, приобретения нового опыта при ее выполнении, эффективной ее организации, взаимодействия и ощущений. Интерактивные формы обучения гарантируют не только увеличение объема навыков, знаний, умений, способов организации работы и взаимодействия, но и раскрывают новые способности обучающихся. Интерактивная деятельность необходима для развития и постоянного совершенствования компетенций через вовлечение участников учебного процесса в сознательное сопереживание собственной и совместной деятельности для приобретения опыта, осмысления и принятия необходимых знаний.

5. Применение интерактивных образовательных технологий в обучении дает возможность контролировать усвоение знаний и умение использовать полученные знания, а также умения и навыки в различных ситуациях более гибко и осмысленно.

С помощью интерактивных методов могут проводиться и практические занятия (семинарские) и лекционные. Последние могут проводиться в форме проблемной лекции, лекции с запланированными ошибками, лекции вдвоем, лекции-визуализации, лекции пресс-конференции, лекции-диалога. Интерактивные методы также включают в себя дискуссию, кейс-технологии, игру, тренинг, метод проектов, портфолио.

Определение «интерактивные технологии» используется в настоящее время когда существует необходимость подчеркнуть показатель инициативности обучающихся в ходе организации взаимного обмена информацией между собой в сравнении с существующей практикой.

Современное понимание содержания характерных свойств интерактивных технологий преимущественно определяется интенсивным продвижением и активным применением в процессе обучения компьютерных технологий. Особенно часто дефиниция «интерактивные технологии» фигурирует вместе с информационными технологиями, дистанционным обучением, применением интернет-ресурсов, а также различными электронными ресурсами (учебными пособиями, справочниками), функционированием в on-line режиме.

Компьютерные телекоммуникационные технологии в настоящий момент времени дают возможность участвовать в интерактивном диалоге (письменном или устном) с партнером в онлайн-режиме а также обеспечивают возможность обмениваться сообщениями между пользователем и информационной системой также в онлайн-режиме [6, 9]. Интерактивные средства и устройства позволяют компьютерным обучающим

программам обеспечивать взаимодействие пользователя и компьютера в диалоговом режиме. Обучающиеся могут сами регулировать ход обучения и управлять скоростью изучения материала.

Метод проектов является способом обучения, который позволяет обучающимся получать багаж знаний и навыков путем самостоятельной выработки планов и их исполнения в процессе решения все более сложных прикладных задач – проектов. Проект – это совокупность поисковых, исследовательских, расчетно-графических работ, которые обучающиеся выполняют самостоятельно, но при активном руководстве со стороны преподавателя, с установкой по решению задачи имеющей высокую практическую или теоретическую значимость [4].

Алгоритм реализации того или иного проекта включает в себя следующие этапы: выявление сути проблемы, разработка плана действий по поиску ее решения, выполнение плана действий для разрешения проблемы, представление результата в формализованном виде. Полученный результат может быть приобщен к достижениям, размещаемым в портфолио.

Основой метода проектов является замысел, составляющий сущность дефиниции «проект», его обязательная нацеленность на получение результата, достижение которого происходит при решении различных значимых задач теоретической или практической направленности. Результат можно оценить путем эффективного его применения в практической работе. Для получения столь эффективного результата нужно подготовить обучающихся думать самостоятельно, находить решение проблемы, используя багаж знаний из различных дисциплин, уметь моделировать различные варианты решений для получения необходимого результата.

Перечислим необходимые условия к применению метода проектов [8]:

1. Существование важной с точки зрения творчества и исследования задачи или проблемы, которая требует для решения знаний из нескольких областей и исследовательского подхода.

2. Важность результатов которые могут быть получены как теоретическом, так и в практическом плане. Результаты, полученные в ходе выполнения проектов должны быть эффективными, то есть задача практического или теоретического плана должна иметь конкретное решение.

3. Работа обучающихся должна носить самостоятельный характер (в группе, в паре или индивидуально).

4. Структура проекта должна состоять из отдельных этапов с обязательной фиксацией результатов каждого этапа.

5. Применение различных инструментов, основанных на исследованиях и экспериментах и имеющих строгий алгоритм необходимых действий:

– выявление значимой проблемы, деление ее на последовательность задач требующих исследования. Применение в ходе решения проблемы других интерактивных методов (метод «мозговой атаки», метод «круглого стола»);

– определение возможных вариантов решения задач;

– определение инструментов, применяемых для исследования (метод наблюдений, статистический и экспериментальный методы и т.д.);

– определение формы представления полученных результатов (представление в виде презентации, творческого отчета, защиты проекта и т.д.);

– сбор, приведение в систему и анализ полученных сведений;

– подведение итогов, выбор формы представления результатов, их оформление;

– формирование выводов, выявление новых проблем для исследования.

Решение прикладных задач на практических занятиях по дисциплине «Информатика» требует одновременного применения соответствующего математического аппарата и современных программных инструментов. В то же прикладная задача предполагает исследовательскую работу, проводимую самим обучающимся. Конечной целью, которой является создание расчетной математической модели реализуемой с помощью наиболее подходящих средств программного обеспечения. Таким образом, метод проектов как интерактивный метод обучения наиболее подходит для применения на практических занятиях «Информатика» для решения прикладных задач.

Можно предложить следующую методику обучения решению математических задач прикладной направленности на основе метода проектов:

• *Постановка задачи.* На этом этапе обучающиеся должны правильно сформулировать задачу, которую им необходимо решить.

• *Математическая формализация.* На этом этапе необходимо создать математическую модель, с помощью которой задача решалась бы наиболее точно.

• *Построение алгоритма решения данной задачи.* На этом этапе происходит выбор наиболее оптимального алгоритма решения поставленной задачи.

• *Реализация решения задачи с помощью программных средств.* На этом этапе происходит выбор наиболее подходящих инструментов программного обеспечения. Допустимо решение задачи с помощью нескольких инструментов. Например Excel, Mathcad, различные языки программирования.

• *Отладка и тестирование программы.* Этот этап включает в себя отладку синтаксиса программы, расчеты в тестовом режиме, анализ результатов, а также изменение программы в случае необходимости.

• *Проведение расчетов.* На этом этапе уже готовая программа используется для нахождения необходимых результатов. Также проводится анализ полученных результатов. Если возникает необходимость производится корректировка математической модели и соответствующего алгоритма решения.

• *Представление результатов.* На этом этапе производится анализ решения поставленной задачи различными инструментами программного обеспечения. Выбирается наиболее эффективный инструмент программного обеспечения для решения данной задачи.

Метод проектов как один из инструментов интерактивных технологий предусматривает самостоятельное рассмотрение поставленной перед обучающимися задачи, ее решение и представление результатов выполненной работы. Группа обучающихся пришедшая на практическое занятие по дисциплине «Информатика» разбивается на подгруппы, каждая из которых состоит из трех или четырех человек. Обучающиеся каждой подгруппы подбирают для решения соответствующую прикладную задачу, разбирают выполнение соответствующих между собой ролей. В результате совместное решение прикладной задачи

позволяет осуществлять тесное взаимодействие обучающихся внутри группы и глубокую самостоятельную работу. После успешного решения прикладной задачи предусматривается защита результатов перед всей группой обучающихся. Это ведет к активному обсуждению самих результатов и лучшему усвоению приобретенных знаний и навыков [5].

Выводы. В данном исследовании мы рассмотрели преимущества активных и интерактивных методов обучения, а также возможности их применения при проведении различных учебных занятий в высшем учебном заведении. Был проведен обзор интерактивных методов обучения. Более подробно был рассмотрен метод проектов и возможности его применения при решении различных исследовательских задач теоретической и практической направленности.

Была разработана методика обучения решению математических задач прикладной направленности с помощью программных средств образовательного назначения на основе метода проектов на практических занятиях по информатике. Данная методика обучения обеспечивает тесные междисциплинарные связи между математикой и информатикой, необходимость глубокого изучения и применения различных программных средств, раскрывает творческий потенциал каждого обучающегося, учит самостоятельной работе и взаимодействию обучающихся внутри группы.

Литература:

1. Алеева, Ю.В. Учение как специфическая форма познавательной активности студентов // Вестник ГГПУ Педагогика высшей школы: теория и практика / Ю.В. Алеева. – 2012 – 5 (120) – С. 3-14.
2. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора / Н.В. Борисова. – М.: ИЦПКПО, 2000. – 146 с.
3. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
4. Краснов, Ю.Э. Современные дискуссии по проблеме «Метод проектов» (реферативный обзор источников, включая рассмотрение концепции Дж. Равена о развитии компетентностей высшего уровня посредством проектного обучения) / Ю.Э. Краснов // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. — Минск: РИВШ БГУ, 2003. — С. 197-221.
5. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студентов. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
6. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие / А.П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
7. Полат, Е.С. Метод проектов / Е.С. Полат // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. – Минск: РИВШ БГУ, 2003. – 2003. – С. 39-47.
8. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: уч. метод. пособ. / С.П. Ступина. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
9. Трайнев, В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учебное пособие. – 2-е изд. / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев.– М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2005. – 280 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры финансовых и экономических дисциплин Токова Фатима Аскербиевна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ИЗУЧЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ АГРАРНОГО СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. Агропромышленный сектор народного хозяйства занимает особо важное место в экономической теории на сегодняшний день. Аграрный сектор преобладает в экономике большинства стран земного шара. В России, как и во многих других странах с активно развивающейся экономикой, это проблема была и продолжает оставаться остроактуальной темой.

Ключевые слова: аграрный сектор, сельское хозяйство, естественные биологические законы, поставщик сырья, аграрная экономика.

Annotation. The agro-industrial sector of the national economy occupies a particularly important place in economic theory today. The agricultural sector dominates the economy of most countries of the globe. In Russia, as in many other countries with rapidly developing economies, this problem has been and continues to be an urgent topic.

Keywords: agricultural sector, agriculture, natural biological laws, raw material supplier, agricultural economy.

Введение. Сельское хозяйство является одним из важнейших направлений развития экономического, промышленного и производственного благосостояния нашей страны. Удовлетворение продовольственных потребностей населения составляет главную задачу сельского хозяйства. Для промышленного комплекса сельское хозяйство является основным поставщиком сырья.

Главная особенность агропромышленного комплекса это применение земли и природной сферы как объекта производства. В сельскохозяйственном секторе, земля играет основную роль, являясь важнейшим средством производства. Использование природных биологических факторов составляют основу производства в сельскохозяйственном секторе, которыми являются животные и растения.

Следовательно, естественные биологические законы задают во многом производственный ритм сельскому хозяйству. Из-за обширного территориального объема нашей страны природные и экономические

условия производства в основном имеют разительные отличия. Это как раз и является причиной территориального разброса сельскохозяйственного производства.

Следует также сказать, что средства формирования сельскохозяйственных фондов в гораздо большей степени, чем в других секторах промышленного и экономического секторов, обусловлены собственным производством. Аграрная экономика была и остается частью экономической теории. Она изучает использование ограниченных ресурсов в производстве, переработке, реализации и потреблении продовольствия. В нашей стране с быстрорастущей экономикой, это проблема была и продолжает оставаться актуальной темой.

Целью исследования является рассмотрение агропромышленного сектора народного хозяйства нашей страны как особо важного сектора в экономическом развитии на современном этапе. В связи с этим решаются следующие задачи работы:

- изучение механизмов достижения стратегической цели обеспечения продовольственной безопасности страны;

- исследование стратегии социально-экономического развития России на период до 2025 года.

Изложение основного материала статьи. Экономика сельского хозяйства включает в себя несколько областей для развития АПК страны. Ими являются [1, с. 74]:

- программы поддержки определенных областей сельского хозяйства (различные системы субсидий, дотации);

- разработка более упрощенной системы налогообложения;

- различные механизмы стабилизации проблем сельхозпроизводителей, одним из них является создание интервенционного фонда;

- привлечение инвестиций для создания конкурентоспособной отрасли на мировом рынке. Все эти меры и механизмы должны основываться на характеристиках аграрного сектора России.

Любая экономика в масштабе страны состоит из разнообразных секторов, то есть составляющих крупных её частей. Эти части обладают сходствами и отличительными чертами. Существует большое количество классификаций экономики по секторам. Среди остальных секторов экономики выделяется аграрный или сельскохозяйственный сектор.

В 2018 году вступил в действие закон, который подразумевал органическое сельское хозяйство, он дает фермерам неплохие возможности не только работать на внутреннем рынке, но и завоевывать иностранных потребителей. Срок действия государственной программы развития сельского хозяйства (2013–2020 годы) был продлен до 2025 года. Программа включила в себе федеральные проекты «Развитие экспорта сельскохозяйственной продукции», «Цифровизация сельского хозяйства» и «Создание системы поддержки фермеров и сельскохозяйственной кооперации» [9].

В настоящее время Минсельхоз работает над корректировкой единой субсидии, в которой будут учтены особенности регионов.

Субсидия делится на компенсирующую и стимулирующую части. Стимулирующая часть будет направлена на реализацию региональных программ, выбранных по конкурсу. Деление субсидии начнется в 2020 году. В общем, размер финансирования, выделенный сельскому хозяйству по государственной программе на развитие сельского хозяйства на 2019–2025 годы, составляет больше чем 2,5 трлн. рублей, из федерального бюджета рассчитано выделить 2,3 трлн. рублей.

В отрасли активизировалась работа по масштабному практическому внедрению цифровых технологий и ускоренной модернизации, развитию отечественной селекции и семеноводства. Положительным трендом в АПК противостоит отсутствие долгосрочных, предсказуемых «правил игры», проблемы со спросом на внутреннем рынке и доступностью кредитных ресурсов для производителей, инфраструктурные и логистические проблемы, увеличение налоговой и административной нагрузки, влияние санкций и политических турбуленций, рост издержек.

В новой версии Государственной программы Правительство РФ общий бюджет программы вырос почти в четыре раза — с 2,2 трлн. рублей до 8,2 трлн. рублей. Заметно увеличены ассигнования в 2019 году (с 297 млрд. рублей до 793 млрд. рублей из бюджетов всех уровней). В 2021–2025 годах объем финансирования госпрограммы составит 4,2 трлн. рублей, в т.ч. 2,33 трлн. рублей из федерального бюджета [4, с. 102].

С 2018 года реализуется проектный этап Госпрограммы. Его цели – обеспечение продовольственной безопасности, повышение добавленной стоимости, обеспечение роста экспорта, инвестиций в основной капитал. Производство продукции сельского хозяйства в сопоставимых ценах к 2025 году планируется нарастить на 16,3% к уровню 2017-го, в том числе продукции растениеводства — на 18%, животноводства — на 11%, а выпуск пищевых продуктов — почти на 30%.

Важнейшие отрасли сельского хозяйства в России - производство зерна и животноводства. Зерно является основой питания человека и важным условием животноводческого развития. В России прекрасные условия для производства твердой пшеницы. Такими регионами являются Поволжье, Южный Урал, Северный Кавказ.

Доходность сельхозпроизводителей все эти годы планируется обеспечить на уровне не менее 10%.

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации представило новую концепцию регионализации, направленную на стимулирование «точек роста» агробизнеса в регионах. Вместе с регионами Министерство сельского хозяйства определил векторы и приоритеты развития агропромышленного комплекса на основе потенциала субъектов, развития и потребностей соседних регионов, а также целей, поставленных перед агропромышленным комплексом России. Правительство составило прогнозы сельскохозяйственного производства в регионах на основе целей увеличения экспорта. Согласован план на 2019–2024 годы и разработаны действия для достижения поставленных целей [3, с. 69].

Далее планируется постепенная трансформация системы финансирования отрасли из федерального бюджета в соответствии с региональными особенностями. По поддержке малых форм хозяйствования Минэкономразвития РФ представило национальный проект "Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы", который среди прочих мер подразумевает создание системы поддержки фермеров и развитие сельской кооперации, популяризация предпринимательства. На эти цели документ предусматривает бюджетное финансирование в размере 37,368 млрд. рублей, в том числе в 2019 году – 7,4 млрд. рублей.

В 2019 году общий объем средств, предусмотренных Министерством сельского хозяйства Российской Федерации на развитие малых форм земледелия, составило 15,3 миллиарда рублей, больше 40%, чем в прошлом году (11 миллиардов рублей), помимо этого в рамках федерального проекта «Создание системы поддержки фермеров и развитие сельской кооперации» выделено также дополнительно 5,3 млрд. рублей регионам на развитие крестьянских (фермерских) хозяйств и сельскохозяйственных кооперативов, позволяющих сделать возможным создание 18200 новых МСП в этом году.

С 2019 года регионы не смогут перераспределять по своему усмотрению неосвоенные средства, которые в рамках поддержки льготного кредитования выданы малым формам хозяйствования (20% от предоставленной на это региону суммы бюджетных субсидий). Теперь эти средства будут изыматься Минсельхозом обратно.

Анализ экспертной комиссии этой отрасли показали, что главные проблемы, которые замедляют развитие малого и среднего предпринимательства в агропромышленном комплексе - нехватка кадров и конкуренция со стороны крупного бизнеса. Эксперты подчеркивают необходимость учета социальной роли малого аграрного бизнеса в сохранении жизнеспособных сельских территорий. Президентом РФ было поручено Правительству в срок до 1 июня 2019 года разработать и утвердить государственную программу по развитию сельских территорий. Заработать она должна с 1 января 2020 года.

В настоящее время Минсельхоз России при участии представителей заинтересованных федеральных органов исполнительной власти, субъектов Российской Федерации, научных, образовательных и общественных организаций закончил разработку проекта по комплексному развитию сельских территорий, включающего три основных направления [11]:

- 1) ведомственные целевые программы «Аналитическое, нормативное, методическое обеспечение комплексного развития сельских территорий»;
- 2) «Федеральные меры по комплексному развитию сельских территорий»;
- 3) ведомственный проект «Современный облик сельской местности».

При условии их реализации повысится количество работающих в сельском хозяйстве и улучшится благосостояние сельского населения, создадутся комфортные и благоприятные условия жизни, обеспечится транспортная доступность, начнется развитие телекоммуникационной, инженерной и социальной инфраструктуры села.

Помимо этого по мере реализации госпрограммы к 2025 году ожидается повышение уровня доходов жителей сельской местности по отношению к городскому населению с 68% до 75%, увеличение доли комфортного жилья с 32,6% до 50%, а также сохранится численность небольших сельских поселений.

Как подчеркивает Совет безопасности РФ, такая необходимость вызвана после того как появились новые угрозы продовольственной безопасности государства, они были вызваны санкциями, после вступления России в ВТО и с углублением интеграции в рамках ЕАЭС, а также в связи со сменой стратегической задачи АПК с импортозамещения на развитие экспорта.

Со своей стороны, Министерство сельского хозяйства Российской Федерации разработало проект новой Доктрины продовольственной безопасности в России. Проект изменил методологию расчета показателей продовольственной безопасности и добавил показатели, которые характеризуют экономическую и физическую доступность продуктов питания для населения. В этом году в российское законодательство внесут ряд изменений для уточнения нормативного определения качества здорового питания и повышения ответственности бизнеса за производство суррогатных продуктов. Недобросовестные производители могут потерять свое оборудование. Вместе с тем предприятия, производящие продукты питания нового поколения с соответствующими нормами качественной продукции, получат государственную поддержку.

Также еще до конца текущего года планируется ввести обязательный лабораторный контроль продовольствия, закупаемого в рамках госзаказа для социальной сферы (бюджетные учреждения, школы, детские сады и больницы).

Цифровизация и модернизация АПК с целью активного практического внедрения цифровых технологий и платформенных решений в российский АПК Минсельхоз РФ реализует ведомственный проект «Цифровое сельское хозяйство», рассчитанный на 2019-2024 гг. Его цель - увеличение производительности труда на предприятиях вдвое к 2024 году. В том числе для эффективного использования сельхозземель планируется провести их инвентаризацию в рамках системы «Эффективный гектар». В течение года планируется запустить интеллектуальную систему «СМАРТ-контракт» для заключения контрактов с получателями субсидий. В пилотный проект Минсельхоза «Цифровое сельское хозяйство» активно вовлечены уже более 35 регионов РФ [10].

С точки зрения Минсельхоза, вопрос ускорения технической и технологической модернизации АПК является одним из приоритетных.

В рамках государственной программы развития агропромышленного комплекса возобновляется программа «Росагролизинга» по обновлению парка техники. В Минсельхозе ожидают, что компания сможет поставлять аграриям около 9 тысяч единиц сельхозтехники на сумму 35 миллиардов рублей. Последующему обновлению парка сельскохозяйственной техники также будут способствовать субсидии, которые будут выделены производителям сельскохозяйственной продукции, 8 миллиардов рублей будут потрачены на эти цели. Наряду с множеством мер государственной поддержки это позволит фермерам закупать новые машины отечественного производства и оборудование больше, чем в истекшем году (более 50 тыс. единиц сельскохозяйственной техники, в том числе 17,6 тыс. единиц сельскохозяйственной техники при государственной поддержке), считает Министерство сельского хозяйства.

Селекция и семеноводство занимают важное место в развитии агропромышленного комплекса. После учреждения в 2018 году подпрограммы «Развитие селекции и семеноводства картофеля в Российской Федерации на 2018-2025 годы», на это было выделено примерно 11 млрд. руб. из бюджета Федерации, было проведено и отобрано около 35 проектов на конкурсной основе. Эти проекты предполагают к 2025 году вывести 12 сортов картофеля и увеличить производственные объемы семян до 18 тыс. т. Разработка новых сортов картофеля обусловлена тем, чтобы не уступать зарубежным аналогам, доминирующим сегодня на рынке, доля которых составляет 80%, а по отдельным направлениям — и 100%.

Выводы. Таким образом, сельское хозяйство сегодня остается главной силой, обеспечивающей население страны продовольствием, а промышленный комплекс - сырьем. Поскольку около 70% всех

продуктов питания производится из сельскохозяйственной продукции, уровень жизни и моральное благосостояние населения России напрямую зависит от эффективности этой отрасли.

Чрезвычайно важной составляющей национальной безопасности страны является продовольственная безопасность. Она единственная является гарантией стабильного удовлетворения потребностей населения в продовольствии. Вот почему вклад сельскохозяйственного сектора в развитие экономики страны так важен. Чтобы повысить эффективность аграрно-продовольственной системы, необходим ряд серьезных мер. На сегодняшний день разработаны предложения конкретного характера по отдельным элементам государственного регулирования в аграрном секторе, что может значительно улучшить ситуацию в отрасли.

Таким образом, агропромышленный комплекс - это сфера, которая постоянно требует, с одной стороны, изменений из-за своего несовершенства, с другой - стабильности, чтобы избежать экономических потрясений. Это противоречие можно охарактеризовать как одну из ведущих проблем в этой области.

Литература:

1. Гуськов Н.С. Экономическая безопасность регионов России / В.Е. Зенякин, В.В. Крюков. - М., 2000. - 288 с.
2. Голубев А. Посткризисное развитие сельского хозяйства России // Вопросы экономики. - №10. - М., 2009. - 131 с.
3. Исянов Р. Аграрный сектор в рыночной экономике // Вопросы экономики. - №12. - М., 2008. - 139 с.
4. Корбут Л.Ф. Финансовые проблемы сельскохозяйственного производства при переходе к рынку. - М.: ВНИИТЭИ АПК, 2001. - 144 с.
5. Мурукаева Н.П. Особенности государственного регулирования экономики АПК на региональном уровне. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук: 08.00.05 / С.-Петерб. гос. аграр. ун-т. - СПб. 1999. - 28 с.
6. Мукайдек Е.А. Перспективы развития сельского хозяйства в условиях вступления России в ВТО // журнал Экономика и управление. - М., 2013, №1. - 120 с.
7. Морозова И.А. Тенденции развития АПК России в условиях ВТО / О.В. Орлова // журнал Региональная Экономика: теория и практика. - М., 2014. № 44. - 150 с.
8. Сычева И.А. Проблемы адаптации механизма господдержки аграрного сектора России к условиям членства в ВТО / Ю.А. Тихомирова // журнал Вестник Алтайского Государственного Аграрного Университета. - М., 2013. №7. С. 124-128.
9. Программа развития цифровой экономики в Российской Федерации до 2035 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.interfax.ru/business/644108>
10. Программа развития цифровой экономики в Российской Федерации до 2035 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.dairynews.ru/news/marina-petrova-2019-god-budet-dlya-agrariev-slozhn.html>
11. Программа развития цифровой экономики в Российской Федерации до 2035 [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://agro.ru/news/31473-agrarii-rasskazali-o-svoih-ozhidaniyah>

Педагогика

УДК:372.23

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Толкова Наталья Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
старший преподаватель Енова Ирина Владимировна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается содержание понятия детского творчества у детей дошкольного возраста. Особое внимание в статье уделяется использованию нетрадиционных техник рисования в работе по творческому развитию детей дошкольного возраста. Авторы статьи описывают педагогические методы и приемы, используемые в процессе руководства овладения детьми основными приемами нетрадиционных техник рисования. Обосновывается мысль о том, что в процессе освоения приемов и техник нетрадиционного рисования детьми дошкольного возраста у них формируется самостоятельность и творческая активность.

Ключевые слова: творчество, творческое развитие, дошкольный возраст, изобразительная деятельность, продуктивная деятельность, нетрадиционные техники рисования, мотивация, эмоциональный отклик, принцип вариативности, сотворчество.

Annotation. This article reveals the content of the concept of children's creativity and discusses the features of the development of creativity in children of preschool age. Special attention is paid to the use of non-traditional drawing techniques in the work on the creative development of preschool children. The authors of the article describe the pedagogical methods and techniques used in the process of teaching children to master the basic techniques of non-traditional drawing techniques. The author substantiates the idea that in the process of mastering the techniques and techniques of non-traditional drawing by children of preschool age, they form independence and creative activity.

Keywords: creativity, creative development, preschool age, visual activity, productive activity, non-traditional drawing techniques, motivation, emotional response, the principle of variability, co-creation.

Введение. С педагогической точки зрения, именно в дошкольном возрасте дети особенно любознательны, проявляют познавательную активность при взаимодействии с окружающим миром, они познают событийное, эмоциональное многообразие окружающего мира. В дошкольном возрасте у ребенка формируется индивидуально-личностное отношение к тому, что он видит, что происходит рядом с ним. Уже с рождения у каждого ребенка есть потенциал, предрасположенность к творческому развитию, в каждом человеке заложены в той или иной степени способности к художественно-творческой деятельности. Но если эти способности не развивать, то они постепенно будут ослабевать и могут совсем не проявиться. Кроме

этого, чем взрослее становится человек, тем сложнее развить его способности. Поэтому именно дошкольное детство является благоприятным периодом для творческого развития детей. Действительно, ни один человек не рождается способным сразу создать творческую работу. Умение экспериментировать, создавать что-то новое само по себе не появится. Особую роль в формировании и развитии художественно-творческих способностей у детей играет продуктивная деятельность. Однако необходимо помнить, что не любая продуктивная деятельность развивает художественно-творческое начало в ребенке. Для этого необходимы определенные условия. Творческие способности могут развиваться только в творческой деятельности. Они не могут проявляться и развиваться самостоятельно, их формирование происходит совместно с усвоением новой информации, с переживанием новых эмоций, которые преобразуются в личный опыт. И чем раньше эти жизненные преобразования коснутся ребенка, тем лучше для успешного развития творческого начала в нем.

Изложение основного материала статьи. Для развития творческого начала в ребенке, нужно создать такую среду, которая знакомила бы детей с разнообразными видами художественных материалов и формами работы с ними. Вовлекая ребенка в процесс преобразования материала, мы тем самым развиваем его творческое мышление, способность экспериментировать.

Николай Николаевич Поддяков в своих работах отмечает несколько генетических источников творчества детей дошкольного возраста.

Первый – это «практическая деятельность, направленная на преобразование предметов и явлений с целью их познания и освоения» [1]. В дошкольном возрасте, ребенок, взаимодействуя с окружающими его игрушками, предметами, материалами, экспериментирует с ними и (при грамотном направлении со стороны взрослого) преобразует исследуемый материал (бумагу, песок, тесто, глину и т.д.), каждый раз получая результат в виде творческого продукта, созданного своими руками. Экспериментально-познавательная деятельность, как правило, вызывает у малыша бурю положительных эмоций от совершенных «открытий», от «волшебных» и неожиданных событий, что, в свою очередь, формирует потребность в получении новых ощущений, новых эмоций, новой информации.

Второй «генетический источник детского творчества – игра, в процессе которой развиваются воображение и фантазия» [1].

Евгения Александровна Флёрина следующим образом раскрыла содержание детского творчества: "Детское изобразительное творчество мы понимаем как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картинку и другие виды искусства" [2].

Наталья Алексеевна Ветлугина назвала творчество детей дошкольного возраста "первоначальной ступенью в развитии творческой деятельности. В своём художественном творчестве ребёнок открывает новое для себя, а для окружающих – новое о себе".

Лев Семенович Выготский сделал вывод, что "обучить творческому акту нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и проявлению". И если рядом с ребенком будет грамотный взрослый, который будет деликатно сопровождать детское изобразительное творчество, будет создавать разнообразную и привлекательную творческую среду, которая будет обладать бескрайними возможностями ее преобразования, то все это будет способствовать творческому развитию детей.

Тамара Семеновна Комарова описывала в своих исследованиях компонент способности к изображению как овладение детьми основными графическими навыками и умениями.

Нина Павловна Сакулина характеризует изобразительную деятельность ребенка дошкольного возраста как способность к изображению, т. е. умению правильно нарисовать предмет, а также изобразить образ, который будет выражать отношение рисующего. Наряду с этим Нина Павловна отмечала, что обучение не является помехой развитию творчества. Напротив, оно помогает его зарождению и развитию при наличии определенных условий [8].

Проблема творческого развития ребенка является актуальной в практике современного образования, в том числе и дошкольного. В дошкольном возрасте наиболее доступным и эффективным средством развития творческих способностей у ребенка является изобразительная деятельность [7]. Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией, ребенок активно познает окружающий мир, эмоционально переживает взаимодействие с ним и учится выражать свои переживания и эмоции в создании художественного образа.

Кроме вышеперечисленных теоретических положений, в работе с детьми дошкольного возраста мы должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности развития и возможности ребенка дошкольного возраста, непосредственно в данный момент [3].

Нетрадиционные техники рисования открывают широкое поле для фантазии дошкольника, они дают ребенку возможность увлечься творческой деятельностью, развивают воображение, помогают проявлять самостоятельность и инициативу, выражать индивидуальность.

Использование техник нетрадиционного рисования влечет за собой большое количество способов создания индивидуальных шедевров.

Нетрадиционные техники интересны детям больше, чем традиционные. Ведь на занятии можно использовать несколько техник одновременно. Естественно педагог должен быть знаком с такими техниками. Они должны его самого увлекать и нравиться, чтобы детям он смог правильно про них рассказать и показать как пользоваться той или другой техникой. Но нужно их вводить постепенно, чтобы не перегружать детей [5]. Можно несколько занятий рисовать и пробовать одну технику, потом уже вводить другую.

Но нужно не забывать, что каждый ребенок индивидуален. Сюжеты и цвет рисунка зависит от личных характеристик каждого ребенка : у пассивных, неуверенных, часто отвлекающихся детей дошкольного возраста - стандартные сюжеты, неяркие цвета, несмелые линии. У активных и любознательных детей в работах много необычного, яркого, смелого [4].

У детей дошкольного возраста, как правило в силу возрастных особенностей, не сформированы графические умения и навыки, что мешает ребёнку выражать в рисунках задуманное. К трудностям, с которыми дети дошкольного чаще всего сталкиваются можно выделить - сложность изображения предметов тонкими линиями. В связи с чем рисунки дошкольников не всегда получаются узнаваемыми. Что вводит к тому, что у детей дошкольного возраста пропадает интерес к изобразительной деятельности. Для того, чтобы изобразительная деятельность приносила ребенку удовлетворение и положительные эмоции можно рекомендовать применение в изобразительной деятельности нетрадиционных техник рисования.

Применение в работе по творческому развитию детей дошкольного возраста различных нетрадиционных техник рисования позволит реализовать желание детей, которые пока не готовы работать с классическими художественными материалами и применять классические техники рисования, создавать художественные образы, научиться чему-то новому, обрести опыт экспериментирования.

При организации деятельности ребенка с применением нетрадиционных техник рисования указанные выше проблемы сглаживаются. Осуществляя манипуляции с различным материалом, дети осознавали, что они не могут "испортить" свою работу, что всегда можно поправить, если что-то не получилось с первого раза. Это позволяет расширить круг «я могу» каждого ребенка дошкольного возраста, а формирующаяся потребность создавать из предоставленных материалов что-то своё, осуществлять выбор знакомых приемов и техник в зависимости от поставленной задачи и наблюдение своих положительных результатов и успехов развивает уверенность малыша в своих "я могу".

Возможность самостоятельно применять в изобразительной деятельности знакомые техники и приемы пробуждает в детях дошкольного возраста интерес к данному типу деятельности и желание творить, создавать что-то свое. Ребенок не боится что-то сломать, испачкать, а умение работать с художественным материалом отрабатывается, совершенствуется. Создаваемые детьми работы со временем становятся более яркими и выразительными. Ведь творчество в дошкольном возрасте – это процесс. Для ребенка дошкольного возраста очень важно экспериментировать, постоянно действовать с изобразительными материалами и инструментами, совершенствуя свой опыт.

Однако не любая продуктивная деятельность развивает творческое начало в ребенке. Для этого необходимы определенные условия.

Вовлекая ребенка в процесс преобразования материала, мы тем самым развиваем его творческое мышление, способность экспериментировать.

Предоставляя ребенку возможность действовать с разнообразным материалом, выбирать понравившийся материал, мы тем самым "запускаем механизм творчества" [4].

В процессе руководства овладения техниками нетрадиционного рисования детьми дошкольного возраста могут быть использованы следующие педагогические методы и приемы:

- наблюдение;
- показ способов работы;
- метод пассивных движений;
- рассматривание произведений искусства;
- сотворчество;
- интеграция разных видов изобразительной деятельности;
- предоставление выбора способа изображения художественного образа.

В процессе организации детской продуктивной деятельности с использованием нетрадиционных техник рисования необходимо активно использовать игровые методы. Это элементы игры-драматизации, которые помогают эмоционально заинтересовать ребенка, замотивировать его на определенный вид деятельности, демонстрация игрушек-персонажей, знакомство детей с каким-либо персонажем и игровое взаимодействие с ним. В результате применения вышеперечисленных приемов у детей возникает эмоциональная заинтересованность в создании художественного образа. Используя эмоциональный отклик ребенка, сочувствие герою, воспитатель формирует у ребенка личностную заинтересованность, потребность в предлагаемой деятельности. В начале каждого занятия (подгруппового или индивидуального) необходимо создавать необычную, интересную для ребенка ситуацию, в которой он будет действовать, используя полученные ранее умения.

Важное значение среди методов обучения детей дошкольного возраста отведено сотворчеству педагога с воспитанниками. Например, воспитатель создает на листе бумаги образ неба, лужайки, изображает дерево. Дети же в процессе художественно-творческой деятельности дополняют эти картины. Процесс сотворчества полезен для творческого развития детей дошкольного возраста тем, что дает им возможность увидеть то или иное явление с разных сторон – в незаконченном и законченном виде. Окончательный вид играет большую роль в формировании эстетического восприятия, так как при участии детей происходит "волшебство".

Но самое главное для творческого развития заключается в том, что не нужно давать детям четких инструкций и схем выполнения той или иной работы. (С.В. Погодина) При показе образца выполняемых работ очень важно предоставить детям не один, а два или три варианта, тем самым воплощая принцип вариативности и запуская "механизм творчества". Очень важно уже в этом возрасте не создавать у детей стереотипность восприятия и мышления. Ведь в наших силах научить ребенка видеть многообразие красок, форм и образов окружающего мира. Так, солнце не обязательно должно быть желтого цвета. Оно может быть и красным, и оранжевым, и розовым. Солнышко может спрятаться и за облако. Да и небо не всегда голубое. В зависимости от своего настроения или цветовых предпочтений ребенок может выбрать любой цветовой фон.

Для показа какого-либо приема можно пригласить ребенка, который справится с данным заданием самостоятельно. Тогда у детей, которые еще не знакомы с данным приемом, будет формироваться уверенность в своих возможностях.

В процессе выполнения коллективных работ дети учатся работать рядом, вместе. Педагог подчеркивает важность вклада каждого ребенка в создание работы.

После того, как дети овладеют различными приемами нетрадиционных техник рисования им предлагается выполнить работу по замыслу. Дети выбирают не только тематику работы, но и способ создания образа, цветовое решение, осуществляют выбор необходимого материала.

На занятиях по продуктивной деятельности педагогами активно используется художественное слово, пальчиковые игры, а также музыкальное сопровождение.

По окончании работы педагог вместе с детьми рассматривает получившиеся работы, организует выставки детских работ внутри группы, учреждения. Дети оценивают свои работы: красивые, яркие, волшебные, веселые, грустные и т.д. Положительную оценку дает работам и педагог. Для ребенка дошкольного возраста очень важно осознание того, что он сам создал что-то красивое.

Занятия с применением элементов нетрадиционных техник рисования, основаны на творческой фантазии детей, работы получаются нестандартными и непохожими. Данная техника позволяет ребенку проявить фантазию, придумать свой сюжет, изобразить задуманное. Занятия с применением нетрадиционных техник

рисования полезны всем детям, но особенно подходят пассивным, необщительным дошкольникам т.к. помогают раскрыть в ребенке талант к творчеству, помогают выразиться через изобразительную деятельность.

Каждое занятие представляет собой деятельность, которая дарит детям огромную радость. Кроме этого, в процессе создания художественных образов каждый ребенок получает возможность выразить свои чувства к создаваемому образу, свое настроение. Созданные руками ребенка объемные работы (цыплята, снеговик, мячики, колобки и т.д.) обыгрываются, используются при рассказывании сказок, а также в игровой деятельности, что повышает интерес ребенка к выполняемой деятельности, способствует развитию воображения и творческой активности.

Выводы. Таким образом, работа по формированию творческих способностей с детьми дошкольного возраста заключается в формировании самостоятельности и творческой активности в процессе применения приемов и техник нетрадиционного рисования.

Творческие способности помогают ребенку дошкольного возраста раскрыться в полной мере, создавать в процессе деятельности что-то «новое», что-то свое. Творческое развитие ребенка ложится в основу его дальнейшего всестороннего развития. Люди, приобщенные к искусству с детства, лучше развиты психически, интеллектуально, эмоционально. Развивать ребенка творчески можно в любом из видов деятельности. Однако больше преимуществ проявляется при включении детей дошкольного возраста в продуктивную деятельность, когда дети работают с различными текстурами, с огромным выбором цветов и оттенков, задействуют мелкую моторику рук и развивают общую координацию движений.

Литература:

1. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 256 с.
2. Котова Е.В., Кузнецова С.В., Романова Т.А. Развитие творческих способностей дошкольников: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 336 с.
4. Погодина С.В. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием художественных эталонов // Дошкольное воспитание. – 2011. - №9. – с. 52-63.
5. Погодина С.В. Творческое развитие дошкольников в теориях и концепциях // Дошкольное воспитание. – 2013. - №3. – с. 83-92.
6. Погодина С.В. Значение образовательного пространства в творческой социализации дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2015. - №10. – с. 54-58
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
8. Цветной мир. Изобразительное творчество и дизайн в детском саду, 2008, №3.

Педагогика

УДК: 371.3

кандидат психологических наук, доцент Томчук Светлана Алексеевна

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» (г. Ярославль)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Аннотация. В статье представлена система формирования гражданской идентичности школьников на основе краеведческого содержания и результаты ее апробации в школах Ярославской области: определены методологические подходы, обоснована модель, включающая целевой, структурный, содержательно-деятельностный и оценочный компоненты, представлены вариативные конструкторы модели, показана положительная динамика полученных результатов, что в целом свидетельствует об эффективности предложенной системы.

Ключевые слова: личностные результаты, гражданская идентичность, краеведение.

Annotation. The article presents the system of formation of civil identity of schoolchildren on the basis of local history content and the results of its approbation in schools of the Yaroslavl region: methodological approaches are defined, the model including the target, structural, content-activity and evaluation components is substantiated, the variable constructors of the model are presented, the positive dynamics of the results obtained is shown, which in general testifies to the effectiveness of the proposed system.

Keywords: personal results, civil identity, local history.

Введение. Актуальность проблемы формирования гражданской идентичности на современном этапе развития общества обусловлена особенностями социокультурной, экономической и образовательной ситуации в стране. «В мире XXI века на фоне новой расстановки экономических, цивилизационных, военных сил Россия должна быть суверенной и влиятельной страной. Мы должны не просто уверенно развиваться, но и сохранить свою национальную и духовную идентичность, не растерять себя как нация, быть и оставаться Россией», — с такими словами обратился Президент РФ В.В. Путин к Федеральному Собранию. Национальная и духовная идентичность — важнейший конституирующий элемент гражданской общности, который выступает основой группового самосознания, интегрирует население страны и является залогом стабильности государства.

Гражданское образование, формирование гражданской идентичности учащихся становятся приоритетными направлениями государственной политики в сфере образования. Формируя гражданскую и культурную идентичность обучающихся как граждан России, духовно-нравственное развитие личности на основе усвоения общечеловеческих нравственных норм и ценностей, система образования обеспечивает историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию родного края.

Изложение основного материала статьи. Понятие «идентичность» рассматривается в работах зарубежных и отечественных ученых Асмолова А.Г., Логиновой А.А., Шакуровой М.В., Эриксона Э. [1; 2; 7; 8]. Эриксон Э. определяет идентичность как сложное личностное образование с индивидуальным, личностным и социальным уровнями, которые проявляются в осознании себя в некой неизменной данности, в ощущении собственной неповторимости и уникальности, во внутренней солидарности с социальными, групповыми идеалами [8]. Шакурова М.В. определяет феномен идентичности через совокупность существенных характеристик, таких как, выражение самосознания, образы и суждения, отражающие отношения: «Я - другой», «Я - социальный мир», «Я - культура», «Я - Я» и т.д. [7]. Логинова А.А. под идентичностью понимает «восприятие индивидом себя членом какой-либо группы или общности, часть его самосознания, интегрированность индивида и общества» [2].

В своей работе мы опирались на концепцию, разработанную под научным руководством Асмолова А.Г., в которой гражданская идентичность определяется как «осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл; феномен наиндивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующее ее как коллективного субъекта» [1].

Гражданская идентичность включает четыре основных элемента: когнитивный - знание о принадлежности к данной социальной общности, о правовой основе организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях страны; ценностно-ориентировочный (аксиологический) – наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности, рефлексивность и наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям; эмоционально-оценочный – принятие или непринятие гражданской общности в качестве группы членства, как результат действия двух первых, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную; деятельностный (поведенческий) – участие в общественной жизни образовательного учреждения; желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; реализация гражданской позиции в деятельности и поведении; самостоятельность и ответственность за принятые решения, действия и их последствия. Результативными ценностными характеристиками личности как идеального представителя гражданского общества являются осознание себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире; гражданский патриотизм; установка на принятие ведущих ценностей своей культуры.

Для реализации поставленных задач в Ярославской области с 2015 по 2018 годы функционировала инновационная площадка по проблеме «Формирование гражданской идентичности ярославских школьников в социально-образовательной среде средствами гуманитарных дисциплин», руководство которой осуществляла кафедра гуманитарных дисциплин «Института развития образования». В проекте приняли участие 6 школ Ярославской области, учащиеся 5-7 классов, выборка составила 795 школьников.

В качестве основы для формирования гражданской идентичности была предложена следующая модель, включающая целевой, структурный, содержательно-деятельностный и оценочный компоненты.

Таблица 1

Модель формирования гражданской идентичности школьников на основе краеведческого содержания

Целевой компонент			
Разработка системы по формированию гражданской идентичности школьников на основе гуманитарного краеведческого содержания			
Структурный компонент			
Когнитивный элемент	Ценностно-ориентировочный элемент	Эмоционально-оценочный элемент	Деятельностный элемент
Знание о принадлежности к данной социальной общности, о правовой основе организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях страны	Наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности, рефлексивность и наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко выразить и аргументировать свою точку зрения и суждения	Принятие или непринятие гражданской общности в качестве группы членства, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни	Степень участия в общественной жизни образовательного учреждения; желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; реализация гражданской позиции в деятельности и поведении
Содержательно-деятельностный компонент			
Урочная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • Интегрированный предмет «Краеведение» • Предметное краеведение («География Ярославского края», «История Ярославского края», «Художественные традиции Ярославского края») • Распределенное краеведческое содержание на предметах гуманитарного цикла 		
Внеурочная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • Предметные краеведческие курсы (литературное, географическое, историческое, музыкальное, художественное) • Курсы внеурочной деятельности краеведческой направленности 		
Внеклассная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • Система классных часов • Ученические научные общества • Метапредметные недели 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Школьные олимпиады • Волонтерская деятельность • Социальные акции • Музейное и экскурсионное краеведение и т.д. 	
ОЦЕНОЧНЫЙ компонент		
Когнитивный элемент	Ценностно-ориентировочный и эмоционально-оценочный элементы	Деятельностный элемент
Тест М. Куна и Т. Мак Партланда «10 высказываний» (модификация Кожанова И.В.).	«Незаконченный тезис» (отношение к семье, людям, малой Родине, труду)	Тест «Размышляем о жизненном опыте» (Н.Е. Щуркова, адаптированный).

Ядро структуры составляет содержательно-деятельностный компонент, который является вариативным для каждой школы. Для реализации задач проекта в каждой школе были сформированы внутришкольные метапредметные объединения учителей, которые на основе единых подходов разработали и апробировали в течение трех лет вариативные конструкторы модели по формированию гражданской идентичности школьников с учетом условий и ресурсов школ и окружающего социума в урочной, внеурочной и внеклассной деятельности.

Таблица 2

Конструктор формирования гражданской идентичности школьников средней школы №48 г. Ярославля

Виды деятельности	Содержание деятельности
Урочная деятельность	Курс «Наш Ярославский край» (5-7 класс)
	Олимпиада по краеведению (5, 6, 7 класс)
Внеурочная деятельность	Курс внеурочной деятельности «Мой Ярославский край» (1-4 классы)
Внеклассная деятельность	Ежегодная школьная исследовательская конференция
	Областная научно-исследовательская конференция «Открытие»
	Школьные конкурсы «Моя родословная», «Мир, в котором я живу», «Земля - наш общий дом»

В этой школе в рамках урочной деятельности проводится интегрированный учебный курс «Наш Ярославский край», целью которого является приобщение обучающихся к историческим и культурным ценностям родного края, к своей этнической или социокультурной группе в контексте формирования гражданской идентичности. Программа курса разделена на несколько смысловых частей. Школьники начинают свое знакомство с Российской Федерацией как государства: изучают положение страны в мире, ее символику и административно-территориальное деление. В следующей части курса объектами изучения становятся: Ярославская область как субъект Российской Федерации - местоположение на карте страны, соседние области, климатические особенности; город Ярославль как административный центр Ярославской области - символика города, основные достопримечательности, районы. На следующем этапе школьники изучают свой родной район – Заволжский и родную школу: историю её создания и особенности. В процессе курса школьники знакомятся с жизнью и творчеством знаменитых людей, родившихся, живших и творивших на Ярославской земле, с историческим прошлым Ярославля и городов Ярославской области, при этом основное внимание уделяется символике городов, основным достопримечательностям, историческим особенностям. Отдельные темы посвящены этимологии названий населенных пунктов, рек, озер и других объектов Ярославской области. В ходе проведения занятий реализуются межпредметные связи с такими учебными предметами, как русский язык, история, география, литература, изобразительное искусство, информатика. Программа предусматривает различные формы организации занятий: экскурсии, конкурсы, выставки. По окончании курса проводится защита проекта или исследовательской работы. Для активизации и поддержания интереса к истории и культуре родного края в школе проводится олимпиада по краеведению для обучающихся 5-6 классов.

Внеурочная деятельность представлена курсом «Мой Ярославский край», в рамках которого младшие школьники путешествуют по городам Ярославской области, посещают этнографические музеи, знакомятся с историей, традициями и обычаями родного края. Ребята ведут личный дневник юного путешественника, который представляет собой сборник фотографий и новых познавательных впечатлений.

В рамках внеклассной деятельности учащиеся принимают участие в школьной научно-практической конференции: исследовательские работы на краеведческие темы представляются ребятами в своем классе, а лучшие работы выносятся на суд жюри школы. Причем, в конференции принимают участие не только ученики, но и их семьи. Родители не только помогают детям искать материал, готовиться к защите проекта, но и поддерживают детей в качестве зрителей на самом конкурсе. Победители школьной конференции принимают участие в городской научно-практической краеведческой конференции «Отечество», а также в российской научной конференции школьников «Открытие». Ежегодно ученики принимают участие в школьных конкурсах «Моя родословная», «Мир, в котором я живу» (конкурс стихов), городском экологическом фестивале «Земля - наш общий дом».

Таким образом, у учащихся формируется представление об истории, культуре, традициях родного края, что способствует формированию гражданской идентичности школьников. Некоторые компоненты конструктора способствуют вовлечению учащихся в проектную и исследовательскую деятельность краеведческой направленности. Представленные формы работы подключают семью, помогают включению родителей в процесс воспитания посредством участия в конференциях, конкурсах, олимпиадах.

Кроме рассмотренного варианта, в ряде школ в рамках урочной деятельности введены курсы по предметному краеведению: «Литературное краеведение», «Историческое краеведение», «География Ярославского края». В других школах модули краеведческой направленности включены в предметы гуманитарного цикла, такие как литература, история, изобразительное искусство, музыка, география, иностранные языки.

В рамках проекта были разработаны и апробированы различные курсы внеурочной деятельности: «Ярославль и ярославцы», «Традиции и обычаи ярославской семьи», «Мы – ярославичи», «Я - гражданин России», «Мир глазами художника», «Экос», «Топонимика Ярославского края».

Интересные формы были разработаны педагогами и во внеурочной деятельности, например, спортивно-краеведческое мероприятие «Фестиваль валенок», интерактивная игровая программа «Ярославград», прототипом которой является известная телевизионная игра «Форт Боярд». В каждой школе разработана и внедрена система классных часов по изучению Ярославского края, причем, речь идет не просто об одном-двух классных часах в рамках какого-либо события, а именно о системе, разработанной на целый учебный год. Содержание классных часов направлено на освещение различных сторон жизни города в разные исторические эпохи, позволяет сформировать понятие о Ярославле как о городе с богатым прошлым и большим будущим.

Одной из современных форм социально-образовательной деятельности является деятельность детских общественных организаций. Так, например, в г.Рыбинске силами детской общественной организации «Планета ЮНЕСКО» были проведены социальные проекты и акции: социальный проект «Венгерский крест» связан с благоустройством территории памятного знака, установленного в честь венгерских военнопленных, проживающих на территории г. Рыбинска; социальная благотворительная акция «Рыбинские колокола» направлена на сбор средств по изготовлению колокола для колокольни Спасо-Преображенского собора; муниципальная социальная акция «Стена памяти под открытым небом» направлена на разработку виртуальной карты Рыбинска «Имена героев Великой Отечественной войны на карте Рыбинска».

Активно реализуется деятельность волонтерских отрядов, направленная на оказание помощи учителям-ветеранам, ветеранам Великой отечественной войны, семьям выпускников, погибших в локальных войнах.

Динамика личностных результатов школьников 5-7 классов отслеживалась на протяжении трех лет по заявленным элементам гражданской идентичности: когнитивный, ценностно-ориентировочный и эмоционально-оценочный; деятельностный.

Диагностика сформированности когнитивного элемента гражданской идентичности осуществлялась при помощи теста М. Куна и Т. Мак Партланда «10 высказываний» на основе контент-анализа ответов. Детям предлагалось назвать несколько событий из истории страны и родного края; праздники, которые отмечают только в России; черты характера, которые традиционно связывают с русским человеком; выдающихся общественных деятелей и представителей культуры родного народа и т.д.

Следует отметить увеличение количества ответов в 2-3 раза и их качественную трансформацию: например, на вопрос «Какие праздники отмечают только в России?» в 5 классе ответы были вполне предсказуемы - День России, День Российской Конституции, День Победы, День защитников Отечества, к 7 классу добавились такие праздники, как день Государственного флага Российской Федерации, День русского языка, День космонавтики, День снятия блокады города Ленинграда и т.д. Если в 5 классе дети называли такие общеизвестные события из истории страны и родного края, как Великая Отечественная война; Крещение Руси; бронзовую медаль сборной России по футболу на Евро-2008; основание Ярославля Ярославом Мудрым; наша землячка В. Терешкова – первая женщина-космонавт; то в 7 классе добавляется – Отечественная война 1812 г.; распад СССР; Первая мировая война; Бородинское сражение; народное ополчение 1612 года под предводительством А. Минина и Д. Пожарского; битва на р.Сить, Ярославль был столицей России и т.д.

Эмоционально-оценочный и ценностно-ориентировочный элементы гражданской идентичности отслеживались на основе методики «Незаконченный тезис», детям предлагалось передать свое отношение к семье, людям, своей малой родине. Наиболее высокие показатели изначально занимает позиция «отношение к семье»: школьники воспринимают семью как «крепость, место, где их любят и ждут», родителей как «любимых и близких людей, на которых можно положиться», ради семьи они готовы «измениться; сделать всё – даже самое невозможное, совершить подвиг («семья - это моя жизнь, это любовь и понимание»). Из ответов детей интересно проследить, как меняется отношение детей к своей малой Родине. Если в начале проекта в ответах детей в большей степени преобладают формулировки с констатацией фактов: «это моя Родина; я здесь родилась; мой город красивый», «если бы я был волшебником, то я для своего города построил бы футбольное поле; сделал бы некрасивые дома красивыми; отремонтировал бы дороги», то к концу проекта их ответы свидетельствуют о том, что они обеспокоены окружающей обстановкой, готовы участвовать в изменении обстановки в регионе: «если бы я был волшебником, то я для своего города создал бы развитую инфраструктуру; хорошие детские и спортивные площадки; исправил экономику региона; почистил бы парки; реставрировал бы дома и здания». Суждения детей отчасти наивны и простодушны в силу их возрастных особенностей, но уже свидетельствуют о том, что они с взрослой серьезностью принимают проблемы края и готовы участвовать в обновлении окружающей их действительности.

Анализируя данные, можно отметить положительную динамику по всем позициям: «отношение к семье» – с 88% до 94%, «отношение к обществу» – с 81% до 90%, «отношение к малой Родине» - с 71% до 81%.

Деятельностный элемент гражданской идентичности отслеживался на основе теста «Размышляем о жизненном опыте», детям предлагалось выбрать решение в сложной нравственной ситуации. Например, «Вы слышите, как кто-то плохо высказывается о вашем родном крае. Ваша реакция: а) станет неприятно, но промолчу; б) сделаю замечание; в) не придам значения; г) свой ответ» и т.д. Выбранные ситуации проверяли готовность учащихся оказать помощь человеку, его готовность к труду на пользу своего родного края, его желание поддерживать и продолжать традиции и обычаи родного края.

Как показывает анализ результатов диагностики деятельностного элемента гражданской идентичности учащихся 5-7 классов, наибольший прирост наблюдается по позициям помощь человеку – с 26% до 57%, поддержание обычаев и традиций родного края – с 66% до 79%, защита интересов родного края – с 60% до 69%. Положительная динамика полученных результатов свидетельствует об эффективности предложенной работы.

Опыт работы обобщен и представлен в комплекте пособий, раскрывающими аспекты формирования гражданской идентичности школьников через изучение краеведения, школьного географического, историко-обществоведческого, музыкального образования [3; 4; 5; 6].

Выводы:

1. Школьное краеведение имеет широкие возможности для формирования гражданской идентичности школьника, приобщения его к национальной культуре, ознакомления с историей страны и своей малой Родиной, формируя личность, ответственную за судьбу своей страны и малой родины, с активной и ответственной позицией в социальных преобразованиях, происходящих в родной школе, городе, стране.

2. Одним из эффективных путей формирования гражданской идентичности обучающихся является изучение краеведческого содержания, которое способствует развитию личности выпускника как достойного представителя региона, умелого хранителя, пользователя и создателя его социокультурных ценностей и традиций; гарантирует право на получение нормативных знаний об истории, географии и культуре родного края каждым учащимся; повышает статус образования как фактора развития региона.

3. Разработанные и внедренные на базе школ вариативные конструкторы позволяют эффективно достигать личностных результатов школьников, о чем свидетельствует положительная динамика результатов.

Литература:

1. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии: монографии в 2 ч. / А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, Т.Д. Марциновская / Под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2011. – 339 с.

2. Логинова, А.А. Психологический уровень анализа понятия «идентичность» / А.А. Логинова // Интеграция образования. – 2010. - №1. – С. 78-83.

3. Сеницын, И.С. Региональный компонент школьного географического образования как средство формирования гражданской идентичности учащихся: методическое пособие / И.С. Сеницын. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 92 с.

4. Томчук, С.А. Региональный компонент школьного музыкального образования как средство формирования гражданской идентичности учащихся: методическое пособие / С.А. Томчук. – Электрон. текстовые дан. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 86 с.

5. Томчук, С.А., Киселева Н.В. Школьное краеведение как средство формирования гражданской идентичности учащихся: методическое пособие / С.А. Томчук, Н.В. Киселева. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 68 с.

6. Харитонова, Л.А., Страхова, Н.В. Преподавание регионального компонента при изучении истории и обществознания: учебное пособие / Л.А. Харитонова, Н.В. Страхова. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. – 55 с.

7. Шакурова, М.В. Российская идентичность как личностный результат: опыт размышления / М.В. Шакурова // Известия ВГПУ. – 2013. – №7. – С. 23-26.

8. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. Пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Троян Евгений Иванович
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (г. Тюмень);
старший преподаватель кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Муслимов Руслан Абдуллаевич
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ БЫСТРОТЫ И ТОЧНОСТИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БОЕВЫМ ПРИЕМАМ БОРЬБЫ

Аннотация. Статья посвящена выявлению эффективных способов развития быстроты и точности перестроения двигательных действий сотрудников полиции в процессе обучения боевым приемам борьбы. Обосновывается идея о том, что использование упражнений, практикуемых для обучения сотрудников полиции боевым приемам борьбы, также способствуют развитию их координационных способностей к быстрому и точному перестроению двигательных действий. Исследование проводилось на базе Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. Для достижения цели исследования были решены следующие задачи: выявлены средства и методы обучения боевым приемам борьбы одновременно, наиболее эффективно развивающие быстроту и точность перестроения двигательных действий сотрудников полиции; подготовлен и апробирован комплекс координационно-направленных упражнений, практикуемых для обучения сотрудников полиции боевым приемам борьбы; выявлены изменения в уровне развития координационной способности к быстрому и точному перестроению двигательных действий сотрудников полиции в ЭГ и КГ. Для определения уровня развития координационных способностей слушателей к быстрому и точному перестроению двигательных действий использовались тесты «Квадрат» и «Шестиугольник». Результаты тестирования позволяют утверждать, что, слушатели ЭГ продемонстрировали более высокий уровень развития данного вида координационных способностей (на 4,7%), чем представители КГ, что подтверждает гипотезу исследования.

Ключевые слова: сотрудники полиции, физическая подготовка, боевые приемы борьбы, точность двигательных действий, координационно-направленные упражнения.

Annotation. The article is devoted to identifying effective ways to develop speed and accuracy rebuild the motor actions of police officers in the process of teaching combat fighting techniques. Substantiates the idea that the use of exercises, practice for the training of police officers fighting techniques of wrestling, also contribute to the development of their coordination skills to a fast and precise change-over of motor actions. To achieve the objective of the study addressed the following tasks: identified the means and methods of teaching combat fighting techniques at the same time, most effectively opens his fast and accurate changeover of motor actions of police officers; prepared

and tested the complex coordination-directed exercises, practice for the training of police combat fighting techniques; changes in the level of development of coordination abilities quick and accurate adjustment of the motor action of the police. To determine the level of development of coordination abilities of students for quick and accurate adjustment of the motor action was used in the tests "Square" and "Hexagon". The test results allow to assert that the students in the experimental group demonstrated a higher level of development of this type of coordination abilities (4.7%) than the control group, which confirms the hypothesis of the study.

Keywords: police officers, physical training, combat fighting techniques, the accuracy of motor actions, the coordination-directed exercises.

Введение. Профессиональная деятельность сотрудников полиции предъявляет высокие требования к уровню их физической подготовленности. Современный полицейский нередко сталкивается с ситуациями преследования и задержания правонарушителя. Он должен владеть многими боевыми приемами борьбы, среди которых: приемы защиты от ударов, приемы освобождения от различных захватов и обхватов, действия при угрозе оружием. Для обучения данным приемам и применения их в критической ситуации при решении оперативно-служебных задач у сотрудника полиции должны быть хорошо развиты физические качества, в частности, координационные способности [6, с. 55]. Координационные способности в профессиональной деятельности сотрудников полиции также проявляются в ситуациях быстрого и безопасного преодоления различных естественных или искусственных препятствий в процессе преследования правонарушителя [7, с. 64; 2, с. 103].

Изложение основного материала статьи. Существует множество способов развития координационных способностей. Однако, особенностями физической подготовки сотрудников полиции, проходящих обучение по программам профессионального обучения, являются: короткий временной период обучения и большой объем учебного материала. Также отмечается различный уровень физической подготовленности слушателей [10, с. 223]. Данные обстоятельства не позволяют преподавателям в условиях дефицита времени использовать в учебно-тренировочном процессе упражнения, направленные только на развитие координационных способностей. В связи с чем, необходим поиск эффективных упражнений, сопряжено воздействующих как на формирование навыков боевых приемов борьбы, так и на развитие координационных способностей, в частности, к развитию быстроты и точности перестроения двигательных действий.

Решению данной проблемы посвящены исследования некоторых ведомственных ученых. Так, Кутергин Н.Б. и Кулиничев А.Н. предлагают в физической подготовке сотрудников ОВД активнее использовать специализированные полосы препятствий для развития координационных способностей и формирования сложнокоординационных навыков [5, с. 120-121; 4, с. 73]. Группа исследователей во главе с Пановым С.Ф. для совершенствования пространственной ориентировки курсантов разработали и успешно апробировали специальный комплекс, включающий в себя различные беговые и прыжковые упражнения на неустойчивой опоре, а также использовали лабиринты контрастных высот [8, с. 73]. Несмотря на данные исследования, остается не охваченным обширный круг вопросов использования различных методов, например, игрового метода для совершенствования данного физического качества. Также не выявлены эффективные упражнения, позволяющие сопряжено формировать навыки боевых приемов борьбы и развивать целенаправленно профессионально-значимые физические качества, к которым относятся и координационные способности. Наличие данной проблемы инициировало научное исследование.

Объект исследования: процесс обучения сотрудников органов внутренних дел боевым приемам борьбы.

Предмет исследования: средства и методы развития быстроты и точности перестроения двигательных действий.

Гипотеза: предполагается, что использование упражнений, практикуемых для обучения сотрудников полиции боевым приемам борьбы также способствуют развитию координационных способностей к быстрому и точному перестроению двигательных действий.

Цель исследования: выявить эффективные способы развития быстроты и точности перестроения двигательных действий сотрудников полиции в процессе обучения боевым приемам борьбы.

Для достижения цели были решены следующие задачи: определить возможность использования средств и методов обучения боевым приемам борьбы для эффективного развития быстроты и точности перестроения двигательных действий сотрудников полиции; подготовить и апробировать комплекс координационно-направленных упражнений, практикуемых для обучения сотрудников полиции боевым приемам борьбы; тестировать уровень развития координационной способности к быстрому и точному перестроению двигательных действий сотрудников полиции.

Для решения задач использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение учебно-методической литературы; педагогический эксперимент; тестирование; методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе ТИПК МВД России в период с ноября 2018 по август 2019 г. В исследовании принимали участие слушатели, проходящие обучение по образовательным программам профессионального обучения по должности служащего «Полицейский». Исследование проходило в три этапа: на первом этапе (ноябрь 2018 – февраль 2019 г.) выстраивался методологический аппарат исследования; подготавливался комплекс упражнений и планировался педагогический эксперимент. На втором этапе исследования (февраль – июль 2019 г.) проводился педагогический эксперимент и тестирование исходного и итогового уровня координационной способности к быстрому и точному перестроению двигательных действий сотрудников ОВД. На третьем этапе исследования (июль – август 2019 г.) проводился анализ результатов тестирования, и формулировались выводы исследования.

Для апробации комплекса координационно-направленных упражнений, практикуемых для обучения сотрудников ОВД боевым приемам борьбы был проведен педагогический эксперимент. Из двух учебных групп были составлены группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). В исследовании участвовали мужчины первой возрастной группы (до 25 лет), по 8 человек в каждой группе. Обе группы занимались по стандартной программе физической подготовки, традиционно используемой для слушателей данной категории обучения. В экспериментальной группе использовался специально разработанный комплекс упражнений.

Упражнение 1.

Исходное положение – ассистент стоит перед слушателем спиной к нему. Оба находятся в боевой стойке. В соответствии с условиями выполнения упражнения ассистент выполняет из боевой стойки

различные перемещения с ударами руками и ногами, а слушатель должен как можно быстрее и точнее повторять эти движения. После десяти перемещений слушатель и ассистент меняются ролями.

Упражнение 2.

Исходное положение – оба слушателя находятся в боевой стойке лицом друг к другу. В соответствии с условиями выполнения упражнения ассистент выполняет поочередно заранее оговоренные удары руками или ногами. Удары выполняются по команде преподавателя. Например, если звучит команда «Раз!», то выполняется прямой удар рукой в голову; если звучит команда «Два!», выполняется прямой удар ногой в живот. Слушатель должен как можно быстрее и точнее выполнить перемещения ухода с линии атаки и защитные действия. После десяти ударов слушатель и ассистент меняются ролями.

Упражнение 3.

Исходное положение – оба слушателя находятся в боевой стойке лицом друг к другу. В соответствии с условиями выполнения упражнения ассистент выполняет поочередно один из двух или трех заранее оговоренных ударов рукой или ногой. Сигналом к выполнению удара является команда преподавателя «Прием!». Слушатель не знает, какие удары будут выполняться ассистентом. Слушатель должен как можно быстрее и точнее выполнить перемещения ухода с линии атаки и защитные действия. После десяти ударов слушатель и ассистент меняются ролями [9, с. 19].

При выполнении данных упражнений слушатели учились постоянно и максимально быстро перестраивать свою двигательную деятельность в соответствии с различными непредсказуемыми атакующими действиями ассистента. Как известно, для формирования навыка боевого приема борьбы необходимы условия: объем повторений и вариативность исполнения приемов. Таким образом, выполнение данного комплекса упражнений способствовало формированию навыков боевых приемов борьбы. Известно также, что в процессе многократного повторения упражнения координация создает условия для согласования действий мышечных групп, что обеспечивает рациональность и результативность выполнения двигательного акта [1, с. 52]. В связи с чем, кроме формирования навыка приема борьбы, у слушателей должны развиваться одновременно и координационные способности к быстрому и точному перестроению двигательных действий. Это важный фактор, способствующий решению различных задач по преследованию правонарушителей, преодолению неожиданных препятствий и задержанию.

С целью выявления эффективности данного комплекса упражнений проводилось тестировать уровня развития координационной способности слушателей к быстрому и точному перестроению двигательных действий. Для тестирования были выбраны два упражнения: «Квадрат» и «Шестиугольник» [3, с. 379-381].

Для проведения теста «Квадрат» на полу чертился квадрат длиной 90 см. Внутри квадрат также делился на четыре квадрата. У одного из четырех квадратов, ближней к испытуемому стороны чертилась линия старта. По условиям выполнения теста испытуемый должен был по сигналу в течение 10 с. последовательно совершать прыжки двумя ногами в квадраты: «2», «3», «4», «1» и т.д. задача состояла в том, чтобы преодолеть как можно больше квадратов. Оценивались только точные прыжки. Если при приземлении одна из стоп задевала границы квадрата, то прыжок не засчитывался.

Для проведения теста «Шестиугольник» на полу чертился шестиугольник с линиями 61 см расположенных под углом 120° друг к другу. Испытуемый занимал положение старта у основной линии, расположенной в центре шестиугольника. По условиям выполнения теста испытуемый должен был по сигналу выполнять прыжки поочередно за пределы каждой линии шестиугольника и обратно в центр по часовой стрелки и назад. Необходимо было преодолеть 6 сторон (36 прыжков) максимально быстро. Засчитывались только точно выполненные прыжки.

Выводы. Результаты исходного тестирования контрольной и экспериментальной групп, в начале процесса обучения выявили, что уровень развития данных координационных способностей сотрудников во всех группах примерно одинаковый, (различия не достоверны) при этом сам уровень недостаточно высокий.

Таблица 1

Результаты тестирования уровня развития координационных способностей слушателей к быстрому и точному перестроению двигательных действий у представителей ЭГ и КГ в конце эксперимента

Тесты	«Квадрат» (раз)		«Шестиугольник» (раз)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
\bar{X}	27,7	26,5	18,08	19,05
σ	0,7	1,06	0,6	0,9
$M\bar{x}$	0,25	0,37	0,2	0,32
V	2,5	4,03	3,3	4,8
t	2,7		2,46	
Po	<0,05		<0,05	

Из таблицы 1 видно, что в ходе эксперимента координационные способности к быстрому и точному перестроению двигательных действий развились больше у представителей ЭГ, чем у КГ.

В тестах «Квадрат» и «Шестиугольник» во время тестирования исходных показателей координационных способностей к быстрому и точному перестроению двигательных действий были получены величины: $t = 2,7$ и $t = 2,46$. Сравнив табличное значение с вычисленным $t(2,7; 2,46)$, можно сделать вывод, что полученные значения t больше граничного значения t -критерия Стьюдента для 5% уровня значимости при числе степеней свободы $f = 8$ ($t < 0,05$). Следовательно, различия между средними арифметическими значениями экспериментальной и контрольной группы достоверны, и разница в среднеарифметических показателях групп имеет не случайный характер.

Результаты тестирования позволяют утверждать, что, слушатели ЭГ продемонстрировали более высокий уровень развития данного вида координационных способностей (на 4,7%), чем представители КГ, что подтверждает гипотезу исследования.

Дальнейшие перспективы выявления эффективных способов развития координационных способностей у сотрудников ОВД к быстрому и точному перестроению двигательных действий связаны с необходимостью разработки и внедрения индивидуально дифференцированных технологий физической подготовки сотрудников полиции.

Литература:

1. Галимова А.Г., Цинкер В.М. Координационные способности как фактор повышения кондиций человека // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. №13-1. С. 51-56.
2. Жарков С.А., Овчинников В.А. Иерархия профессионально важных физических способностей сотрудников уголовного розыска // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. №9 (127). С. 101-104.
3. Занковец В.Э. Энциклопедия тестирований. М.: Спорт, 2016. – 456 с.
4. Кулиничев А.Н. Анализ причин и условий, способствующих формированию сложнокоординационных навыков профессионально-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД России // Проблемы правоохранительной деятельности. 2015. №4. С. 70-73.
5. Кутергин Н.Б., Кулиничев А.Н., Воротник А.Н. Средства формирования сложнокоординационных навыков у курсантов образовательных организаций МВД России // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. №3. С. 119-121.
6. Медников А.Б. Проблема координационной подготовки сотрудников полиции // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. №1. С. 54-56.
7. Никоноров Е.А., Кулиничев А.Н. Динамика развития координационных способностей обучающихся в образовательных организациях МВД России // Проблемы правоохранительной деятельности. 2016. №4. С. 63-66.
8. Панов С.Ф., Березнев А.В., Кравцевич П.В., Панова И.П. Совершенствование пространственной ориентировки курсантов как один из факторов обучения техники борьбы // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2017. №1. С. 69-76.
9. Троян Е.И., Гусев А.А., Катаргин С.В. Обучение боевым приемам борьбы сотрудников органов внутренних дел, впервые принятых на службу (учебно-методическое пособие). – Тюмень, ТИПК МВД России. – 2013. – 182 с.
10. Хальзов В.И., Кропанов А.С. Физическое воспитание в общей системе профессиональной подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. №2. С. 220-223.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук Тюрина Надия Шамильевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

МОДЕЛЬ ОЛИМПИАДЫ «Я–ПРОФЕССИОНАЛ» ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ» СЕЗОНА 2019: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация. В статье представлена модель олимпиады «Я-профессионал» по направлению «Специальное (дефектологическое) образование, итоги проведения первого сезона. Проанализировано содержание заданий отборочного и заключительного этапов и результаты их выполнения. Количественный и качественный анализ результатов может быть полезен для организации и проведения следующих сезонов олимпиады, а также для возможных направлений трансформации системы подготовки дефектологических кадров для современного образовательного пространства.

Ключевые слова: олимпиада «Я-профессионал»; специальное (дефектологическое) образование; профессиональная готовность, инклюзия.

Annotation. The article presents the model of the Olympiad "I am a professional" in the direction of "Special (defectological) education, the results of the first season. The content of the tasks of the qualifying and final stages and the results of their implementation are analyzed. Quantitative and qualitative analysis of the results can be useful for the organization and conduct of the next seasons of the Olympiad, as well as for possible directions of transformation of the system of training of defectological personnel for the modern educational space.

Keywords: Olympiad "I am a professional"; special (defectological) education; professional readiness, inclusion.

Введение. Современный этап развития системы образования РФ — это новый вызов для всех педагогических институций и их субъектов. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в единое образовательное пространство — это новая педагогическая реальность и новый социальный вызов. Наше общество преодолевает стереотипы мышления о необходимости исключения лиц с нетипичным развитием из общественных институтов, доступных каждому человеку (образование, культура, трудоустройство). Данная тенденция в первую очередь предъявляет особые требования к модели выпускника — будущего специального педагога (дефектолога). Личностная зрелость, осмысление жизненных феноменов, их интерпретация и понимание во многом определяют качество включения ребенка в сообщество сверстников.

Отечественные исследователи проблемы подготовки педагогических кадров видят профессиональную компетентность педагога как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности (В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова). Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности педагога являются его социально-личностные компетенции (И.А. Зимняя), связанные с взаимодействием человека и социальной сферы, и компетенции, относящиеся к самому человеку, как субъекту деятельности. Общемировая тенденция образования всех уровней также ориентирована на формирование у современного выпускника «мягких или гибких» навыков (soft skills) предполагающих его критическое и творческое мышление, умение общаться, умение работать в коллективе, любознательность, инициативность, настойчивость, способность адаптироваться, лидерские качества, социальная и культурная осведомленность.

Изложение основного материала статьи. Именно такая целевая установка была ценностным ориентиром организации студенческой Олимпиады «Я-профессионал» по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» сезона 2018-19. Олимпиада студентов «Я — профессионал» стартовала в 2017 году по инициативе Российского союза промышленников и предпринимателей, Общероссийской общественной организации «Деловая Россия» при активном участии Высшей школы экономики совместно с консорциумом образовательных организаций высшего образования.

Уже в 2008 году предлагалось новое понимание «принципа меритократичности и высокой ценности таланта и мастерства, понимаемого как владение особо эффективными средствами деятельности в конкретной области. Мотивация, интерес, склонности обучающихся рассматриваются как ключевой и наиболее дорогой ресурс образования». При таком подходе к трансформации образовательной теории и практики Олимпиаду «Я профессионал» можно рассматривать как «переход к персонализации образовательных траекторий за счет общественного вклада в образование». В данном случае речь идет о системе высшего образования. Равноправное и добровольное участие в конкурсных испытаниях олимпиады студентов из всех Вузов РФ очевидно «кладет конец «похоронам таланта» и увеличивает возможности реализовать свои способности и предпочтения, во вторых, оно увеличивает совокупный человеческий капитал за счет большего числа высокопроизводительных «креативщиков» в самых разных областях деятельности» [1].

На прогностическом и организационном этапе подготовки к проведению Олимпиады были проанализированы исследования проблематики олимпиадного движения в педагогическом образовании в целом. Теоретический анализ позволил определить концептуальную идею конструируемой модели Олимпиады по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Таким определением явилось предложенная Макаровой О.Н. трактовка «профессионально-ориентированной олимпиады – как организационной формы осуществления краткосрочного во времени состязания студентов, требующей от участников высокой степени отдачи интеллектуальных сил, демонстрации знаний, умений, навыков в предметных областях, личностных качеств, соответствующих их специальности, а также оперативного решения профессионально-педагогических задач на творческой основе, предполагающая длительную подготовку и постолимпиадную рефлексию» [2]. Таким образом, интегрируя общепедагогический подход к пониманию феномена профессиональной студенческой олимпиады и прогностическую модель выпускника «специального (дефектологического) направления подготовки была разработана и реализована предлагаемая модель Олимпиады.

Модель включала 4 структурных компонента: целевой, организационно-исполнительский, содержательный и результативный. Кратко охарактеризуем каждый из них. Целевой компонент предполагал формулировку цели, задач и методологии Олимпиады. Целевым ориентиром явилось явление участников со сформированной профессиональной и личностной готовностью к работе в условиях человеческого многообразия и вариативности. Кроме этого, олимпиада позволяла также решить ряд важных задач:

- предоставление шансов обучающимся равного доступа к качественному профессиональному образованию на всех ступенях образовательной вертикали в масштабах РФ;
- выявление мотивированных и способных студентов, готовых к изменениям своей образовательной вертикали;
- развитие нестандартного педагогического мышления;
- анализ сильных и слабых сторон результатов современного дефектологического образования.

В качестве методологических были выбраны следующие подходы: междисциплинарный, синергетический, деятельностный. *Междисциплинарный подход* – позволял рассматривать содержание Олимпиады с точки зрения интеграции знаний из смежных областей наук, на основе рефлексивного их осмысления. *Синергетический подход* – позволял рассматривать Олимпиаду как возможность для самоорганизации и саморазвития в процессе познавательно-творческой деятельности всех ее субъектов.

Деятельностный – предоставил возможность рассмотреть особенности будущей профессиональной деятельности, выделив при этом ее значимые аспекты, создать условия для развития профессионально-личностных качеств, определить содержание профессиональной подготовки.

Организационно-исполнительский блок включал описание организационной структуры и этапности ее реализации. Организационная структура на уровне Вуза-организатора и Вузов-со-организаторов была представлена: координационным комитетом, методической комиссией из состава представителей Вузов со-организаторов и работодателей, которая разрабатывала олимпиадные задания. Особенностью работы методической комиссии явилось активное участие работодателей в формулировании целевых запросов к заданиям, их экспертиза. Кроме этого, организационную структуру возглавлял состав жюри, который был также представлен сотрудниками профессорско-преподавательского состава Вузов со-организаторов и ключевыми работодателями.

Реализация предложенной модели Олимпиады предполагала два этапа: отборочный (дистанционный) и заключительный (очный) этап. Первый этап – дистанционное решение тестовых заданий, направленных на объективную оценку уровня подготовки участников Олимпиады в аспекте знания основных понятий специальной педагогики и специальной психологии, научных основ специального образования, методики и дидактики образования лиц с ОВЗ, педагогических систем специального образования, актуальных проблем развития образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Тест был предназначен для участников уровня бакалавриата 3-4 года обучения.

Тест состоял из 4 разделов «Основные понятия специальной педагогики и специальной психологии», «Научные основания специальной педагогики», «Специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями», «Педагогические системы специального образования» и включал в себя 24 задания закрытого типа: с выбором одного или нескольких вариантов правильных ответов, на установление соответствия, последовательности, на дополнение или с кратким ответом разного уровня сложности. В соответствии с таксономией образовательных целей Б. Блума задания были направлены на оценку компетенций участников в следующей иерархии: запоминание, понимание, применение, синтез и оценка. Задания распределялись по степени сложности и позволяли выявить уровень подготовленности участника Олимпиады (базовый, повышенный, высокий):

- Базовый уровень сложности предполагал демонстрацию участником Олимпиады знаний фактической информации основных разделов тестового материала, а также понимания изученного материала.

- Повышенный уровень сложности предполагал демонстрацию участником понимания и применения дефектологических знаний в конкретных педагогических ситуациях.

- Высокий уровень сложности предполагал демонстрацию участником способности к анализу и синтезу знаний из различных научных областей специальной педагогики, в том числе для решения профессиональных задач.

В отборочном этапе Олимпиады приняли участие 1103 (28% от зарегистрированных участников) участника из 8 федеральных округов РФ. Анализ выполнения 3 вариантов диагностических работ показал следующее: в разделе «Основные понятия специальной педагогики и психологии» вопросы связанные с пониманием философии как интегрирующей и основополагающей науки, выделяемыми моделями инвалидности, основаниями классификаций нарушений вызвали затруднения у 48% участников. В разделе «Научные основания специальной педагогики» вопрос по психологическим основам вызвал затруднения у 52% участников. Раздел «Специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями» вызвал меньшее количество затруднений. В разделе «Педагогические системы специального образования» вопросы из области олигофренопедагогики, логопедии, сурдопедагогики вызвали затруднения у 66% участников.

Участником из Новосибирского государственного педагогического университета был достигнут максимальный балл отборочного этапа (95 из 100). Минимальный балл по тесту в данной выборке испытуемых составлял 0 баллов, средний балл равнялся 53.96 при стандартном отклонении 19.57 балла. Анализ заданий и результатов отборочного этапа методистами ВШЭ показал, что распределение баллов смещено в сторону высоких значений, то есть большинство испытуемых набрали по данному тесту количество баллов, превышающих среднее значение. Такое распределение баллов подходит для теста достижений, цель которого выделение наиболее подготовленных испытуемых.

Однако, анализ выполнения заданий позволил выявить и отдельные методические трудности, и ограничения, которые должны быть учтены при разработке тестовых заданий для следующих сезонов Олимпиады. Часть вопросов теста была отнесена к низкому показателю дискриминативности, что может быть обусловлено некорректностью предложенных дистракторов, возможной ошибкой ключа, некорректной формулировкой задания. При разработке контрольно-измерительных материалов следующего года будут уточнены дистракторы, использована политомическая система оценки в заданиях на установление соответствия и др.

По результатам отборочного тура Олимпиады для участия в заключительном этапе были приглашены 345 участников (31 % от участников, принявших участие на отборочном этапе). Заключительный этап Олимпиады проводился на площадках Вузов-со-организаторов в 8 федеральных округах РФ при непосредственном участии факультетов и институтов, реализующих программы подготовки дефектологического профиля: «Сочинский государственный университет», «Дагестанский государственный педагогический университет», «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевеева», «Челябинский государственный университет», «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», «Дальневосточный федеральный университет», «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», «Псковский государственный университет». Заключительный этап проводился очно в формате предоставления портфолио профессиональных достижений «Путь к профессии» и выполнения участниками двух типов письменных заданий:

- просмотр медиа-кейса и заполнение ПОПС-формулы;
- решение педагогической ситуации.

Конкурсные задания, предложенные участникам заключительного этапа Олимпиады, были направлены на выявление и оценку общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Просмотр медиа-кейса и заполнение ПОПС-формулы, выявляло готовность и способность участника олимпиады к всестороннему анализу проблемной ситуации, связанной с жизнедеятельностью лиц с ОВЗ и их социального окружения (проблемно-ситуационный, этический, эстетический анализ). Проблемно-ситуационный анализ предполагал аналитическую работу участника с классификацией проблем по следующим направлениям:

- формулировка проблемы;
- социокультурные, социально-экономические и культурно-исторические условия развития проблемы в кейсе;
- тип, характер проблемы, ее основные системные характеристики;
- закономерности развития проблемной ситуации, ее последствий;
- принципиальная разрешимость проблемы (констатация, прогноз и вероятностные варианты решения проблемы);
- ресурсы, требующиеся для разрешения проблемы;
- оценка профессиональных действий, направленных на решение проблемы.

Этический анализ медиа-кейса выявлял способность к адекватной оценке участником Олимпиады проблемной ситуации с точки зрения основных этических категорий: добро и зло; благо; справедливость; долг; совесть; ответственность; достоинство и честь и др.

Эстетический анализ был направлен на выявление способности участника Олимпиады анализировать используемые автором кейса изобразительные средства, которые передают основную его идею и т.д.

Предполагалось, что такой тип конкурсного задания позволит членам жюри оценить сформированность у участника олимпиады общекультурных, общепрофессиональных компетенций, а также профессионального мировоззрения, основанного на ценностях гуманизма и принимающего отношения, его профессиональных позиций и жизненных установок.

Решение педагогической ситуации (консультация семьи ребенка с ОВЗ; фрагмент урока или занятия; групповая консультация родителей; индивидуальная работа с родителями; разработка адаптированной образовательной программы и т.д.) позволило участнику продемонстрировать проявить профессиональные и личностные компетенции, демонстрирующие его готовность к основным видам будущей профессиональной деятельности (диагностической, консультативной, коррекционно-развивающей, просветительской) в реальной педагогической практике.

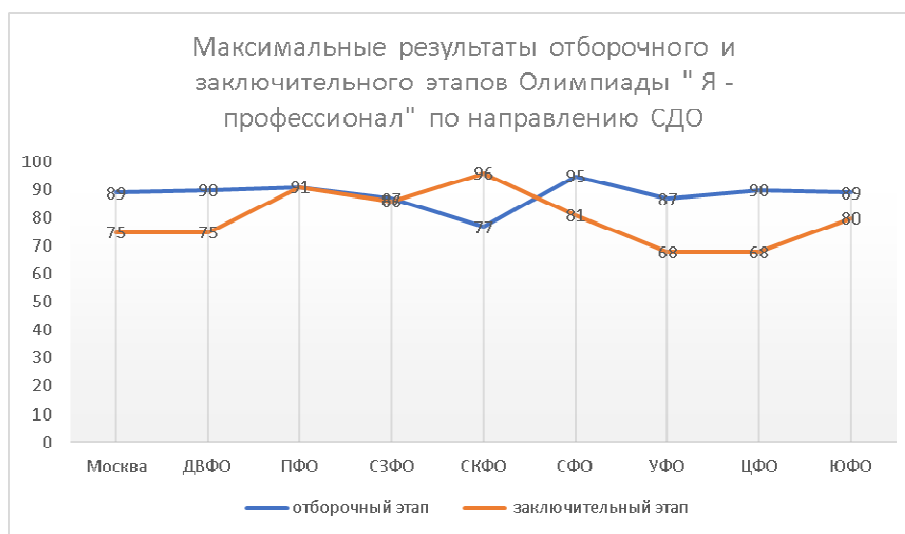
Для наиболее полного представления о профессиональном становлении, мотивации и эрудиции участнику заключительного этапа Олимпиады предлагалось предоставить членам жюри, подготовленное портфолио.

В заключительном этапе Олимпиады приняли участие 203 студента (18,5 % участников от принявших участие на отборочном этапе Олимпиады). По результатам олимпиадных испытаний медалистами стали 4 человека с баллами от 96 до 86. Победителями стали 21 участник с баллами от 82 до 69; призерами 27 обучающихся. В целом, анализ результатов показал следующие результаты распределения итоговых баллов:

Баллы	Кол-во участников
0-10	0
11-20	3
21-30	9
31-40	37
41-50	51
51-60	54
61-70	29
71-80	11
81-90	8
91-100	2

Распределение указывает на хорошую способность заданий делить испытуемых на группы и, в частности, выделять группу наиболее подготовленных студентов. Задание сбалансировано по трудности относительно целевой аудитории. Результаты указывают на его среднюю трудность и способность к адекватному распределению.

Сопоставление максимальных результатов отборочного и заключительного этапов позволило выявить более высокий уровень когнитивной готовности участников к профессиональной деятельности.



Выполнение заданий позволило выявить следующие аспекты формирования личностной готовности участников Олимпиады к будущей профессиональной деятельности.

1. Подавляющее большинство участников правильно определили ключевую проблему предложенного медиа-кейса. Для ее определения использовали такие понятия, как «максимальная независимость», «саморазвитие», «самоактуализация», «самоценность», «жизненная реализация». Необходимо отметить, что использование подобной лексики носит скорее исключительный характер (10% от общего числа участников), наиболее распространённым определением выступали «важность веры в себя», «поддержка родителей», «самореализация». Проблемно-ситуационный анализ медиа-кейса и личная аргументация своей позиции основывалась на знаниях из области специальной педагогики и специальной психологии (27%) и примерах из художественной литературы, кинематографа, современной жизни. Наиболее распространённым примером, доказывающим позицию автора, являлась личность Ника Вуйчича (37%), Стивена Хокинга (27%), Хелен Келер (3%), А. Мересьева (2%), Луи Брайля (2%) и др. Междисциплинарная аргументация практически не привлекалась. В целом, результаты качественной оценки выполненного медиа-кейса показали поверхностность анализа – выявленные идеи часто формулируются на уровне обыденного мировосприятия, в котором отсутствует научно-обоснованная информация, которая восполняется мотивирующими лозунгами. Уровень же компетентности будущих специалистов по работе с людьми с ОВЗ предполагает знание исторических, экономических, социально-психологических, философских предпосылок рассматриваемого вопроса. Есть сложности с владением и оперированием терминологией и понятийным аппаратом специальной педагогики и специальной психологии. Во многих работах (63%) отсутствует многоаспектное рассмотрение проблемы – сформулированные проблемы «веры в собственные силы» онтологически

располагаются в личностном измерении конкретного лица с ОВЗ, социальный аспект интеграции людей с ОВЗ в социальную жизнь общества не осознается или осознается слабо.

2. Этический и эстетический анализ медиа-кейса практически отсутствовал, лишь 10% участников предприняли попытку анализа проблемы с позиций «добра-зла», «ответственности», «помощи». К сожалению, в работах участников не нашло отражение художественное оформление предложенного сюжета. Это может быть обусловлено неготовностью студенческой аудитории к многоаспектному, в том числе культурологическому анализу медиа-продукции.

3. По второму заданию (педагогическая ситуация) большинством участников был правильно определен тип дизонтогенеза, перечислены специалисты, которые должны заниматься с ребенком, отдельные направления деятельности, причины возникновения выявленной проблемы прописаны недостаточно. Практически не были представлены современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению детей с РАС (например, АВА-терапия, системы альтернативной коммуникации и т.д.).

4. Анализ результатов оценки портфолио показал недостаточную активность участников в научно-исследовательской работе (63% участников представили сертификаты присутствия, а не участия с докладом, победой и т.д.). 75% достижений участников Олимпиады было продемонстрировано в волонтерской деятельности.

Выводы. Таким образом, реализованная модель Олимпиады позволяет сделать следующие выводы:

1. Участие в Олимпиаде стимулирует активность и интерес студентов к освоению профессиональных знаний, их осмыслению и применению для анализа реальной педагогической действительности. Кроме этого, актуализируется их творческий потенциал, стимулируется культурологический поиск, рефлексия отношения к феноменам нетипичных жизненных ситуаций.

2. Особый интерес представляют задания практической направленности, и несмотря на сложность их выполнения (по оценки участников) следует пересматривать образовательный процесс в Вузах, переориентируясь с трансляционных методов обучения на активные и интерактивные.

3. Результаты анализа творческого задания (медиа-кейс) показали трудности студенческой аудитории в осознании собственного отношения к проблеме нетипичного развития и ее аргументации. Вероятно, это свидетельствует о несформированности у студентов круга мировоззренческих знаний, связанных с будущей профессиональной деятельностью, умений раскрыть мировоззренческий аспект исследуемых проблем, аргументируя собственную позицию научно-обоснованными фактами и убедительными примерами из жизни.

4. Самосовершенствованию и повышению профессиональной и личностной эффективности может способствовать погружение будущего специального педагога в развивающую среду, где будет актуализироваться рефлексия субъективных представлений, переживаний, эмоций и опыта в контексте нетипичного развития. В силу своей молодости студенты зачастую не осознают собственного отношения к поставленной проблеме или находятся под влиянием распространенных социальных стереотипов. Для изменения негативной социальной установки возможно апеллировать к таким научным областям знания как философия, социология, психология.

5. Важно рассматривать Олимпиаду как источник развития и саморазвития всех ее субъектов (студентов, организаторов).

6. Ценным результатом Олимпиады является и складывающееся профессиональное сообщество, как на уровне студенческой аудитории, участвующей в Олимпиаде и последующей Зимней школе, так и на уровне профессорско-преподавательского состава, разрабатывающего задания, организовывающего и реализующего все этапы.

Олимпиада «Я – профессионал» по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» запомнится всем участникам, как интересное, сложное и полезное мероприятие, позволяющее критически взглянуть на образовательный процесс, качество и содержание подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., и др. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения // Вопросы образования. 2008. №1.

2. Макарова О.Н. Совершенствование подготовки будущих учителей средствами профессионально-ориентированных олимпиад: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Макарова Ольга Николаевна; [Место защиты: Алт. гос. пед. акад.]. - Барнаул, 2012. - 196 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/1843

3. Корсунова, О.Ю. Педагогические условия организации интеллектуально-творческих ученических олимпиад [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Корсунова. - М., 2003. - 170 с.

4. Тулькибаева Н.Н. Подготовка студентов к организации и проведению педагогических олимпиад: учебное пособие [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, И.А. Кондратьева, Г.Я. Гревцева, - Челябинск, 2011. - 126 с.

УДК: 378.146

преподаватель кафедры иностранных языков Уварова Диана Сергеевна
 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 Мещерякова Елена Валериевна
 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 ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АВИАЦИОННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются отечественные и зарубежные подходы к проблеме развития лидерского потенциала личности. Описаны основные методы развития лидерских качеств курсантов авиационного вуза в процессе изучения иностранного языка. Приводятся примеры заданий с использованием активных и интерактивных форм организации и проведения практических занятий.

Ключевые слова: лидерский потенциал личности, авиационный английский язык, кейс метод, ролевая игра, деловая презентация.

Annotation. The article deals with native and foreign approaches to the problem of the development of personal leadership possibilities. The basic methods of developing leadership qualities of air force school cadets in the process of studying English language are described. Examples of tasks with the use of active and interactive forms of organization and conduct of practical classes are given.

Keywords: personal leadership possibilities, Aviation English, case study, role play, professional speaking.

Введение. В современных условиях модернизации содержания системы профессионального образования возникает потребность в разработке стратегий подготовки лидеров, в частности, среди авиационных специалистов, которые способны оперативно решать поставленные задачи, связанные с профессиональной деятельностью.

Тенденции модернизации связаны, во-первых, с направленностью на формирование профессиональной компетентности специалиста, а во-вторых, с повышением требований к его личностным качествам: умение самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их выполнение, выражать речевыми средствами определенные коммуникативные намерения, вести радиообмен с диспетчерскими службами в стандартных и аварийных ситуациях, адекватно реагировать на команды, быстро оценивать окружающую обстановку. Для повышения конкурентоспособности будущим авиационным специалистам также важно владение английским языком.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на то, что проблема развития лидерского потенциала личности широко освещена в работах отечественных и зарубежных ученых, следует отметить, что исследователи по-разному определяют сущность понятия «лидерство».

В частности, исследуя лидерский потенциал управленцев, М. Кирсанов определяет его как социально-психологическую характеристику личности, способность индивида к успешному осуществлению лидерства [4].

По мнению Р. Кричевского и Л. Уманского, лидерство – это активное влияние личности – члена группы на группу. Лидер – это член группы, обладающий наибольшим ценностным потенциалом, обеспечивающим ему ведущее влияние в группе (коллективе), а лидерство — процесс межличностного влияния, обусловленный реализацией ценностей, присущих членам группы, и направленный на достижение стоящих перед группой целей [5].

Мескон М.Х., Альберт М. и Хедоури Ф. считают, что лидерство - это способность оказывать влияние на отдельные личности и группы, направляя их усилия на достижение целей организации. Лидер, по их мнению, - это человек, играющий в группе ключевую роль в отношении направления, контроля и изменения деятельности других членов группы по достижению групповых целей, лидер организации - человек, эффективно осуществляющий формальное и неформальное руководство и лидерство [7].

Интересно мнение Б. Парыгина, который определяет лидерство как один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующего достижению групповых целей в оптимальные сроки [8].

А. Евтихов акцентирует внимание на том, что лидерский потенциал личности содержит совокупность качеств, которые определяют возможности руководителя занять лидерскую позицию в группе и успешность использования им определенного ресурса в практике управления [3].

Так, лидерский потенциал личности, по мнению Л. Борщ, характеризуется стремлением к власти и независимости, способностью генерировать новые конкурентоспособные идеи и проекты, полностью раскрывать и реализовывать свои возможности на основе природных и приобретенных лидерских качеств, интеллекта, профессионального и жизненного опыта, харизматичности и т.д. [1].

Мы в данной статье берем за основу определение И. Дрыгиной: «Лидерский потенциал личности – это совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностного отношения, средств, способствующих достижению такого уровня интеграции компетентности, ответственности, активности и коммуникативности, который обеспечивает ее влияние на членов группы в совместном решении задач в различных сферах жизнедеятельности и задает положительную направленность процесса ее профессионального становления» [2].

Мы считаем, что процессу развития лидерского потенциала личности курсантов в процессе изучения авиационного английского языка способствует использование активных и интерактивных методов и форм организации и проведения практических занятий. К таким методам преподаватели кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани относят деловые и ролевые игры, «кейс-метод», деловую презентацию и др. Именно они предусматривают наличие компетентностного подхода, творческого характера учебного материала и методики преподавания, игровых элементов, групповой работы, рефлексии и т.д. Рассмотрим особенности использования отдельных методов.

Кейс-метод предусматривает решение проблемных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью, то есть развитие аналитических умений, умений принимать решения и работать в команде. Преподаватели кафедры опираются как на традиционные дидактические принципы, так и на специальные (принцип разнообразия и эффективности дидактического обеспечения, партнерства, изменения роли преподавателя и курсанта, творчества, и др.). Основная цель использования кейс-метода на практических занятиях по дисциплине «Авиационный английский язык» – побуждать курсантов вести дискуссию на иностранном языке (формулировать свое мнение, осуществлять выбор, отстаивать взгляды, аргументировать решение). Курсанты должны осознавать то, что обучение правилам общения и развитие лидерских качеств личности возможно лишь при условии активного участия в дискуссии и осуществлении рефлексии.

К примеру, при изучении темы «Ведение радиообмена в штатных ситуациях в полете» с курсантами 4 курса преподаватели осуществляют разбор записей «живых» радиопереговоров в режиме «лётчик-диспетчер» во время различных этапов полета (проверка и установление связи, запуск двигателей, выруливание, взлёт, набор высоты, полет по маршруту, снижение, подход, заход на посадку, посадка). Курсанты ищут ошибки в процедуре ведения радиообмена, отмечают положительные моменты, проигрывают роли, разбирают сложные фразы, двусмысленность которых может привести к авиационным происшествиям и т.д.

При изучении темы «Ведение радиообмена в особых случаях в полете» курсанты 5 курса анализируют авиационные происшествия. Как правило, это реальные случаи, которые произошли из-за недопонимания или недостатка знаний и опыта ведения радиообмена в нестандартных ситуациях. Преподаватели, к примеру, берут за основу крупнейшую за всю историю авиации авиакатастрофу 27 марта 1977 года в аэропорту Тенерифе (Канарские острова), когда столкнулись самолеты компании KLM и Pan America и в результате которой погибли 583 человека. Курсантам предоставляется расшифровка радиопереговоров происшествия с описанием всех исходящих условий с заданием «найти критичные ошибки». Либо это может быть работа с печатным текстом, в котором пропущены слова лётчика. Задача обучающихся - обсудить в парах, дополнить и представить свой вариант диалога. Такой метод организации практического занятия помогает отработать умения, которые могут быть использованы в дальнейшей профессиональной деятельности: видеть профессиональную проблему, включаться в совместную деятельность и решать проблему и т.д.

Помимо кейс-метода преподаватели кафедры широко применяют метод ролевой игры, который представляет собой практическое занятие, имитирующее все этапы полета из пункта А в пункт В. Обучающиеся выступают в разных ролях (командир воздушного судна, диспетчер, переводчик, бортпроводник и т.д.). Им может быть предложена гибкая ситуация (с меняющейся метеорологической, орнитологической или аэродромной обстановкой), которая тренирует умение выявлять риски, объективно оценивать, оперативно реагировать, комплексно воспринимать ситуацию и брать ответственность за решение проблемы на себя.

На занятиях по образовательной программе дополнительной лингвистической подготовки для получения квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» преподаватели кафедры иностранных языков нашего вуза используют технологию деловой презентации, под которой понимается подготовленное профессионально направленное монологическое высказывание, объединенное конкретными задачами и ситуативными условиями, основанное на результатах аналитического исследования определенной проблемы. Содержание деловой англоязычной презентации отбирается преподавателями последовательно по следующим аспектам:

- 1) коммуникативный (определение вида и темы);
- 2) лингвистический (отбор учебного языкового и речевого материала);
- 3) психофизиологический и процессуальный (отбор формируемых профессиональных компетенций).

Внимание курсантов акцентируется на то, что умело структурированная презентация характеризуется выразительными началом, серединой и завершением, а также четко очерченным переходом к каждой следующей части выступления [10, с. 270 - 276]. К примеру, будущие «переводчики» выступают в качестве экспертов на авиационном шоу «Макс» или выставке «Heli Russia», где «презентуют» новую вертолетную технику, оценивают их лётно-технические данные, сравнивают отечественные модели вертолётов с зарубежными аналогами, отвечают на вопросы потенциальных «инвесторов», рассматривают достоинства и недостатки летальных аппаратов, ведут переговоры с «покупателями» о будущих поставках и т.д. Курсантам предоставляется возможность продемонстрировать все аспекты лидерского потенциала. Кроме того, презентация позволяет органично интегрировать знания курсантов из разных сфер при решении определенной проблемы, развивать способность критически воспринимать информацию, самостоятельно мыслить, аргументировать собственное мнение и вести дискуссию.

С целью развития лидерского потенциала личности на занятиях по дисциплине «Авиационный английский язык» эффективным представляется сочетание различных методов обучения. Так, на основе презентации могут развиваться дискуссии. Полезно сочетание деловой англоязычной презентации с ролевой игрой, а также с методом проектов, финальной стадией которого становится представление основных результатов исследования аудитории. Применение такой формы обучения иностранным языкам позволяет курсантам решать одновременно несколько важных задач:

- 1) активная подготовка к успешному взаимодействию в профессиональной сфере;
- 2) повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции;
- 3) развитие профессиональных знаний и способностей, лидерского потенциала личности.

С целью исследования представлений курсантов о понятии «лидерский потенциал личности» мы предложили им оценить по 5-ти бальной шкале (5 баллов – максимальное, а 1 балл – это минимальный уровень развития показателя) 34 качества человека. Из них 25 характеристик совпали с лидерскими качествами из проанализированных нами отечественных и зарубежных исследований Л. Борщ [1], И. Дрыгиной [2], О. Евтихова [3], Дж. Максвелла [6]. Респондентами выступили 53 курсанта 1-5 курсов нашего филиала.

Подчеркнем, что лидерство как социальное явление приобретает определенные признаки в соответствии со средой развертывания. Наше исследование показало, что лидерство среди курсантов определяется, во-первых, психологическими особенностями академической группы и, во-вторых, качествами личности, которые были определены ими как наиболее важные для лидера: активность (средний показатель оценки в баллах – 4,7), коммуникабельность (4,7), эрудиция (4,7), высокий уровень интеллекта (4,6), способность к обучению (4,5), организаторские умения (4,5), оптимизм (4,4), инициативность (4,3) целеустремленность

(4,2), настойчивость (4,2), саморазвитие (4,0), видение перспективы (3,9), самостоятельность (3,9), ответственность (3,8), устойчивость к стрессам (3,8), внешняя привлекательность (3,7), общительность (3,7), доброжелательность (3,1). Среди качеств, несвойственных для лидера, 94,3% опрошенных назвали: неуверенность в себе (1,3), безответственность (1,2), негибкость в общении (1,1), антисоциальное поведение (1,1).

Итак, важнейшими чертами современного лидера респонденты считают активность, коммуникабельность, эрудицию, высокий уровень интеллекта, способность к обучению, организаторские умения, оптимизм, инициативность, целеустремленность, настойчивость, саморазвитие. В то же время, такие лидерские качества, как эмпатия, рефлексия, умение создавать условия для самореализации последователей в 77,4% ответов получили низкие баллы (средний показатель оценки в баллах – 1,5 – 2,1).

Выводы. Таким образом, в результате проведенного исследования, нами был сделан вывод о том, что развитие лидерского потенциала личности курсантов может быть успешно реализовано в процессе изучения авиационного английского языка при использовании активных и интерактивных форм проведения практических занятий. Целенаправленная организация учебного материала по профессионально - ориентированной дисциплине на английском языке содействует повышению уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, подготовке обучающихся к успешному взаимодействию в профессиональной сфере, а также формированию таких жизненно важных умений, как ставить и достигать цели, осуществлять гибкие и решительные действия, преодолевать психологические барьеры, работать в команде (экипаже).

Литература:

1. Борщ, Л.В. Экономические основы и инновационные технологии формирования и использования лидерского потенциала: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. эконом. наук: 08.00.03 Москва, 2007. - 20 с.
2. Дрыгина, И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2003. - 20 с.
3. Евтихов, О.В. Тренинг лидерства: монография. СПб.: Речь, 2007. - 256 с.
4. Кирсанов, М.В. Лидерский потенциал антикризисных управляющих: дис.. на соискание учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.05. Москва, 2003. - 175 с.
5. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы: учеб. пособ. для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. - 318 с.
6. Маквселл, Дж. «21 обязательное качество лидера». Минск: Попурри, 2006. - 176 с.
7. Мескон, М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. - М.: Дело. 2005 – 594 с.
8. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. - 592 с.
9. Ходаева, Е.П. Психолого-акмеологические условия и факторы раскрытия лидерского потенциала политика: дис... на соискание учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.13. Москва. 2002. - 201 с.
10. Lucas Stephen E. The Art of Public Speaking. McGraw-Hill, 1995. P. 270-276.

Педагогика

УДК: 37

заведующая кафедрой фортепиано, кандидат

искусствоведения, профессор Ульянова Римма Арташессовна

Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель, кафедры продюсерства и

музыкального образования, аспирант Сизова Ольга Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья посвящена проблемам в области фортепианной педагогики и исполнительства. Раскрываются специфические особенности системы преподавания. С опорой на научные исследования, охарактеризовано состояние фортепианной педагогики в условиях современности; представлены типичные черты организации педагогического процесса в рамках работы с обучающимися. Исследованы и систематизированы научные труды и архивные материалы в области интересующей нас проблематики. Выявлены как традиционные, так и инновационные подходы к организации профессиональной подготовки в области фортепианной педагогики и исполнительства. Намечена дальнейшая перспектива развития актуальных тенденций в исследуемых сферах.

Ключевые слова: фортепианная педагогика, исполнительство, традиции, инновации, педагогические принципы.

Annotation. The article is devoted to problems in the field of piano pedagogy and performance. The specific features of the teaching system are revealed. The state of modern piano pedagogy based on scientific research is characterized; typical features of the organization of the pedagogical process with students are presented. Scientific works and archive materials of problems of interest are investigated and systematized. Both traditional and innovative approaches to the organization of professional training in the field of piano pedagogy and performance are revealed. The further perspective of development of actual tendencies in the investigated spheres is determined.

Keywords: piano pedagogy, performance, traditions, innovations, pedagogical principles.

Введение. На современном этапе развития социокультурного пространства, в условиях трансформации и преобразования сферы профессиональной педагогики, прослеживаются изменения в процессе применения принципов организации деятельности музыканта, реализующего себя не только в области исполнительства, но и в области развития педагогической теории. Данные сферы деятельности сопровождают музыканта на всех уровнях профессиональной подготовки. В этой связи вопрос об особенностях и специфике формирования педагогических принципов становится как никогда актуальным. «Наше время характеризуется

заметными достижениями в области теории и практики преподавания музыкальных дисциплин. Появляются новые и подчас достаточно перспективные авторские методики, систематизируется и обобщается опыт выдающихся педагогов, переосмысливаются некоторые традиционные подходы к преподаванию музыки. В то же время быстрые перемены в современной социокультурной ситуации, появление новых, прогрессивных психолого-педагогических «технологий» ставят перед практикующим учительством новые задачи» [1]. Как отмечает исследователь Хмунина Т.А., «музыкальное искусство как часть духовной культуры общества неразрывно связано с происходящими в нем процессами. Нынешнее время, отмеченное глубокими и сложными изменениями во всех областях жизни, высвечивает новые проблемы и в сфере музыкального исполнительства, и в педагогике» [12], в связи с этим необходимым становится изучение не только современных инновационных технологий в области музыкального образования, но и исследование традиционных принципов организации профессиональной деятельности в области фортепианной педагогики и исполнительства.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка музыкантов является уникальным процессом, тесно связанным со сложившимися в отечественном музыкальном образовании традициями, с особенностями исторически существующих творческих школ, в то же время открытым для внедрения инноваций. Коренное отличие подготовки музыкантов от подготовки специалистов по иным отраслям знаний заключается в ориентировании всего процесса обучения на формирование художественной индивидуальности выпускника с учетом степени его одаренности. Подобная высокая цель делает невозможной унификацию методологических подходов к подготовке специалистов в творческих областях. В задачу педагога входят не только выбор для каждого студента методов и принципов обучения, с целью передачи своего опыта и опыта своих учителей, но и осмысление, адаптация и внедрение инновационных педагогических технологий. На наш взгляд, именно благодаря такой организации учебного процесса эффективность и качество отечественного музыкального образования может получить высокую оценку на международном уровне.

В области педагогической науки сформулированы принципы природосообразности, культуросообразности, системности, последовательности, проблемности, оптимальности, доступности в обучении и воспитании [5].

Педагогические принципы основываются на базе педагогических законов и закономерностей. Принцип отражает явление на уровне должного и дает ответ на вопрос: как целесообразно действовать в решении той или иной педагогической задачи. Принцип является неким нормативным требованием и выступает критерием с целью повышения эффективности педагогической деятельности в том числе и в области исполнительства. Кроме того, принцип может выступать и в качестве основного положения, системообразующего фактора с целью развития и преобразования педагогической теории [5]. Из анализа определения термина «принцип» можно сделать вывод о том, что педагогические принципы выступают неотъемлемым компонентом педагогической системы.

Затрагивая особенности педагогического процесса в области музыкального образования, нельзя не отметить, что именно от преподавателя требуется готовность к созданию целостной педагогической системы в том представлении, в котором она описывается в педагогической науке. Собственно сама педагогическая система является одной из категорий педагогики. Известный ученый в области педагогики В.А. Сластенин дает следующее определение понятию «педагогическая система»: «Под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе» [6].

Из анализа самого определения можно сделать вывод, что «педагогическая система» это сосуществование, взаимодействие самых разных элементов, объединенных поставленной целью, сутью которой является непрерывное развитие, становление личности, индивидуальности. Ученые в области исследования профессиональной и общей педагогики К.Д. Ушинский [10], В.Д. Симоненко [5], В.А. Сластенин [6] выделяют следующие компоненты педагогической системы: цель, содержание, обучающие, обучаемые, средства и формы обучения, методы и технологии. Все обозначенные составляющие должны находить свое отражение в педагогической системе преподавателя. Именно исходя из определения «педагогическая система» возможно обосновать педагогические устремления преподавателя с точки зрения методологии и теоретической базы. Анализ данной деятельности позволяет выявить в ней черты целостного педагогического процесса.

Педагогическая деятельность в области музыкального образования, развивается по пути непрерывной трансформации и эволюции. На протяжении всего творческого и педагогического пути преподавателю необходимо реализовывать себя как исполнителю, педагогу, музыкальному критику-публицисту, музыкально-общественному деятелю, музыкальному лектору.

Как правило, педагог на протяжении своей профессиональной реализации эволюционирует, иногда существенно меняя свои педагогические принципы, стилистические и репертуарные предпочтения.

Профессиональное умение заключается в готовности к практическому, научно-методическому охвату всех уровней фортепианно-педагогического труда от детской музыкальной школы до школы высшего художественного мастерства.

Если рассматривать непосредственно сами методы музыкальной педагогики, то важно подчеркнуть, что успешный наставник в своей профессиональной деятельности использует не только традиционные формы, но и широко применяет инновационные методы обучения. К ним мы относим: вариативность художественного исполнения музыкального произведения, демонстрация обучающимся различных вариантов интерпретации с последующим анализом; принцип аналогий, сопоставлений и противопоставлений [4].

По мере накопления исполнительского и педагогического опыта преподаватель находит новые решения как в частных вопросах фортепианной педагогики, так и в глобальных проблемах, граничащих с вопросами воспитания высококвалифицированных профессионалов. Говоря о принципах фортепианной педагогики в работе с обучающимися, нельзя не упомянуть и современные методы технической работы над произведением, однако в рамках настоящего исследования не представляется возможным остановиться на этой проблеме более подробно.

Педагогические принципы преподавателя формируются также в процессе анализа роли и значения технического мастерства, виртуозности в фортепианном исполнительстве. По-прежнему существует необходимость симбиоза технических задач и художественной интерпретации. Техническая и

художественная работа – взаимопроникающие и взаимодополняющие друг друга стороны единого творческого процесса, таким образом, в понятие «техника» могут быть включены не только механическое воспроизведение звука, но и одухотворение каждого прикосновения к инструменту, прежде всего, важнейшей становится художественная сторона исполняемого произведения, где замысел диктует техническое воплощение.

В соответствии с тенденциями современной образовательной парадигмы, педагог-музыкант должен принимать активное участие в различных дискуссиях, конференциях, посвященных развитию исполнительского и совершенствованию педагогического мастерства, которые способствуют установлению творческих контактов со слушателями, продвижению музыкального искусства среди самых широких слоёв любителей музыки, а также содействует обмену профессиональным опытом и знаниями, в рамках научного сообщества. В задачу деятельности педагога входит последовательное развитие в своих учениках способности к чувствованию тончайших нюансов реакции слушательской аудитории и умению на основании этой реакции делать серьезные и далеко идущие выводы. Как сказано выше, современный преподаватель должен реализовывать себя и как исследователь, и как публицист. Музыкально-публицистическое творчество состоит как правило из авторских лекций, докладов и выступлений по различным вопросам педагогики и исполнительства; проблемам музыкально-просветительской культуры, а также проблемам и перспективам дальнейшего развития музыкально-эстетического воспитания [9].

Выводы. Подводя итоги, можно отметить, что музыкально-педагогическая деятельность преподавателя является многогранной и многоаспектной. Сочетание и реализация всех ее компонентов может внести весомый вклад в развитие музыкального образования. Деятельность педагога, по своей специфике, аккумулирует в себе как традиционные принципы профессиональной подготовки, так и инновационные технологии, которые активно используются в современном образовательном пространстве. Велико практическое значение педагогических идей, находок и открытий в фортепианной педагогике для воспитания высококвалифицированных музыкантов-профессионалов. Рациональный способ организации педагогической деятельности может послужить основой для построения эффективной педагогической системы.

Литература:

1. Галушка, В.Н., Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: На материале учебной работы в фортепианном классе музыкального вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Москва, 2006. - 154 с.: ил.
2. Каменева Галина Александровна. Педагогические принципы Я. В. Флиера в современной практике преподавания музыки: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Каменева Галина Александровна; [Место защиты: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2014. - 161 с.
3. Концепция развития образования на 2016-2020 годы от 29 декабря 2014 года (№ 2765-р). – Режим доступа: <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/> (дата обращения 04.11.2019).
4. Рабинович, Д. Г.Р. Гинзбург / Д. Рабинович // Портреты пианистов / Д. Рабинович. – М.: Советский композитор, 1962. – С. 94-133.
5. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов, обуч. по спец. «Профессиональное обучение»: в 2 кн.: кн. 1 / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского гос. университета, 2003. – 174 с.
6. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин и др. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
7. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников, Вестник Мининского университета, Том 7, № 3 (2019), URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-12>
8. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 года № 326-р. – Режим доступа: <http://static.government.ru> (дата обращения 04.11.2019).
9. Ульянова, Р.А. [Педагогические принципы Григория Романовича Гинзбурга] / Р.А. Ульянова // Григорий Гинзбург. Статьи. Воспоминания. Материалы / сост. Л. Г. Гинзбург. – Изд. 2-е, расшир. и доп. – М.: Музыка, 2015. – 224, 226, 231 с.
10. Ульянова Р.А., Сизова О.А., Храмова Л.А. Применение аналитических методов как условие формирования профессиональной готовности педагога-музыканта // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 101-105.
11. Ушинский, К.Д. Собрание педагогических сочинений Константина Дмитриевича Ушинского. Т. 1-2 / К.Д. Ушинский. – СПб., 1875 – 1908. – 2 т.
12. Хмунина Т.А., Педагогические принципы Я.И. Мильштейна в современной теории и практике преподавания музыки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 2004 192 с. РГБ ОД, 61:04-13/1196

УДК 378

преподаватель Урсилова Лейла Закаевна

ГБПОУ РД «Дагестанский базовый медицинский колледж имени Р.П. Аскерханова» (г. Махачкала)

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Аннотация. В статье выявлены современные требования к профессиональной подготовке среднего медицинского персонала. Профессиональная подготовка выпускников-медиков среднего звена должна полностью отвечать современным повышенным запросам населения и задачам, поставленным системой здравоохранения. Среди намеченных направлений создания Национальной системы здравоохранения Российской Федерации, медицинским работникам предстоит работать продуктивно, активно, но часто в нестабильных, постоянно меняющихся условиях. Конструктивные новшества будут сопровождать медицинский персонал на всех этапах профессиональной деятельности, с того момента, как получено образование до выхода на пенсию.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, средний медицинский персонал, медицинская сестра.

Annotation. The article identifies modern requirements for the professional training of nurses. The professional training of mid-level medical graduates should fully meet the modern increased demands of the population and the tasks set by the healthcare system. Among the planned directions for creating the National Health System of the Russian Federation, medical workers will have to work productively, actively, but often in unstable, constantly changing conditions. Constructive innovations will accompany medical personnel at all stages of their professional activities, from the moment they graduate until retirement.

Keywords: professional training, nursing staff, nurse.

Введение. Среди намеченных направлений создания Национальной системы здравоохранения Российской Федерации, медицинским работникам предстоит работать продуктивно, активно, но часто в нестабильных, постоянно меняющихся условиях. Конструктивные новшества будут сопровождать медицинский персонал на всех этапах профессиональной деятельности, с того момента, как получено образование до выхода на пенсию.

Изложение основного материала статьи. «Введение новой системы накладывает на медицинских сестер дополнительную *ответственность за качество полученных знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций*, а также за качество предоставления профессиональных услуг.....остро, встает вопрос о том, кто будет координировать, обучать, поддерживать медицинский персонал на всех этапах. Эту организацию сегодня называют «Сестринские профессиональные некоммерческие организации», которые в плане развития системы здравоохранения выделены отдельным пунктом» [4, с. 22].

Поскольку жизнь, наука, медицинские открытия и достижения не стоят на месте, все время совершенствуется качество жизни, то и медицинское обслуживание населения также должно быть кардинально и качественно изменено. Роль современной медицинской сестры теперь иная, чем та, которую она выполняла несколько лет назад. Современная медицинская сестра - это профессионально грамотный, подготовленный и компетентный участник общего лечебного процесса. Слепое, безмолвное подчинение врачу, выполнение его поручений без анализа, обдумывания и *собственных предложений по улучшению ситуации*, сегодня ушли в прошлое. Медицинская сестра в наше время берет на себя не просто заботу о больном пациенте, но и помогают ему вернуться к любимой работе, стать здоровым, активно общаются, *коммуницируют с родственниками больного*, просвещая их на предмет реабилитации пациента на дому, объясняя и показывая, как правильно следует помогать близкому человеку после того, как его выписали из больницы. То есть, в данном случае медицинская сестра выступает не просто как медицинский работник, семейный психолог, но и как педагог, объясняя и разъясняя основные моменты полного выздоровления пациента. Именно медсестра более всего знает тонкости осуществляемых процедур, обладая достаточной квалификацией, чтобы оказывать компетентную помощь больным и подробно, доступно консультировать его родственников. В постоянной практике и общения с больными, родственниками, палатными врачами медицинские сестры постоянно совершенствуют свои профессиональные навыки, приобретая все новые практические и теоретические знания.

Помимо того, что медсестра приобретает в рамках больничной и клинической практики профессиональные компетенции, она должна активно интересоваться тем, что происходит за пределами собственного рабочего места, собственного отделения, больницы, постоянно участвуя медицинских форумах, научно-практических конференциях и практических семинаров в России, за рубежом. Современный медицинский персонал среднего звена обязан постоянно, в течение всей трудовой деятельности, повышать уровень профессиональных компетенций и свою профессиональную квалификацию. С этой целью, медицинские сестры постоянно участвуют в практических семинарах и конференциях. Темы сестринских конференций всегда основываются на процесс обучения персонала, включающий трансляция информации участникам о самых новых медицинских разработках; информирование сестер с *нормативными документами*, которые выходят, согласно приказам Министерств и ведомств, которыми пользуются медицинские работники ЛПУ. Здесь же на семинаре участники осваивают новые техники, технологии, способы методы работы медицинских работников, куда входят *информационно-коммуникационные технологии, сетевое управление, мультимедийные устройства*; обязательное повторение и переработка ранее усвоенных ЗУНов, которые являются базой профессиональной деятельности медсестры. Какие темы и проблемы могут стать основой научно-практических конференций. Это могут быть проблемы, касающиеся - «Значение иммунизации для медицинских работников»; «Просвещение родственников пациентов в рамках его реабилитации на дому после выписки»; «ОРВИ — клиника, лечение, профилактика». «Противоэпидемические мероприятия в период активности проявления болезни»; «Просвещение населения в рамках ВИЧ-инфекции и СПИД»; «Техника переливания: новые техники и способы» и т.д.

Отмечая профессиональные качества современной медицинской сестры, нельзя не отметить необходимые ее личностные качества. Часто при описании сути и содержания требований к медицинской сестре перечисляются только ее профессиональные умения и навыки, забывая личностные качества. в том

числе и коммуникативные, не указываются черты личности. Но, учитывая личностные черты медицинской сестры, которые определяют ее профессиональное поведение и мышление, то можно говорить о том, что личность медицинской сестры не может быть не связана с ее профессиональными поведенческими навыками и умениями. Современная медицинская сестра должна обязательно демонстрировать четкие профессиональные и личностные качества. Среди них особо выделяется профессиональное мышление, умения общаться и коммуницировать с пациентами и коллегами, устремленность к постоянному самосовершенствованию и самообразованию, владение современным сетевым менеджментом, обладание современными ИКТ. Значительное сокращение длительности пребывания пациентов в стационарном отделении требует от медсестры интенсификацию в ее профессиональных действиях, умений ведения планов сестринского ухода, в том числе – электронных дневников, электронное документирование лечебных дел пациентов. То есть, профессиональная подготовка медицинских сестер с помощью компетентного подхода нацелена на развитие профессионально важных ЗУНов и компетенций. Преодоление многих барьеров в новом становлении медицинской сестры даст возможность значительно улучшить всю систему профессиональной подготовки будущих медицинских работников среднего медицинского персонала и определить современные требования к профессиональной подготовке среднего медицинского персонала как важнейшего ресурса реформирования здравоохранения.

К личностным качествам сегодня можно отнести – гуманистические качества, высокая нравственность, любовь к людям, жертвенность, высокая ответственность и внимательность; ориентация на человеческие ценности; эрудиция, высокий уровень общей культуры; самоконтроль; личностная целеустремленность и твердость, выдержка, умение переносить невзгоды; высокий уровень общительной культуры, доброжелательность ко всем людям, независимо от нации, религиозной принадлежности и статуса больного, высокая чуткость и толерантность. Медицинская сестра несомненно должна обладать *педагогической одаренностью*, умением доносить до общественности и каждого пациента элементарных знаний. Как педагог, современная медицинская сестра должна владеть элементарными педагогическими методами обучения и воспитания пациентов и родственников больных. Как педагог, медицинская сестра должна нести профилактические знания ненавязчиво, без назидания, гибко, с готовностью пересмотра своих прежних позиций, а также сестра должна демонстрировать открытость, любознательность, готовность рисковать и брать на себя ответственность при принятии серьезных решений, чему также нужно сегодня учиться.

Развивая в себе педагогические профессионально-личностные качества, качества современного педагога, медицинский персонал среднего звена должен выступать и в роли менеджера, организатора сестринского дела. Как менеджер, медицинская сестра должна воспитывать в себе лидерские качества, четкие личностные ценности и цели; умение убеждать в работе с людьми, с людьми разных возрастов, поскольку среди пациентов встречаются как взрослые, так и дети. Медицинская сестра должна понимать и осознавать особенности работы менеджера, владеть навыками руководства и подчинения и умениями управления собой, поскольку менеджер – это организатор и управленец, который ставит перед собой задачи справиться с большим объемом работы организации, организовав при этом большое количество других людей. «Одной из главных задач менеджмента является определение целей деятельности организации. Цели в организации – это конкретные конечные состояния или искомые результаты, которых хочет добиться коллектив при совместной работе. Формальные организации определяют цели через процесс планирования» [1, с. 70-77].

Если суммировать все перечисленные требования к личности медика среднего звена с позиции профессионализма педагога и менеджера-управленца, то можно увидеть общие составляющие: это ориентация на человеческие ценности, личные цели, личностная и профессиональная зрелость, квалификация, компетентность, умение управлять собой и другими людьми, умение убеждать, управлять своим развитием, умение общаться и коммуникативность, а также гуманизм, желание и умение помогать другим людям.

Перечисленные личностные качества медсестры полностью коррелируются с личностью другого человека, которого относят к профессии «человек-человек». К таким профессиям несомненно относят профессию педагога. А медицинская сестра сегодня выполняет чисто педагогические функции, просвещая, разъясняя, неся в массы знания по улучшению образа жизни, сохранению собственного здоровья как первого условия счастья человека и его профессиональной жизненной самореализации.

Суть просветительно-профилактической деятельности медицинской сестры хорошо выражено в словах Николая Александровича Семашко. Семашко Николай Александрович – знаменитый советский врач, который прославился как крупный государственный деятель, ставший одним из основателей системы здравоохранения в СССР. Его именем назван один из медицинских институтов в России. Н.А. Семашко отмечал: «Профилактика начинается и кончается санитарным просвещением». Именно данные слова Н.А. Семашко были реализованы в санитарно — просветительской работы медицинских сестер. «Профилактика в медицине – это – это система комплексных государственных, общественных и медицинских мероприятий, имеющих целью устранение факторов, вредно действующих на здоровье людей, а также обеспечение всестороннего развития физических и духовных сил человека» [2, с. 144].

Безусловно, для эффективной профилактической и санитарно-гигиенической работы, медицинская сестра должна хорошо усвоить и понимать, а далее грамотно и доступно разъяснять населению ее цели. Изложенная медико-педагогическая деятельность медицинской сестры, ее обязанности и методика ее проведения закреплена. Средний медицинский персонал планирует профилактическую деятельность на год и согласовывает с вышестоящим административным звеном здравоохранения. Для четкого и эффективного планирования профилактической деятельности важны также такие личностные черты медицинской сестры как умение прогнозировать, высокая организованность, умение убеждать, управлять при использовании индивидуальных и групповых методов. Эффективность санитарного просвещения, осуществляемого сотрудниками среднего медицинского персонала, зависит и от того, насколько персонал учитывает особенности и характер аудитории, интересы аудитории, возрастные особенности аудитории (дети, подростки или взрослые), общий культурный уровень и др. В данном случае владение медицинской сестрой методом устной пропаганды, ораторскими методиками является наиболее продуктивными.

Современные требования к профессиональной подготовке среднего медицинского персонала также подробно описаны и представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 «Сестринское дело», зарегистрированном в Минюсте России 18.06.2014 N 32766.

ФГОС СПО по направлению «Сестринское дело» - это целый комплекс обязательных требований, составленных для профессиональной образовательной организации и образовательной организации высшего образования, которые имеют право на реализацию имеющих государственную аккредитацию программ подготовки специалистов среднего звена по данной специальности, на территории Российской Федерации. Данный документ дает возможность и для реализации сетевой формой программы подготовки специалистов среднего звена, используя ресурсы образовательных организаций. «В реализации программы подготовки специалистов среднего звена с использованием сетевой формы наряду с образовательными организациями также могут участвовать медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных программой подготовки специалистов среднего звена». [3]. Образовательные организации, осуществляющие подготовку специалистов среднего звена на базе основного общего образования, реализуют ФГОС СПО.

Приоритетная деятельность выпускников медицинских колледжей и медицинских училищ – это оказание населению квалифицированной сестринской помощи для сохранения и поддержания здоровья в разные возрастные периоды жизни. Объектом профессиональной деятельности медицинской сестры является пациент и его окружение, включая родственников и близких. Объектом среднего медицинского персонала также является здоровое население и средства, технологии и инновационные методы оказания лечебно-диагностической, профилактической и реабилитационной помощи. В рамках ФГОС Медицинская сестра или Медицинский брат должны быть готовы выполнять следующие виды деятельности:

- организация и проведение профилактических мероприятий;
- участие в лечебно-диагностическом и реабилитационном процессах;
- оказание доврачебной медицинской помощи при неотложных и экстремальных состояниях;
- выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих.

Если обратиться к требованиям освоения учебной программы специалистами среднего звена через овладение главными профессиональными компетенциями, то увидим, что Медицинская сестра или Медицинский брат к концу обучения в среднем медицинском учреждении должны овладеть следующими компетенциями, включающими в себя способности: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (ОК-1); организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы ее выполнения (ОК-2); принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность (ОК-3) и т.д. Среди профессиональных компетенций отмечены следующие: Проводить мероприятия по сохранению и укреплению здоровья населения, пациента и его окружения (ПК-1); проводить санитарно-гигиеническое воспитание населения (ПК-2); участвовать в проведении профилактики инфекционных и неинфекционных заболеваний (ПК-3).

Выводы. Итак, современная профессиональная подготовка выпускников-медиков среднего звена должна полностью отвечать современным повышенным запросам населения и задачам, поставленным системой здравоохранения. Среди намеченных направлений создания Национальной системы здравоохранения Российской Федерации, медицинским работникам предстоит работать продуктивно, активно, но часто в нестабильных, постоянно меняющихся условиях. Конструктивные новшества будут сопровождать медицинский персонал на всех этапах профессиональной деятельности, с того момента, как получено образование до выхода на пенсию. Поскольку жизнь, наука, медицинские открытия и достижения не стоят на месте, все время совершенствуется качество жизни, то и медицинское обслуживание населения также должно быть кардинально и качественно изменено.

Литература:

1. Медведев Н.А. Менеджмент и менеджер // Лесной вестник / Forestry bulletin. 2007. № 3. С. 70-77
2. Семашко Н.А. Избр. произв., 2 изд. - М., 1967. С. 233
3. ФГОС СПО по специальности 34.02.01 «Сестринское дело»
4. Щербакова Н.Ю., Островская И.В. Участие медицинских сестер в деятельности сестринских профессиональных организаций. / Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова. 2016. VIII Международный научный форум

Педагогика

УДК 316.614:378

кандидат биологических наук, доцент Файзрахманов Ильнар Илдарович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Антонова Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

старший преподаватель Шамгунова Гузель Марселевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В авторской статье представлено теоретическое исследование проблемы моделирования педагогических условий социального развития учащейся молодежи. Авторы включили в модель социального развития учащейся молодежи следующие педагогические условия: референтная, стабильная среда; возможность включения в нормативное регулирование жизнедеятельности данной среды; развивающий характер среды; непротиворечивость и открытость среды; новые возможности для социального развития.

Ключевые слова: педагогические условия, социальное развитие, моделирование, учащаяся молодежь.

Annotation. The author's articles present a theoretical study of the problem of modeling pedagogical conditions of social development of young students. The authors included the following pedagogical conditions in the model of social development of young students: reference, stable environment; Possibility of including in the standard regulation of life activity of this environment; The evolving nature of the environment; Consistency and openness of the environment; New opportunities for social development.

Keywords: pedagogical conditions, social development, modeling, young students.

Введение. В настоящее время социальное развитие личности учащегося происходит в процессе внедрения исследовательского и проектного методов обучения (Ю.В. Громько, У. Килпатрик, М.В. Кларин, А.В. Леонтович и др.). Развивающее обучение реализует идею Л.С. Выготского о том, что обучение может не только идти вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и развивая в нем новообразования [4, 9, 20, 33].

Изложение основного материала статьи. Социальное развитие учащейся молодежи предполагает действия педагога, направленные на отбор вариативного содержания деятельности, выбор вариативных методов, средств, форм, подбираемых на основе индивидуальных запросов и возможностей каждого учащегося. Перед педагогом ставится задача моделирования педагогической организации индивидуализированной и аутентичной социальной микросреды на основе дифференциации образовательного процесса. Эффективность дифференциации обеспечивается за счет диагностических и проектных процедур, применяемых учителем в образовательном процессе [10, 18, 27, 28].

Психологическая диагностика уровня подготовленности учащихся к соответствующему этапу образовательного процесса, позволяет выявить уровень готовности к познавательной, трудовой, физической, исследовательской и другим видам деятельности на данном образовательном этапе. На основе диагностических данных о здоровье учащихся, их физических и психофизиологических особенностях, интересах и склонностях, а также с учетом соответствующих гигиенических требований к организации различных видов деятельности осуществляется проектирование индивидуальных «режимов жизнедеятельности» учащихся [6, 19, 21, 32].

После этого происходит разработка индивидуальных программ, которая позволяет при необходимости гибко и оперативно вносить соответствующие изменения в организацию социальной микросреды, ориентируясь на результаты, происходящие в развивающейся личности, отмеченные в диагностических процедурах [13].

В процессе моделирования педагогических условий социального развития учащейся молодежи нами особое внимание уделено развитию таких позиций психологической характеристики личности, как:

- активное восприятие действительности и способность хорошо ориентироваться в ней;
- принятие себя и людей, какие они есть, непосредственность в поступках и спонтанность в выражении своих мыслей и чувств;
- сосредоточение внимания на том, что происходит во «вне», а не в ориентации только на внутренний мир;
- сосредоточенности сознания на собственных чувствах и переживаниях;
- обладание чувством юмора и развитые творческие способности;
- озабоченность благополучием других людей (эмпатия);
- способность к глубокому пониманию жизни (философское мышление);
- установление с окружающими людьми доброжелательных личных взаимоотношений;
- способность смотреть на жизнь открытыми глазами, оценивать ее беспристрастно, с объективной точки зрения;
- непосредственная включенность в жизнь с полным погружением в нее так, как это обычно делают дети (развитый эмоциональный интеллект);
- умение полагаться на свой опыт, разум и чувства, а не на мнение других людей, традиции или условности, позиции авторитетов; открытое и честное поведение во всех ситуациях;
- готовность стать непопулярным, подвергнуться осуждению со стороны большинства окружающих людей за нетрадиционные взгляды;
- способность брать на себя ответственность, а не уходить от нее; приложение максимума усилий для достижения поставленных целей, умение замечать и, если в этом есть необходимость, преодолевать сопротивление других людей [3, 7, 22, 29, 30].

Эффективное педагогическое моделирование условий для социального развития, как показал ряд исследований [2, 14, 17, 24 и др.], является одним из показателей деятельности профессионально успешного учителя, который ощущает свою связь с другими людьми, рассматривает себя в качестве компетентного специалиста, несущего ответственность за свои действия и заслуживающего доверия, оценивает себя с точки зрения эмпатии других людей.

Социальное развитие учащегося происходит более динамично, если педагогическое пространство, в котором организована деятельность учащегося, предполагает открытость, возможность на любом этапе для любого ребенка включиться в данную деятельность. Другой аспект открытости – открытость школы району, городу, округу, тесная связь с другими социокультурными центрами (библиотеки, выставки, центры детского и юношеского творчества), которая предусматривает возможность для продвижения школьников по различным образовательным маршрутам, выбор которых зависит от интересов и степени подготовленности учащихся к самостоятельной деятельности [11, 12].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить и включить в модель социального развития учащейся молодежи следующие педагогические условия: референтная, стабильная среда; возможность включения в нормативное регулирование жизнедеятельности данной среды; развивающий характер среды; непротиворечивость и открытость среды; новые возможности для социального развития. Набор различных видов деятельности и опора на личный опыт; выбор индивидуальной траектории развития; взаимодействие со сверстниками и взрослыми в новых условиях и ряд других условий, указанных в таблице.

Моделирование педагогических условий социального развития учащейся молодежи

Моделируемые условия	Функциональные требования	Ожидаемые результаты
1. Характеристика социального пространства		
1.1. Возможность свободы выбора различных направлений деятельности	Поиск среды, наиболее полно отвечающей возможности самовыражения и самореализации	Фиксирование результатов изменения социальной структуры личности по сравнению с начальным состоянием
1.2. Референтность	Создание значимой для ученика социальной среды, в которой он будет стремиться к усвоению норм и правил поведения, принятых в данной среде, соотносить свои действия с возможной их оценкой	Проявление осознанного самоограничения в деятельности. Освоение социальных ролей в соответствии с ожиданиями данной социальной общности; самоидентификация роли
1.3. Новые возможности смены социальных ролей и статусов	Среда включает новые структуры и формы деятельности, предполагающие освоение новых соц. ролей и статусов	Освоение новых соц. ролей и статусов формирует социальный опыт учащегося
2. Коммуникативная деятельность		
2.1. Взаимодействие со сверстниками	Умение поддерживать глубокие, длительные отношения. Способность к сотрудничеству, к расширению соц. пространства	Позитивное положение в группе. Включение в широкую систему социальных контактов
2.2. Взаимодействие со взрослыми	Способность поддерживать деловые, партнерские отношения со взрослыми	Включение в личностное общение
2.3. Соблюдение социальных и этических норм	Способность соблюдать социальные и этические нормы, принятые в социальной общности	Формирование диспозиции высокого уровня
3. Рефлексивная и проективная деятельность		
3.1. Рефлексиование социальных последствий проделанной работы	Возможность целостного оформления своего Я. Достижения определенного положения среди людей, самореализация	Формирование Я-концепции
3.2. Проектирование социальных последствий проделанной работы	Возможности освоения социального проектирования	Формирование умений социального проектирования
4. Педагогический мониторинг и диагностика		
4.1. Мониторинг сохранности здоровья	Наблюдение и оперативное реагирование на изменение состояния здоровья	Здоровый и активный учащийся, включенный в развивающую деятельность
4.2. Социально-психологический мониторинг и диагностика социального развития учащихся	Наблюдение за изменением психологической структуры личности; диагностические методики изменения социального развития учащихся	Положительная динамика социального развития; определение уровня социального развития учащихся

Разрабатывая модель социального развития учащейся молодежи, мы основывались на следующих принципах:

- *Принцип демократизации* предполагает расширение прав и ответственности учащегося, педагога, родителей, способствует самостоятельности обучаемого в определении целей, содержания и методов учебной деятельности.

- *Принцип максимальной индивидуализации* заключается в активизации познавательной и мотивационной сферы учащихся такими формами и методами обучения, которые учитывают индивидуальные особенности каждой личности.

- *Принцип признания ценности каждой личности* подразумевает, что образование и воспитание достигнет наивысшего результата лишь при условии поддержки исходного многообразия индивидуальностей, создании условий для самоорганизации и саморазвития учащихся [1, 5, 16, 31].

Таким образом, при моделировании процесса социального развития учащейся молодежи удалось

установить, что социальное развитие эффективно происходит в среде, которая:

- является референтной для учащегося;
- предоставляет свободу выбора различных направлений деятельности;
- предоставляет возможность включения в нормативное регулирование процессов жизнедеятельности;
- предусматривает смену социальных ролей и статусов;
- предоставляет возможность освоения новой, социально значимой деятельности;
- предусматривает возможность самоопределения личности в ролевой коммуникативной деятельности

по рефлексированию и проектированию социальных последствий проделанной работы;

- отвечает критериям диагностичности, контролируемости и управляемости [8, 15, 25, 26].

Выводы. Таким образом, процесс социального развития учащейся молодежи нуждается в педагогическом обеспечении, т.е. совокупности условий, способствующих данному процессу. Такое педагогическое обеспечение становится основой для реализации гуманности отношений, создания безопасности в общении, возможности личностного роста, и самореализации, свободы творчества, личностного общения, свободного доступа к информации.

Литература:

1. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
2. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 4. – С. 50.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // *Образование и саморазвитие*. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугалимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугалимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Никоноров В.Т. Экспериментальное исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов, занимающихся спортом, с учетом уровня спортивной квалификации // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-2. – С. 369-373.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 5. – С. 253.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. – С. 186.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6. – С. 286.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 2. – С. 133.
16. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
17. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2008. – № 5. – С. 16.
18. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
19. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // *Образование и саморазвитие*. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.

20. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 4. – С. 140.
21. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.
22. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности, Чебоксары, 2014.
23. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Кудяшев М.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 51-57.
24. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771.
25. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 3-2. – С. 383-387.
26. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
27. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014.
28. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.
29. Зорин С.Д., Лашенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // *Теория и практика физической культуры*. – 2008. – № 2. – С. 46.
30. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
31. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: *Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ. – 2015. – С. 392-394.
32. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
33. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // *Вестник Российского университета кооперации*. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК 373

магистр Федосеева Татьяна Петровна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигуллиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье производится обоснование возможности повышения качества дошкольного образования средствами организации на базе ДОО экспериментальных площадок. Актуальность исследования определяется социальным запросом и требованиями ФГОС. Проблема исследования привлекает внимание со стороны отечественных авторов, отмечающих возможности экспериментальных площадок как эффективного механизма взаимодействия образовательных организаций, формы внедрения инновационных технологий. На основе проведенного анализа и результатов экспериментальной работы делается вывод о том, что экспериментальная площадка способствует преодолению разрыва между теоретической подготовкой и практическими компетенциями педагога.

Ключевые слова: экспериментальная площадка, дошкольное образование, дошкольное образовательное учреждение, инновационная деятельность, взаимодействие образовательных организаций, качество дошкольного образования.

Annotation. The article substantiates the possibility of improving the quality of pre-school education by means of organizing educational sites. The relevance of the study is determined by the social needs and requirements of the Federal Standards of Education. The problem of the study attracts the attention of domestic authors, noting the possibilities of experimental sites as an effective mechanism for the interaction of educational organizations, the form

of introduction of innovative technologies. Article concludes that the experimental site helps to bridge the gap between theoretical preparation and practical competences of the teacher.

Keywords: experimental site, pre-school education, pre-school educational institution, innovative activity, interaction of educational organizations, quality of pre-school education.

Введение. Последние десятилетия в истории нашей страны характеризуются глубокими системными изменениями, происходящими в образовательной системе, на всех ее ступенях. Обновление содержания дошкольного образования в соответствии с требованиями современных государственных стандартов, распространение новых образовательных и воспитательных программ, широкое внедрение инновационных технологий и способов взаимодействия между образовательными организациями различного уровня предъявляют новые требования к самим этим организациям, нуждающимся в глубоком реформировании. Причем в данном случае речь идет не о простой механической «достройке» существующей системы образования новыми звеньями, а о создании условий для всестороннего, гармоничного развития личности на разных его этапах, начиная с периода дошкольного детства, с учетом воспитанников способностей, мотивов, ценностных установок, потенциальных возможностей к саморазвитию, самоопределению, самообразованию.

В соответствии с этим, цель данной статьи состоит в том, чтобы изучить возможности повышения качества дошкольного образования посредством организации на базе ДОО экспериментальной площадки.

Изложение основного материала статьи. Теоретическое изучение проблемы исследования позволяет говорить о том, что современный руководитель дошкольной образовательной организации (ДОО) должен быть готов к разработке и внедрению педагогических новшеств в образовательный процесс. Одной из инновационных форм работы в настоящее время может стать экспериментальная площадка, которая не только оказывает положительное влияние на эффективность совместной деятельности в системе «дошкольная образовательная организация – высшее учебное заведение», а также является формой взаимодействия с работодателями и базой организации практики для вуза, но и предоставляет возможность апробации инноваций в технологиях и содержании дошкольного образования. Взаимодействие между образовательными организациями, реализующееся в рамках работы экспериментальной площадки, способствует повышению качества образования всех субъектов такого сотрудничества.

В связи с этим, в современной психолого-педагогической литературе проблеме исследования уделяется особое внимание, определяющееся ее актуальностью и значимостью. Сущность экспериментальной площадки и преимущества ее организации на базе ДОО рассматриваются в работах таких авторов как Г.А. Зобнина, И.В. Ильичева, Н.Б. Крашениникова, Л.В. Сгонник, Н.М. Снопко, А.П. Пермякова и других исследователей.

На основе анализа современных источников термин «экспериментальная площадка» может быть определен нами как образовательное учреждение, являющееся базой для проведения научного эксперимента, в рамках которого в образовательный процесс вносятся определенные изменения, позволяющие проверить ту или иную гипотезу. На экспериментальных площадках производится апробация результатов исследований, проводятся экспертная оценка достоверности полученных выводов и сформулированных рекомендаций. Разработки, доказавшие свою успешность, могут в дальнейшем внедряться в образовательную практику.

Л.В. Сгонник указывает на следующие преимущества для дошкольного образования, которые обеспечивает создание на базе ДОО экспериментальной площадки [4, с. 86]: возможность удовлетворить потребность современного общества в воспитании самостоятельной личности, способной не только познавать окружающую действительность, но и организовывать собственную познавательную деятельность на всех ее этапах; обеспечение условий для разработки и апробации в деятельности ДОО современных психолого-педагогических технологий; расширение пространства для ведения педагогами ДОО исследовательской работы; создание условий для формирования у воспитанников ДОО ключевых метапредметных компетенций; формирование поликультурной образовательной среды ДОО, способствующей становлению всесторонне развитой личности ее воспитанников. Г.А. Зобнина, рассматривая общетеоретические вопросы создания экспериментальной площадки на базе образовательной организации, указывает на то, что в основу данного процесса должен быть положен учет общих особенностей «модели организации инновационной деятельности. Открытие на базе образовательного учреждения экспериментальной площадки вуза по той или иной актуальной теме влечет за собой планомерное совершенствование содержания, методов обучения и воспитания, повышение квалификации педагогов, организацию психолого-педагогического просвещения родителей» [1, с. 476].

Таким образом, в соответствии с современными подходами, экспериментальная площадка рассматривается в качестве эффективного механизма развития системы образования, поскольку она позволяет осуществлять на практике принципы педагогической инноватики, обеспечивая для ДОО возможность выбора наиболее эффективных технологий и способов работы, успешность которых подтверждена экспериментально. Вместе с тем, на наш взгляд, необходимо принимать во внимание и еще одно существенное достоинство данной формы взаимодействия образовательных организаций, оказывающее положительное влияние на качество их деятельности. Сущность этого преимущества состоит в том, что современная экспериментальная площадка позволяет сократить разрыв между требованиями, предъявляемыми к молодому специалисту со стороны работодателей, и требованиями, предъявляемых к выпускнику учреждения профессионального образования, существование которого является одной из наиболее масштабных проблем образовательной системы в современной России.

Деятельность экспериментальной площадки позволяет создать у выпускника педагогического вуза адекватные представления об особенностях трудовой деятельности в ДОО, осуществив практическое погружение студентов в работу образовательных организаций, обеспечивая возможность совмещения профессиональной деятельности и получения образования по соответствующему направлению подготовки. Тем самым происходит повышение уровня профессиональной компетентности будущих педагогов ДОО, которое положительным образом сказывается не только на уровне их вузовской подготовки, но и на качестве дошкольного образования как сферы применения полученных в ходе работы на экспериментальной площадке компетенций.

На основе выполненного теоретического анализа научной литературы по проблеме повышения качества дошкольного образования посредством организации на базе ДОО экспериментальной площадки, нами было проведено практическое исследование соответствующей проблематики. Базой для осуществления работы

стало МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №86» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан. Продолжительность работы составила один год, с сентября 2018 г. по сентябрь 2019 г.

Для изучения качества образования в ДОО проведена педагогическая диагностика, формами осуществления которой стали диагностические занятия (по каждому разделу программы); диагностические срезы; наблюдения, итоговые занятия. В ходе анализа качества образовательной деятельности в экспериментальном ДОО были разработаны диагностические карты освоения основной образовательной программы дошкольного образования в каждой возрастной группе, включающие анализ уровня достижения целевых ориентиров детского развития и качества освоения образовательных областей. На их основании делался вывод о развитии интегративных качеств дошкольников в пяти образовательных областях. В диагностике приняли участие 205 воспитанников ДОО в возрасте от 3 до 7 лет. Среди них: 46 воспитанников младших групп (3 – 4 года); 46 детей среднего школьного возраста (4 – 5 лет); 46 дошкольников, посещающих старшие группы ДОО (5 – 6 лет); 67 детей подготовительных к школе групп (6 – 7 лет).

Произведенный нами посредством указанного диагностического инструментария анализ текущего состояния качества дошкольного образования в МАДОУ №86 продемонстрировал, что на начальном этапе практического исследования в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», высокий уровень сформированности интегративных качеств характерен для 36% воспитанников ДОО, средний – для 50%, низкий – для 14% от общего числа участников исследования.

В образовательной области «Речевое развитие» высокий уровень сформированности интегративных качеств личности имеют 26% дошкольников, средний – 62%, низкий – 12%. В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» высокий уровень сформированности интегративных качеств характерен для 39% детей, участвовавших в исследовании, средний – для 52%, низкий – для 13%. В образовательной области «Познавательное развитие» высокий уровень сформированности интегративных качеств имеют 30% воспитанников ДОО, средний – 57%, низкий – 13%.

Наконец, в образовательной области «Физическое развитие», высокий уровень сформированности интегративных качеств характерен для 43% воспитанников, средний – для 50%, низкий – для 7% от числа участников исследования.

Кроме того, в ходе диагностики использованы данные, полученные по итогам проводившегося в мае 2018 года на базе МАДОУ №86 обследования воспитанников подготовительной группы на предмет оценки сформированности предпосылок к учебной деятельности. В данном обследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (6 – 7 лет) общим количеством 67 человек.

Проведенная работа позволила оценить уровень сформированности у воспитанников подготовительной группы предпосылок к учебной деятельности, среди которых такие показатели как: возможность работать в соответствии с фронтальной инструкцией, умение самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль, обладать определенным уровнем работоспособности, а также вовремя остановиться в выполнении того или иного задания и переключиться на выполнение следующего, возможностей распределения и переключения внимания, работоспособности, темпа, целенаправленности деятельности и самоконтроля. Результаты проведенного педагогического анализа продемонстрировали преобладание детей с высоким (27%) и средним (54%) уровнями развития. В целом, анализ исходного состояния качества дошкольного образования в МАДОУ № 86 позволил сделать вывод о достаточно высоком уровне результативности образовательной деятельности. Тем не менее, посредством организации на базе дошкольной организации экспериментальной площадки планировалось достижение еще более высоких показателей качества дошкольного образования. Для этого нами был разработан проект, реализация которого запланирована в течение одного учебного года – с сентября 2018 по май 2019 гг. Работа над проектом осуществлялась в несколько последовательных этапов: организационно-подготовительный, на котором осуществлялась подготовка к реализации проекта (сентябрь 2018); внедренческий – непосредственно реализация экспериментальной деятельности на базе ДОО (октябрь 2018 – май 2019); аналитический, на котором был произведен анализ эффективности реализации проекта (июнь – сентябрь 2019).

Темой экспериментальной деятельности на площадке стала «Проектная деятельность как высокоэффективная форма развития дошкольников». Руководителем экспериментальной площадки стала заместитель заведующей по УВР, участниками работы – педагоги МАДОУ № 86. Всего в экспериментальной деятельности приняли непосредственное участие 10 педагогов: воспитатели второй младшей, двух средних, старшей и подготовительной групп дошкольной организации.

Выбор темы экспериментальной деятельности был обусловлен наличием в МАДОУ № 86 следующих предпосылок использования метода проектов в работе с дошкольниками: осуществляющееся в течение последних нескольких лет обновление и совершенствование предметно-пространственной развивающей среды ДОО; наличие на базе организации дошкольного образования медико-психологической и социально-педагогической служб; использование в работе ДОО комплексных, вариативных и парциальных программ; потребность педагогов дошкольной организации в инновационной деятельности и желание принимать в ней участие. Кроме того, проведенный на первом, организационно-подготовительном, этапе реализации проекта опрос педагогов показал, что 57% из них проявляют активный интерес к использованию в работе с дошкольниками проектного метода.

В качестве цели экспериментальной деятельности на базе ДОО было определено создание условий для плодотворной творческо-поисковой деятельности педагогического коллектива на основе использования в работе с дошкольниками метода проектов. Основные задачи работы на базе ДОО экспериментальной площадки включали: овладение педагогами дошкольного образования технологией проектирования как инструмента саморазвития ребенка; построение образовательного процесса, основанного на активной исследовательской позиции детей с учетом их личных интересов и склонностей; формирование у воспитанников ДОО поискового поведения, базовых навыков осуществления исследовательской деятельности в процессе проблемного обучения; стимулирование развития социально-личностных качеств, эмоциональной сферы каждого ребенка.

Реализация педагогического эксперимента на базе МАДОУ № 86 включала следующие аспекты деятельности: совершенствование содержания и форм организации образовательного процесса на основе использования в работе с дошкольниками метода проектов; разработка актуальных проблем развития дошкольников в разных сферах и видах деятельности в соответствии с программой работы экспериментальной площадки; апробация и внедрение в практику работы педагогов ДОО современных

программ и технологий по использованию метода проектов; создание и внедрение системы мониторинга качества опытно-экспериментальной деятельности, осуществляемой на базе организации дошкольного образования; создание базы данных передового педагогического опыта по теме проектной деятельности дошкольников; разработка информационно-методического обеспечения образовательно-воспитательного процесса. Последнее из перечисленных направлений деятельности включало так же обеспечение дифференцированным справочно-информационным материалов всех педагогов, работающих в режиме эксперимента; создание компьютерной базы данных для информатизации деятельности экспериментальной площадки (при помощи современных «облачных» технологий хранения и размещения информации в сети Интернет); создание «электронного методического кабинета», содержанием которого стали материалы, посвященные возможностям использования метода проектов в дошкольном образовании.

Работа экспериментальной площадки на базе МАДОУ № 86 предполагала активное взаимодействие между педагогами, принимавшими непосредственное участие в реализации мероприятий проекта по совершенствованию качества дошкольного образования. Взаимодействие педагогов осуществлялось в следующих формах: педагогические советы («Педагогическое творчество в условиях современного ДОО» в октябре 2018 г. и «Сложные вопросы о методе проектов в дошкольном образовании» в январе 2019 г.), работа методического объединения, мастер-классы, работа в микрогруппах (временные творческие коллективы, организованные в рамках работы экспериментальной площадки), конкурс профессионального мастерства, проведенный на базе ДОО; поисково-творческие задания (модификация игр, методик и тестов, сценарии занятий, семинаров; стендовый доклад о результатах эксперимента), круглый стол, организованный по проблеме использования в дошкольном образовании метода проектов, диспуты.

Для углубленного изучения возможностей использования метода проектов в дошкольном образовании с педагогами, непосредственно принимавшими участие в экспериментальной деятельности, были проведены консультации по темам «Метод проектов в работе с дошкольниками», «Развитие личностного потенциала дошкольников в процессе проблемного обучения», а также семинар-практикум на тему «Метод проектов как инновационная педагогическая технология».

По итогам реализации проекта повышения качества дошкольного образования посредством работы на базе ДОО экспериментальной площадки на аналитическом этапе работы была проведена повторная диагностика качества дошкольного образования в МАДОУ №86. Было обнаружено, что в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» высокий уровень сформированности интегративных качеств характерен для 42% воспитанников (на 6% больше, чем в начале исследования), средний – для 48% (на 2% меньше), низкий – для 10% (на 4% меньше). В образовательной области «Речевое развитие» высокий уровень сформированности интегративных качеств личности имеют к завершению экспериментальной работы 30% дошкольников (на 4% больше), средний – 64% (на 2% больше), низкий – 6% (на 6% меньше). В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» высокий уровень сформированности интегративных качеств характерен для 44% детей (на 5% больше), средний – для 52% (без изменений), низкий – для 8% (на 5% меньше). В образовательной области «Познавательное развитие» высокий уровень сформированности интегративных качеств имеют 35% воспитанников (на 5% больше), средний – 60% (на 3% больше), низкий – 5% (на 8% меньше). Наконец, в образовательной области «Физическое развитие», высокий уровень сформированности интегративных качеств характерен для 43% воспитанников (без изменений), средний – для 52% (на 2% больше), низкий – для 5% (на 2% меньше).

Сравнительная диагностика уровня сформированности интегративных качеств личности дошкольников в группах, принимавших непосредственное участие в работе экспериментальной площадки, а также в группах, в которых такой работы не проводилось, показала, что дошкольники, занятия с которыми проходили с использованием метода проектов, имеют в среднем, более высокие результаты освоения основных образовательных областей дошкольного образования. Данные психолого-педагогического обследования воспитанников подготовительных групп на май 2019 года также показали положительную динамику по всем изученным показателям: количество детей с высоким уровнем развития повысилось на 6% и составило 33% от общего числа воспитанников подготовительных групп, со средним уровнем развития – повысилось на 3% и составило 57% детей.

Выводы. В заключении можно сказать, что работа на базе МАДОУ № 86 г. Нижнекамска экспериментальной площадки позволила довольно существенно повысить качество дошкольного образования. Проведенное нами исследование позволило обнаружить, что экспериментальная площадка как форма взаимодействия образовательных организаций является эффективным средством повышения качества дошкольного образования. Создание экспериментальных площадок в ДОО позволяет обеспечить реализацию важнейших принципов ФГОС дошкольного образования, способствуя построению на базе организации индивидуальной воспитательной и образовательной траектории, развитию инновационной деятельности в системе дошкольного образования, повышению уровня профессионального мастерства педагогов.

Литература:

1. Зобнина Г.А. Экспериментальная площадка как форма организации эффективного взаимодействия ВУЗа и образовательного учреждения // Научный альманах. - 2015. - № 8. - С. 475-477.
2. Ильичева И.В., Потапов Д.А. Развитие креативных способностей детей в условиях инновационной площадки // Искусство и образование. - 2017. - № 4. - С. 57-65.
3. Крашенникова Н.Б., Матюшонок М.Н. Экспериментальная инновационная площадка - эффективное средство подготовки молодых специалистов // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии. - 2017. - С. 25-31.
2. Сгонник Л.В. Опыттно-экспериментальная площадка как форма взаимодействия педагогического вуза и дошкольного учреждения // Вестник современных исследований. - 2019. - № 2.1. - С. 85-91.

УДК: 377

магистрант Фролова Ирина Александровна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук,

доцент Беляева Татьяна Константиновна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук,

доцент Королева Ольга Петровна
Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются исторические корни и современные тенденции развития корпоративного образования в России. Авторы анализируют развитие корпоративного образования в России в динамике от 20-х гг. XX века и до настоящего времени. Рассматривают условия, обеспечивающие запуск механизмов самообразования, самопознания и самореализации личности обучающегося корпоративного университета.

Ключевые слова: корпоративное образование, непрерывное образование, человеческий капитал, обучение сотрудников, приемы самообразования.

Annotation. The article discusses the historical roots and current trends in the development of corporate education in Russia. The authors analyze the development of corporate education in Russia in the dynamics of the 20s. in the twentieth century and to the present. The authors consider the conditions that ensure the launch of the mechanisms of self-education, self-knowledge and self-realization of the personality of a student at a corporate university.

Keywords: corporate education, lifelong learning, human capital, employee training, self-education techniques.

Введение. Актуальность настоящей статьи заключается в рассмотрении исторических корней и современных тенденций развития корпоративного образовательного пространства в России. Несмотря на свою совсем недолгую историю корпоративное образование играет значительную роль в производственной сфере страны и способствует многоуровневому повышению образования работников предприятий. Безусловно, вся система корпоративного обучения в России не могла возникнуть изолированно и независимо от опыта крупных зарубежных корпораций и компаний.

Отсюда следует, что обращаясь к теме корпоративного образования в России нельзя не опираться на мировой опыт. Потребность в корпоративном образовании возникла в 50-е гг. XX века. Она была обусловлена острым дефицитом высококвалифицированных рабочих кадров на промышленных предприятиях в условиях научно-технического прогресса. Использование имеющейся на тот момент рабочей силы совсем не удовлетворяло производственных потребностей и потребностей владельцев предприятий, поэтому приоритет сместился в сторону качественной рабочей силы.

Изложение основного материала статьи. Структурные изменения на промышленных предприятиях стали причиной возникновения теории развития человеческого капитала. С 50-х по 90-е годы XX века теория формировалась и развивалась. В 1958 году экономист из США Дж. Минсер определил человеческий капитал как «совокупность знаний, умений, навыков, способностей человека, которые содействуют росту его производственной силы, используются для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом» [1]. Вслед за ним американские экономисты Т. Шульц (1961) и Г. Беккер (1964) развили эту идею. Они «обосновали эффективность вложений в человеческий капитал и сформулировали экономический подход к поведению сотрудников» [1].

В условиях глобализации всего мирового пространства представляется целесообразным включать в современную трактовку человеческого капитала не только знания, умения и навыки, но также и мотивации, энергию людей, которые производят товары и услуги, осуществляют профессиональную деятельность. Необходимость корпоративного образования стала актуальна во всех сферах человеческой деятельности, при любых формах экономики и политического строя, поскольку индивидуальный человеческий капитал формирует человеческий капитал фирмы и как следствие национальный человеческий капитал.

В ходе анализа корпоративного образования в России представляется необходимым обратиться к исследованиям А.К. Гастева, ведущего теоретика научной организации труда и руководителя Центрального института труда. Писатель, поэт, романтик-революционер А.К. Гастев изучал систему управления производственным процессом и организацией труда в 20-е гг. XX века и предпринимал попытки разработать теорию индустриальной педагогики. Он вел активную переписку с западными промышленниками, в частности с Генри Фордом. Концепция знаменитого конвейера Генри Форда предполагала одинаковое отношение к средствам производства и человеческим ресурсам. Идеалом сотрудника на его производстве был человек-винтик, быстро обучающийся, легко заменимый, не инициативный и не имеющий мнения. А.К. Гастев изучал влияние степени культурного развития населения на эффективность производственных процессов и считал, что «культура производительности человека – предпосылка к культуре труда» [4]. Удивительно, что в истощенной Первой мировой войной, революцией и Гражданской войной России появился человек, способный предвидеть влияние корпоративной культуры на производительность труда, спрогнозировать положительный экономический эффект от обучения рабочих, подвести теоретическую базу под систему мотивации кадров. Не отрицая стремления Тейлора и Генри Форда максимально повысить производительность каждого отдельного элемента производственного комплекса (станка, механизма или работника), А.К. Гастев формулирует принципиально иной подход к оценке самого рабочего. По мнению А.К. Гастева «рабочий является не только объектом изучения, но в то же время творящим субъектом, мироощущение которого во многом предопределяет возможности повышения производительности его

труда» [3]. В государстве, где неграмотное население составляло более 50%, образование рабочих стало мощным фактором повышения производительности труда, двигателем, который мог двигать промышленность к мировому уровню. Упор делался на «психофизиологические возможности человека, отвергая подход к нему как к чему-то «застывшему», раз и навсегда данному» [3].

А.К. Гастев рассматривал постоянную тренировку физических и психических способностей работников в качестве одного из важнейших условий труда. Он акцентировал внимание на таких способностях как «наблюдательность (воспитание органов чувств, особенно глаза и уха), воля, двигательная культура (подвижность, быстрота реакции), изобразительность (способность точного отображения явления словом, письмом, графиком), режим (учет расходования времени)» [3]. По мнению А.К. Гастева и его коллег, это позволяло максимально активизировать человеческий фактор и сберечь силы и здоровье работника, экономно расходуя его энергию.

В середине 20-х гг. XX века в Центральном институте труда научные сотрудники разработали установочный (инженерный) метод обучения со строгой дозировкой знаний. Работа по созданию методик скоростного массового обучения трудовым приемам и операциям подкреплялась лабораторными исследованиями и экспериментами в биомеханике, энергетике, психотехнике и т.д. Эти методики позволяли подготовить квалифицированного рабочего за 3-6 месяцев, а в школах фабрично-заводского ученичества для этого требовалось 3-4 года. Институт должен был обучить 10 000 рабочих в течение года, причем обучение обходилось в 20 раз дешевле. Теорию Научной организации труда (НОТ), сформулированную А.К. Гастевым оценили в Европе и США, но советские чиновники, к сожалению, скептически отнеслись к его научным исследованиям. В 1939 году Алексей Гастев был расстрелян [4].

В 50-80-е гг. XX века плановая экономика СССР также предполагала обучение сотрудников. Отраслевые институты повышения квалификации и переквалификации находились под контролем специальных структур в министерствах. Основной задачей обучения было получение так называемых Hard skills - профессиональных навыков и умений (инженерные знания, любые рабочие профессии, знание иностранных языков, управление транспортными средствами и т.п.). Фактически, речь шла об освоении программ ВУЗов, ПТУ и техникумов во взрослом возрасте, с частичным отрывом или без отрыва от трудовой деятельности. Оценка знаний давалась на основании экзаменов, аттестаций и тестов.

С 90-х гг. XX века в связи с бурным ростом информационных технологий за рубежом, а потом и в России, информация превращается в источник экономического роста, мировая экономика становится экономикой знаний. Без постоянного повышения квалификации сотрудников организации невозможно было оставаться конкурентоспособной на рынке. Любая компания должна была реализовывать программу непрерывного обучения сотрудников, а именно применять концепцию «обучающейся организации» [7].

Примечательно, что в современном мире работнику также не хватает компетенций, полученных при первом базовом образовании. Начало XXI века ознаменовалось внедрением системы непрерывного образования – образования «через всю жизнь». Постоянно требуется актуализировать знания и обновлять свои Hard skills. Не менее важным элементом обучения стало получение «гибких навыков» - Soft skills - умение непрерывно учиться (lifelong learning), умение управлять временем (time management), коммуникабельность (ведение переговоров, убеждение и аргументация, командная работа, ориентированность на клиента), управление стрессом и эмоциями. Руководство компаний готово вкладывать средства в обучение персонала. Крупные корпорации создают собственные учебные центры. Корпоративный университет или корпоративный учебный центр – мощный инструмент влияния на работников, которые в процессе обучения фактически принимают участие в разработке стратегии компании. Это сближает их цели с целями корпорации и выстраивает осознанную корпоративно-деловую культуру.

В России внедрение корпоративных университетов на наш рынок проходило под управлением крупных западных компаний - Coca-Cola, McDonald's, Motorola. Российские компании начали создавать свои университеты с 1999 года. Сейчас собственные корпоративные университеты есть у многих российских предприятий - Сбербанк, ГазпромНефть, Евросеть, Сибур, Росатом, Альфа-банк, Русгидро, Северсталь, ВымпелКом, Ростелеком, Ингосстрах, ОКБ Сухого, Норильский никель и многие другие [6].

Для устойчивого развития любой социально-экономической системы необходим человеческий капитал и инвестиции в него. На сегодняшний день корпоративные университеты предприятий имеют следующие приоритетные направления: соответствие обучения своих сотрудников актуальным потребностям организации, понимание целей, задач и ожидаемых результатов от обучения, адекватная оценка успешности реализации обучения (оценка по цели, системная оценка, оценка реакции).

Вопросы «планирования кадрового обучения широко освещаются во многих трудах отечественных авторов – С.Я. Батышева, Г.Н. Серикова, В.А. Антропова, которые подтверждают преимущества подготовки персонала непосредственно на предприятии. В исследованиях выделяются некоторые аспекты и показатели эффективности обучения персонала на предприятии» [8].

Корпоративная система образования предполагает «активные поиски путей повышения результативности человеческого труда за счет акцента в обучении на индивидуализацию, развитие творческих способностей сотрудников. Особое внимание уделяется организации активных форм самостоятельной работы, направленных на развитие навыков самостоятельного мышления, поисковых форм деятельности, развитие навыков самообразования, тьюторскому сопровождению индивидуальных маршрутов обучающихся [2].

Работодатель должен большое внимание уделять самоконтролю своих рабочих. Самоконтроль является составной частью всех аспектов трудовой деятельности. Неумение контролировать свою образовательную или профессиональную деятельность приводит к неадекватной оценке уровня своих возможностей и роста. К сожалению, это типичный барьер, встречающийся на пути даже успешных и высококвалифицированных работников.

Для успешного самообразования исследователями в области корпоративного образования разработаны двадцать приемов, применение которых неизбежно влечет к успеху в сфере самообучения. Первый прием организации самообразования - подготовка образовательного пространства или учебной среды. Здесь имеется в виду подготовка рабочего места сотрудника. Второй прием заключается в необходимо подобрать необходимые источники информации. Третий прием очень гармонично дополняет второй, так как речь идет об использовании маркировки важного материала, выделяются главные идеи и вопросы изучаемой темы. В процессе применения четвертого приема обучающийся прибегает к различным авторитетным и надежным

источникам, среди которых – научные статьи из книг и журналов, документы, учебная литература по изучаемому направлению. Пятый прием включает в себя работу с серьезным научным материалом, например, статистическими данными.

Следующим приемом могут быть беседы со специалистами по изучаемым вопросам, поскольку общение с экспертами вдохновляет на дальнейшую учебу. Седьмой прием касается систематичности в работе над материалом. Восьмой прием - не рекомендуется верить информационным источникам на все сто процентов, поскольку не всегда они могут быть достоверными и правдивыми. Умение ставить под сомнение полученную информацию очень полезно в процессе самообразования [5].

Девятый прием состоит в объединении с единомышленниками, а именно группой людей, имеющих схожие цели и задачи. Предлагается присоединиться к Интернет сообществам и LinkedIn группам, где обязательно будут люди, у которых есть чему поучиться, с которых можно брать пример.

«Сделай образование стилем жизни!» Данный девиз отражает суть десятого приема в самообучении. Необходимо постоянно задаваться вопросами и открывать все новые и новые горизонты познания. Поиск бесплатных он-лайн курсов, которые составлены ведущими мировыми корпоративными университетами, поможет ускорить процесс обучения. Информационный поиск является неотъемлемой составляющей любого образовательного процесса. Обращение к популярным новостным сайтам и сервисам позволяет обучающимся быть в курсе самых последних событий. Указанный прием не может существовать без следующего тринадцатого приема, а именно умения резюмировать полученный объем информации и выделять его суть.

Выработке навыков самообразования в корпоративном обучении способствует регулярная постановка целей в рамках разных временных отрезков – на месяц, неделю, год или даже день. Это дает обучающемуся мотивацию к их выполнению. Примечательно, что на следующий прием предполагает самому обучающемуся стать педагогом. Обучение других людей тому, что уже умеешь, ведет к успешному овладению материалом. Ведение дневника представляет восемнадцатый прием самообразования. Здесь необходимо писать о всех достижениях и успехах. Препятствия и трудности в самообучении неизбежны тоже, поэтому можно рассматривать их в качестве возможности для саморазвития - это девятнадцатый прием. Последний прием – это моральная готовность человека быть открытым к любому новому опыту, новым возможностям, идеям и решениям. Даже написание статей в блоге или преподавание другим сотрудникам организации могут значительным образом расширить границы познания и способствовать скорому успешному повышению квалификации.

Выводы. Таким образом, основной задачей корпоративного образования на протяжении всей истории его развития и в настоящее время является создание работодателем условий для саморазвития, самообразования и самореализации личности работника. Для этого ему необходимо сделать своих сотрудников «управляющими» своей образовательной деятельностью. Он должен помочь им осознать ее мотивы и цели, обучить способам ее осуществления, регулирования и контроля».

Литература:

1. Блауг М. 100 великих экономистов после Кейнса / под ред. Сторчевого. - СПб.: Экономическая школа, 2008. - 384 с.
2. Беляева Т.К., Никишина О.А. Тьюторство как ресурс повышения качества образования иностранных студентов в вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 6. - С. 3.
3. Гастев А.К. Как надо работать - М., 1972. - С. 26-27.
4. Гастев, Алексей Капитонович // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А.М. Прохорова. - М.: Советская энциклопедия, 1969 - 1978. - С. 67-81.
5. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: содержание и сущность // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, №1 (35). - С. 51-60.
6. Кузнецов В.В. Тенденции развития корпоративного образования в постиндустриальном обществе / Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы / Под ред. Т.Ю. Ломакиной – М., РАО, 2012, С. 44-47.
7. Мыльникова С.А., Погосян В.А. Развитие корпоративных университетов в России в свете мировых тенденций / Научное мнение. 2015 № 3-2. - С. 42-48.
8. Смирнова Ж.В., Кочнова К.А. Обучение сотрудников сервисных предприятий с использованием информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 5.

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского" (г. Калуга);

кандидат педагогических наук Заборина Мария Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского" (г. Калуга);

аспирант Домбровский Ярослав Андреевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского" (г. Калуга)

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. Инновационная направленность деятельности педагогов вуза включает в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств. Выступает средством обновления образовательной политики. Это многогранный процесс, направленный на создание инновационных продуктов, технологий и услуг, обучение инновациям и воспроизводство инновационных кадров.

Ключевые слова: инновации, инновационные процессы, инновационная деятельность, инновационная направленность вуза, педагог – новатор.

Annotation. The innovative focus of the activities of university teachers includes the creation, development and use of pedagogical innovations. It serves as a means of updating educational policy. This is a multifaceted process aimed at creating innovative products, technologies and services, training in innovation and the reproduction of innovative personnel.

Keywords: innovations, innovative processes, innovative activities, innovative orientation of the university, teacher - innovator.

Введение. Важнейшей чертой современной педагогической практики высшей школы является её научный характер. Когда разнообразные формы и виды педагогической деятельности связаны с наукой, руководствуются ею и осуществляются на ее основе.

Сегодня можно выделить тенденцию развития высших учебных заведений от состояния функционирования к состоянию саморазвития. Наблюдается интериоризация от уровня эмпирического инновационного поиска к теоретическому, что означает переход к решению иных задач, которые также возникают на практике. Эти задачи носят комплексный характер и принципиально не могут быть решены имеющимися в арсенале преподавателей педагогическими средствами.

Внедрение в вузы инноваций, обусловлено прежде всего, изменениями в национальной экономике, формированием контента инновационных научно-образовательных программ, развитием инновационных образовательных технологий. Этим объясняется необходимость в изменениях образовательной политики, соответствующей инновационной деятельности педагогов высшей школы, поскольку все это способствует более качественному выполнению основной миссии вуза – образовательной.

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года поставила перед высшим образованием задачи по подготовке выпускников, не только готовых, но и способных к непрерывному образованию, постоянному самосовершенствованию, стремлению к новому. Профессиональная мобильность, способность к критическому мышлению, креативность, умение работать в команде и высококонкурентной среде – это те качества, которые возможно сформировать только в условиях инновационной направленности педагогической деятельности высшей школы. В числе основных направлений, Стратегия также определяет корректировку образовательных стандартов и внедрение новых технологий обучения в целях формирования навыков, необходимых инновационной экономике.

В этих условиях высшее образование должно быть ориентировано на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности. Следовательно, инновационная направленность педагогической деятельности вуза становится актуальной темой современного образования.

Изложение основного материала статьи. Инновационная направленность педагогической деятельности в условиях современного развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств:

1. Изменения, происходящие в современном обществе, обуславливают необходимость поиска новых подходов к модернизации системы образования в высшей школе.
2. Усиление гуманитаризации образования требует от вуза подготовки выпускника, способного к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.
3. Возрастание авторитета педагогического знания в образовательной среде.
4. Использование новых педагогических технологий в образовательном процессе.
5. Вхождение вузов в рыночные отношения, создание реальной ситуации их конкурентоспособности.

Высшие учебные заведения, выбравшие инновационный путь развития, должны ориентироваться на расширение инновационного потенциала, формировать инновационную инфраструктуру. Особое внимание необходимо уделять интеграции науки и образования, поскольку это является непреложным правилом для современного инновационного вуза, главной задачей которого остается качественная подготовка инновационно-ориентированных специалистов.

Ученые Баранова И.В. и Скибицкий Э.Г. систематизировали инновации, применяемые в высшей школе следующему по видовому составу: экономические, технологические, организационные, управленческие, процессно-педагогические, административные, эффективностные, революционные и эволюционные. Каждый из представленных видов инноваций имеет место быть в определенной сфере. Так, если экономические - в сфере продуктов и услуг, то технологические могут быть востребованы в сфере производства и обслуживания. Внедрение новых моделей структурной организации и системы управления невозможно без организационных инноваций. Управленческие инновации определяют и изменяют компетенции работников, корпоративную культуру вуза. Административные – инновационные структуры как внутри вуза, так и на уровне отдельных подразделений и служб. Внутри учебных дисциплин необходимо внедрение процессно-педагогических инноваций. Эффективностные инновации проявляются в изменении структуры и содержания информационных потоков, связанных с процессом продвижения образовательных услуг, в переходе от разобщенной к централизованной системе. Революционные стимулируют возникновение инициативы «снизу», а эволюционные направлены на создание новых структурных элементов и пр. [2].

Инновационный процесс начинается с разработки проекта, в котором определяются его цели, задачи и необходимые ресурсы. Насакина Л.А., предлагает логическую цепочку действий инновационного процесса в высшем учебном заведении по этапам:

1. Новые знания как результат научных исследований и прикладных разработок: разработка проекта, его цели, задачи, ресурсы.
2. Новшество: методики, инструкции и другие материалы по организации учебной, научно-исследовательской и педагогической деятельности.
3. Оценка соответствия новшества требованиям рынка образовательных услуг: оценка эффективности и результативности.
4. Инновации: внедрение новшества и изменение объекта управления (систем образования).

Разумеется, любое новшество в вузе должно быть экономически обосновано, его внедрение должно способствовать повышению эффективности и результативности. Только в этом случае новшество может найти воплощение в практической деятельности и обеспечить потребности в инновационных услугах, оригинальных решениях и уникальных методах работы, формирующих новую конкурентную среду вуза [5].

Для успешной реализации разработанной инновационной педагогической системы необходимо выполнение ряда педагогических условий:

- творческое саморазвитие педагогов, умение прогнозировать результаты обучения возможно лишь при соединении эвристичности и технологичности инновационно-образовательной деятельности вуза;
- готовность преподавателей вуза к инновационно-образовательной деятельности;
- наличие необходимых психолого-педагогических управленческих компетенций у руководителей вуза и его подразделений;
- непосредственное участие студентов в реализации инновационной программы вуза;
- создание в вузе инновационной образовательной среды с целью интеграции науки и образования в подготовке специалистов разных профилей.

Разработанное решение по созданию единого информационного пространства вуза существенно упрощает работу сотрудников, преподавателей, студентов по основным направлениям и обеспечивает автоматизацию управления различными процессами образовательной и научно-исследовательской деятельности [1].

Анализируя инновационную деятельность вуза, нельзя не остановиться на особенностях личности педагога - новатора. Современный педагог должен ориентироваться на развитие и системность педагогического процесса, обладать способностью к конструктивизму. Поэтому, педагог – новатор – это педагог, который:

- постоянно учится, занимается самообразованием и самосовершенствованием;
- умеет создавать педагогические условия, способствующие самостоятельной умственной активности обучающихся;
- обладает системным мышлением, умеет находить противоречия в образовательном процессе;
- отличается критическим мышлением, имеет свой взгляд на проблемы в образовании;
- развивает креативное мышление, поэтому стремится к максимальной творческой самореализации, стремится к созданию своих оригинальных систем обучения и воспитания.

Готовность к инновационной деятельности – совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива. Способность выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

Стоит также отметить основные виды педагогической деятельности в условиях развития инновационного вуза:

1. Обновление содержания основных образовательных программ с учетом совершенствования профессиональной подготовки обучающихся, региональных требований к выпускникам, запросов студентов и их родителей.

2. Совершенствование организации образовательного процесса. Активное привлечение преподавателя в прогнозирование и проектирование процесса обучения в вузе, создание для обучающихся индивидуальных образовательных маршрутов. Создавая конкурентоспособный образовательный продукт, педагог должен предложить студентам различные траектории его овладения.

3. Применение инновационных образовательных и оценочных технологий.

Современное профессиональное образование должно быть технологичным, образовательные технологии должны обеспечивать качественное овладение профессиональными компетенциями. Отработка профессиональных методов и приемов в специально-организованной образовательной среде должна включать такие технологии, как, проблемное обучение, развитие критического мышления, деловые и ролевые игры, решение практических задач (кейсов) и пр.

Инновационные оценочные технологии подразумевают переход от оценки знаний обучающихся непосредственно на зачетах и экзаменах к оценке овладения компетенциями, предусмотренными образовательными программами. К средствам оценивания результатов сформированности компетенций обучающегося можно отнести – тестирование, портфолио, экспертные оценки, маршрутный лист, рейтинг и др.

4. Обеспечение сетевого взаимодействия и академической мобильности.

Современное образование немислимо без сетевого взаимодействия, поскольку это дает большие возможности для реализации совместных образовательных проектов, позволяет эффективно использовать Интернет-ресурсы для профессионального роста педагога.

Академическая мобильность преподавателя дает ему возможность в течение года обучаться, преподавать или проводить исследования в других вузах страны или за рубежом [6].

Поскольку педагогическое явление многомерно, то уровень инновационного развития вуза определяется количеством преподавателей, вовлеченных в инновационную деятельность.

Вовлечение педагогов в инновационную деятельность должно учитывать ряд некоторых закономерностей. Среди них выделяют:

- барьеры инновационной деятельности и поиск способов их преодоления;
- саморазвитие и самосовершенствование педагога в условиях инновационной среды вуза;
- эффективное управление ресурсами вуза, как способ развития инновационного потенциала преподавателей [7].

Для творческого развития педагогов в условиях инновационного вуза большую значимость приобретают организационно-педагогические факторы. Суть которых определяется не только хорошо спланированной экспериментально-исследовательской работой и участием в ней коллег – ученых, но и наличием научной концепции в основных направлениях развития вуза.

Среди многообразия направлений инновационной деятельности вуза можно выделить такие деятельности как, создание инноваций как основу развития инновационной деятельности вуза; обучение инновационной деятельности как фактора воспроизводства инновационных кадров и непосредственно образовательная деятельность как движущая сила поддержки и развития инноваций.

Эти направления послужили основой при формулировании определения понятия «инновационная деятельность вуза» как многогранного процесса, который направлен на создание инновационных продуктов, технологий и услуг, обучение инновациям и воспроизводство инновационных кадров [4].

Становление инновационного вуза предполагает формирование новой модели учреждения высшего образования, в которой судьба инновации зависит от конкретного взаимодействия технических, социологических, дизайнерских и других креативных элементов, объединенных в целостную систему, так как

в условиях постиндустриального (информационного) общества экономические результаты обуславливаются эффективностью управления системой в целом.

В связи с этим принципиально важной становится подготовка соответствующих специалистов, начиная с бакалаврского уровня, чем и определяется нынешняя формула подготовки исследователей. В данном же контексте очевидна и необходимость формулирования новых квалификационных требований в таких областях, как управление, коммуникации, права интеллектуальной собственности, информационные технологии [3].

Выводы. В современном педагогическом процессе можно выделить следующие аспекты использования современных инновационных образовательных технологий:

1) технологический, отражающий уровень технического оснащения и развития конкретного вуза, а также особенности используемых в нем техники и технологии для процесса обучения;

2) организационно-экономический и правовой аспекты, которые содержат вопросы, связанные с организацией труда, планированием численности и состава специалистов, работающих в вузе, моральным и материальным их стимулированием;

3) социально-психологический и управленческий аспекты, которые включают в себя социологическое и психологическое обеспечение кадрами, вопросы работы с обучающим персоналом, социально-психологическое обеспечение учебной работы;

4) собственно воспитательно-педагогический аспект предполагает решение вопросов, связанных с обучением и развитием кадров, реализацией всего комплекса потребностей преподавателей и студентов, и их личностным развитием [8].

Таким образом, инновационная направленность педагогической деятельности современного вуза способствует главной цели инновационной деятельности: обновление системы образования, методологии и технологии организации учебного процесса.

Литература:

1. Афзалова А.Н. Внедрение инноваций в образовательную деятельность вуза. Проблемы современного педагогического образования, 2018. № 61-2. С. 45-49.

2. Баранова И.В., Скибицкий Э.Г. Инновационная деятельность в высшей школе: тенденции и перспективы развития. Сибирская финансовая школа, 2011. № 6 (89). С. 57-63.

3. Ефимов Д.И. Модели и стадии инновационного развития вузов. Экономика и управление народным хозяйством. 2015. № 10. С. 127-130.

4. Латуха О.А., Пушкарев Ю.В. Инновационная деятельность современного вуза: тенденции развития. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2012. № 4(8). С. 44-51.

5. Насакина Л.А. Инновационная деятельность в сфере образовательных услуг и современные подходы к ее оценке в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 1116-1120.

6. Прохорова М.П., Семченко А.А. Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования. Вестник Мининского университета, 2016. № 1. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/146>.

7. Фильченкова И.Ф. Технологии вовлечения преподавателей в инновационную деятельность: технология организации инновационной среды вуза. Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26541>

8. Шестакова Л.А., Щербакова Е.Е. Анализ современных инновационных образовательных технологий в преподавании гуманитарных и естественнонаучных дисциплин по направлению «Экономика». Образовательные ресурсы и технологии, 2018. № 3 (24). С. 45.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
английского языка Хашегульгова Жанна Ахметовна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)**

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье изучена роль применения Интернет-технологий на занятиях по английскому языку. Сделан вывод о том, что Интернет-технология – инновационное средство позволяющее заинтересовать учеников и направить их на активное усвоение материала, причем в непринужденной обстановке. Применение Интернет технологий в системе образования позволяет повысить эффективность процесса обучения и воспитания. Кроме того, Интернет технология способствуют профессиональному росту педагогов, что, в свою очередь, способствует повышению уровня преподавания в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: английский язык, интернет-технологии, учебное занятие, педагог.

Annotation. The article studies the role of using Internet technologies in English classes. It is concluded that Internet technology is an innovative tool that allows students to interest and direct them to the active assimilation of material, and in a relaxed atmosphere. The use of Internet technologies in the education system can improve the efficiency of the training and education process. In addition, Internet technology contributes to the professional growth of teachers, which, in turn, helps to increase the level of teaching in educational institutions.

Keywords: English, Internet technologies, educational lesson, teacher.

Введение. Интернет – это глобальная сеть, объединяющая пользователей из различных организаций, государственных учреждений и частных фирм, а также частных пользователей. На занятиях могут быть использованы следующие Интернет-технология: компьютерные обучающие программы; обучающие системы на базе мультимедиа-технологий; интеллектуальные и обучающие экспертные системы; средства телекоммуникации; электронные библиотеки.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день Интернет имеет очень широкое применение, им пользуются большая часть населения Земли. Сеть Интернет имеет колоссальные дидактические возможности обучения. Поэтому, Интернет 14 оказывает неоценимую помощь в процессе обучения. Данное средство обучения может быть использовано в учебно-воспитательном процессе на уроке и во внеурочной деятельности, в том числе и в системе дополнительного образования. Особенную уникальную эффективность применения Интернет технологий имеет на уроках иностранного языка. С помощью Интернета ученики получают возможность работать с аутентичным материалом, а не с адаптированным материалом, как это было раньше. Интернет на уроках английского языка позволяет удовлетворять потребности общественных потребностей и личных целей и мотивов учащихся. Применение информационных технологий на уроках английского языка должно осуществляться на основе личностно-ориентированного подхода, что, в свою очередь, позволяет реализовать коммуникативный, компетентностный и контекстный подход. Применяемые подходы на уроках английского языка является лингводидактическая основа обучения и дает представления об избранной стратегии обучения. Применение Интернет-технологий на уроках английского языка позволяет формировать коммуникативную компетенцию, которая является одной из главных целей изучения иностранного языка [4, с. 64].

Интернет нельзя представить без общения, поскольку является международным и многонациональным обществом. Поэтому, включение Интернета позволяет создать модель реального общения. Являясь информационной системой, на уроках Интернет отличается многообразием информации и ресурсов.

На уроках английского языка используется базовый набор услуг: электронная почта, телеконференции (usenet, Skype); для создания персональных сайтов используется Web-server. Создавая собственный сайт, учащиеся могут размещать там любую информацию, которая им интересна, а также, привлекать иноязычных школьников для общения на этом сайте [6, с. 182].

С помощью Интернет-технологий у учащихся совершенствуются навыки орфографии и грамматики. С помощью электронной почты, осуществляется быстрый обмен информацией, собеседники достаточно быстро поучают ответ, таким образом, осуществляется интерактивное общение. Такая форма работы является новой и интересной для учеников, позволяет активизировать одновременно навыки работы с различными приложениями, а также осуществлять быстрый и открытый контроль за работой учащихся. Возможности использования Интернет технологий на уроках достаточно широкие: могут быть использованы для организации чата между учениками; позволяет в краткие сроки работать с большим объемом информационного материала; ученики получают возможность совершенствовать навыки работы с Интернетом.

Конечно, сеть Интернет не может полностью заменить учителя на уроке. Прежде чем использовать Интернет-технологии, педагогу необходимо сначала самому разобраться с этой информацией, проанализировать насколько самостоятельно ученики смогут использовать данные средства в учебной деятельности. На основе чего можно сказать, что педагог должен проследить за всей самостоятельной деятельностью учащихся с поставленными целями и 16 задачами, прогнозировать возможные результаты их деятельности (индивидуальной или совместной).

При начальных этапах внедрения Интернет-технологий в систему общего образования, первичными пользовательскими навыками ученики овладевали на уроках информатики в начальных классах. На сегодняшний день, дети с младшего школьного возраста овладевают основными навыками работы за компьютером, в том числе навыками работы в Интернет. Ученики начальных классов могут найти необходимую информацию, даже не умея писать. Поэтому, проблема в обучении учеников искать информацию в Интернете не предоставляет сложностей. Задача учителя заключается в том, что сформировать и уточнить эти навыки, что бы поиск информации в Интернете занял как можно меньше времени. Такая организация деятельности учащихся и учителей с ресурсами Интернет позволяет, с одной стороны, решать задачу организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся с разными целевыми установками, а с другой, экономить время, а с ним и материальные средства, усилия учащихся. Источники информации в Интернете различают по формам представления информации и способам доступа к ней: Web-страницы, файловые серверы, материалы конференций, базы данных, новости средств массовой информации. В основном на уроках используют информацию, представленную в виде web-страниц [1, с. 217].

Современные учителя сталкиваются с трудностями применения Интернет технологий на уроках, им бывает тяжело смоделировать урок в соответствии с современными формами обучения. В ходе проектирования урока важно оптимально точно сделать выбор средств обучения, которые проектируются с учетом общих законов дидактики, уровня подготовленности обучаемого к восприятию учебной информации и специфики учебной дисциплины. Использование Интернет технологий на уроках английского языка позволяет решить дидактические задачи урока, направленных, на увеличение времени общения учащихся и учителя во время урока. Интернет технологии на уроках позволяет уйти учителю от традиционной передачи знаний детей, к инновационному методу, который позволяет организовать на уроке продуктивную самостоятельную работу учащихся.

Уроки на сегодняшний день значительно изменились по сравнению с уроками прошлых лет. Уроки проводятся необычно и в нетрадиционной обстановке. Нетрадиционная форма позволяет создать атмосферу праздника, что в свою очередь снимает психологический барьер, который возникает в традиционной форме обучения. Такие уроки осуществляются при обязательном участии всех учащихся, а также реализуется с использованием средств наглядности (компьютерной и видео техники, выставки, буклеты, стенды).

В традиционном обучении значимая роль отводится учителю, при современных подходах ученик становится равным партнером в процессе обучения. Анализ источников литературы позволяет выделить критерия современного урока: обучение через открытие; развитие личности; субъективность обучения; демократичность, открытость; осознанность учеником деятельности; и урока как альтернативная форма, с внедрением новых технологий.

В современном образовании применение Интернет технологий на уроках представляет собой объединение традиционной и инновационной формы обучения. Такой подход способствует лучшему пониманию, осмыслению и запоминанию информации. Новый подход в обучении создает условия для развития креативного потенциала, созданию разнообразных и действенных форм и методов обучения.

Изучение иностранного языка является достаточно трудным процессом для школьников, но еще больше затруднения вызывает преподавание. Перед педагогом встает задача в том, чтобы максимально эффективно

организовать учебный процесс. Педагогу необходимо не просто обучить детей говорению иностранного языка и его пониманию, но также сформировать уважительное отношение к носителям языка.

За последние годы в образовательный процесс стали активно и широко внедряться Интернет технологии. На сегодняшний день информатизация обучения является одним из приоритетных направлений образования в России. Интернет технологии в образовании позволяют полностью овладеть информационной культурой. Интернет предоставляет собой, с одной стороны, громадное информационное поле, содержащее самую разнообразную педагогически ценную информацию, а с другой - различные средства оживления восприятия этой информации: графику, звук, движение. На основе анализа источников литературы можно выделить возможности использования Интернет технологий на уроках английского языка: возможности дистанционного обучения учеников; проведение дистанционных конкурсов, оценка результатов обучения и эффективности учебно-воспитательного процесса; поучение различной информации из разных сфер жизни; проведение дискуссий учителей, обмен опыта с коллегами из разных стран; создание единой управленческой инфраструктуры района, округа, города; создание единых библиотечных каталогов в рамках района, округа и т.д.

Использование Интернет технологий в обучении позволяет обогатить процесс обучения, сделать его более эффективным. На сегодняшний день Интернет технологий в образовании являются перспективным направлением информатизации учебного процесса. Интернет технологии в обучении способствуют повышению эффективности организации учебного процесса. Использование нескольких каналов чувственного восприятия материала позволяет выработать и закрепить новые навыки и умения, полученные на занятиях.

В современном образовании наблюдается широкое применение и освоение информационных технологий. При этом не все возможности в полной мере реализуются на педагогической практике. Интернет технологии в обучении имеют ряд достоинств перед традиционным обучением. Данные технологии позволяют получать всегда актуальную информацию; имеют небольшие затраты на публикацию и размножение; допускают возможность размещения в нем интерактивных веб-элементов. Применение Интернет технологий на занятиях позволяет экономить время для объяснения, и обеспечивает доступность понимания для каждого ученика. Для педагога применение Интернет технологий позволяет на уроке сочетать разнообразные средства, которые позволяют глубоко и осознанно изучить материал [3, с. 24].

Применение Интернет технологий на уроке позволяет наглядно передавать информацию, что бесспорно позволяет экономить время и лучше усваивать информацию. Для того, что бы реализовать на практике все возможности применения Интернет технологий, педагогу необходимо тщательно готовиться к уроку. Конечно, использование Интернет технологий на уроках подразумевает наличие, как успехов, так и ошибок. При этом, самым важным условием, которое является основой эффективности обучения это заинтересованность учеников. Компьютер позволяет делать уроки, не похожими друг на друга. Так при использовании Интернет технологий на уроке усиливается мотивация обучающегося, активизация его познавательной деятельности, как на уровне сознания, так и подсознания. Интернет технологий в образовании эффективны настолько, насколько при их использовании решается конкретная учебная задача – научить чему-то, выработать навык работы с чем-то.

Анализ источников литературы позволяет выделить преимущества информационных технологий перед традиционными. Технологии способствуют формированию умения детей мыслить, а не просто машинально решать задачи. Что бы детям лучше понять и усвоить, им недостаточно просто услышать, им нужно увидеть. Связано это с тем, что в дошкольном возрасте преобладает наглядно-образное мышление. Информационные технологии позволяют получить информацию, на основе опоры на яркие образы, которые запоминаются детьми и привлекают их внимание [7, с. 39].

Интернет технологии позволяют моделировать жизненные ситуации, максимально приближенные к реальной действительности. Например, с помощью данных технологий можно показать детям то, что невозможно показать в жизни: запуск ракеты, производство бумаги и многое другое. Таким образом, с помощью Интернет технологий мы приближаем детей к тому, что недоступно и недостижимо. На основе чего можно сказать, что информационные технологии раскрывают больше возможностей для обучения и воспитания детей, чем традиционные технологии.

Интернет технологии близки современным детям, это то, что окружает их повседневной жизни. Дети стремятся не только пользоваться ими, но и освоить их, и изучить. Поэтому, современным детям особенно интересно и увлекательно проводиться занятия с помощью данных технологий. Дети получают возможность использовать близкие и интересные средства, которые для образовательных учреждений являются не привычными в применении. Использование новых непривычных приёмов объяснения и закрепления, тем более в игровой форме, повышает непроизвольное внимание детей, помогает развить произвольное.

С помощью Интернета ученики и учителя могут организовать исследовательские работы с учителями и учениками из разных стран. Интернет позволяет обеспечивать оперативную консультационную помощь. Интернет позволяет оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим участников вопросам, темам совместных проектов, расширяя таким образом свой кругозор, повышая свой культурный уровень. Интернет позволяет развивать умения добывать информацию из разнообразных источников обрабатывать ее с помощью самых современных компьютерных технологий, хранить и подавать на сколько угодно дальние расстояния, в разные точки планеты. Конечно, полноценно реализовать возможности Интернет технологий на уроках современных школ в России достаточно сложно, порой невозможно. Поскольку, во многих российских школах нет возможности обеспечить необходимое количество компьютеров в классе, с обеспечением доступа выхода в Интернет. При этом, следует отдать должное учителям, которые, несмотря на такие условия, могут реализовать даже такие возможности на уроках. Хотя учителя могут использовать возможности учеников и компьютера в качестве средства обучения в домашних условиях [8, с. 116].

На уроках иностранного языка Интернет технологии являются неотъемлемой частью изучения языка, связано это с тем, что Интернет создает возможности для реализации языковой практики, не выходя из классного кабинета. Современные средства связи с партнерами, доступ к информационным ресурсам сети Интернет предполагают достаточно свободное владение не только компьютерными технологиями, но и иностранными языками. Интернет технологии позволяют получить необходимую информацию на расстоянии, общаться ученикам со своими сверстниками из разных уголков мира. Интернет технологии

позволяет получить информацию дистанционно, буквально не выходя из дома. Глобальная сеть Интернет открывает доступ к информации в научных центрах мира, библиотеках, что создает реальные условия для самообразования, расширения кругозора, повышения квалификации.

В современных образовательных условиях ученики могут организовать совместный проект учащихся из разных стран. Интернет технологии позволяют применять на уроках разнообразие методы и формы, которые позволяют значительно повысить эффективность учебного процесса. Поэтому, на уроках 23 иностранного языка необходимо широко применять данные технологии, которые позволяют значительно расширить границы обучения [2, с. 289].

Анализ исследований Е.С. Полат [5, с. 192] позволяет определить дидактические свойства, как характеристика средства и методов обучения, которые отличаются в плане теории, так и практики. Школьники еще не обладают способностью выделять наиболее важную информацию, которую представляет ресурс Интернет. Поэтому, при использовании интернета на уроках следует сделать выборку сайтов и предоставить этот список учащимся. Метод способствует расширению теоретических знаний, работать с большим объемом информации, и обрабатывать ее.

Работа в режиме on-line на уроках английского языка проводится в условиях, когда знание одного значения слова уже недостаточно для понимания текста, статьи. В Интернете опубликовано множество учебной информации, которая может оказать консультационную помощь. Эффективность подобранного материала из Интернета зависит от соответствия их содержанию, целям и задачам урока. Школьники должны владеть элементарными навыками работы с компьютером, а учитель уметь четко формулировать задания.

Выводы. Таким образом, на основе вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Изучение английского языка достаточно сложно и трудоемко. Поэтому, перед педагогами встает задача облегчить это процесс, сделать его интересным и увлекательным. Одним из таких средств, которое позволяет решить поставленные задачи, является Интернет технология. Данное инновационное средство позволяет заинтересовать учеников и направить их на активное усвоение материала, причем в непринужденной обстановке. Применение Интернет технологий в системе образования позволяет повысить эффективность процесса обучения и воспитания. Кроме того, Интернет технология способствуют профессиональному росту педагогов, что, в свою очередь, способствует повышению уровня преподавания в образовательных учреждениях.

Литература:

1. Денисов А. Internet Explorer 5.5.: справочник / А. Денисов - СПб.: Питер, 2011. - 320 - с. 51
2. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие / Е.А. Маслыко [и др.]. - Мн.: Выш. шк., 2009. - 522 с.
3. Неделкова А.А. Мультимедийные технологии в обучении английскому языку/ А.А. Неделкова // Среднее профессиональное образование. - М., 2012. - № 2. - С. 24-25.
4. Нелунова Е.Д. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку в школе/ Е.Д. Нелунова // Иностранные языки в школе. - М., 2006. - №7. - С. 62-65.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат - М.: Академия, 2013. - 272 с.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. - М.: «Школа-Пресс», 2014. - 205 с.
7. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. М.: Издательство Московского университета, 2013. - 89 с.
8. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебное пособие для студентов вузов / И.А. Цатурова, А.А. Петухова. - М., 2014. - с. 232

Педагогика

УДК 378.4

доктор педагогических наук, доцент Хроменков Петр Александрович

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Мытищи);

кандидат педагогических наук Кюрегян Анна Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт» (г. Москва)

БИОЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье на основе сравнительного анализа зарубежных и отечественных литературных источников по вопросам биоэтического образования, вузовской образовательной практики дана оценка степени сформированности базовых слагаемых биоэтической культуры студентов-будущих педагогов, выявлены проблемы на пути ее развития, установлена их интегративная природа и рассмотрены некоторые пути решения.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, биоэтика, гуманное образование, межнаучное знание, биоэтическая культура педагога.

Annotation. Basing on the comparative analysis of foreign and national literature sources on the issues of bioethical education, university education practice, the article gives the evaluation of the formation extent of bioethical culture basic components among students-future educators, reveals the problems on the way of its development, specifies its integrative essence and researches some ways of problem solution.

Keywords: Higher pedagogic education, bioethics, humane education, interscientific knowledge, bioethical culture of an educator.

Введение. В современных условиях в результате экологического кризиса должен быть на качественно ином уровне поставлен вопрос о единстве гуманизации и экологизации образования, в решении которого значительную роль играет включение в структуру подготовки учителей идей экологии и биоэтики,

ориентирующих их на выработку у подрастающего поколения таких общечеловеческих ценностей, как природа, человек, жизнь. Немаловажно, что расширение межнаучных знаний педагогов о природе, человеке, его месте в биосфере, об использовании экологически безопасных технологий подразумевает выработку у детей и взрослых новых этических норм.

Вместе с тем, как показали результаты нашего исследования со студентами бакалавриата ряда вузов России, обучавшихся по разным профилям по направлению «педагогическое образование» за последние семь лет, объем сформированных биоэтических знаний, несмотря на его положительную динамику, вырос в 2018 году по сравнению с 2011 годом всего лишь на 5,3%, профессиональные умения использовать эти знания в педагогической деятельности выявлены только у 75% выпускников бакалавриата. С помощью методов беседы, наблюдения и экспертной оценки нами установлено, что объем усвоенных естественнонаучных понятий у студентов, обучавшихся по непрофильным направлениям профессионально-педагогической подготовки, составляет 45-60%, а объем сформированных биоэтических понятий у этой категории студентов не превысил 40%.

Следует отметить, что полученные нами результаты согласуются с данными других исследований. Как показало анкетирование будущих педагогов, лишь у 12% из них отсутствует противопоставление человека и природы, у 69% студентов, обучающихся по специальности «Экологическое образование и химия», преобладает антропоцентрическое сознание при том, что состояние окружающей среды вызывает озабоченность у 74% студентов [5]. Согласно результатам другого исследования, даже после проведенного курса занятий по экологии у многих студентов отсутствует умение обосновать свою точку зрения по личной ответственности за состояние среды обитания [1].

Изложение основного материала статьи. Как показывает сравнительный анализ результатов теоретических исследований в России [4; 8] и за рубежом [20; 31], в научном сообществе доминирует точка зрения, согласно которой биоэтика, изначально возникшая как экологическая этика, регулирующая поведение человека в условиях техногенной цивилизации, сопряжена с медициной. В этой связи мы разделяем мнение Р. Поттера, основоположника понятия «биоэтика», в том, что назначение данного термина, означающего комбинирование человеческих ценностей и экологических фактов, оказалось забыто из-за его использования в медицинском аспекте [27]. Отметим, что в отечественной и зарубежной науке термин «биоэтика» также используется при рассмотрении вопросов культурологии и прав человека, но он применяется лишь к жизни человека, в отрыве от его взаимодействия с окружающей средой [12; 13; 22].

Однако в зарубежной педагогической практике на решение основополагающих задач биоэтики, а именно – на проведение связи между этикой и экологией и интеграцию данной тематики в образование направлена система мер, представляющая собой гуманизацию личности и образовательного процесса путем формирования ценностного отношения к окружающему миру и именуемая в педагогической литературе гуманным образованием. Из анализа педагогических трудов следует, что гуманное образование включает в себя ряд аспектов, нацеленных на преодоление социально-экологического кризиса и имеющих в своей основе установку на посильную сознательную трансформацию образа жизни, в соответствии с межнаучными знаниями на стыках антропологии, экологической экономики и других наук [21; 23; 26].

Выполненное нами исследование зарубежных социально-педагогических источников позволило установить, что первая проблема в формировании биоэтической культуры педагогов заключается в осознании ими необходимости принятия сбалансированных и согласованных научно-технических и экономических решений на национальном и международном уровнях, их направленности на улучшение качества жизни социума в соответствии с законами природы. Для их реализации значительная роль принадлежит общественным объединениям и союзам педагогов, которые транслируют свои убеждения на то, что отправными точками достижения устойчивого благосостояния во многих случаях является отказ от поддержки общепринятых практик, таких, как использование продукции интенсивного животноводства, однородных товаров и т.д.

В зарубежной психолого-педагогической литературе подчеркивается, что мотивацией для стремления к экологически оправданному образу жизни являются межнаучные знания о преобразующей деятельности человека, позволяющие осознать внутреннюю ценность живых существ, населяющих биосферу, общность их нужд с потребностями человека, необходимость стремиться сохранить экосистемы для минимизации их страданий [24; 28; 30].

Таким образом, обозначенный в зарубежной педагогической литературе и постепенно воплощающийся в отечественной образовательной практике качественно новый – биоцентрический подход к сохранению окружающей среды актуализирует вторую проблему в исследуемом нами направлении – проблему выработки у будущих педагогов системы ценностей, имеющей в своей основе идею этического отношения человека к миру живой природы. Это означает, что, во-первых, решение данной проблемы должно быть направлено на использование в образовательном процессе педагогического вуза межнаучных знаний о человеке и живой природе с целью формирования биоэтического сознания, выработки потребностей соотносить свои потребности с потребностями других живых существ, постоянно стремиться к гармонизации взаимодействий в мире живой природы. Во-вторых, выработка ценностного отношения студентов-будущих педагогов к живым существам обеспечивает их ориентацию на преодоление принципа сильнейшего, что, в свою очередь, позволит им формировать гуманистические качества у обучающихся, так как сформированная у них установка на нежелательность насилия к наиболее уязвимым субъектам жизни способствует осознанию ими ответственности за их сохранение [18; 19; 25]. В-третьих, воплощение идей биоэтики и биоцентрического подхода в педагогическом образовании обеспечивает решение задач, направленных на всестороннюю гуманизацию детей и взрослых, на целостное формирование личности. Это предполагает применение не одностороннего, а интегративного подхода к формированию биоэтической культуры будущих педагогов. Поэтому разработанные за рубежом и наметившиеся в отечественном образовании подходы к ее формированию требуют переосмысления содержания и технологий высшего педагогического образования, в которых, как показывает анализ литературных источников [7; 15; 29; 32], актуальность приобретает рассмотрение явлений культуры через призму ценностного отношения к природе. В качестве путей решения данной проблемы в образовательном процессе педагогического вуза можно привести пример использования результатов междисциплинарного исследования ученых, в котором рассматриваются вопросы, связанные с тем, каким образом возникает и развивается система ценностей, какие из них являются базовыми в социуме, каковы исторические и культурологические предпосылки их возникновения, как научно-технический

прогресс, промышленные интересы, реклама и другие факторы влияют на их развитие, на потребление, как истоки формирования установок на природу выявляются путем анализа используемых языковых средств, образов природы в литературе, народном творчестве и т.п. [17; 32].

Примером решения обозначенной проблемы может служить практика формирования биоэтической культуры педагогов в зарубежных вузах [17; 32], которая предусматривает использование междисциплинарного анализа при постановке и решении педагогических проблем, возникающих при рассмотрении вопросов, связанных с ценностным отношением к живым существам, с учетом особенностей контингента аудитории, представленных в ней национальных культур, выработанных у обучающихся всесторонних знаний о природе. Значительное место в решении этих проблем отводится проблеме избегания конфликтов при коммуникации людей, занимающих противоположные позиции по вопросам о взаимодействии человека и животного мира [17; 26].

Между тем, в зарубежных трудах на данную тему широкого использования термина «биоэтика» не наблюдается, а при исследовании подходов к выработке ценностных установок у молодежи используются термины «антропоцентризм», «биоцентризм», «экоцентризм». В то же время в отечественной образовательной практике педагогических вузов для решения второй проблемы мы наблюдаем попытку интегрировать понятие «биоэтика» с такими понятиями, как: «гуманное образование», «антропоцентризм», «биоцентризм», «экоцентризм» и разработать педагогическую систему выработки у студентов биоэтического отношения к окружающему миру. Она отражена в учебных пособиях по курсу «Биоэтика», имеющему универсальный характер и рассчитанному на студентов разных профилей подготовки [9; 11]. Вместе с тем, как показывает анализ отечественных литературных источников и вузовской образовательной практики, наблюдается недостаток разработок, посвященных проблеме формирования биоэтической культуры студентов на интегративной основе. Отметим также, что будущие учителя, обучающиеся в российских вузах на непрофильных факультетах, изучают, например, проблемы культуры, истории, экологии и биоэтики в значительной мере в отрыве друг от друга. Анализ рабочих программ бакалавриата разных вузов России, разработанных в соответствии с ФГОС 3++, позволяет нам установить, что использование элементов биоэтики происходит фрагментарно, в рамках дисциплин о человеке, таких как философия, педагогика, культурология и др.; при этом затрагивается обычно лишь этика отношения к человеку. Кроме того, введенный в отечественные вузы курс экологии в большей степени ориентирован на формирование экологических понятий, а не на осознание способов экологизации собственной жизни, использование в профессиональной деятельности многосторонних связей между экологией, биологией, этикой, педагогикой, психологией и другими науками.

Следует также подчеркнуть то, что, как показало наше исследование современных отечественных программ по экологии и по другим естественнонаучным дисциплинам на стыках с биоэтикой, они не предусматривают знакомства с природоохранным законодательством, путями его практического использования, способами анализа экологических и биоэтических ситуаций с использованием междисциплинарных знаний. В результате, как показали беседы с будущими педагогами, владение знаниями взаимодействия человека и окружающего мира зачастую ограничивается лишь уровнем знаний-узнаваний. Более того, мы выявили у них убежденность в мудрости современной науки и культуры, в том, что современное развитие общества и его правила представляют собой оптимальный итог достижений цивилизации; отсюда вытекало мнение многих студентов, что принятие экологически и биоэтически необходимых решений и контроль в данных областях должны быть делом специалистов. Однако, как показывает история, из-за отсутствия биоэтической культуры взрослых природоохранные решения зачастую реализуются на основе краткосрочной выгоды, биоэтическое образование студентов и детей ограничивается анализом экологических и биоэтических ситуаций и фрагментарным участием в природоохранной деятельности. Разумеется, для кардинального решения социальных проблем, связанных с природопользованием и сохранением мира живой природы, требуется смена мировоззренческих принципов человека, отказ от прагматизма в системе «природа-человек», установка на предпочтительность избегать любой жестокости, в том числе традиционно принимаемой обществом.

Как показали результаты исследования, на пути формирования биоэтической культуры студентов педагогических вузов существует третья проблема, связанная с решением насущной задачи вузов и общеобразовательных организаций – выработкой культуры межнационального общения и подготовкой будущих педагогов к диалогу культур [2; 6; 14]. Ее решение связано с тем, что сосуществование студентов, придерживающихся разных религиозных позиций, требует проведения грани между правом национальных и религиозных культур на соблюдение своих традиций и нормами светской этики. Из результатов исследований отечественных ученых и практики поликультурного образования [2; 3; 6; 7; 14; 15; 16] следует, что эффективным способом достижения взаимопонимания в поликультурной среде является поиск универсальных ценностей и подход к национальным традициям как к способам их выражения, в соответствии с местными реалиями. Таким образом, ключом к выработке культуры взаимодействия разных этносов и вероисповеданий может быть исследование истоков религиозной догматики, связанной со всякой жизнью, выявление биоэтических ценностей, сходных в разных конфессиях, поиск возможностей трансформации жестоких обрядов с сохранением их смысла. Соотнесем выявленные проблемы с общепрофессиональными компетенциями, предусмотренными ФГОС 3++, с целью определить биоэтический потенциал данных компетенций. Необходимость выработки УК-5 и ОПК-4, то есть способностей воспринимать межкультурное различие общества, осуществлять нравственное воспитание через национальные ценности, актуализирует идею об уважении к жизни как основу, позволяющую создавать образовательную среду и в многонациональном обществе, и при моноэтническом составе коллектива. Умения выявлять истоки биоэтических ситуаций и проблем, решать их системно, оценивать перспективы их развития с использованием общенаучных знаний, может служить примером сформированности УК-1, способности осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации. Отметим, что природосообразное использование межнаучных знаний о взаимодействии людей с природой, интегральное рассмотрение проблем защиты прав человека, животных, природоохраны, соотносится с УК-8, заключающейся в создании безопасных условий жизнедеятельности, и ОПК-8, состоящей в осуществлении педагогической деятельности на основе специальных научных знаний. Формирование умений планировать биоэтические проекты при решении учебных задач по изучаемым дисциплинам предусмотрено компетенциями ОПК-2 и ОПК-3, развитие способностей разрабатывать образовательные программы и

организовывать учебно-воспитательную деятельность, то есть способностей определять цель, задачи проекта, выбирать способы решения – компетенцией УК-2.

Следовательно, освоение данных компетенций посредством постановки исследовательских и учебных задач, связанных с решением проблем взаимодействия человека и окружающего мира, подразумевает выработку у будущих педагогов биоэтических знаний, умений, установок и профессионально значимых качеств. Основываясь на классическом определении термина «знания» и на содержании дисциплин, посвященных исследованию вопросов ценностного отношения к природе, определим понятие «биоэтические знания» как результат познания действительности, связанной со взаимодействием человека и природы. Биоэтические умения означают подготовленность к принятию природосообразных и этически оправданных решений, способность расставлять приоритеты, исходя из их биоэтической значимости, соотносить жизненно и нежизненно важные потребности субъектов жизни. Наличие биоэтических знаний и умений является основой для выработки соответствующих установок, то есть для формирования склонности к позитивному образу действий применительно к окружающей среде и к слабейшим, что способствует развитию биоэтических качеств. Результатом сформированности биоэтических знаний, умений, установок, потребностей и качеств личности будущего педагога является его биоэтическая культура, которая представляет собой часть его общечеловеческой и профессиональной культуры и выражается в способности оперировать понятиями, связанными со взаимодействием человека и природы, систематизировать и оценивать соответствующую информацию, творчески интегрировать ее в образовательный процесс, стремиться к корректированию образа жизни, в соответствии с антропологическими и экологическими данными, участвовать в природоохранной деятельности.

Выводы. Таким образом, оценив результаты теоретических исследований по вопросам биоэтического образования за рубежом и в России, состояние вузовской образовательной практики, направленной на формирование биоэтической культуры студентов педагогических вузов и выявив основные проблемы в данном направлении, мы обосновали пути их решения, установив, что эти проблемы имеют междисциплинарную природу. Поэтому их решение в соответствии с содержанием ФГОС 3++ приобретает интегративный характер и должно основываться на взаимодействии естественных и общественных наук.

Литература:

1. Астраханцева И.В. Теоретическое и экспериментальное обоснование парадигмы совершенствования экологического образования студентов педагогического вуза // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – Том 12. – №1. – 2017. – С. 91-101.
2. Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В. Подготовка учащихся к осуществлению педагогической поддержки детям мигрантам в поликультурном социуме. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000. – 186 с.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М. – Ростов н/Д: творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
4. Введение в биоэтику / А.Я. Иванюшкин и др. – М.: Прогресс-Традиция, 1998. – 381 с.
5. Дереча Н.Н. Диагностика и формирование экологического сознания студентов педагогического вуза как ценностная ориентация современного образования [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 1-3. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9142/> (дата обращения: 03.05.2019).
6. Джурицкий А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. – М.: Academia, 2008. – 303 с.
7. Караковский В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1993. – 215 с.
8. Курленкова А.С. Медицинская антропология и биоэтика в США и России: историографический и социокультурный анализ: дис. ... канд. ист. наук. М., 2013. – 336 с.
9. Лукьянов А.С. Биоэтика с основами биоправа: учебное пособие. – М.: Научный мир, 2008. – 356 с.
10. Мещерякова Т.В. Биоэтика как форма защиты индивидуальности в современной культуре: дис. ... канд. философских наук. Томск, 2009. – 166 с.
11. Павлова Т.Н. Биоэтика в высшей школе. – М.: МГАВМиБ им. К.И. Скрябина, 1997. – 148 с.
12. Седова Н.Н., Сергеева Н.В. Биоэтика в пространстве культуры: монография. – М.: Триумф, 2010. – 336 с.
13. Сидорова Т.А. Идентичность жизни в контексте проблемы начала жизни в биоэтике: дис. ... канд. филос. наук. М., 2005. – 173 с.
15. Хухлаева О.В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е. Поликультурное образование: учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2015. – 283 с.
16. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.
17. Щуркова Н.Е. Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьников. – Смоленск: Смоленский областной институт усовершенствования учителей, 1995. – 62 с.
19. Andrzejewski J. Teaching animal rights at the university: philosophy and practice // Journal for Critical Animal Studies. – Volume I, Issue 1. – 2003. – P. 14-32.
20. Antoncic L.S. A New era in humane education: how troubling youth trends and a call for character education are breathing new life into efforts to educate our youth about the value of all life // Animal Law. – 2003. – Volume 9. – P. 183-213.
22. Caine R. Teaching compassion: on behalf of the animals. – Toronto: Waterhill Publishing, 2015. – 282 p.
23. Chattopadhyay S., De Vries R. Respect for cultural diversity in bioethics is a cultural imperative // Medicine, Health Care and Philosophy. – Volume 16, Issue 4. – November 2013. – Pp. 639-645.
24. Humes B. Moving towards liberatory pedagogy for all species: Mapping the need for dialog between humane and anti-oppressive education // Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy. – #4(1). – 2008. – P. 65-85.
25. Iltis A. Bioethics: the intersection of private and public decisions // The Journal of Medicine and Philosophy. – #29(4) August. – 2004. – P. 381-388.
26. Itle-Clark S. In-service teachers' understanding and teaching of humane education before and after a standards-base intervention. D. Ed. Dissertation. –Fielding Graduate University, 2013. – 126 p.

27. Kahn R., Humes B. Marching out from ultima thule: Critical counterstories of emancipatory educators working at the intersection of human rights, animal rights and planetary sustainability // Canadian Journal of Environmental Education. – #14(1). – 2009. – p. 179-195.
28. Pedersen H. Schools, speciesism and hidden curricula: The Role of Critical Pedagogy for Humane Education Futures // Journal of Future Studies. – 2014. – #8(4). – P. 1-14.
29. Perren J.M., Losey K.M., Perren D.O., Piippo A., "Transforming learning : teaching & advocacy and ESL at the crossroads: selected proceedings of both the 2009 and 2010 Michigan teachers of English speakers of other languages conferences Grand Rapids, Michigan, October 9-10, 2009 and Ypsilanti, Michigan, October 1-2, 2010" (2011). MITESOL Proceedings. Book 1. <http://commons.emich.edu/mitesol/1> (дата обращения 12 ноября 2019)
30. Potter V.R. Global bioethics: building on the Leopold legacy. Michigan: Michigan State University Press, 1988. – 203 p.
31. Stants N.B. Humane education and education for sustainable development: initiatives with common goals // M.R. Jalongo (ed.) Teaching Compassion in Early Childhood. NY: Springer, 2014. – P. 67-73.
32. Thomas S.C. Humane education and humanistic philosophy: toward a new curriculum // Journal of humanistic counseling, education and development. – Fall 2002. – Volume 41. – P. 190-199.
33. Tucker K.C. Teaching through the lens of humane education in U.S. Schools. Doctoral Study. Walden University, 2016. – 284 p.
34. Tumer L. Bioethics in a multicultural world: medicine and morality in pluralistic settings // Health Care Analysis. – Volume 11, Issue 2. – 2003. – P. 99-117.
35. Weil Z. The power and promise of humane education. – Gabriola Island: New Society Publishers, 2004. – 175 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Демакова Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Пулькина Елена Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье авторами проводится исследование понятия педагогическая технология. Инновационная образовательная деятельность предполагает формирование компетенций основанных на новых знаниях, приемах, подходах, методах и технологиях обучения, которые направлены на получение конкретного образовательного результата, в виде таких образовательных услуг, которые отличаются востребованностью в обществе и на рынке труда. Педагогическая наука постоянно находится в поиске таких образовательных технологий и методик, которые бы позволили достигать наивысшего образовательного результата в работе с обучающимися, а также постоянно совершенствовать уже имеющуюся базу.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное обучение, педагогическая технология.

Annotation. In this article, the authors study the concept of pedagogical technology. Innovative educational activity involves the formation of competencies based on new knowledge, techniques, approaches, methods and technologies of training, which are aimed at obtaining a specific educational result, in the form of educational services that are in demand in society and the labor market. Pedagogical science is constantly in search of such educational technologies and techniques that would make it possible to achieve the highest educational result in working with students, as well as constantly improve the existing base.

Keywords: vocational education, vocational training, pedagogical technology.

Введение. Понятие «технология» получило свое развитие наряду с развитием информационных систем и их массового внедрения в различные технологические, научные и педагогические процессы. А в педагогической науке появилось новое понятие, которое необходимо было исследовать - педагогическая технология. Данное направление приобрело значимость в середине шестидесятых годов двадцатого века с западных странах, а в настоящее время распространилось во все развитые страны земного шара.

Различная трактовка данного понятия встречается не только в научной и учебной литературе, но так же и в публицистике. Появление понятия «технология» является закономерным, так как инновационные процессы проникли в различные сферы жизнедеятельности общества.

Достижения качества образования на всех уровнях, предполагает обеспечение педагогического процесса актуальной информацией, использование инновационных методов и форм обучения, применение современных образовательных технологий, интеграцию междисциплинарных программ, использования информационных и инновационных технологий обучения.

Можно классифицировать педагогические технологии по различным показателям: целям, структуре, форме и т.д.

В настоящее время многие педагогические технологии уже используются не только в образовательном процессе образовательного учреждения, все это позволяет говорить о том, что такая тенденция обучения как технологизация делает процесс обучения более эффективным и качественным. Это говорится в трудах таких исследователей Беспалько В.П., Селевко Г.К., Сластенин В.А., Маврин С.А. и др.

Главное отличие педагогической технологии от любой другой является то, что она способствует эффективизации обучения с учетом повышения интереса и формировании мотивации обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В процессе исследования были использованы методы научного познания, такие как анализ и синтез, систематизация и конкретизация, изучение документов и литературы, моделирование и проектирование и т.д.

Под педагогическими технологиями нами понимаются ряд действий направленных на достижение целей обучения и воспитания, в рамках целостного педагогического процесса под руководством педагога.

С учетом того, что педагогический процесс это сложно организованная система, построенная на ряде принципов, то мы можем говорить о том, что педагогическая технология является совокупностью действий направленных на реализацию данных принципов педагогом. В этом проявляется отличие педагогической технологии от методики обучения, сущность которой заключается в использовании приемов и методов обучения безотносительно к субъекту деятельности. Таким образом, педагогическая цель будет эффективно достигнута в случае применения адекватной педагогической технологии, которая будет грамотно реализовываться педагогом.

Педагогические технологии могут классифицироваться на технологии образовательного процесса и технологии воспитательного процесса. Существенными признаками обоих видов педагогических технологий являются следующие:

- педагогическая технология разрабатывается с учетом конкретной педагогической идеи, которая зависит от цели и задач образовательного процесса. Автор в данном случае опирается на свои методологические и мировоззренческие позиции;

- на технологические этапы обучения влияют те установки, которые направлены на конкретный результат, и с их учетом осуществляется постановка операций и действий, а также выстраивается коммуникативная составляющая данного процесса;

- использование педагогических технологий всегда подразумевает взаимосвязь педагогов и обучающихся, а эта взаимосвязь, в свою очередь осуществляется на основании таких принципов как дифференциация и интеграция;

- любая педагогическая технология должна быть легко воспроизводимой любым педагогом, а так же иметь элементы вариативности, чтобы все обучающиеся могли достигнуть результатов обучения.

Во владении педагогом педагогическими технологиями проявляется педагогическое мастерство, поэтому мы можем говорить о взаимосвязи данных дефиниций. Однако считается, что педагогическое мастерство индивидуально, и не ограничивается операционными компонентами. Владение педагогической технологией будет зависеть как об объективных причин, так и от субъективных характеристик личности педагога.

Исходя из этого, при осуществлении педагогического процесса с использованием технологии обучения, не зависящих от временных ограничений и содержания предмета, можно выделить частные и общие технологии. Например, технология конструирования учебного процесса будет относиться к общим технологиям, а технология педагогического стимулирования деятельности обучающихся к частным.

Системный подход к реализации целостного педагогического процесса предполагает обеспечение единства всех его компонентов, начиная от цели и содержания, заканчивая формами организации. Данный факт предполагает то, что изменение отдельного компонента процесса обучения влечет изменение во всех остальных. В отличии от методики обучения педагогическая технология направлена на разработку таких способов организации обучения, которые были бы направлены на обеспечение диагностически поставленных целей и контролирование качества образовательного процесса, что в целом направленно на всестороннее развитие личности обучающихся.

Технология - это система совокупности умений, навыков и знаний, способов и методов деятельности, разработка решения каких-либо проблем. В толковом словаре она рассматривается как совокупность в определенной отрасли производства производственных процессов, а также способов производства и их научное описание.

Педагогическая технология - это совокупность психологических и педагогических установок, которые способствуют определению форм, методов, средств и способов обучения, и является инструментарием образовательного процесса.

Технология - это педагогическая деятельность, максимально реализующая в себе высокие законы обучения, воспитания и развития личности и потому обеспечивающая ее конечные результаты.

В толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля под технологией понимается: «совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве».

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [4].

В процессе исследования выявлены характерные признаки технологий обучения:

- в основе технологии лежит авторская концепция, а сама технология разрабатывается под конкретную профессионально-педагогическую ситуацию;

- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность субъектов образовательного процесса, которая строится на педагогических принципах (дифференциации, индивидуализации и т.д.);

- структурные компоненты педагогической технологии должны быть вариативны и воспроизводиться любым педагогом, однако должны отвечать требованиям современных стандартов, в плане достижения результатов всеми обучающимися.

Цель профессионально-педагогического образования - подготовка высококвалифицированного специалиста, бакалавра или магистра, способного эффективно выполнять свою профессиональную деятельность, быть компетентным и конкурентоспособным на рынке труда.

В настоящий момент традиционная система подготовки выпускников профессиональных образовательных учреждений ориентирована на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в профессиональной области, это связано в внедрение компетентностного подхода в систему образования. Основой результата обучения становится не столько знание, сколько способность грамотно мыслить и действовать.

Профессиональным образовательным учреждениям необходимо не просто выпустить специалиста, а качественно подготовить выпускника, с использованием современных образовательных технологий, и подготовить его к выполнению конкретных трудовых действий в своей профессиональной области.

Все это, а так же изменения происходящие на уровне социально-экономического и научно-технического процессов обусловили необходимость в модернизации профессионально-педагогического образования, переосмысления теоретических подходов и накопившейся практики работы учебных заведений.

Программой среднего профессионального образования и Концепцией модернизации образования 2020 предусмотрены такие приоритеты как качество, доступность и эффективность. Реализации данных требований способствуют инновационные технологии, которые применяются в современном образовательном процессе.

Инновационная образовательная деятельность предполагает формирование компетенций основанных на новых знаниях, приемах, подходах, методах и технологиях обучения, которые направлены на получение конкретного образовательного результата, в виде таких образовательных услуг, которые отличаются востребованностью в обществе и на рынке труда.

Педагогическая наука постоянно находится в поиске таких образовательных технологий и методик, которые бы позволили достигать наивысшего образовательного результата в работе с обучающимися, а также постоянно совершенствовать уже имеющуюся базу.

Технология в любой сфере деятельности это всегда процесс, который отражает закономерности развития конкретной предметной области, и обеспечивает наибольшее соответствие результатов деятельности относительно поставленных целей.

Выводы. В процессе исследования нами были определены основные преимущества применения современных педагогических технологий в процессе обучения:

1. Изменяются функции педагога и обучающихся. Педагог становится координатором действий, а не только выполняет контролирующие и информационные функции, а обучающиеся получают большую самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала.

2. Образовательные технологии расширяются возможности и индивидуализации, и дифференциации учебно-познавательной деятельности.

3. Результаты применения педагогических технологий зависят от мастерства преподавателя, и всей совокупности образовательных компонентов.

4. Повышается эффективность учебно-воспитательного и педагогического процессов.

5. Направленность на конечный результат - подготовку высококвалифицированного специалиста, имеющего прикладные и фундаментальные знания, способного быстро осваивать новые технологические процессы, реагировать на изменения происходящие в обществе и профессиональной деятельности; обладающего активной жизненной позицией, высокими нравственными и гражданскими качествами в условиях инновационного образовательного пространства.

Литература:

1. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.

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.

Педагогика

УДК: 371.315.3

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Житникова Наталья Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Челноков Александр Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРРАТИВА В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования нарратива в образовании. Авторы исследуют появление феномена нарратива, раскрывая его сущность как истории жизни человека, которую он сам рассказывает. Значительное место уделено вопросам рассмотрения понятия нарратива в научных трудах. В статье затронут вопрос возможности использования техник нарратива в семейной психотерапии. Указаны отличительные признаки нарратива и возможности его использования в педагогической практике. Подчеркивается перспективность использования нарратива в обучении в высшей школе.

Ключевые слова: нарратив, нарративный поворот, нарративный подход, истории, обучение, обучающиеся, педагог, рефлексия, педагогический нарратив, нарративная педагогика.

Annotation. The article discusses the possibility of using narrative in education. The authors investigate the appearance of the phenomenon of narrative, revealing its essence as the story of a person's life, which he himself tells. Considerable attention is paid to the consideration of the concept of narrative in scientific works. The article addresses the issue of the possibility of using narrative techniques in family psychotherapy. The distinguishing

features of the narrative and the possibilities of its use in pedagogical practice are indicated. The prospects of using narrative in higher education are emphasized.

Keywords: narrative, narrative turn, narrative approach, stories, training, students, teacher, reflection, pedagogical narrative, narrative pedagogy.

Введение. Целью современного образования является не просто передача совокупности знаний, а актуализация личного и социального опыта, который соответствует указанным знаниям, поддержка чувства познавательного контроля обучающихся над материалом [8]. Именно нарратив и выступает как междисциплинарный методологический принцип, результативно достигающий указанных целей [9].

Изложение основного материала статьи. Понятие «нарратив» переводится с английского языка (narrative, narration) и трактуется как «повествовательный, рассказ, сочинение, история. Основным значением слова «нарратив» является текст, который повествует о событиях, имевших место быть или вымышленных автором в определённой последовательности [5].

Рассмотрению феномена нарратива посвящены труды многих учёных: Дж. Брунера, Т. Сарбина, Л. Выгодского, О. Зарецкой, К. Гирца, В. Тернера, В. Пропп, М. Бахтина, Н. Фрай, С. Тагальской, В. Федотова, М.Н. Эпштейн, Е. Сапогова, Л. Татару, В. Яковлева, Н. Чепелевой, А. Топоркова.

В исследованиях Й. Брокмейера и Р. Харре раскрывается сущность «нарративного поворота», отмеченного в современной философии: «В своём общепринятом и обобщенном смысле нарратив – это имя некоторого ансамбля лингвистических и психологических структур, передаваемых культурно-исторически, ограниченных уровнем мастерства каждого индивида и смесью его или её социально-коммуникативных способностей с лингвистическим мастерством [1].

Л. Шестов в научных трудах (1905) подтверждал мысль о кореллятивности отношений микро- (история отдельной личности, малой группы, народа, малого творческого жанра и формы) и макроисторий в их взаимной контекстуализации: «Раз человек нашёл слова, чтобы выразить своё действительное отношение к миру, – он имеет право говорить, и его можно слушать, хотя бы его отношение было единственным в своём роде, не встречавшимся дотыне и никогда не имеющим повториться» [6]. Критикуя естественнонаучную методологию, Л. Шестов обращал внимание на неразумное игнорирование наукой огромного количества единичных фактов, принимая во внимание только череду явлений, могущих быть вызванными искусственно по собственному желанию. Нарратив именно и выступает тем единичным явлением, способным сообщить гораздо больше, нежели постоянно повторяющееся [6, С. 137].

Американский психолог Дж. Брунер в исследовании «Реальное сознание, возможные миры» раскрыл основы современного понимания нарратива, дополнив к прагматическому логико-научному мышлению нарратив, который ориентирован на описание реалий и выступает естественным способом человеческого понимания [10].

Нарративный подход в своей основе заключает идею о том, что жизнь человек строит по тем историям, которые он рассказывает себе самому о себе либо окружению, или по которым слышит от других людей. Сам человек не является единственным автором историй своей жизни: многие из них являющихся доверяющими, основываются на опыте семейного взаимодействия, дошкольного и школьного. Эти взаимодействия приобретают тот облик, который им придают широкие социальные контексты. Истории сообщества – источник норм и эталонов – сравнивая себя с ними, человек невольно может создать проблему. Задача нарратива – извлечь человека из проблемы и разместить его в культурном ландшафте.

Формирование категории «нарратив» можно проследить по социально-конструктивистским психологическим исследованиям, где человеческая жизнь подлечит рассмотрению в качестве истории или текста. Когда человек повествует о самом себе, о том, как он себя вёл, поступал, то он выделяет из потока жизни и смотрит иначе на настоящие, прошлые или будущие события. Происходит формирование особой реальности определённым смыслом. Используя нарратив, человек создаёт личное представление действительности и самого себя в ней. Категория «нарратив» основана на идее, что человеческий опыт непрерывен и уникален.

Мы согласимся с учёными Дж. Брунером, Г. Мюррейем, М. Уайтом, Д. Эпстоном в определении нарратива как истории жизни человека, которую он сам рассказывает. Пространственная и временная ценность человеческой жизни, логика и смысл существования определённого человека находят отражение в категории «нарратива».

Техники нарративного подхода нашли широкое применение в семейной психотерапии. Они основаны на том, что личность имеет возможность «переписать» тревожную, некомфортную, по мнению личности, ситуацию, в которой он оказался или оказывался когда-то, разрушая логически выстроенные им самим цепочки, и создать иную реальность, имеющую позитивную окраску. Человеку предоставляется возможность по-иному посмотреть на негативные события, увидеть положительные стороны. Тем самым отделяя проблему от счастливого, полноценного существования.

Авторами нарративного подхода в обучении являются австралийский психолог Майкл Уайт и новозеландец Дэвид Элстон. По мнению учёных, изучая поступки героев художественных текстов, обучающиеся способны воспринимать их жизнь за общечеловеческие ценности, как основополагающие рассказы о культуре, анализировать свою идентичность с героями, давать оценку действиям, принимая или отвергая их.

При анализе работ британских и американских учёных С. Джордана, Дж. Брунера, Дж. Ритча и Д. Вилсона, Р. Сохмера и С. Мишеля, Д. Полкингхорна, Нэнси и Дж. Дэйкелманннов и др. Е.В. Казанцева приходит к мнению о связи развития нарративной педагогики с идеями феноменологического анализа и герменевтики [4]. С точки зрения феноменологического анализа, образование рассматривается как процесс развития личности, цель которого – раскрыть индивидуальный духовный потенциал, основанный на способности к рефлексии и эмпатии.

Нарратив воздействует на эмоции, позицию слушателя. Наличие информации, настраивающей слушателя на определённую позицию, способствует выработке отношения к истории. Рефлексия в данном случае выступает как неотъемлемый атрибут нарратива, дополнение к коммуникативным формам в обучении и воспитании.

Важное свойство нарратива, если рассматривать его с образовательной, педагогической позиции, заключается не в его информационной составляющей как пересказе фактов, а в воздействующем характере и

оценочном компоненте. Нарративу свойственна передача отношения, выстраивание и организация восприятия, формирование позиции слушателя. Когда понимается роль автора нарратива, роль транслятора истории, то формируются навыки построения нарратива, опирающиеся на отбор и сочетание элементов событий, авторское изложение и оценку события, создание образа [9].

Можно отметить отличительные признаки нарратива:

- краткость и лаконичность, отсутствие деталей, не имеющих отношение к цели истории, способствуют обобщенному пониманию явления посредством реально произошедшей поучительной истории;
- изложение ведётся от лица участника события, являющегося проблемной ситуацией для слушателей;
- неизвестный аудитории заранее выход из проблемной ситуации является неожиданным для слушателей и единственно верным способом решения вопроса, сопровождаемым описанием благоприятных последствий принятого решения.

В основе нарративного подхода лежит идея, что учебно-воспитательный подход опирается на истории, которые обучающиеся имеют возможность анализировать, соотнести со своим действиями, тем самым происходит актуализация жизненного опыта обучающихся. Рассказ или повествование – это самый распространённый способ, при котором имеется возможность ретранслировать события и передать сведения об исторических деятелях. С его помощью можно выработать определённую линию поведения, поскольку слушатель запоминает информацию, осмысливает и может использовать на практике. Часто обучающиеся, встречая подобные проблемы в жизни, соотносят поступки героев с самим собой, имеют возможность проанализировать свои возможные поступки или соотнести себя с героями рассказа, повествования. Происходит приспособление или подстройка событий реальной жизни к структуре развивающегося рассказа, повествования. В данном случае повествование выступает не только как транслятор информации от субъекта к субъекту, но и как создатель поведенческой политики, с помощью чего приобретает новый опыт либо актуализируется ранее полученный личный или социальный опыт. На педагога в данной ситуации возлагается определённая доля ответственности за правильный подбор истории, текста, повествования с целью дальнейшего обсуждения. В данной ситуации задача преподавателя – создать понятный и доступный обучающимся текст. Здесь положение студента идентично читательскому (присутствует определённый культурный и образовательный уровень, умение работать с текстом и пр.). Целью преподавателя является включение обучающегося в процесс педагогического дискурса, расширение словарного запаса.

Нарративный подход в обучении позволяет пересмотреть обучающимся собственные действия или действительность. При воспоминании последовательности собственных действий и выстраивании их логически у обучающегося появляется возможность пересмотра алгоритма действий, переосмысления поступков в их взаимосвязи и выработки новой стратегии, которая позволит в будущем избежать сделанных раньше ошибок. Происходит замыкание герменевтического круга и выход на следующую ступень познания и опыта. А.О.Бухаров пишет «Нарратив как форма организации социально-психологических исследований, обладает мощным потенциалом. Анализ нарративов охватывает, по сути, все измерения социальной реальности: от индивидуального уровня упорядочивания и интерпретации жизненного опыта до уровня социальных взаимодействий (взаимодействия индивидуальных историй)» [2].

Неотъемлемыми признаками нарративного подхода следует назвать такие атрибуты интерактивных и коммуникативных педагогических технологий, как эмпатия и рефлексия. Совершая акт высказывания, субъекты коммуникации подвергают текст высказывания осмыслению, рефлексии: происходит задействование эмоциональной сферы, обучающийся выражает своё отношение к полученной информации. Следовательно, акту нарратива свойственна не только передача информации, но и выражение личного отношения к повествованию. Здесь имеет место неповторимость и уникальность манеры неповторимой авторской трактовки повествования. Таким образом, происходит взаимодействие преподавателя и обучающегося, организация процесса и способа организации совместной деятельности, что и является целью обучения и воспитания – взаимодействие всех участников процесса образования.

Построение образовательного процесса на основе нарративного подхода может происходить как моделирование профессиональных ситуаций и отношения к ним посредством деловой игры, круглого стола, диспута, дискуссии – разнообразных активных форм обучения. Задача педагога – задать тему для обсуждения, обучающий проявляет инициативу и взаимодействует с окружением.

Педагогический нарратив имеет определённые отличия, которые характеризуются:

- минимальным объёмом информации по содержанию дисциплины;
- единичное применение, связанное с аудиторией и культурно-исторической ситуацией;
- спонтанное возникновение (возможность заполнения свободного времени, необходимости переключения внимания аудитории) с обязательной педагогической нагрузкой.

Анализируя опыт деятельности преподавателей с обучающимися, мы можем указать на основную трудность в работе с учебными нарративами: подобранные тексты должны быть систематизированы и переработаны с учётом авторской подачи их слушателям.

Основные компоненты при практической работе в нарративной педагогике – доверительное общение при работе с персональным нарративом – учебным опытом обучающегося. Преподаватель сопровождает беседу, с помощью наводящих вопросов ориентирует на ведение беседы в нужном направлении, подытоживает и акцентирует внимание на важном. Далее проводится коллективное обсуждение образов личного опыта, рефлексия.

Выводы. При помощи нарративной педагогики при взаимодействии преподавателя и обучающегося происходит прояснение образа «себя» в ситуации обучения или будущей профессиональной деятельности. Как указывал Дж.Дейкелман, «нарративная педагогика выделяется из практик совместного прослушивания историй студентов, педагогов...использует понимающую феноменологию в процессе интерпретации нарративного рассказывания (процедура сторителлинга) своего опыта» [11]. Нарратив как свойство человеческой природы, может привлечь и удержать внимание обучающихся, в результате мы имеем мотивированного и заинтересованного студента. Если проявляется заинтересованность, то информация запоминается лучше. При повествовании возможно использование ассоциативных связей и образности, прояснение морали представленного.

Итогом деятельности обучающихся с учебным нарративом выступает формирование опыта творчества, заключающегося в умении передать информацию в истории. Указанный опыт является неотъемлемой составляющей развития специалиста как профессионала, его стремления обрабатывать профессионально-

значимую информацию и продуктивно хранить и воспроизводить. Нарративный метод, характеризующийся многоплановостью и функциональным потенциалом, обладает перспективой использования в высшей школе.

Литература:

1. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. // Вопросы философии. 2000. №3
2. Бухаров А.О. Нарративные методы обучения в современной школе // Современная наука: Гуманитарные науки № 2, 2011.
3. Гомза Т. Нарратив в лекции. Высшее образование в России. 2001. №3. С. 53-58
4. Казанцева Е.В. К характеристике практического уровня реализации феноменологической педагогики. // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. №1. С. 96-103
5. Салиева Л.К. Потенциал текста-вымысла как инструмента создания образа государства // Государственное управление в XXI веке: традиции и инновации. Материалы 9-й Международной конференции факультета государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова (25-27 мая 2011 г.) / Под ред. М.А. Буданов. — Т. 2. — Москва: Москва, 2011. — С. 650-658
6. Соснин Э.А., Пойзнер Б.Н. Основы социальной информатики: Пилотный курс лекций. Томск. 2000. С. 138
7. Челнокова Е.А. Нарративация монологической формы ведения занятий. Открытое и дистанционное образование. 2012. №3 (47). С. 63-66
8. Луканина М.В. Нарративный метод в образовании. Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике: сб. науч. трудов. В 2 т. Т. Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации. Москва: МГИМО - Университет, 2017. 543 с.
9. Троцук И.В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2004. №6-7. С. 56-74
10. Bruner, J. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. P.11
11. Diekelmann Nance, Diekelmann John. Schooling Learning Teaching: Toward Narrative Pedagogy. 2009. P. 12

Педагогика

УДК: 37.014

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Булганина Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Казначеев Дмитрий Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуального вопроса сегодняшнего дня – управлению процессом образования. Управленческую деятельность в образовании авторы сопоставляют с менеджментом и приходят к выводу: понятие менеджмента как умения руководителя претворять в жизнь поставленные цели с привлечением труда, интеллекта и мотивов поведения других сотрудников и педагогики как науки о воспитании, обучении и образовании не только детей, но и взрослых обуславливает появление такого понятия, как педагогический менеджмент. Авторы указывают, что в основе управленческой деятельности педагога находятся функции, составляющие так называемый управленческий цикл: планирование, организация, мотивация и контроль и рассматривают каждую из них с точки зрения педагогической деятельности. Находит отражение актуальная проблема современного образования – формальное отношение к педагогической деятельности. Авторы указывают на факты проявления формализма в педагогической деятельности и приходят к выводу, что недостаточная компетенция и низкий профессионализм преподавателя порождают присутствие формализма в педагогических системах и в управлении.

Ключевые слова: педагогический процесс, управление, менеджмент, педагогический менеджмент, педагогическая деятельность, обучающийся, функции, формализм.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the urgent issue of today - the management of the educational process. The authors compare the managerial activity in education with management and come to the conclusion: the concept of management as the ability of a leader to implement goals with the involvement of labor, intelligence and behavior motives of other employees and pedagogy as the science of education, training and education of not only children but also adults causes the emergence of such a thing as pedagogical management. The authors indicate that the basis of the managerial activities of the teacher are the functions that make up the so-called management cycle: planning, organization, motivation and control and consider each of them from the point of view of pedagogical activity. The actual problem of modern education is reflected - a formal attitude to pedagogical activity. The authors point out the facts of the manifestation of formalism in pedagogical activity and come to the conclusion that the lack of competence and low professionalism of the teacher give rise to the presence of formalism in pedagogical systems and in management.

Keywords: pedagogical process, management, management, pedagogical management, pedagogical activity, student, functions, formalism.

Введение. Современной педагогической науке и практике свойственно стремление к осмыслению педагогического процесса с точки зрения управленческой науки на основе строгого научного обоснования.

По утверждению ряда исследователей, не только производственные и технические процессы подлежат управлению. Процесс грамотного управления имеет место быть и в области противоречивых социальных устройств, включая педагогические.

Известному американскому теоретику менеджмента П. Друкеру принадлежит трактовка менеджмента, которая может рассматриваться для некоммерческой области (образование, например). В его трудах мы читаем, что современный менеджмент может рассматриваться как нестандартный вид управленческой деятельности с ориентацией на человека и целью овладения им коллективными действиями, на придание продуктивности их усилиям и сглаживание характерных для них слабостей, так как способность людей к внесению вклада в общество напрямую обусловлена как эффективным управлением предприятием, так и собственными усилиями и отдачей человека.

Изложение основного материала статьи. Актуальной проблемой современного высшего образования выступает вопрос о педагогической деятельности, обусловленной не только наличием компетенций в методике преподавания дисциплины, но и присутствием компетенции профессионального управления учебной и познавательной деятельностью студентов.

Сопоставляя управленческую и педагогическую деятельность, мы можем отметить схожие функции: мотивационную, конструктивную, организационную, информационную, контролирующую и функцию принятия решения. Анализируя действия, требующиеся при реализации управления с точки зрения смены позиции преподавателя, подходим в вопросу об интегрировании управленческой и педагогической деятельности.

Понятие менеджмента как умения руководителя претворять в жизнь поставленные цели с привлечением труда, интеллекта и мотивов поведения других сотрудников и педагогики как науки о воспитании, обучении и образовании не только детей, но и взрослых обуславливает появление такого понятия, как педагогический менеджмент.

К историческим предпосылкам педагогического менеджмента относятся: теоретические знания и практические навыки, которые были приобретены на различных периодах становления менеджмента как отрасли знаний по управлению; социально-экономическая и социокультурная ситуация становления инновационной России.

Теоретические основы управления в образовательной сфере рассматривались в трудах многих исследователей [2, 3, 5, 7]. Педагогическое управление должно опираться на требования общественного развития. При рассмотрении вопросов педагогического управления Н.М. Борытко определяет его в качестве непрерывной последовательности действий, которые осуществляет субъект управления. Результатом данного процесса является формирование и изменение образа управляемого объекта, установление целей коллегиального сотрудничества, нахождение способов их достижения, распределение действий среди участников и интеграция их усилий [1].

Управление процессом обучения мы рассматриваем как последовательную и пошаговую реализацию процедуры учебной и познавательной деятельности, основанных на инновационном подходе к построению образовательного процесса, обусловленного личностно ориентированным подходом к обучению, изменением роли преподавателя как менеджера учебного процесса [4].

При реализации педагогического менеджмента процесс образования в высшей школе приобретает инновационный, творческий, аксиологический, личностно-ориентированный смысл; разрабатываются и используются педагогические технологии, которые соответствуют целям высшего образования и запросам общества.

Не вызывает сомнения факт взаимосвязи деятельности педагога и обучающегося, при которой происходит подчинение деятельности обучающегося деятельности педагога. В данном случае предметом управления с педагогической стороны является деятельность обучающихся. Следовательно, в рамках педагогической деятельности управление выступает как подструктура. В процессе образования средством достижения целей обучающимися выступает управление, где целью является овладение обучающимися универсальными учебными действиями, результативное и качественное усвоение знаний и умений по изучаемой дисциплине.

Образование сегодняшнего дня рассматривает педагога не как неукоснительно действующего по инструкции и не способного к самостоятельному принятию решений. Обществу необходим педагог как устроитель процесса обучения, человек, способный к сотрудничеству в процессе решения злободневных проблем жизни и деятельности обучающихся [8]. Современное образование нуждается в присутствии в учебном заведении педагога как отлично знающего свою дисциплину, так и способного передать эти знания обучающимся путём управления учебной и познавательной деятельностью обучающихся. В основе управленческой деятельности педагога находятся функции, составляющие так называемый управленческий цикл: планирование, организация, мотивация и контроль.

Планирование как важнейшая функция управления обуславливает сбалансированную деятельность всего педагогического сообщества, рациональное использование имеющихся материальных, трудовых и финансовых ресурсов. Это обеспечивает необходимую организацию всего процесса образования. Планирование основывается на основных принципах: комплексности, точности, непрерывности, гибкости и экономичности.

При организации педагогического процесса должны быть использованы в совокупности методы и средства, которые смогут обеспечить настрой обучающихся на образовательную деятельность. Только в этом случае могут быть достигнуты цели эффективного взаимодействия педагога и обучающихся в совместном труде, качественное приобретение знаний.

Немаловажную роль в процессе обучения играет микроклимат группы и уровень подготовленности обучающихся к учебной деятельности. В данном случае основной задачей педагога является эмоциональная настройка обучающихся на учебную деятельность, установление личного контакта. Общеизвестно, что существуют различные методы и средства, способные оказать воздействие на человека с целью стимуляции к труду и успешного выполнения поставленных целей и задач. Здесь мы говорим о мотивации как процессе изменения состояния и отношения личности, основанной на конкретных мотивах, которыми являются определённые побуждения, причины, которые в состоянии побудить обучающегося учиться, совершать определённые действия и поступки. В качестве мотивов здесь могут рассматриваться в совокупности потребности и интересы, стремления, эмоции, установки, идеалы.

Контроль является заключительной функцией цикла управления и включает в себя наблюдение за тем, как усвоены необходимые знания, умения и навыки. Это своеобразный анализ результата. Его важность состоит в рефлексии допущенных ошибок обучающимися. С его помощью осуществляется анализ уровня знаний обучающихся.

Важный момент в педагогическом управлении – исключение формального подхода педагога к процессу обучения. На сегодняшний момент проблема формального отношения к педагогической деятельности особенно актуальна в свете модернизации российского образования.

Говоря о проблеме возникновения формализма, можно отметить его давнюю историю: становление современной школы на всём протяжении сопровождалось борьбой с застоём, с архаичными формами и методами, одновременно утверждались новые, передовые, прогрессивные педагогические идеи. Рассматривая ретроспективу школьного образования, мы видим, что такое явление, как формализм появилось довольно давно. В Средние века обучение носило ярко выраженный авторитарный характер, полностью основывалось на авторитете Священного писания и его толкователе, учителе. Обучение не допускало никаких искажений и творчества учеников. Истинным достоинством «усвоения» считалось полное совпадение ответа ученика и текста книги. Овладеть навыками чтения и письма можно было только при бесчисленных упражнениях, состоящих из буквослагательства и произношения слов, нередко совершенно непонятных для учеников.

Не вызывает сомнения, что любая инновация является отказом от шаблонов, невозможно приспособление развивающегося организма к традиционным, шаблонным формам. В данном случае необходимо приводить форму в соответствие изменяющимся целям и задачам.

Ясное понимание решения поставленных целей позволит избежать проявления формализма при управлении процессом образования. Формализм в управлении проявляется многообразно. С точки зрения системного подхода, организация образовательного процесса и контроля над этим процессом может выражаться в следующих видах формального отношения: это может быть субъективный опыт, проявляющийся в предпочтении знаниям и опыту, на данный момент являющимися устаревшими в свете инновационных преобразований сегодняшнего дня.

Новое содержание деятельности преподавателя и обучающихся может вступать в противоречие с формами контроля, которые шаблонны и на данный момент устарели. В результате это является формализмом субъективного опыта, главной причиной которого служат отсутствующие моральные и материальные мотивационные составляющие для преподавателя.

Выражением формального отношения могут выступать и определённые действия. Что, несомненно, является следствием указанного выше вида формализма. Его возникновение происходит в случае принятия педагогом или руководителем на определённом этапе деятельности необоснованных и нецелесообразных требований. Это может быть результатом престижных соображений, стремления избежать замечаний по отношению к себе, боязнь совершить ошибочные действия в присутствии проверки или попыткой завуалировать отсутствие собственной компетенции и опыта. То есть, недостаточная компетенция и низкий профессионализм преподавателя порождают присутствие формализма в педагогических системах и в управлении. Формализм является злейшим врагом творческой деятельности, общественной активности людей.

Выводы. Процесс образования в качестве управляемого процесса способен сформировать личность обучающегося. При управляемом образовательном процессе педагог получает возможность формировать личность обучающегося, устанавливать систему взаимоотношений в среде обучающихся, включать их в творческий процесс совместного творчества. Важнейшая задача педагогического управления – поддержка в развитии личности обучающегося, в обучении, воспитании.

Процесс образования призван действительно, неформально содействовать качественному обучению и гармоничному и свободному развитию обучающихся. Достижение указанной цели возможно при условии эффективной деятельности педагогов при научном, благоприятном управлении данным процессом.

Литература:

1. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2008. 320 с.
2. Васильев Ю.В. Приёмы педагогического менеджмента. М., 2003. 177 с.
3. Горюнова Л.В. Индивидуально-личностный подход понимания педагогического менеджмента. М., 2010. 185 с.
4. Иванцов Е.А. Управление образовательным процессом – специфика термина в педагогической наук. Вестник Московского института государственного управления и права. 2015. №11. С. 161-163
5. Кузьмина Н.В. Приёмы эффективного управления. М., 2010. 209 с.
6. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Управление качеством образовательного процесса в условиях инновационного развития вуза. // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8) С. 36
7. Сибирская М.П., Шамова Т.И. Педагогическое управление и самоуправление. Витебск, 2000. 266 с.
8. Челнокова Е.А., Коровина Е.А., Агаев Н.Ф. Педагогический менеджмент как вид управленческой деятельности педагога. Современные наукоёмкие технологии. 2015. №12-1. С. 165-168

УДК 371

магистрант Шайхутдинова Алия Раушановна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигуловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ ГОРОДОМ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях ДООУ. Представлен обзор научной литературы, основных документов и положений по проблеме. Особое внимание уделено содержанию и условиям формирования представлений о родном городе у детей старшего дошкольного возраста. Проведена научно-исследовательская работа.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое сознание, дошкольный возраст, морально-нравственное развитие, социокультурные ценности, воспитательная среда, условия, социализация.

Annotation. The article discusses the problems of patriotic education of preschool children in the conditions of preschool education. A review of the scientific literature, basic documents and provisions on the problem is presented. Particular attention is paid to the content and conditions for the formation of ideas about the hometown of older preschool children. Conducted research work.

Keywords: patriotism, patriotic consciousness, preschool age, moral development, sociocultural values, educational environment, conditions, socialization.

Введение. Воспитание чувства патриотизма должно осуществляться уже с первых ступеней становления личности, то есть в дошкольный период. Ведь именно дошкольник будет в будущем ответственен за покой и процветание своей страны.

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования также уделяется особое внимание патриотическому воспитанию дошкольников, а именно созданию соответствующих условий для формирования основ патриотического сознания детей дошкольного возраста, их положительной социализации, эффективного морально-нравственного развития [39, с. 11]. В одной из образовательных областей ФГОС, таком как «Познавательное развитие», прописывается необходимость формирования представлений детей о малой родине и об Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках [39, с. 27].

Изложение основного материала статьи. Патриотизм приобретает статус высшей ценности в современном обществе. Данное понятие означает чувство любви к Родине, готовность действовать ради ее процветания и благополучия. Система образования основным направлением в области воспитания выделяет воспитание патриотизма. Первоначальной ступенью реализации данного направления становится дошкольное образование. Нами была проведена научно-исследовательская работа. Для достижения цели исследовательской работы и подтверждения гипотезы эмпирической деятельности проводилась на базе МБДОУ № 20 «Сказка» общеразвивающего вида и МБДОУ № 26 «Семицветик» комбинированного вида Елабужского муниципального района Республики Татарстан. В данном исследовании принимали участие воспитанники старшей группы «Ромашки» и «Непоседы» (дети 5-6 лет). Общая выборка составила 44 ребёнка. 22 ребенка составили экспериментальную группу, а 22 - контрольную группу (дети не принимали участия в процессе реализации работы по ознакомлению с родным городом).

Положительные результаты по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста зависят от эффективной примерной образовательной программы, корректно составленной основной образовательной программы группы и правильно организованной воспитательно-образовательной среды. Успешное развитие детей в процессе ознакомления с родным городом может быть достигнуто путем тесной связи познавательного процесса с эмоциональной сферой ребенка, которая наблюдается в игре, предметной деятельности, общении, образовательной деятельности и других видах деятельности, свойственных дошкольному возрасту.

Педагоги детских садов «Сказка» и «Семицветик» выстраивают воспитательно-образовательную деятельность на основе примерной основной образовательной программы дошкольного образования «Мир открытий» под общей редакцией Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой [31, с. 30].

В дошкольном учреждении № 20 «Сказка» педагогами разработан практико-ориентированный проект «Елабуга белокаменная, музеями прославленная», который активно реализуется в процессе воспитания и обучения и направлен на нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. Основная цель проекта лежит в воспитании гражданина и патриота своего города, формирование нравственных ценностей, также в создании предметно-развивающей среды, способствующей успешному становлению личности дошкольника.

Нами была проведена беседа со старшими дошкольниками, которая была составлена, опираясь на диагностику А.О. Ястребцовой «Мониторинг уровней развития патриотических чувств у дошкольников к родному городу» [38, с. 66]. Проводилась беседа индивидуально с каждым ребенком в тихой и непринужденной обстановке. В ходе беседы нами были заданы следующие вопросы: Как называется наша страна? Как называется столица России? Какие национальности живут в нашей стране? Как называется город, в котором ты живешь? Сколько городу лет? На какой улице ты живешь? Почему она так называется? Какие памятники установлены в нашем городе? Какие великие люди родились и/или жили здесь? Какая река протекает в нашем городе?

Для оценки результатов беседы уровни были взяты из диагностики «Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста» А.Я. Ветехиной [10, с. 63] и образовательной области «Познание» примерной основной образовательной программы «Мир открытий» [31, с. 128]. результате было выявлено,

что в экспериментальной группе большее количество старших дошкольников 54% (12 детей) обладают средним уровнем патриотической воспитанности. 14% детей (3 ребенка) показали высокий уровень, 32 % детей (7 старших дошкольников) – низкий уровень сформированности знаний патриотического характера и развития патриотических чувств.

Анализ беседы с детьми контрольной группы показал, что 59% (13 детей) обладают средним уровнем патриотической воспитанности, высокий уровень был выявлен у 14% (3 ребенка), низкий уровень – у 27% (6 детей).

На основе проведенной беседы с детьми экспериментальной группы можно сделать выводы о том, что большинство старших дошкольников знают название своей страны (77%), однако у 64% детей затруднение вызвал вопрос о столице страны. Игорь Б., Алена Г. и Максим Р. ответили, что столицей Российской Федерации является Казань, в то время как Алексей М. и Руслан Ш. считали Елабугу столицей нашей страны. 68% смогли перечислить представителей некоторых национальностей. Многие дошкольники (95%) правильно назвали город, в котором проживают. Однако большинство детей не знали достопримечательностей города, не смогли перечислить известных людей, родившихся и/или живших здесь, плохо осведомлены о природных объектах малой родины. Чаще всего дети перечисляли определенные особенности или признаки памятных мест. Например, Аэлика Л. описала памятник И.И. Шишкину «дяденька, который стоит на вершине горы с кисточкой в руках», а Руслан Ш. представлял себе Чертово городище как «башенку, где обитают демоны и чудища». 77% смогли ответить на вопрос о том, на какой улице они проживают.

Результаты беседы со старшими дошкольниками контрольной группы показали, что у большинства детей в словаре закреплены названия страны (82%) и родного города (91%). Только 45% детей смогли назвать столицу России. 55% владеют определенными знаниями о национальностях, проживающих на территории нашей страны. Некоторые дети (Ругая А. и Амир З.) смогли перечислить более семи народов. Они назвали удмуртов, чувашей, русских, татар, башкир, марийцев, армян, цыган. Многие дети (73%) знают название улицы, на которой они проживают. У большинства детей (68%) не сформированы представления о достопримечательностях города, известных людях, родившихся и/или живших в Елабуге (77%). 27% детей знают возраст своей малой родины, 27% осведомлены о реках, протекающих на территории Елабуги. Хаким А. знает название реки Тойма только потому, что он часто ходит на рыбалку с дедушкой.

Дошкольники в обеих группах путали страну с республикой. Когда просили назвать столицу страны, многие называли Казань или Елабуга. При перечислении национальностей, живущих на территории страны, дети называли в основном татар, русских, удмуртов, иногда башкир. Дети владеют недостаточными знаниями о достопримечательностях города, о его выдающихся гражданах, природных объектах.

Патриотическое воспитание дошкольников должно осуществляться не только в условиях детского сада, но и в рамках семьи. Первостепенная роль в воспитании детей патриотами своей Родины принадлежит именно родителям. В семье рождаются первоначальные патриотические чувства. Ведь родители являются живым воплощением патриотов своей Отчизны. Для эффективного осуществления патриотического воспитания подрастающего поколения необходимо тесное сотрудничество семьи и дошкольной организации.

Нами было проведено анкетирование с родителями детей старшей группы «Ромашки» и «Непоседы» с целью изучения уровня их знаний о патриотическом воспитании детей дошкольного возраста. Выборка состояла из 44 человек. Анкета является модифицированным вариантом опросника Партретовой В.Г. [42]. Она содержала вопросы с единичным или несколькими вариантами ответа: Что подразумевается под понятием «патриотическое воспитание»? Необходимо ли патриотическое воспитание детей дошкольного возраста? Как вы считаете, кто несет ответственность за патриотическое воспитание дошкольников? Как осуществляется патриотическое воспитание в вашей семье? Какую помощь вы хотели бы получить от детского сада по данному вопросу?

В результате анализа проведенного опроса с родителями выяснилось, что большинство родителей (84%) владеет определенными знаниями в области патриотического воспитания детей и активно воспитывают ребенка патриотом своего Отечества. Для того чтобы способствовать формированию у своих детей патриотических чувств, они рассказывают о членах семьи, принесших вклад в сохранение мира и обеспечения процветания своего Отечества, организуют походы в музеи и выставки, проводят экскурсии по памятным местам города, принимают участие или посещают праздники патриотической направленности. У 16% взрослых наблюдается низкий уровень знаний патриотического характера, следовательно, они уделяют этому мало внимания или совсем не занимаются патриотическим воспитанием своих детей.

Анкетирование родителей показало, что многие родители осознают значимость патриотического воспитания дошкольников. В их понимании данный процесс означает воспитание любви к Родине, семье, воспитание уважения к традициям и обычаям своего народа. Они создают благоприятные условия в семье для реализации данного направления воспитания, готовы к сотрудничеству с дошкольным образовательным учреждением.

Таким образом, по результатам беседы на констатирующем этапе у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень знаний патриотической направленности и сформированности патриотических чувств – 54% у первой и 59% у второй групп, высокий уровень выявлен у 14% детей обеих групп. Низкий уровень показали 32 % детей экспериментальной группы и 27% контрольной. После анализа работы по патриотическому воспитанию и выявления уровня сформированности патриотических чувств у старших дошкольников нами был проведен формирующий этап с детьми экспериментальной группы. Данный этап включал в себя организацию различных форм работы с дошкольниками, которые проводились один или несколько раз в неделю.

В целях пробуждения интереса к родному городу, закрепления в словаре детей названия страны и ее столицы была организована беседа «Моя большая и малая Родина». Она началась с сюрпризного момента, когда дети обнаружили под дверью коробку. В коробке был пазл с изображением родного города, который необходимо было собрать, и приветственное письмо от Краеведа, в котором он приглашал детей отправиться в путешествие по стране и родному краю. Наличие сюрпризного момента вызвал интерес у детей к предстоящей деятельности, позволил раскрепостить их. В ходе беседы дети активизировали знания о своей Родине. Работа также была направлена на то, чтобы дети различать большую и малую Родину. Интересными были ответы детей на вопрос «Как называется страна, в которой мы живем?». В представлении

девочки страна – это детский сад, в который она ходит, и называется Сказка. мальчик понимает под большой Родной Республику Татарстан, а другой. – свой родной город.

Дети показали свои умения ориентировки по карте (указывали расположение Российской Федерации, Москвы, Республики Татарстан и Елабуги). Работа с картой вызвала восторг у детей, так как такая деятельность ранее с ними не проводилась. В понимании некоторых детей Российская Федерация охватывает всю карту мира.

Программным содержанием викторины «Знатоки своего города» являлось закрепить знания детей об истории родного города, достопримечательностях; пробудить интерес к изучению своего города; активизировать мышление, воображение, умение работать в коллективе; воспитывать чувство гордости за свой город.

Дети были поделены на две команды «Фиксики» и «Смурфики» с помощью волшебного мешка, в котором были помещены картинки с изображением персонажей мультфильмов. Сама викторина была организована наподобие телешоу «Поле чудес». Каждая команда крутила барабан. На какой номер укажет стрелка, соответствующее этому номеру задание и выполняли. Обе команды показали отличные знания о родном городе: знают исторические факты города, около 5-6 достопримечательностей, называют главные улицы города. Некоторые дети давали развернутые ответы на вопросы задания «Блиц-опрос».

Основная образовательная деятельность по окружающему миру «Природа родного края» подразумевала обогащение и закрепление знаний старших дошкольников о животных и растениях, реках родного края.

Сюрпризный момент (получение письма от старичка Лесовичка-Танайки) позволил настроить детей на предстоящую деятельность. Занятие было построено в форме путешествия в лес Елабуги. Атмосфера леса была создана с использованием мелодий «Звуки леса», показом презентации. Занятие строилось в игровой форме, так как задания были предоставлены в форме дидактических игр. Следующей, понравившейся дошкольникам, стала игра «Рассели по «этажам» леса». Дети хорошо ориентировались в животном и растительном мире, правильно определяя место их жительства и обитания. После проведения первых нескольких форм работы наблюдался заметный прогресс. У детей, которые первоначально обладали недостаточными знаниями о родном городе, сформировались определенные представления о Елабуге. Они почти без затруднений давали ответы на вопросы, при этом чаще верные. Менее активные дети стали проявлять себя, без страха или стеснения начали делиться своими знаниями и высказывать свои мнения.

Одной из основных целей организованной воспитательно-образовательной деятельности являлось научить детей понимать и ценить красоту своей малой родины. Для реализации этой цели мы провели ООД по рисованию «Город мой любимый». Занятие началось с игровых приемов на приветствие, чтобы вызвать положительный эмоциональный настрой у детей и создать благоприятную и доброжелательную обстановку. Далее последовал сюрпризный момент, когда дети получили посылку от Кроша (персонажа мультфильма), который хотел узнать о городе, в котором жили ребята. В ходе образовательной деятельности дети отвечали на вопросы, просмотрели фотографии с изображениями улиц города и различных зданий, расположенных там.

Была создана проблемная ситуация: детям было предоставлено изображение города Кроша (на ватмане с нарисованным солнцем, небом и травой), где отсутствовали какие-либо здания и растительность. Дети вызвались помочь Крошу: «Давайте построим ему детскую площадку, чтобы он мог поиграть там с друзьями», «Здесь не хватает детского сада, где он сможет найти себе друзей». Дети на альбомных листах нарисовали, что могло быть в городе Кроша (дома, магазины, детские площадки, фонтаны, деревья и другое). Затем вырезали свои рисунки и приклеили их на ватман.

С детьми дошкольного возраста необходимо вести поликультурное воспитание, то есть сформировать у них определенные представления о разных народах. Нами было организовано ООД по познавательному развитию «Вместе дружно мы живем». Занятие началось с того, что к дошкольникам пришли в гости дети разных национальностей. Гости провели игру на приветствие и знакомство. В ходе беседы с детьми обсуждалось разнообразие народов, проживающих на территории города, сравнивали их национальную одежду. Нами была организована дидактическая игра «Отгадай и назови», в ходе которой ребята отгадывали загадки и давали ответ на языке представителей разных национальностей (русский, татарский, башкирский, удмуртский). Затем дети познакомились с обычаями этих народов и элементами национальных танцев в ходе подвижной игры «Покажи и повтори». Двое детей самостоятельно вызвались показывать движения национальных танцев.

Итоговой формой работы стала организованная образовательная деятельность по аппликации «Интересное о Елабуге». Данное занятие проводилось для того, чтобы освежить и закрепить знания детей о родном городе (улицах, достопримечательностях, природе, известных людях и другое). В процессе воспитательно-образовательной деятельности составляли с детьми альбом о городе Елабуга. В ходе занятия детям были заданы вопросы, ответы на которые позволили определить, насколько дети хорошо осведомлены о своем родном городе. На завершающем этапе занятия для формирования положительных впечатлений о Елабуге и поднятия эмоционального настроения детей была проведена игра «Елабуга какая?». Для Танзили К. Елабуга «завораживающая», в представлении Дмитрия Ф. она «сказочная». По мнению Ляйсан Я. и Адели Я., их родной город «яркий и добрый».

В ходе и в результате проведенных форм работ с детьми старшей группы «Ромашки» наблюдался рост знаний дошкольников о своем родном городе. Они ознакомились с историей города, начали хорошо ориентироваться в ее улицах, достопримечательностях, выдающихся людях, национальностях, у них сформировались определенные представления о природе родного края.

Таким образом, комплексную и целенаправленную работу по патриотическому воспитанию посредством ознакомления с родным городом детей экспериментальной группы старшего дошкольного возраста можно считать успешной. Все поставленные цели были достигнуты.

В рамках контрольного этапа была организована беседа со старшими дошкольниками и сюжетно-ролевая игра «Экскурсия по родной Елабуге». Игра проводилась с подгруппами детей. Дошкольникам была зачитана следующая инструкция «Представь, что к нам в гости приехали туристы из Японии. Полученные результаты были проанализированы и обработаны. На контрольном этапе дети экспериментальной группы показали хороший результат. По результатам беседы было выявлено, что в экспериментальной группе увеличилось количество детей с высоким уровнем знаний о родном городе и сформированности патриотических чувств. Их стало 45% (10 детей). Значительно меньше детей с низким уровнем, всего 5% (1

ребенок) из всей группы детей. Дети допускали меньше ошибок, не затруднялись при ответах на вопросы. Кто-то смог правильно и уверенно ответить на все вопросы. В контрольной группе у нескольких детей сохранился низкий уровень (14%). Однако и в данной группе наблюдались улучшения. Дошкольников со средним уровнем стало больше (68%), а с высоким - 18%. Результаты можно увидеть графически.

Сюжетно-ролевая игра «Экскурсия по родной Елабуге» проходила в четырех подгруппах. Здесь необходимо выделить старших дошкольников из экспериментальной группы. Можно сказать, что все дети справились с заданием отлично. Наблюдение показало, что формирующий этап положительно повлиял на дошкольников. 56% детей показали высокий уровень.

В контрольной группе можно выделить только троих детей. Эти дети обладали высоким уровнем (14%). В данной группе осталось такое же количество детей с низкими показателями. Результаты задания для наглядности даны ниже. Опираясь на приведенные выше данные можно сказать о том, что ознакомление с родным городом эффективно влияет на патриотическое воспитание детей.

Как видно по результатам сюжетно-ролевой игры и из сравнительной таблицы, после проведения формирующего этапа у дошкольников экспериментальной группы наблюдаются положительные показатели. Если на первом этапе исследования детей с низким уровнем было 7, то на контрольном этапе всего лишь 1 ребенок. Если детей, получивших высокие показатели, было 3, то на третьем этапе более 10. Данные результаты говорят о том, что у старших дошкольников расширился и обогатился объем знаний патриотического характера, что проведенная целенаправленная деятельность способствовало формированию у них патриотических чувств.

Результаты показывают, что без комплексной и целенаправленной работы у детей контрольной группы не наблюдаются значительные улучшения. Однако и в данной группе дошкольников есть небольшие изменения результатов. Отсутствие формирующего этапа у детей контрольной группы не значит, что с ними не велась воспитательно-образовательная деятельность патриотической направленности. Воспитатели проводили с ними соответствующие занятия, организовывали игровые и творческие виды деятельности, направленные на ознакомление с большой и малой Родиной. Значительно увеличилось количество детей со средним уровнем – 15, а было на констатирующем этапе 13. Детей с низкими показателями уменьшилось в два раза: было 6 дошкольников, стало 3.

Выводы. После проведения формирующего этапа заметны положительные сдвиги в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста посредством ознакомления с родным городом.

Исходя из этого, можно говорить о том, что знакомство с малой родиной благотворно влияет на расширение знаний и формирование патриотических чувств детей.

Литература:

1. Александрова Е.Ю. Система патриотического воспитания в ДОУ. Планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий. – М.: Изд-во «Учитель», 2007. – 208 с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» - [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAЕггх2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 21.02.2018).
3. Богомягкова Е.Н. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников в условиях ДОУ. // Молодой ученый. – Казань, 2017. - № 1 (07). - С. 19-23.

Педагогика

УДК 377.112.4

доцент кафедры огневой подготовки Яков Андрей Анатольевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры огневой подготовки Суровец Дмитрий Викторович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ДЕТЕРМИНАНТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА МВД В КОНТЕКСТЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме структурного анализа детерминации компетентности преподавателя вуза МВД в контексте группирования профессионально-значимых качеств в компетентностные модели, основанные на представлениях преподавателей об успешной профессиональной идентичности.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная идентичность, модели педагогической компетентности преподавателя, профессионально-значимые качества, образовательная среда вуза МВД.

Annotation. The article discusses approaches to the problem of structural analysis of the determination of the competence of a teacher at a university of the Ministry of Internal Affairs in the context of grouping professionally significant qualities into competency models based on the teachers' ideas about successful professional identity.

Keywords: competence, professional identity, models of pedagogical competence of a teacher, professionally significant qualities, educational environment of the university of the Ministry of Internal Affairs.

Введение. Сегодня назрел такой момент, когда поле профессионального образования должно, опережая время, реагировать на те глобальные изменения, которыми насыщена в настоящее время социально-экономическая ситуация развития страны, в которой потребность рынка в конкурентоспособных специалистах зачастую вступает в противоречие с уровнем и содержательным наполнением подготовки специалистов. Запрос практики заходит в тупиковую ситуацию, при которой все те формы подготовки, которые релевантны целям образовательного процесса, уже не в состоянии на компетентностном уровне решать весь широкий спектр задач, стоящих перед специалистами.

По результатам опроса, проведенного ВЦИОМ в январе 2019 года: «...Недоверие к полицейским испытывают 35% опрошенных». Эти цифры говорят о том, что проблем, которые еще надо решать, предостаточно. И речь в данной связи не идет об общих фразах, направленных на «псевдо-инновационность» образовательной среды вузов МВД. Назрела насущная потребность в новом комплексном подходе к планированию подготовки специалистов в свете ФГОС 3++ и проекта «Университет 3.0». По данным ВЦИОМ, каждый второй в возрасте 18-24 считает, что образование за рубежом лучше (52%). Молодежь 18-24 и 25-34 лет чаще задумывается о том, чтобы отправить детей/внуков получать высшее образование за границей (35% и 41% соответственно) [1].

Изложение основного материала статьи. Внедрение инновационных технологий позволяет на качественно новом уровне вести учебный процесс и научные исследования. В зависимости от конкретных целей структура и степень детализации моделей педагогической компетентности преподавателя вуза МВД будет различаться. В общем случае структура компетентностной модели преподавателя вуза МВД может быть многоуровневой и представлена в виде интегрированной системы детерминант.

Проект модели компетенций был предъявлен нескольким группам респондентов-преподавателей с различным стажем преподавательской деятельности для построения моделей педагогической компетентности и определения их взаимообусловленности.

Нами было проведено «пилотажное» исследование, направленное на изучение представлений о структурных компонентах компетентностных моделей профессиональной идентичности преподавателей вуза МВД, как одного из факторов повышения уровня педагогической успешности в профессиональной среде. Исследование показало, что профессиональная идентичность носит интегральный характер. По результатам исследования были сгруппированы детерминанты компетентностных моделей, которые объединились в три типа рисунки 1, 2 и 3).

В качестве инструмента корреляционного анализа особенностей компетентностной модели преподавателя вуза МВД был применен корреляционный анализ с использованием критерия Пирсона. Составлены корреляционные плеяды, которые показывают связи между основными исследуемыми признаками по шкалам.

В первой корреляционной плеяде «Компетентностная модель 1», представленной на рисунке 1, общим связующим показателем служит шкала 3 (Ш3), с которой в свою очередь связаны все шкалы плеяды.

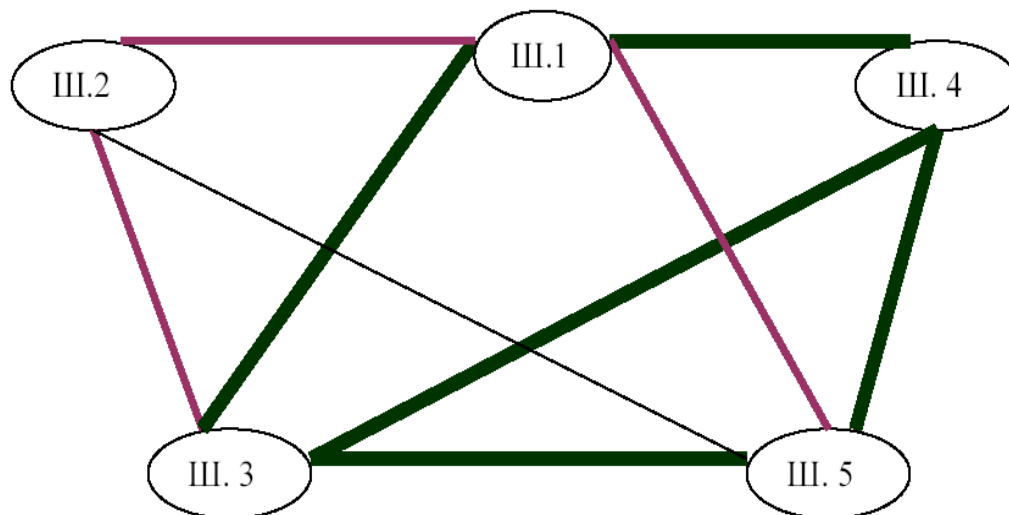


Рисунок 1. Корреляционная плеяда «Компетентностная модель 1»

- Положительная корреляционная связь на $p = 0,001$ уровне значимости
- Положительная корреляционная связь на $p = 0,01$ уровне значимости
- Положительная корреляционная связь на $p = 0,05$ уровне значимости

Ш. 1 – шкала «Умение адекватно оценивать собственный профессиональный потенциал»

Ш. 2 – шкала «Умение ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений в коллективе вуза МВД»

Ш. 3 – шкала «Понимание целей и задач профессиональной деятельности преподавателя вуза МВД»

Ш. 4 – шкала «Способность быстро и гибко применять свои знания и опыт для совершенствования преподавания»

Ш. 5 – шкала «Компетентность ценностно-смысловой сферы личности преподавателя вуза МВД»

В данной плеяде все шкалы, кроме шкал № 2 и № 4 (Ш2 и Ш4), имеют положительные взаимосвязи.

Наличие положительных взаимосвязей между описываемыми показателями говорит о том, что понимание целей и задач профессиональной деятельности преподавателя вуза МВД предопределяет умение адекватно оценивать собственный профессиональный потенциал, Умение ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений в коллективе вуза МВД, а также способность быстро и гибко применять свои знания и опыт для совершенствования преподавания.

На рисунке 2 показана плеяда «Компетентностная модель 2». В этом случае очевиден вывод о том, что профессорско-преподавательский состав вуза МВД, выбирающий в качестве приоритетных детерминант успешности профидентичности преподавателя вуза МВД творческий подход в преподавании, отдают предпочтение также способностям адаптироваться к новым педагогическим ситуациям и личностной профессиональной рефлексивности, и, следовательно преподаватели, считающие профессионально значимым использование инновационных технологий в преподавании, также отмечают в качестве приоритетных способности адаптироваться к новым педагогическим ситуациям и личностную профессиональную рефлексивность.

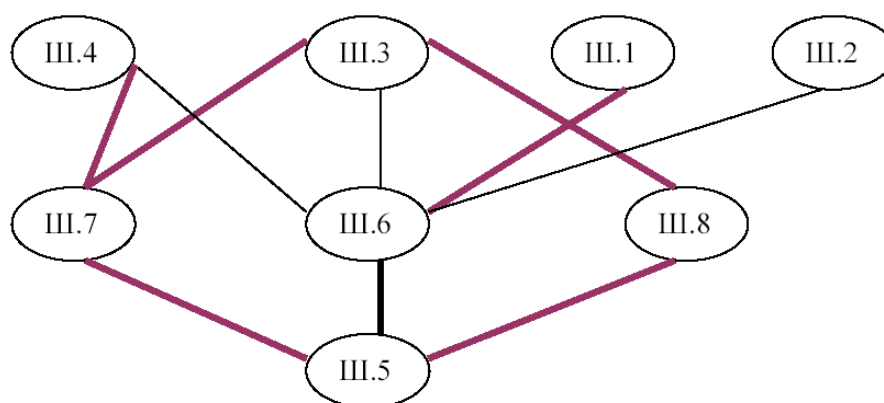


Рисунок 2. Корреляционная плеяда «Компетентностная модель 2»

- Положительная корреляционная связь на $p = 0,01$ уровне значимости
- Положительная корреляционная связь на $p = 0,05$ уровне значимости

Ш. 1 – шкала «Способность формулировать текущие и конечные профессиональные цели и задачи»

Ш. 2 – шкала «Способность находить формы и способы решения профессиональных задач в области преподавания в вузе МВД»

Ш. 3 – шкала «Способность адаптироваться к новым педагогическим ситуациям»

Ш. 4 – шкала «Способность выстраивать стратегии профессиональных действий»

Ш. 5 – шкала «Личностная и профессиональная рефлексивность»

Ш. 6 – шкала «Творческий подход»

Ш. 7 – шкала «Использование инновационных технологий в преподавании»

Ш. 8 – шкала «Наличие профессионально-нравственных качеств»

Третья корреляционная плеяда – плеяда «Компетентностная модель 3» представлена на рисунке 3. Она является практически однородной по уровню своих положительных корреляционных связей на $p = 0,01$ уровне значимости, так как лишь три положительные корреляционные связи находятся на $p = 0,001$ уровне значимости.

Из рисунка явно видна прямая взаимосвязь между умениями и навыками организации исследовательской деятельности обучающихся и умениями и навыками организации учебной аудиторной и внеаудиторной индивидуальной деятельности, с одной стороны, и профессионально-личностной компетентностью, владением знаниями в области профессиональной деятельности преподавателя, профессионально-педагогической компетентностью, с другой.

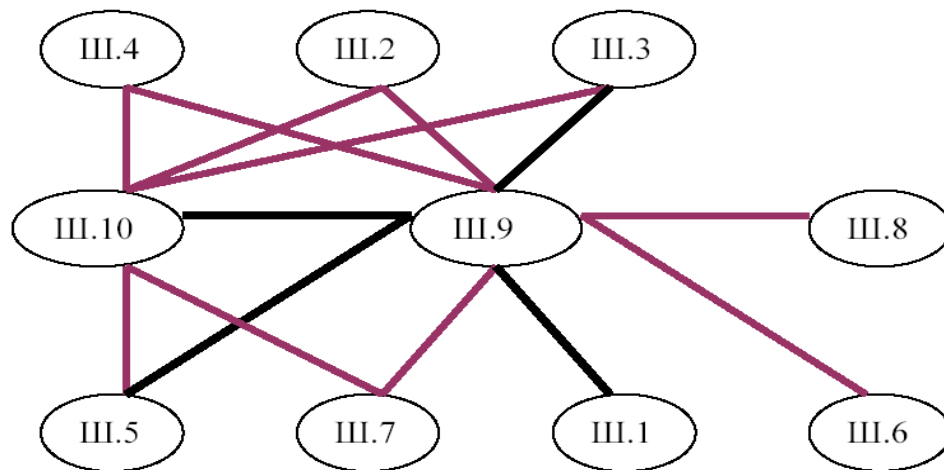


Рисунок 3. Корреляционная плеяда «Компетентностная модель 3»

— Положительная корреляционная связь на $p = 0.001$ уровне значимости

— Положительная корреляционная связь на $p = 0.01$ уровне значимости

Ш. 1 – шкала «Ответственность за результаты выполняемой работы»

Ш. 2 – шкала «Владение знаниями в области профессиональной деятельности преподавателя»

Ш. 3 – шкала «Владение знаниями в общенаучной сфере, являющейся базой профессии преподавателя»

Ш. 4 – шкала «Профессионально-педагогическая компетентность»

Ш. 5 – шкала «Профессионально-личностная компетентность»

Ш. 6 – шкала «Владение методологией и методикой создания учебных, учебно-методических и др. материалов»

Ш. 7 – шкала «Лекторское мастерство»

Ш. 8 – шкала «Умения и навыки организации учебной аудиторной и внеаудиторной групповой деятельности»

Ш. 9 – шкала «Умения и навыки организации исследовательской деятельности обучающихся»

Ш. 10 – шкала «Умения и навыки организации учебной аудиторной и внеаудиторной индивидуальной деятельности»

В свою очередь, сотрудники, иллюстрирующие умения и навыки организации исследовательской деятельности обучающихся, отмечают как наиболее значимые компоненты компетентности ответственность за результаты выполняемой работы и владение методологией и методикой создания учебных, учебно-методических и др. материалов.

Выводы. Развитие образовательной среды для формирования педагогической компетентности преподавателя на высоком уровне возможно только, если сама среда вуза представляет собой инновационный образовательный центр, в котором не только разрабатываются и используются в максимальном объеме современные образовательные технологии подготовки высококвалифицированных специалистов для органов внутренних дел; но и создаются новые знания, разрабатываются и внедряются инновационные правоохранительные технологии [2, 3, 4, 5].

Литература:

1. <https://wciom.ru> – Официальный сайт ВЦИОМ
2. Якоб А.А. Психологическая адаптация стрелков к соревновательной обстановке // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2015. № 3 (29). С. 87-89.

3. Яков А.А. Тренировка для развития специальной выносливости стрелка // В сборнике: Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств / Материалы XVIII Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. 2016. С. 141-144.

4. Яков А.А. Занятия прикладными видами спорта (на примере стрельбы из пистолета) как адаптация к экстремальным условиям служебной деятельности / В книге: Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии // Сборник материалов двадцать второй всероссийской научно-методической конференции: в 2-х томах. 2017. С. 200-203.

5. Устименко В.О. О необходимости индивидуализации в преподавании огневой подготовки курсантов высших учебных заведений МВД с учетом особенностей их психомоторной деятельности // В сборнике: Интеграция науки и практики в контексте реализации правовой политики государства: исторические и современные проблемы права и правоприменения Материалы IV всероссийской научно-практической конференции . под общей редакцией Е.В. Королук. 2016. С. 184-189.

Психология

УДК 159

кандидат философских наук, доцент Башлаева Муслимат Сагитовна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ

Аннотация. В статье представлены методы, формы и средства формирования и в образовательном процессе вуза. Определены педагогические и психологические условия развития мотивации достижения успеха у студентов. Автор систематизирует методы и формы работы со студентами по развитию мотивации достижения успеха. Предложены направления заданий для студентов, стимулирующие развитие мотивации достижения успеха.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотив достижения успеха, процесс обучения, студент, развитие мотивации, обучение в вузе.

Annotation. The article presents the methods, forms and means of formation in the educational process of the university. The pedagogical and psychological conditions for the development of motivation for achieving success in students are determined. The author systematizes the methods and forms of working with students to develop the motivation for achieving success. Directions of assignments for students are proposed that stimulate the development of success motivation.

Keywords: motive, motivation, motive for success, learning process, student, development of motivation, study at the university.

Введение. В настоящее время достаточно активно изучаются проблемы организации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза. Большой интерес в этом пространстве проявляется к феномену мотивации достижения успеха студентов, ее содержания и специфики проявлений. Необходимо отметить, что мотивация достижения успеха представляет собой один из видов мотивации, которые во многом определяют творческое, инициативное отношение человека к осуществляемой деятельности и оказывают влияние на характер и на качество ее выполнения. По нашему представлению, мотивация достижения успеха важна в учебно-профессиональной деятельности студентов современного вуза [9].

Изложение основного материала статьи. В научной литературе особое место занимает исследование факторов и условий формирования мотивации достижения успехов. На наш взгляд, проблема формирования мотивации достижения успехов особенно актуально для студентов управленческих направлений подготовки. Это связано с тем, что управленец без стремления к успеху не сможет быть эффективным, так как к представителям этой профессии особенно важно быть примером для коллектива, а значит наличие мотивации успеха будет являться одним из профессионально – значимых качеств.

Современная литература по проблеме исследования свидетельствует о том, что авторы выделяют тренинг как один из эффективных методов развития мотивации достижения успеха. Этому посвящены исследования И.А. Бирюковой, Л.Н. Грень, Л.А. Саенко, Р.С. Ткач и др. [1, 3, 5, 9].

Тренинг (англ. training от train - обучать, воспитывать) - метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок. Тренинг – форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении [2].

Анализируя условия развития мотивации достижения успеха с помощью тренингов Р.Г. Зверева [4] указывает на совокупность некоторых влияний:

- обучение способам проективных технологий, т.е. обучение студентов с ярко выраженной целью достижения. В ходе этого обучения студенты начинают правильно выявлять мотив достижения в числе других мотивов, вырабатывают на основе изученных категорий особый язык, при помощи которого анализируют как свое поведение, так и поведение других;

- обучение способам поведения, характерного для человека с высоким уровнем развития мотивации достижения успеха (анализ возможных трудностей в достижении цели, избегание как слишком легких, так и слишком трудных путей достижения успеха, избегание случайных ситуаций, а также ситуаций, где цели определяют другие люди);

- исследование собственного поведения в повседневной жизни, жизни других людей, для которых свойственен высокий уровень развития мотивации достижения успеха. Такой анализ ложится в основу диагностики собственного уровня мотивации достижения успеха.

С.В. Хребина и Р.Г. Зверева [10] выделяют следующие условия, направленные на повышение уровня мотивации достижения успеха у студентов:

- повышение уровня притязаний;
- формирование нормальной (адекватной) самооценки;

- формирование личностной каузальной атрибуции.

Авторы также приходят к выводу, что необходимым условием развития мотивации достижения успеха являются долговременные и систематические тренинги. Краткосрочная работа дает либо краткосрочный эффект, либо это может касаться какой-либо одномоментной деятельности.

Еще одним условием развития мотивации достижения успеха О.В. Тимофеева [8] считает ориентацию на индивидуальные качества личности студента. Эти индивидуальные качества ложатся в основу формирования личностного старта (уровня притязаний).

Следующим условием развития мотивации достижения успеха – это установки педагога (преподавателя вуза). Даже слова, призывы педагога являются движущим механизмом формирования мотивации достижения успеха. Например, «все зависит только от тебя», «постарайся, ты все можешь», «только от тебя зависит результат этой работы».

В науке находят свое существование «синтетическая концепция формирования мотивации достижения успеха» (В. Гошек) [7]. Главная задача данной концепции – стимулирование уверенности человека в возможности изменения его мотивационной структуры. Автор отмечает, что при формировании мотивации достижения успеха играет роль гендерный аспект. В экспериментах В. Гошека юноши показывали большие существенные перестройки мотивации достижения, особенно во внеучебной сфере деятельности.

На индивидуальные и половозрастные особенности при формировании мотивации достижения успеха указывают Р.Г. Зверева и С.В. Хребина [4, 10]. Психологи отмечают, что в тех группах где преподаватель опирался на индивидуальные достижения студента, наблюдалась более благоприятная картина развития мотивации достижения успеха. Следует также избегать сравнительных оценок, лучше поощрять каждое личное достижение обучающегося.

Исследователи Е.И. Зритнева и Л.А. Саенко [6, 7] отмечают важность наличия эталонов успеха. Авторы показывают, что, оценивая результаты собственной деятельности, человек сравнивает их с некими эталонами. В качестве эталонов может выступать собственный опыт (индивидуальные эталоны), опыт других людей (социальные эталоны). Путем сравнения достижений детей между собой, формируются социальные эталоны. Социальные эталоны – это источник информации для оценки своих и чужих способностей. В тоже время, излишнее сравнение и группировка студентов по способностям может снизить мотивацию достижения успеха.

У студентов, которые сравнивают свои результаты с результатами сокурсников, а также оценивают себя на основе этого сравнения, становится более реалистичным уровень притязаний (они начинают отдавать предпочтение более трудным заданиям), но одновременно усиливается страх неудачи, стремление их избежать.

На наш взгляд интересным является подход к формированию мотивации достижения успеха Л.Н. Грень [3], который предполагает формирование внутреннего мотива. Внутренний мотив пробуждается при удовлетворении от собственной деятельности, сопровождается чувством радости от полученных результатов. Внутренний мотив не может существовать отдельно от самой деятельности, в отличие от внешнего мотива.

Вопросам формирования мотивации достижения успеха отечественными учеными уделялось не достаточное внимание. Несмотря на возросший интерес в последнее время к этой проблеме, работ содержащий прикладной аспект развития мотивации успеха практически отсутствуют. Однако в нашей стране большое внимание уделяется вопросам развития мотивации достижения успеха в учебной деятельности. Основоположителем данного направления является Л.И. Божович. В связи с чем, в отечественной литературе раскрытие методов формирования мотивации достижения успеха базируется на описании подходов к формированию мотивации учения. Общая характеристика программ формирования мотивации достижения успеха состоит в том, чтобы педагог переводил обучающихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению к зрелым формам положительного отношения к учению – действительному, осознанному, ответственному. В программу развития мотивации рекомендовано включать следующие элементы: социальные и познавательные мотивы, положительные эмоции, познавательный интерес.

Формированию мотивации достижения успеха способствует занимательность изложения материала педагогом, необычная форма преподнесения материала, яркая эмоциональная окраска, речь педагога, интерактивные формы взаимодействия педагога (игра, диспут, спор, дискуссия и т.п.), привлечение студентов к оценочной деятельности, что формирует у них адекватную самооценку [2].

Предлагаем следующие направления заданий и упражнений по формированию мотивации достижения успеха у студентов в образовательном процессе вуза:

- упражнения, направленные на взаимное сотрудничество со педагогами при решении сложных задач, на совместный поиск новых подходов;
- использование ситуаций, направленных на укрепление мотивов;
- формировать реалистичность в целеполагании;
- упражнения на укрепление самооценки, уровня притязаний, определение реалистичности целей;
- обучение обоснованному объяснению своих успехов и неудач, активизации своих возможностей;
- поощрение даже минимальных успехов;
- упражнения на развитие настойчивости, упорства.

Р.С. Ткач и др. [9] отмечает, что при формировании мотивации достижения успеха у студентов целесообразно использовать дидактическую игру. Автор рекомендует следующие направления работы со студентами:

- использовать в плане работы преподавателя дидактические игры, направленные на развитие мотивационной сферы;
- создание игровых ситуаций, направленных на развитие мотивации достижения и мотивации аффилиации у студентов;
- создание игровых моментов, закрепляющих мотивы достижения успеха и мотивы познавательного общения;
- ненасильственный характер игровой ситуации и ситуации общения с преподавателем учебной дисциплины;
- оценивание результатов деятельности, акцент на преодолении трудностей и достижении успеха.

Также автор отмечает, что развитию мотивации достижения успеха способствует снижение уровня тревожности у студентов, связанной с боязнью неудач.

Педагоги (С.В. Бобрышов, Е.И. Зритнева, Л.А. Саенко и др.) [2] указывают, что на развитие мотивации достижения успеха влияет степень развития и культура речи обучающихся.

О.В. Тимофеева [8] в своей статье показывает, что на формирование мотивации достижения успеха влияет наличие «ситуации успеха». Психолог говорит о том, что для каждого обучающегося необходимо создать его «ситуацию успеха». Для одного - это похвала за отлично выполненную контрольную работу или презентацию, для другого – это участие в конкурсе, в конференции и т.д. Индивидуальный подход должен сопровождать работу педагога вуза в работе со студентами по развитию мотивации достижения успеха.

Опираясь на вышеизложенное, мы определили методы формирования мотивации достижения успеха у студентов в вузе.

Таблица 1

Методы формирования мотивации достижения успеха у студентов в вузе

Методы формирования и развития мотивации достижения успеха	Формы работы со студентами по формированию и развитию мотивации достижения успеха
Эмоциональные методы	1. дидактическая игра 2. создание наглядности 3. создание ситуации успеха 4. свободный выбор задания 5. стимулирующее оценивание
Познавательные методы	1. проблемная ситуация 2. творческие задания 3. мультимедийные ситуации 4. деятельностный подход
Волевые методы	1. познавательные затруднения 2. самооценка собственной деятельности 3. прогнозирование

Выводы. Таким образом анализ литературы показал, что развитие мотивации достижения успеха у студентов достигается путем использования различных средств: тренинг, дидактическая игра, развитие внутренних мотивов, развитие речи студентов. Все эти способы необходимо использовать при опоре на индивидуальный подход. Нами определено, что все способы, используемые педагогом должны быть направлены на развитие адекватной самооценки, снижению уровня тревожности студентов, созданию ситуации успеха для каждого обучающегося в вузе.

Литература:

1. Бирюкова И.А., Смолярчук И.В. Мотивация достижения успеха как фактор развития профессиональных качеств студентов // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 56-62.
2. Бобрышов С.В., Саенко Л.А. Компетентностный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 5 (109). С. 16-22.
3. Грень Л.Н. Значение убеждений и усилий студентов в формировании мотивации достижения успеха // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2008. № 7. С. 38-42.
4. Зверева Р.Г. Развитие мотивации достижения успеха как условие формирования конкурентоспособности личности студента // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2018. № 10. С. 30-37.
5. Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 3 (72). С. 162-165.
6. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 70-71.
7. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5-2. С. 141-145.
8. Тимофеева О.В. Представления о карьере студентов с мотивацией достижения успеха и избегания неудачи // Акмеология. 2016. № 4 (60). С. 115-120.
9. Ткач Р.С., Ткач Е.Н. Мотивация достижения успеха как субъектный ресурс учебно-профессиональной деятельности студентов вуза // Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 446-449.
10. Хребина С.В., Зверева Р.Г. Психологические особенности развития мотивации достижения успеха у студентов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 2. С. 446-450.

УДК 159.99

кандидат психологических наук Косых Галина Вячеславовна
Воронежский институт экономики и социального управления (г. Воронеж)

ПОДХОДЫ К ДОСТИЖЕНИЮ ОПТИМАЛЬНОСТИ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Аннотация. Рассматривается содержание и соотношение понятий «оптимальность», «оптимизация», «оптимум» в работах авторов разных лет, относящихся к периоду конца XX начала XXI веков, и применение их при оптимизации управленческих воздействий как частного случая оптимизационных процессов в социальных системах.

Ключевые слова: оптимум, оптимальность, оптимизация, оптимизация управленческих воздействий.

Annotation. The content and the ratio of the concepts of «optimality», «optimization», «optimum» in the works of the authors of different years relating to the period of the late twentieth early XXI centuries, and their application in the optimization of management actions as a special case of optimization processes in social systems are considered.

Keywords: optimum, optimality, optimization, optimization of management actions.

Введение. Понятие «оптимум» пришло в психологию из математико-экономических наук, где оно рассматривается как наилучший возможный результат достижимый при определенных заданных условиях [22, С. 351]. При этом оптимум является конечной целью процесса, описываемого как оптимизация, завершающегося состоянием оптимальности [22, С. 349]. Одновременно надо помнить, что не существует абсолютных понятий «оптимальности» и «оптимизации», они всегда относительны и определяемы только с применением критериев оптимальности, применимых к определенным системам и, в нашем случае, к социальным системам и процессам внутри социальных систем.

В сложных многоуровневых системах, к которым относятся социальные системы как совокупности социальных явлений и процессов, находящихся в отношениях и связи между собой и образующих социальный объект, понятия «оптимальность» и «оптимизация» описываются исследователями исходя из трех значений: во-первых, цель развития; во-вторых, наилучшее направление изменений в системе в процессе целедостижения; в-третьих, наилучший вариант из возможных состояний системы.

С.М. Михайлов, разрабатывая методологию и стратегию акмеологического исследования, в диссертационной работе 1998 года приводит в соответствие понятия «оптимальность», «оптимизация», «оптимум», которые связывает следующим образом, считая, что оптимизация есть процесс приведения, становления и утверждения свойств социальных систем в направлении оптимальности и достижении оптимума как нового состояния системы. Это переход от группы состояний и свойств к наиболее желательной и целесообразной группе, новому качеству [17].

Изложение основного материала статьи. Приоритетными задачами, решаемыми в современной России, являются задачи по оптимизации управления в сложных социальных системах и процессах, протекающих в них. На кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС г. Москва по теме «оптимизации» были выполнены работы, раскрывающие различные стороны этого понятия и имеющей практико-ориентированную направленность:

- оптимизация воспитательных воздействий – А.А. Абуева (2006) [1];
- оптимизация управленческих воздействий – Г.В. Косых (2007) [15];
- оптимизация управления и деятельности в образовании – В.И. Деркач (1997), А.В. Джеус (2003), Е.Н. Дзанагова (1998), В.В. Зритнев (2003), Л.В. Иванова (2001) [8, 9, 10, 12, 13];
- оптимизация профессионального развития и формирования стиля управленческой деятельности – В.В. Григорьев (2003), А.С. Гусева (1997), В.М. Дьячков (1997) [4, 5, 11];
- оптимизация управленческих решений Е.В. Дергилова (2006), И.О. Соловьев (2001) [6, 23];
- оптимизация внутриорганизационных отношений – О.А. Фельдман (2002), М.С. Шустова (2006) [25, 28];
- оптимизация профессионального самоутверждения, развития профессионального сознания и психической устойчивости руководителей – А.В. Буран (2004), Н.Б. Скрипникова (2004), Ю.В. Хрусталев (2005) [3, 21, 27];
- оптимизация деятельности государственных служащих и военнослужащих – М.А. Ковалева (2002), И.Л. Лаптева (2006), И.В. Перминова (1997), Е.В. Фридман (1999) [14, 16, 19, 26].

Общую теорию оптимизации и оптимального управления в акмеологической науке разрабатывали и описывали в 2000 году А.А. Деркач, В.Г. Асеев, И.О. Соловьев, в 2006 году - А.Я. Анцупов и В.В. Ковалев. В работах этих ученых относительно к общей теории оптимизации процесс управления трактуется как функция организованной системы, обеспечивающая сохранение и реализацию программ управленческих воздействий, достижение эффективной деятельности и оптимума состояния самой системы [2, 7].

Отдельно рассматривая процессы управленческих воздействий можно сформулировать цель процесса оптимизации управленческих воздействий, которая устанавливается как повышение эффективности, касающейся целедостижения, повышения ресурсности, снижения психологических затрат на рабочем месте, обеспечения снижения уровня психологической напряженности в межличностных отношениях сотрудников организации. В соответствии с обозначенными целями, критериями оптимизации становятся качество управления, состояние психологического сопровождения в организации, определяемые по отношению к деятельности субъекта управления, и психическая устойчивость управленца в ситуациях различной сложности.

Процесс оптимизации имеет ряд признаков, опираясь на которые можно проводить практические воздействия и получать эффективно оптимизированную систему, к ним относятся предпосылки процесса оптимизации и принципы процесса оптимизации.

А.Я. Анцупов и В.В. Ковалев предлагают описывать процессы оптимизации, исходя из наличия ряда структурных единиц, без которых начинать процессы оптимизации не имеет смысла, и называют эти структурные единицы предпосылками. К ним относятся содержательные, информационные, логико-

математические, а также, объединенные в один блок, социально-политические и социально-экономические предпосылки [2]. Наполняя содержанием эти термины, получаем следующие описания структурных единиц, относительно достижения оптимальности в социальных системах.

Социально-политические и социально-экономические предпосылки проведения преобразований по оптимизации деятельности, сотрудничества, взаимодействий и управленческого воздействия субъектов управления необходимо включают в себя наличие социального заказа на эти действия, дающего возможность проработать направления оптимизации.

Содержательные предпосылки процесса оптимизации предупреждают инноваторов о необходимости наличия у них не только идей, но и научно обоснованных теорий, способных прогнозировать процессы деятельности по оптимизации и результат оптимизации. В случае отсутствия научных теорий их необходимо разработать и обосновать. Начинать действия по изменению социальных систем без предварительной проработки истоков и последствий предлагаем считать беспрецедентно наивным.

Информационные предпосылки оптимизации – это предварительный поиск всех источников, способных пролить свет на состояние социальной системы, относительно которой зародилась идея оптимизации. Состояние системы должно быть определено не в статике, а в динамике ее существования. Сбор всей возможной информации позволит избежать, если не всех, то хотя бы множества ошибок еще на уровне разработки программы оптимизации.

Логико-математические предпосылки представляют собой разработку алгоритма деятельности по оптимизации, часто описываемого в литературе как модели. Модели включают в себя пошаговые инструкции инноваций в процессе оптимизации, которых должен придерживаться специалист, взявший на себя ответственность по исполнению. Здесь же принято описывать оптимизацию через систему акмеологических моделей, методов, диагностических процедур, мониторинговых исследований сопровождения.

В основе разработки моделей и методов, активно применяющихся в теории оптимизации, лежит несколько методологических принципов, основными из них считаются пять следующих [2]:

- принцип научной обоснованности – требует предоставления всестороннего обоснования необходимости проведения оптимизационного процесса, обоснование должно касаться не только научной стороны вопроса, но и экономической целесообразности предлагаемых изменений. Кроме того, правильно теоретически и экономически обоснованное инновационное предложение становится предпосылкой того, что начатые изменения будут адекватно завершены;

- принцип комплексности – предполагает необходимость разработки и проведения не только оптимизации явно выраженных сторон деятельности, препятствующих развитию социальных систем, но и неразрывно связанных с ними на первый взгляд не явных сопутствующих деятельностей, которые, если ими не заниматься, создадут перекосы в системе и будут способствовать ее возвращению в исходное состояние;

- принцип дифференциального прогнозирования. Оптимизация, как и любой вид инновации, требует тщательной проработки подходов, включающих методы и опирающихся на методологию, которые позволят грамотно и успешно провести необходимые изменения, параллельно учитывая уже произошедшее и дающее возможность оценивать оставшийся объем действий;

- принцип практичности – все совершаемые действия по программе оптимизации должны укладываться в рамки разработанных на этапе теоретической оценки и предложений экономические нормативы, время затраченное на оптимизацию и появление ее результатов должно быть минимизировано, а результаты работы должны позволять строить дальнейшие долгосрочные прогнозы по проблеме;

- принцип динамичности, предусматривает необходимость отслеживания изменений, появляющихся в процессе оптимизационных процедур, их фиксацию, сравнение и оценку полученных результатов с контрольными группами, в которых оптимизационные процедуры не проводились. Так же необходим последующий мониторинг социальных систем, с целью оценки устойчивости проведенной оптимизации.

В работе И.О. Соловьева представлена категориальная модель оптимизации в акмеологии, посредством которой апробированы механизмы оптимизации управленческих решений. Матрица критериев оптимальности включает десять показателей, разработанной И.О. Соловьевым критериальной шкалы оценки оптимальности принятого управленческого решения [23]: ценностные ориентации (забота о производственных задачах, забота о персонале организации); оценочность, субъектное проявление руководителя; креативность; конструктивизм (позитивные намерения и прогрессивная направленность); моделирование; целеполагание; проектирование; акмеологическая поддержка; функциональное взаимодействие.

Результаты исследований автора позволили сделать выводы о необходимости оптимизации процесса подготовки государственных служащих по направлениям: во-первых, повышения конструктивности деятельности, во-вторых, развития личностных проявлений в профессиональной деятельности, в-третьих, установления баланса соотношения личностного и организационного показателей. Таким образом, функционирование оптимизационного цикла автор рассматривает как разрешение противоречия между личностным развитием отдельного работающего профессионала и его собственно профессиональным становлением. Отдельно надо отметить, что И.О. Соловьев рассматривает оптимизацию не как процесс, а как принцип оптимальности, относя его к группе конкретных, то есть специальных методологических принципов, применение которого на практике позволяет проследить превращение качеств личности управленца в качества субъекта управленческих воздействий применительно к процедуре принятия решения.

Методика оптимизации в работе И.О. Соловьева носит прикладной характер, методами оптимизации автор называет рациональную самоорганизацию, активную реализацию целей, участие субъекта в улучшении условий профессиональной деятельности, самоконтроль, самообучение, самооптимизацию. Возможность применения оптимизационных методов в своей практической деятельности отметили 95,1 % опрошенных им респондентов. Исходя из методов, применимых при оптимизации, И.О. Соловьев формулирует и далее систематизирует средства воздействия, к которым относит [23]: акмеологические технологии, функциональное взаимодействие, моделирование, синтезирование разнопорядковых функций, коррекцию показателей.

Развитие профессионального самосознания, проходящее в процессе профессиональной социализации, по мнению Л.В. Тарасенко, является необходимым условием эффективности управленческой деятельности субъекта управления. Профессиональное самосознание описывается через понятия «мотивация», «индивидуальный стиль деятельности», «познавательная активность», «объем профессиональных знаний,

умений и навыков», «креативность» [24]. Способы достижения состояния субъектности одновременно выступают направлениями процесса оптимизации, протекающего по определенному структурно-конструктивному алгоритму, включающему саморегуляцию и самореализацию развития всех психических способностей, психических состояний и психических свойств личности (Буран А.В., 2004; Селезнева Н.Т., 1997; Хрусталева Ю.В., 2005) [3, 20, 27], и включающем методы информирования, психологического сопровождения, моделирования, тренинговых занятий, системы мер по повышению имиджа (Лаптева И.Л., 2006; Михайлов Г.С., Секач М.Ф., Степанова Л.А., 2003; Соловьев И.О., 2001; и др.) [16, 18, 23], которые в этом случае можно назвать факторами процесса оптимизации.

Акмеологические факторы оптимизации внутриорганизационных процессов по сути есть причины, обуславливающие формирование таких организационных отношений, которые обеспечивают эффективность управления. С точки зрения общей теории оптимизации существует три вида акмеологических факторов, описанных О.А. Фельдманом в работе 2005 года [25]: объективные, субъективные и объективно-субъективные.

Объективные акмеологические факторы оптимизации характеризуют систему деятельности и последовательность действий, направленных на оптимизацию управленческой деятельности и в частности на процессы управленческих воздействий.

Субъективные акмеологические факторы объединяют характеристики личностных и профессиональных особенностей субъектов управления.

Объективно-субъективные акмеологические факторы описывают характеристики внутриорганизационной среды.

В работе А.Я. Анцупова и В.В. Ковалева отмечается, что ниже границ оптимальности находится область безрезультатного или малорезультативного подхода к управлению социальными системами, и такой подход авторы предлагают считать нежелательным [2].

Выводы. Таким образом, глубокое и правильное с методологической точки зрения изучение процессов в социальных системах и дальнейший поиск влияния на них личности человека продолжают оставаться одними из важнейших задач развития акмеологической науки на современном этапе ее существования. Все вышесказанное обосновывает актуальность и своевременность изучения процессов развития социальных и причин, нарушающих нормальное течение этих процессов, а также возможность дальнейшего применения психолого-акмеологических технологий с целью оптимизации процесса управленческих воздействий в этих системах. Остается добавить, что в поисках вариантов возможных путей оптимизации социальных систем, необходимо избегать попадания в предвосхищение, как видение желаемого, в противоположность прогнозированию, как видению желаемого на основе изучения и включения в анализ прошлого опыта.

Литература:

1. Абуева А.А. Оптимизация воспитательных воздействий в управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. – 25 с.
2. Анцупов А.Я. Социально-психологическая оценка персонала: Учебное пособие / А.Я. Анцупов, В.В. Ковалев. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 303 с.
3. Буран А.В. Оптимизация профессионального самоутверждения кадров управления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. – 25 с.
4. Григорьев В.В. Оптимизация профессионализации государственных и муниципальных служащих. Москва, 2003. – 20 с.
5. Гусева А.С. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Москва, 1997. – 62 с.
6. Дергилева Е.В. Стратегическое управленческое решение и его оптимизация: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. – 23 с.
7. Деркач А.А. Акмеологические основы оптимизации принятия экономических и управленческих решений / А.А. Деркач, В.Г. Асеев, И.О. Соловьев. – М.: РАГС, 2000. – 64 с.
8. Деркач В.И. Оптимизация управления деятельностью персонала образовательных систем: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1997. – 205 с.
9. Жеус А.В. Оптимизация деятельности управленческого персонала учреждения дополнительного образования: автор. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2003. – 25 с.
10. Дзанагова Е.Н. Оптимизация управления образованием на муниципальном уровне: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1998. – 26 с.
11. Дьячков В.М. Оптимизация личностно-профессионального развития государственных служащих регионального управления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1997. – 23 с.
12. Зритнев В.В. Оптимизация профессиональной деятельности специалиста по социальной работе с семьей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2003. – 25 с.
13. Иванова Л.В. Оптимизация профессиональной деятельности педагога системы дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2001. – 23 с.
14. Ковалева М.А. Оптимизация индивидуальной работы с персоналом в государственной службе: автор. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2002. – 21 с.
15. Косых Г.В. Психолого-акмеологические технологии оптимизации управленческих воздействий: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2007. – 25 с.
16. Лаптева И.Л. Оптимизация развития творческого потенциала государственных служащих средствами акмеологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. – 23 с.
17. Михайлов Г.С. Методология и стратегия акмеологического исследования: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1998. – 149 с.
18. Михайлов Г.С. Развитие аутопсихологического ресурса бизнесмена / Г.С. Михайлов, М.Ф. Секач, Л.А. Степанова // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 3. – С. 17-20.
19. Перминова И.В. Оптимизация организаторской деятельности кадров управления в особых условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1997. – 22 с.
20. Селезнева Н.Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.13. – Москва, 1997. – 565 с.
21. Скрипникова Н.Б. Оптимизация процесса развития профессионального самосознания предпринимателей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. – 25 с.

22. Словарь по экономике / К. Пасс, Б. Лоуз, Л. Дэвис. – СПб.: типография «Наука» РАН, 1998. – 752 с.
23. Соловьев И.О. Акмеологические особенности оптимизации управленческих решений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2001. – 25 с.
24. Тарасенко Л.В. Становление института дополнительного профессионального образования и его роль в социальном управлении: российский и зарубежный опыт: монография / Л.В. Тарасенко. – М.: Русайнс, 2016. – 254 с.
25. Фельдман О.А. Акмеологические факторы оптимизации организационных отношений в сфере государственной службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2005. – 23 с.
26. Фридман Е.В. Условия и факторы оптимизации управления регионом с высоким природным и техногенным риском: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1999. – 27 с.
27. Хрусталева Ю.В. Оптимизация психической устойчивости деятельности руководителей органов внутренних дел в экстремальных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2005. – 22 с.
28. Шустова М.С. Оптимизация процесса формирования корпоративной культуры: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. – 23 с.

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОУПРАВЛЕНИЯ И КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению психологических особенностей взаимосвязи самоуправления и культурного интеллекта педагогов в полиэтнической образовательной среде Хабаровского края.

Ключевые слова: самоуправление личности, культурный интеллект, полиэтническое образовательное пространство, этнокультурная компетентность.

Annotation. The article presents the results of an empirical study on the study of psychological features of the relationship between self-government and cultural intelligence of teachers in the multi-ethnic educational environment of the Khabarovsk territory.

Keywords: self-management of personality, cultural intelligence, ethnic educational space, ethno-cultural competence.

Введение. В современной действительности, на фоне модернизационных процессов общества образование выступает в качестве полифункционального средства регулирования социокультурных отношений и становится способом формирования межкультурного взаимодействия и норм профессионального поведения. На этом фоне, успешное выполнение разных видов деятельности педагога, преломляясь через профессионально-ценностные его установки, подводят к самоуправляемости в принятии решений и достижению поставленной цели, реализующейся в «авторстве» профессионального и личностного развития, способствующей выходу из кризисной (трудноразрешимой ситуации) и построению перспективы и реализации собственных возможностей.

Отметим, что вопрос особенностей проявления самоуправления педагогов имеет недостаточную теоретическую изученность, дефицит эмпирических данных. Актуальность и научная новизна исследования обусловлена необходимостью более глубокого понимания факторов, определяющих успешность индивида в разнообразии культурных контекстов, в связи с развитием процессов глобализации и межкультурного взаимодействия. Это определяет развитие современного общества, где особую значимость занимает понимание личностных особенностей, обеспечивающих успешность в межкультурной коммуникации. При этом следует учитывать, что культурно-образовательные условия полиэтнического региона требуют от педагогов наличия готовности к толерантному восприятию различий, обладать социальным опытом и способностями к его передаче, проявлять свои позитивные ценности и качества в созидательной среде поликультурного социума.

Цель исследования заключается в изучении психологических особенностей проявления самоуправления и культурного интеллекта педагогов в полиэтнической образовательной среде региона (на примере Хабаровского края). Исходя из цели, нами определены задачи, направленные на определение концептуального конструкта понятия самоуправление личности педагога и раскрытие его взаимосвязи с характеристиками культурного интеллекта в полиэтнической образовательной среде региона. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в процессе выстраивания работы по созданию педагогами индивидуальных маршрутов развития детей из семей мигрантов, в полиэтнической образовательной среде региона.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к теоретическим аспектам изучения феномена самоуправления личности. По словам А. Адлера, каждый из людей в определённый момент осознает свою недостаточность, и многие начинают целенаправленно совершенствовать себя, т.е. осознают потребность активного саморазвития [1, с. 201-202]. О том, что саморазвитие является потребностью человека, стремящегося к самоосвобождению, овладению собой, пишет Н.А. Бердяев, подчеркивая, что «свободный человек - есть существо самоуправляющееся, а не управляемое», поэтому важнее «не самоуправление общества и народа, а самоуправление человека, ставшего личностью» [3, с. 41]. Интересна точка зрения Б.Г. Ананьева, который в своих трудах обращался к идеям управления развитием, считающий, что «управление процессом развития реально осуществляется посредством регулирования связей, т.е. посредством управления коррелятивными зависимостями между определёнными психофизиологическими функциями и свойствами личности» [2, с. 221]. В другом контексте понятие «самоуправление развитием»,

автор использует для рассмотрения вопроса о субъекте развития. Управление развитием рассматривается как точка пересечения субъектной и объектной позиции человека в процессе его развития.

Различные аспекты процесса самоуправления рассматриваются представителями Казанской психологической школы. По определению Н.М. Пейсахова, самоуправление является способностью человека прогнозировать будущие результаты своей деятельности, ставить перед собой дальние цели, самостоятельно планировать свои поступки и действия, выдвигать критерии оценки качества, извлекать информацию о ходе процесса самоуправления и вносить в него поправки. Также обращается внимание на то, что процесс самоуправления деятельностью носит творческий характер, реализующийся как в постановке целей, так и в поиске оптимальных средств достижения поставленных целей. Как отмечает Н.А. Вагапова [5], самоуправление, проявляясь в деятельности, одновременно выступает ее механизмом, в значительной степени определяя ее успешность, а также способствуя успешности личности в целом. Проведенный теоретический анализ подходов к рассмотрению проблемы личностного самоуправления педагогов позволяет заключить, что это способность к самоуправлению деятельностью, заключающейся в способности педагога самостоятельно ставить перед собой различного типа цели, а также их успешно достигать посредством целостной системы самоизменений в процессе управления человеком своей деятельностью.

Обратимся к результатам эмпирического исследования. Выборка состояла из 40 педагогов, в возрасте от 30 до 60 лет, работающих с детьми из семей мигрантов на базе МБОУ СОШ № 29, 76 г. Хабаровска и педагогов, обучающих родному ульчскому языку на базе "Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум" г. Николаевск-на-Амуре и СОШ имени Героя России М.А. Пассара с. Сикачи-Алян Хабаровского Муниципального района Хабаровского края (нанайский язык). Результаты диагностического исследования по методике Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления личности» педагогов в различных образовательных учреждениях с полиэтнической средой региона представлена в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели проявления способности самоуправления педагогов

Показатели	Школа 29		Школа 76		Школа с. Сикачи - Алян		Пром-гум колледж	
	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%
Анализ противоречий	3	7	4	17	3	11	3	9
Прогнозирование	3	7	2	9	3	11	5	16
Целеполагание	5	13	3	13	5	16	4	13
Планирование	7	18	2	9	2	6	4	13
Критерий оценки качества	4	10	1	4	2	6	2	7
Принятие решений	4	10	3	13	6	20	4	13
Самоконтроль	4	10	2	9	1	3	3	9
Коррекция	2	5	3	13	3	11	2	7
Общая ССУ	8	20	3	13	5	16	4	13

При анализе полученных показателей нами выявлено, что у педагогов промышленно-гуманитарного колледжа, менее всего развит такой показатель, как критерий оценки качества и коррекция; у педагогов национальной школы села Сикачи-Алян определена низкая способность к самоконтролю; у педагогов МБОУ СОШ №76 выявлена низкая способность к построению критерия оценки качества; у педагогов МБОУ СОШ № 29 низкий показатель этапа коррекции в способности самоуправления. На этом фоне, можно предположить, что для современного педагога ключевым навыком становится умение эффективно работать и взаимодействовать с полиэтническим контингентом. Соответственно, ключевой компетенцией, которая развивается в процессе самоизменений, становится этнокультурная компетентность, которая имеет связь с развитием культурного интеллекта. Культурный интеллект как новое направление исследований находится в прямой связи с различными сферами жизнедеятельности человека, что дает ему возможность понимать других и реагировать на поведенческие модели.

Теоретический анализ позволил выявить, что понятие «культурный интеллект» имеет различные определения. Известные ученые Арли и Энг полагают, что культурный интеллект является способностью, которая помогает адаптации к новой культуре, отличной от имеющейся, без потери индивидуальной идентичности. Психологи Томас и Инксон считают, что культурный интеллект есть понимание и осознание истоков взаимной деятельности между культурами, творческим и гибким потенциалом в межкультурном взаимодействии, возможностями развития навыков преодоления и демонстрации поведения, что можно рассматривать как эффективное средство в межкультурных и мультикультурных условиях, а также возможностями в сборе информации, ее обработке и реализации в условиях, включающих в себя несколько различных культур [6]. В отечественной психологии, занимающаяся изучением феномена культурного интеллекта Г.У. Солдатова, считает, что культурный интеллект является видом социального интеллекта, который направлен на специфический социальный контекст, определяемый некоторыми культурными особенностями личности. Иными словами, ключевой характеристикой культурного интеллекта личности становится способность человека адаптироваться в новой культурной среде. Реальность такова, что педагоги в процессе обучения детей-мигрантов, так или иначе изучают новые культурные модели поведения. Конечным результатом является содействие культурным отношениям и развитие необходимых управленческих навыков. Наблюдения показывают, что люди с низким уровнем культурного интеллекта не способны управлять собой и конструктивно общаться с другими, и на оборот, люди с высоким уровнем культурного интеллекта способны управлять собой и конструктивно общаться с другими. Отметим, что культурный интеллект включает в себя когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты, охватывая основные уровни межличностного взаимодействия и обеспечивая интегративный

подход к решению кросскультурных ситуаций, характеризующихся сложностью, неопределенностью, разнообразием культурных измерений, и адаптацией к ним.

Обратимся к результатам диагностического исследования по методике «Расширенная шкала культурного интеллекта» Г.У. Солдатовой, представленных в таблице 2.

Таблица 2

Средние показатели проявления культурного интеллекта педагогов различных образовательных учреждений региона

Показатели	Школа 29		Школа 76		Школа с. Сикачи - Алян		Пром-гум колледж	
	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%
Мотивационный КИ	4	18	5	19	6	23	6	19
Когнитивный КИ	4	18	5	19	4	16	6	19
Метакогнитивный КИ	4	18	5	19	6	23	6	19
Поведенческий КИ	4	18	5	19	5	19	6	19
Общий КИ	6	28	6	24	5	19	7	24

При анализе полученных показателей мы выявили, что у педагогов промышленно-гуманитарного колледжа, школы № 76 и школы № 29 компоненты культурного интеллекта развиты равномерно, что может свидетельствовать о выраженной способности педагогов к коммуникации в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием. У педагогов школы села Сикачи-Алян нами выявлен слабо развитый когнитивный компонент культурного интеллекта, что может свидетельствовать об ограниченности знаний обычаев, ценностей, норм и человеческой деятельности к другим культурам.

Нами определено, что процесс этнокультурной идентификации личности предполагает восприятие, закрепление и воссоздание модели поведения и общения в социуме, которые будут определять принадлежность индивида к определенному этнокультурному сообществу. В результате, педагоги, находящиеся в поликультурной среде, попадая в ситуацию выбора между несколькими культурными стереотипами поведения, что безусловно влияет на формирование их этнической идентичности. Несомненно, в современном образовательном пространстве, существует запрос на такую этническую идентификацию педагогов, которая имеет множественный характер, то есть объединяет пласты разных культур и подразумевает их высокую многоязычную и межкультурную компетентность. Следовательно, идентичность личности требует несколько иных качеств человеческого интеллекта, которые бы позволили учитывать культурные аспекты, как межличностного, так и делового общения.

Обратимся к результатам диагностического исследования по методике «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой. При анализе полученных показателей нами выявлено, что у всех педагогов преобладает позитивная этническая идентичность как вариант нормы, что может свидетельствовать о позитивном отношении как к своей культуре и этнической принадлежности, так и к той, культурной среде, в которой они оказались. Можно предположить, что характер перцептивно-невербальной компетентности является значимым показателем в изучении психологических особенностей самоуправления личности педагога, поскольку её наличие отражает степень выраженности умения налаживать контакт и прочитывать контекст общения в условиях полиэтнического общества. Для исследования уровня перцептивно-невербальной компетентности личности педагогов мы использовали методику Г.Я. Розен «Определение уровня перцептивно-невербальной компетентности». Результаты показателей педагогов из школ № 29, № 76 и школы села Сикачи-Алян позволили определить средний уровень перцептивно-невербальной компетентности, что является вариантом нормы. У педагогов промышленно-гуманитарного колледжа был выявлен низкий уровень перцептивно-невербальной компетентности, что может свидетельствовать о поглощенности проблемами других и низком внимании к своим собственным проблемам.

Для определения наличия взаимосвязи мы провели корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона. В выборке педагогов школы № 29 выявлен высокий уровень взаимосвязи между поведенческим культурным интеллектом, прогнозированием как частью способности самоуправления личности, типом этнической идентичности «позитивная этническая идентичность» и мотивационным культурным интеллектом (при $r = 0,70$). Также в выборке отсутствует связь между культурным интеллектом и перцептивно-невербальной компетентностью педагогов (при $r = 0,06$), что может свидетельствовать о слабой подготовленности педагогов к взаимодействию с представителями других культур.

Среди педагогов школы № 76 мы выявили взаимосвязь между целеполаганием, критерием оценки качества и самоконтролем как компонентами самоуправления и культурного интеллекта. Это может свидетельствовать о наличии у педагогов способности направлять своё внимание на изменение системы самоуправления личности в условиях поликультурной образовательной среды в целях предотвращения формирования дискриминационных форм межэтнических отношений в образовательном пространстве.

У педагогов промышленно-гуманитарного колледжа выявлено отсутствие взаимосвязи между культурным интеллектом, способностью самоуправления личности как следствие низкой способности к последовательному и целенаправленному овладению внешним поликультурным миром. Кроме того, выявлен высокий уровень взаимосвязи между типом этнической идентичности «позитивная этническая идентичность», культурным интеллектом личности и перцептивно-невербальной компетентностью. Указанная связь свидетельствует о высокой способности педагогов к формированию положительного образа своего народа, положительного отношения к своему этническому происхождению через чувственные образы.

У педагогов школы села Сикачи-Алян отсутствует взаимосвязь между культурным интеллектом и способностью самоуправления личности, что отражается в низкой способности к последовательному и целенаправленному овладению внешним, поликультурным миром и может косвенно указывать на этнические особенности управления личности среди коренных малочисленных народов Севера. Кроме того, мы выявили высокий уровень взаимосвязи между типом этнической идентичности «этноизоляция», культурным

интеллектом и перцептивно невербальной компетентностью, что может свидетельствовать о предпочтении своей этнической группы, которая будет сопровождаться стремлением к изоляции и замкнутости. Данная картина свойственна представителям этнических или субэтнических групп, настроенным на отделение от основного этноса на чувственном уровне.

Выводы. Таким образом, результаты теоретического и эмпирического анализа по заявленной проблеме исследования выявили существование особенностей во взаимосвязи самоуправления личности с культурным интеллектом педагогов, проявление которых будет зависеть от доминантного типа этнической идентичности и определенного уровня перцептивно-невербальной компетентности в полиэтнической среде. Эти особенности могут проявляться в отношении к представителям своей и других этнических групп, в наличии социальной дистанции и с разным уровнем готовности к взаимодействию с людьми разных национальностей. Кроме того, мы выявили существенные различия между педагогами, работающими с детьми-мигрантами и педагогами, преподающими родной язык для детей из числа коренных малочисленных народов Севера, что несомненно является значимой характеристикой в выстраивании индивидуального маршрута психолого-педагогического сопровождения обучающихся из числа различных этнических представителей.

Дальнейшее изучение особенностей проявления культурного интеллекта во взаимосвязи с самоуправлением личности, типами этнической идентичности и перцептивно-невербальной компетентностью может помочь в создании культурно-просветительских и коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование толерантных установок жителей поликультурных регионов, что в свою очередь с большой долей вероятности может способствовать снижению количества межэтнических конфликтов.

Также важно отметить, что полученные результаты открывают перспективы дальнейшего исследования психологических особенностей проявления самоуправления личности и культурного интеллекта по выявлению новых факторов, которые в дальнейшем могут обеспечивать условия развития человеческого потенциала, который, в свою очередь, может оказаться потенциально неисчерпаемым ресурсом для культурно-исторического развития общества и личности.

Литература:

1. Алексеев Н.Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества / Н.Г. Алексеев // Исследование проблем психологии творчества М., 1983. - 164 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Б.Г. Ананьев. Избранные психологические труды: В 2-х т.: - Педагогика, 1980. - с. 16-178.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / сост. Д.И. Фельдштейн - М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «Модек», 1995. – с. 159.
4. Вязникова Л.Ф. Ментальность в аксиологическом пространстве общества // Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур: материалы Международного форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой», Хабаровск, 16-17 ноября 2016 г.: изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2016. - с. 89-91.
5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин - М.: Наука, 1980. – 256 с.
6. Earley P.C. Cultural intelligence // Harvard business review. 2004. Oct.

Психология

УДК 159.942.5

кандидат психологических наук, доцент Ожогова Елена Геннадьевна

Омский государственный педагогический университет (г. Омск);

кандидат психологических наук, доцент Рассказова Ирина Николаевна

Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА «ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ» У СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация. В данной статье на основе результатов эмпирического исследования проводится анализ особенностей синдрома «психического выгорания»: структурные компоненты, ведущие симптомы и степень деструктивных изменений в соответствии с уровнем психической регуляции.

Выявлен достаточно высокий уровень синдрома психического выгорания у школьных педагогов. Ведущим компонентом является редукция личных достижений. Совокупность симптомов указывает, что современные школьные педагоги остро переживают профессиональные психотравмирующие ситуации, неуверенность в себе, эмоциональный дефицит и признаки различных психосоматических отклонений. Наиболее выраженные деструктивные изменения под влиянием синдрома «психического выгорания» выявлены на психофизиологическом и интеллектуальном уровне регуляции.

С помощью корреляционного анализа установлены взаимосвязи между компонентами синдрома «психического выгорания» и основными симптомами, а также деструктивными проявлениями на различных уровнях регуляции психики специалиста.

Ключевые слова: синдром «психического выгорания», эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, детерминирующие факторы синдрома «психического выгорания».

Annotation. In this article, based on the results of empirical research, the analysis of the features of the syndrome of «mental burnout» is carried out: structural components, leading symptoms and the degree of destructive changes in accordance with the level of mental regulation. A sufficiently high level of mental burnout syndrome in school teachers was revealed. The leading component is the reduction of personal achievements. The totality of symptoms indicates that modern school teachers are acutely experiencing professional psychotraumatic situations, self-doubt, emotional deficit and signs of various psychosomatic abnormalities. The most pronounced destructive changes under the influence of the syndrome of «mental burnout» were revealed at the psychophysiological and intellectual level of regulation.

Keywords: syndrome of «mental burnout», emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, determining factors of the syndrome of «mental burnout».

Введение. Начиная, с конца 20 века (1974 г.) и по настоящее время, интерес к проблеме изучения синдрома «психического выгорания» не ослабевает. Как с теоретической позиции – изучение структуры, факторов и механизмов формирования синдрома «психического выгорания» [4; 6; 8-9], так и с практической позиции – поиск наиболее оптимальных направлений его психологической профилактики и коррекции [4; 10; 12].

Анализ эмпирических исследований и научных работ, посвященных данной проблеме позволяет нам отметить, что синдром «психического выгорания» - это сложное профессионально обусловленное многоуровневое состояние, связанное с физиологическим, эмоциональным, умственным истощением и выраженной деструкцией нравственной сферы личности [1-4; 6-13].

Согласно трехмерной структуре К. Маслач синдром «психического выгорания» состоит из трех взаимосвязанных компонентов: 1) *эмоциональное истощение*, которое проявляется в эмоциональной опустошенности, усталости и переутомлении специалиста; 2) *деперсонализация*, прежде всего, выражается в деформации нравственной сферы личности, циничном отношении к субъектам труда, дегуманизации; 3) *редукция личных достижений* – это осознание своей некомпетентности и неуспеха, недооценки результатов своего труда [4; 13].

Последствия синдрома «психического выгорания» затрагивают все уровни функционирования психики человека: психофизиологический, социальный и духовный. *На психофизиологическом и соматическом уровне* развиваются различные психосоматические отклонения, снижаются показатели физического здоровья. *На эмоциональном уровне* синдром «психического выгорания» проявляется в ярко выраженной эмоциональной нестабильности, переживании отрицательных чувств и эмоций (гнев, тоска, досада, разочарование) в процессе выполнения профессиональной деятельности. *На социальном уровне* можно отметить: неудовлетворенность своей социальной жизнью, формирование профессиональных защит, конфликтность во взаимоотношениях с субъектами труда. *На интеллектуальном уровне* происходят отрицательные изменения в функционировании интеллектуально-мнестических функций (трудности с запоминанием и воспроизведением информации, рассеянность, снижение концентрации внимания, ригидность мышления). Но, наиболее серьезные изменения под влиянием синдрома «психического выгорания» происходят на *духовном (ценностном) уровне*, затрагивая глубинные личностные структуры. Крайней формой выступает отрицательная жизненная установка: чувство беспомощности и бессмысленности жизни и, наконец, экзистенциальное отчаяние [4; 8-9; 11].

Раскрывая, причины развития синдрома «психического выгорания» исследователи указывают, что он формируется под влиянием комплекса *объективных* (содержание, условие труда, стиль руководства, психологический климат) и *субъективных* (темперамент, характер, самооценка, мировоззрение, особенности саморегуляции, стратегии поведения в сложных ситуациях и др.) факторов. Непременным обуславливающим фактором является проблемное эмоционально насыщенное общение субъектов трудовых отношений, поэтому, характерной особенностью синдрома «психического выгорания» является то, что он складывается и развивается в социоэкономических профессиях (педагоги, медицинские работники, продавцы, менеджеры и др.) [1-4; 6; 8-11].

Анализ литературных источников свидетельствует, что среди всех коммуникативных профессий наиболее уязвимой для развития синдрома «психического выгорания» является профессия педагога [2; 4; 6; 8-12].

Профессия педагога относится к ряду тех профессий, где риск развития синдрома «психического выгорания» остается очень высоким, не только в силу воздействия комплекса детерминирующих факторов, но и специфики трудовой деятельности. Педагогическая деятельность сопряжена с большими эмоциональными затратами, высокой степенью ответственности и табуированием (запретом) на непосредственное отреагирование некоторых негативных чувств и эмоций (гнев, раздражение, злость и т.д.) [11].

Обращаясь к предпосылкам развития синдрома «психического выгорания» в педагогической профессии, можно отметить следующие негативные факторы профессионально-педагогической деятельности: как низкий уровень жизни, глобальная информатизация и бюрократизация образовательного процесса; возрастание требований к результативности педагогической деятельности и личности педагога без учета его психофизиологических возможностей; увеличение нагрузки и т.д.. Немаловажную роль играет снижение престижа профессии педагога в общественном сознании, что приводит к обесцениванию значимости его труда [2-11].

Изложение основного материала статьи. На основе обобщения результатов эмпирического исследования нами была предпринята попытка изучить уровни выраженности структурных компонентов синдрома «психического выгорания», доминирующие симптомы, а также характер деструктивных изменений, складывающихся под воздействием синдрома «психического выгорания» у школьных педагогов.

Концептуальную основу эмпирического исследования составили идеи и взгляды Х.Дж. Фрейденберга, К. Маслач, А. Пайнса, С. Джексона, Т.В. Большаковой, М.В. Борисовой, Т.И. Рогинской, Н.Е. Водопьяновой, В.В. Бойко, В.Е. Орел, А.А. Рукавишниковой, Т.В. Форманюк и др.

В исследовании, проведенном в 2018 году приняли участие 38 педагогов общеобразовательных школ г. Омска и Омской области. Среднее значение возраста испытуемых 39,2 года; среднее значение педагогического стажа 15,7 лет.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методы и методики: 1) опросник на «выгорание» MBI (Maslach Burnout Inventory), переадаптированный Н.Е. Водопьяновой, который применялся с целью изучения особенностей выраженности структурных компонентов синдрома «психического выгорания» [4]; 2) методика диагностики уровня эмоционального выгорания (автор В.В. Бойко), позволяющая изучить проявления (симптомы) синдрома «психического выгорания» [1]; 3) анкета, направленная на изучение особенностей деструктивных изменений синдрома «психического выгорания» (Е.Г. Ожогова).

Кратко остановимся на полученных результатах.

На первом этапе, с помощью опросника «выгорания» MBI было установлено, что доминирующим компонентом в структуре синдрома «психического выгорания» выступает *редукция личных достижений*. Высокий уровень выявлен у 50,0% испытуемых. Так, испытуемые переживают неудовлетворенность процессом и результатом трудовой деятельности, чувство неуспешности и снижение профессиональной

самооценки. Обращает на себя внимание, что у 44,8% педагогов получен высокий уровень выраженности *эмоционального истощения*. Этот компонент синдрома «психического выгорания» находит свое отражение в эмоциональной опустошенности, усталости, вызванной профессиональной деятельностью, нехваткой психоэмоциональных ресурсов, а также является признаком профессионального переутомления. Высокий уровень *деперсонализации* зафиксирован у 36,8% испытуемых, который проявляется в утрате гуманистического отношения к субъектам труда (дети и родители), нарушении нравственной саморегуляции (срывы, циничное отношение, грубость, черствость, оскорбительные высказывания), а также формировании профессиональных стереотипов.

На *втором этапе*, при изучении сформированности фаз и симптомов синдрома «психического выгорания» (методика диагностики эмоционального выгорания, автор В.В. Бойко) были получены следующие результаты: в *фазе напряжения* полностью сложились такие симптомы как «неудовлетворенность собой» (52,6%), «переживание психотравмирующих обстоятельств» (47,4%), «тревога и депрессия» (39,5%). Полученные результаты в данной фазе «психического выгорания» можно охарактеризовать осознанием педагогом негативных факторов профессионально-педагогической деятельности, которые переживаются как труднопреодолимые. Это вызывает накопление таких чувств как: тревога, негодование досада, отчаяние, безнадежность. В результате возникает стойкое недовольство собой (социальным статусом, должностью, конкретными профессиональными функциями) и своей профессиональной деятельностью. Длительное переживание этих негативных чувств приводит к дистимии, ангедонии, пессимистическому взгляду на всю жизненную ситуацию, в которой находится специалист, и снижению активности во всех сферах жизни.

В *фазе резистенции* у испытуемых полностью сложились такие симптомы как «эмоционально-нравственная дезориентация» (44,7%) и «расширение сферы экономии эмоций» (42,1%). Данные симптомы отражают формирование защитного типа поведения, и возникают вследствие искажения системы ценностей и утраты нравственных чувств по отношению к субъектам труда. Также экономия эмоциональных ресурсов происходит за счет снижения активности педагога во внепрофессиональных сферах (семья, друзья, хобби, социальная и культурная жизнь). Концентрация всех сил педагога происходит только на работе, а в общении, со своими родными и близкими. У него могут возникать следующие проявления: нетерпимость, грубость, уход в себя, избегание контактов с друзьями и знакомыми в свободное время, устранение от участия в семейных мероприятиях.

Доминирующими симптомами *фазы истощения* стали «эмоциональный дефицит» (44,7%) и «психосоматические и психовегетативные нарушения» (57,9%). Эти симптомы проявляются в снижении эмоциональной включенности в процессе выполнения профессионально-педагогической деятельности. Педагог не может, как прежде осуществлять образовательный процесс - учить, воспитывать, осваивать новые методы работы, а также проявлять положительные чувства в межличностных отношениях - внимание, отзывчивость, сочувствие. Вместе с тем, усиливается переживание и проявления отрицательных чувств. Крайней формой в поведении педагога становятся: несдержанность, упрямство, раздражительность, обиды на детей, родителей, коллег или администрацию. Важно отметить, что такой симптом как «психосоматические и психовегетативные нарушения» наблюдается у каждого второго педагога и свидетельствует о том, что они в той или иной степени испытывают различные соматические отклонения (головные боли, боли в области сердца, нарушения в работе органов желудочно-кишечного тракта, повышение артериального давления, изменение сосудистого тонуса). Переход симптомов синдрома «психического выгорания» на телесный, соматический уровень указывает на то, что адаптивные лимиты организма исчерпаны, используемые копинг-стратегии неэффективны, а профессиональные защитные механизмы больше не действуют.

На *третьем этапе*, проведено анкетирование с целью определения степени деструктивных изменений различных уровней психической регуляции, которое позволило установить выраженную деструкцию психофизиологического и соматического уровня регуляции – 34,2% и интеллектуального уровня регуляции, соответственно. Частично, результаты, полученные с помощью анкетирования, подтверждают данные других диагностических методик. Так, у испытуемых установлены признаки психосоматических отклонений, нарушений физического и психического здоровья. Также выявлены признаки когнитивного истощения: нарушение функций внимания и памяти (трудности с концентрацией внимания, забыванием и сохранением информации), повышенная утомляемость.

На *завершающем этапе* был проведен корреляционный анализ (коэффициент линейной корреляции по г-Пирсону) между компонентами, симптомами синдрома «психического выгорания», а также уровнями психической регуляции. Итак, в результате вычисления коэффициентов корреляции были выявлены следующие корреляционные связи:

- *эмоциональное истощение* коррелирует с такими симптомами как «эмоционально-нравственная дезориентация» ($r = 0,51$ при $p = 0,05$), «психосоматические и психовегетативные нарушения» ($r = 0,67$ при $p = 0,05$), «эмоциональный дефицит» ($r = 0,39$ при $p = 0,05$). Корреляционная взаимосвязь установлена с нарушениями психофизиологического уровня регуляции ($r = 0,66$ при $p = 0,05$), эмоционального уровня регуляции ($r = 0,63$ при $p = 0,05$), интеллектуального уровня регуляции ($r = 0,47$ при $p = 0,05$). Таким образом, чем выше уровень эмоционального истощения, тем больше нарушений психофизиологического, эмоционального и интеллектуального уровней регуляции, с соответствующими для данных уровней симптомами;

- *деперсонализация*, в большей мере, взаимосвязана с такими симптомами как «неудовлетворенность собой» ($r = 0,54$ при $p = 0,05$), «эмоционально-нравственная дезориентация» ($r = 0,69$ при $p = 0,05$), «загнанность в клетку» ($r = 0,37$ при $p = 0,05$), «тревога и депрессия» ($r = 0,38$ при $p = 0,05$), «расширение сферы экономии эмоций» ($r = 0,4$ при $p = 0,05$). Так, чем выше уровень деперсонализации, тем больше выражены данные симптомы;

- *редукция личных достижений* связана с такими симптомами как «расширение сферы экономии эмоций» ($r = 0,71$ при $p = 0,05$); «эмоциональный дефицит» ($r = 0,55$ при $p = 0,05$), «неудовлетворенность собой» ($r = 0,53$ при $p = 0,05$), «эмоционально-нравственная дезориентация» ($r = 0,43$ при $p = 0,05$) и «личностная отстраненность» ($r = 0,39$ при $p = 0,05$). Также выявлена прямая высокая взаимосвязь между редукцией личных достижений и деструкцией эмоционального уровня регуляции ($r = 0,74$ при $p = 0,05$), социального уровня регуляции ($r = 0,72$ при $p = 0,05$) и умеренная прямая взаимосвязь между редукцией личных достижений и деструкцией интеллектуально уровня регуляции ($r = 0,4$ при $p = 0,05$). То есть, чем больше переживает педагог

неудовлетворенность собой, снижение профессиональной самооценки (редукция личных достижений), тем больше проявляются отрицательные изменения эмоционального, социального и интеллектуального уровня регуляции психики специалиста и вышеотмеченные симптомы синдрома «психического выгорания».

Выводы:

1. При сопоставлении и анализе результатов полученных с помощью всех диагностических методик можно отметить, что подверженность развитию синдрома «психического выгорания» у современных педагогов общеобразовательных школ является очень высокой.

2. В структуре синдрома «психического выгорания» ведущим компонентом является редукция личных отношений, которая проявляется в неудовлетворенности собой и результатами своей деятельности, потери самоуважения, субъективном переживании своей некомпетентности и неуспешности.

3. Полностью сформированными симптомами синдрома «психического выгорания» в фазе напряжения являются «неудовлетворенность собой» и «переживание психотравмирующих обстоятельств»; в фазе резистенции - «эмоционально-нравственная дезориентация» и «расширение сферы экономии эмоций»; в фазе истощения - «эмоциональный дефицит» и «психосоматические и психовегетативные нарушения». Сложившийся симптомокомплекс синдрома «психического выгорания» указывает на специфику его проявлений для данной выборки.

4. При изучении признаков синдрома «психического выгорания» на различных уровнях психической регуляции, наиболее деструктивные изменения выявлены на психофизиологическом и интеллектуальном уровне. Это, в очередной раз, подтверждает, что современный педагог выполняет свои профессиональные обязанности на фоне высокого уровня психоэмоционального и умственного истощения.

5. Рассматривая, синдром «психического выгорания», в контексте профессиональной продуктивности, здоровья и эмоционального благополучия педагога, можно отметить его отрицательное, разрушительное влияние. В связи с этим, важность проводимых исследований обусловлена разработкой и внедрением эффективных мероприятий психологической профилактики и коррекции синдрома «психического выгорания» на всех уровнях образовательной системы (государства, общества, региона, конкретного образовательного учреждения).

Литература:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций: [Эмоции в общении, эмоции в проявлениях личности, созидаящая сила эмоций, методики для изучения эмоций] / В.В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 96-103.
3. Буянкина М.А. Проблема психического выгорания личности и организационная культура / М.А. Буянкина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 3, 2008, с. 47-51
4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
5. Намсинк Е.В. Развивающая деятельность учителя в контексте инновационного образования / Е.В. Намсинк // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8 №1/1, 2016, с. 167-170.
6. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
7. Пряжников, Н.С. Бюрократизация образовательного процесса как фактор «эмоционального выгорания» педагогов и психологов / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцева // Вестник московского городского педагогического университета. 2015. №3 (33). С. 45-62.
8. Рогинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т.И. Рогинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85-95.
9. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03: 19.00.05 / А.А. Рукавишников. – Ярославль, 2001. – 18 с.
10. Черникова Т.В. Болучевская В.В. Психология эмоционального выгорания / Под ред Т.В. Черниковой. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2014 – 296 с.
11. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии – 1994. – № 6. – С. 57-64.
12. Якубенко О.В. Роль руководителя дошкольного образовательного учреждения в организации профилактики эмоционального выгорания педагогов / О.В. Якубенко // Ученые записки ИУО РАО. – 2016. – № 59. – С. 184-187.
13. Maslach, C., S. Jackson The measurent of experienced burnout / C. Maslach, S. Jackson // Journal of Occupational Behavior. – 1981. – Vol. 2. – P. 99-113.

Психология

УДК: 159.9

доктор психологических наук, доцент Пряжникова Елена Юрьевна

Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования "Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации" (г. Москва)

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИДЕРА В ВЕДУЩИХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СЕКТОРАХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. В любой отрасли и сфере деятельности система организации и управления процессами – это совокупный набор компетенций, которые позволяют решать насыщенный ансамбль организационных задач. С учетом развития инновационной экономики в современной системе управления особенно остро стоит вопрос о выделении управленческих компетенций лидера организации, которые учитывают в том числе и новые профессиональные стандарты. Успешный и эффективный лидер должен не только хорошо знать профессиональную сферу, но и обладать знаниями и умениями в сфере управления человеческим капиталом. Лидерский уровень развития компетенций необходим для руководителей, которые по своим должностным обязанностям могут принимать стратегические решения. Достижение руководителем лидерского уровня

развития компетенции означает, что он не только сам проявляет необходимые навыки, но и создает возможности для других сотрудников развивать данную компетенцию.

Ключевые слова: компетенция, лидер, личность, научно-технический сектор, цифровая экономика.

Annotation. In any industry and field of activity, the system of organization and process management is a cumulative set of competencies that allow to solve a rich ensemble of organizational problems. Given the development of the innovative economy in the modern system of governance, the issue of allocating managerial competences of the leader of the organization, which also takes into account new professional standards, is particularly acute. A successful and effective leader must not only know the professional sphere well, but also have the knowledge and skills to manage human capital. Leadership is essential for managers who can make strategic decisions in their job. The manager's achievement of the leadership level of competence development means that he not only shows the necessary skills, but also creates opportunities for other employees to develop this competence.

Keywords: competence, leader, personality, science and technology, digital economy.

Введение. Для того чтобы раскрыть существенные характеристики и основные требования к личности лидера в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики, нам предстоит в начале остановиться на более подробном раскрытии понятия руководитель с точки зрения анализа его ведущих функций, стоящих перед ним задач, а также проанализировать блоки самой управленческой деятельности. Как отмечают известные американские специалисты в области управления Фитцджеральд Т., Карлсон Г. руководитель прежде всего это ответственное лицо в организации, которое способно самостоятельно решать, управлять, организовывать, а также планировать и контролировать всю работу своих подчиненных [3].

Данные авторы также считают, что необходимо видеть руководителя независимым, энергичным, с наличием ярко выраженных индивидуальных способностей, в плане его профессиональной направленности он чаще всего будет стремиться к достижению поставленных целей. Авторы также выделяют такие качества как смелость, решительность и уверенность в самом себе. Не менее важна его жизненная энергетическая составляющая, а сама жизнеспособность должна быть выше среднего уровня. Авторами также были представлены значимые для руководителя характеристики, в частности незначительная агрессивность, настойчивость, умение сохранять тайны, доверившихся ему сотрудников, твердость собственных поступков и решений. Также руководитель должен проявлять компетентность в узкопрофессиональных аспектах деятельности и не иметь выраженных психических и психологических нарушений в плане здоровья.

Изложение основного материала статьи. Значительное место в перечне личностных качеств современного лидера занимает способность к творческому мышлению, искусство и предрасположенность к организаторской деятельности, умение легко вступать в контакт и общаться с подчиненными коллегами и вышестоящими руководителями. Современные условия деятельности лидеров в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики повышают требования к выполняемому функционалу. Рассматривая на примере процесса администрирования, мы можем сказать, что данная функция позволяет организовывать все трудовые процессы и достигать реального, конкретного результата, на первое место выходит лидерская функция, которая предполагает наличие у руководителя способности действовать в неординарных социальных и производственных ситуациях, связанных с новыми вызовами и требованиями экономики, разрабатывать новые, нестандартные решения, оперативно и с высокой эффективностью их внедрять, не забывая о мерах мотивирования сотрудников на новые, а порой и кардинально инновационные изменения. Велущую роль в деятельности организации играют межличностные отношения и разнообразные виды группового взаимодействия. Как мы понимаем, они составляют основу функционирования современной компании и пронизывают все системы управления персоналом.

Следует констатировать тот факт, что современный лидер до 80% рабочего времени тратит на процесс общения, в частности с сотрудниками, коллегами, заказчиками и партнерами. И от того, насколько он компетентен в сфере коммуникационных процессов зависит эффективность работы, а порой и имидж всего трудового коллектива. Более того, мы можем вспомнить обоснованные выводы знаменитых Хотторнских исследований Элтона Мэйо, проведенных в начале XX века, который научно доказал и обосновал, что именно от лидера зависит не только четкая совместная работа и выполнение поставленной организационной задачи, но социально-психологический климат в коллективе в целом [2].

Особенности деятельности лидера в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики требуют высокой ответственности и наличия развитых профессиональных навыков. На сегодняшний день ему приходится работать в условиях острого дефицита времени, при этом испытывая максимальные психические нагрузки, в режиме оперативной готовности к немедленным, интенсивным действиям. С точки зрения психосоматических проблем, выделенные нервно-эмоциональные нагрузки, весьма резко повышают негативные изменения всего функционального состояния личности, и в свою очередь проявляются в понижении психической и психофизиологической адаптации, а в ряде случаев приводят к эмоциональному срыву или стрессу. Множество функций и задач, которые сегодня стоят перед лидером в ведущих научно-технических секторах обозначают высокие требования не только к его личностным, но и профессиональным качествам и самому процессу управленческой подготовки.

С точки зрения выдающего ученого А.Файоля, который выделил ряд знаковых функций управления такие как прогнозирование; организацию; регулирование; контроль составляют именно специфику содержания управления в организации. Данный набор управленческих функций характеризует особенности управления в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики. Если рассматривать деятельность современного лидера, то несложно заметить, что ему приходится выполнять не только определённые управленческие функции, а практически он задействован в выполнении всех классических управленческих позиций. Наиболее часто встречающимися в различных научных источниках представлены такие функции лидера как целеполагание, планирование, мотивирование, контрольная, координирующая, экспертная, эмоциональная, регулятивная, мировоззренческая, формирующая, представительская и др. Представленный список функций на первый план выдвигает позиции, связанные прежде всего с умением планировать работу, осуществлять четкую координацию деятельности сотрудников и внедрять и разрабатывать контрольные меры. Но наряду с классическими функциями управления, мы отмечаем совершенно новые функции, отвечающие за социально-психологическую составляющую

деятельности трудовых коллективов, и в перечне появляются такие функции как эмоционально-регулятивная, мировоззренческо-формирующая.

Возможно, что не случайно в свое время об этом размышлял выдающийся психолог России Е.А. Климов, который писал, что в своем профессиональном развитии человек часто выполняет воспитательные, наставнические функции становясь для своих коллег не просто авторитетом, примером, мастером, а именно наставником [1].

Образ и сама личность лидера в коллективе предстает для большинства сотрудников некой значимой персоной, на которую стараются равняться, обращают внимание, берут за основу модели своего поведения и т.п. Процесс тесного социального партнерства различных организаций, взаимодействия с представителями различных профессиональных сфер предъявляют к лидеру еще одно требование – быть представителем интересов своей организации, быть носителем основных ценностей и имиджа своей компании.

Однако как показывает практика, что не всегда лидеры на местах могут достойно реализовать данную функцию. Скорее всего, это взаимосвязано с тем, что перспективные и стратегические цели, стоящие перед современными организациями самими лидерами недостаточно осознаются и представляются или же их мировоззренческая позиция кардинально отличается от позиции всего коллектива. Мы можем столкнуться с данным явлением в ситуации, когда лидер является носителем ярко выраженных творческих способностей, уникальных и харизматичных индивидуальных качеств. В частности, современные требования к лидерам в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики определяют их персональную ответственность за состояние психологической атмосферы в своей компании, и это не просто обязанность, в этом заключается реализация одной из ведущих функций лидера как эмоционально-регулятивной. Таким образом, требования, предъявляемые к лидеру в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики распространяются на выполнение им целого ансамбля психологических сфер, таких как эмоциональная сфера; далее сфера, связанная с процессами формирования профессионального сознания работников, и как мы понимаем реализовать их, в частности, только с помощью административных средств практически невозможно.

Следует констатировать, что реальная практика указывает на то факт, что управленческая деятельность лидера в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики ограничивается исполнением формальных функций управленца. Возможно, это непосредственно связано с тем, что именно профессиональные знания человека в конкретных вопросах и проблематике опираются на неформальную организационную структуру, которую часто трудно формализовать, и подвергнуть жёстким алгоритмам или внешнему контролю. Поскольку именно лидерские функции носят неформальный характер, то их исполнение обычно считается не первостепенным для руководителя. Вероятно, это связано с недостаточно низким уровнем управленческих компетенций руководителей, которые не проходили дополнительной подготовки в области менеджмента и психологии управления, что компенсируется ими применением директивного стиля в профессиональной деятельности.

С точки зрения психологии, осуществление управленческой деятельности руководителями сталкивается с проблемой наличия лидерских способностей, как своеобразного задатка, таланта личности и ежедневной необходимости играть «роль хорошего руководителя», что со временем, начинает вытеснять качества реального хорошего лидера. Возможно следует отметить ряд положительных моментов, связанных с процессом формализации отношений в рамках организации. В частности, процесс формализации облегчает координацию деятельности, снижая разнообразность проявления индивидуального поведения, уменьшает ролевую и нормативную неопределенность, а также определяет обязанности всего персонала, прописывает меру и виды ответственности, определяет объём полномочий и обязанностей, облегчает реализацию системы контроля. Лидеру в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики в процессе своей профессиональной деятельности приходится находить адекватные решения в различных ситуациях общения, в том числе и в конфликтных, проблемных, а порой и экстремальных. Как правило, перечисленные виды ситуаций взаимосвязаны с проявлениями индивидуально-типологических особенностей сотрудников, с особенностями общения с разно статусными специалистами в организации.

Социально-психологическая деятельность лидера опирается на применение им методов, форм и средств, которые он в состоянии использовать в процессе управления. Чаще всего лидеры опираются на такие стимулы повышения эффективности работы сотрудников как одобрение, похвала, одобрение, поддержка, ободрение, порицание, «мягкое подталкивание» и т. п. Если рассматривать различные формы проявления стилей управления, то наиболее востребованными являются директивные формы руководства, к ним относятся приказ, указание, распоряжение. Неправильно выстроенная лидером функция его деятельности может привести к ошибкам в работе сотрудников, усложнить процесс межгрупповых связей, а также способствовать зарождению конфликтов в коллективе.

Можно выделить главные личностные качества лидера в том числе в соответствии с областью профессиональной направленности и соответственно обозначить их содержание (см. табл. 1).

Таблица 1

Характеристика качеств личности лидера ведущих научно-технических секторах

Качества личности	Характеристика
Интеллектуально-профессиональные	Образованность; умение быстро реагировать на изменения; оперативная логика; творчество; базовая подготовленность; профессиональный интеллект. Внедрение неординарных подходов в деятельность организации.
Организационно-коммуникативные	Высокая направленность на людей; активность; забота; чувство справедливости; дисциплинированность, умение определять профессиональную перспективу; коммуникативный потенциал; организованность.
Эмоционально-волевые	Эмоциональная выдержка; направленность на достижения реальных результатов; сочувствие; терпимость.
Нравственные	Патриотизм; гуманность; верность; преданность; благородство.

Уместно вспомнить, что в истории становления науки управления персоналом, размышляя о системе управления людьми М. Вебер, утверждал, что в организации не должно быть место для личностных симпатий и тем более рассмотрены личностных проблем во время рабочего процесса. Сегодня современный мир, современные высоко-технологичные организации не могут строить свои отношения в коллективе акцентируя внимание лишь на технократическую систему взаимоотношений между людьми. Время стремительных и разнообразных проектов, проективной деятельности, инновационных подходов заставляет лидера организации уделять время и собирать информацию о неординарности и уникальных возможностях сотрудников своей организации. Успешность организационных процессов во многом определяется умением руководителя занять стороннюю позицию по отношению к самому себе, такая способность традиционно в психологии называется «рефлексивной». Одной из важнейших личностных характеристик современного лидера является умение сохранять заинтересованный взгляд, позволяющий принимать сбалансированные и непротиворечивые решения. Данная позиция характеризуется умением быть наравне и одновременно вместе с другими, но не объединяться с их уникальными мыслями, пожеланиями, образом существования, иначе говоря, быть в человеческих взаимоотношениях одновременно отрешенным и эмоционально вовлеченным. Социально-психологическая компетенция лидера проявляется в осознании и адекватном понимании действий своих коллег, в глубине его психологического вхождения в коммуникативную деятельность, в разнообразии отношениях с окружающими. Социально-психологическая компетенция лидера и его управленческая деятельность с точки зрения многоуровневости представлена в таблице 2.

Таблица 2

Социально-психологическая компетенция лидера

Уровни психологической компетентности лидера	Характеристика уровней
макроуровень	Обозначаются на индивидуальном уровне управленческие характеристики лидера как самостоятельной единицы в структуре социальных систем, в пределах выполняемой деятельности.
мезоуровень	Лидер выступает как дифференцированное целое, опирающееся на свои индивидуальные особенности при выполнении трудовой деятельности.
микроуровень	Обозначаются способности лидера как уникальной личности с ярко выраженными субъективными характеристиками.

Лидер в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики включён в систему разнообразных общественных связей, которые регулируют динамическую сторону его профессионального развития.

Формирование уникальной концепции образа «Я» лидера в ведущих научно-технических секторах идёт через процесс глубинного самопознания и порождает определённый психологический механизм определения себя на общем фоне, а также раскрытие своего альтер-эго, и отстранение себя от других, что проявляется в оригинальности мыслительных процессов и ментальности. Размышляя о характеристиках ментальности следует выделить, что это – значимая социально-психологическая характеристика личности лидера. Она проявляется в его житейских представлениях, в ценностно-нравственной, смысловой и мотивационной сферах, в построении своего уникального личностно и жизненного пути. Личность руководителя определяется её статусом в двух типах социальных и профессиональных отношений: формальных, определяемых четким, предписанным статусом руководителя и неформальных, обоснованных с межличностными симпатиями и антипатиями и неординарными дружескими отношениями в период исполнения трудовых функций и обязанностей. Успешный лидер в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики должен хорошо знать не только профессиональную область, но и обладать знаниями и умениями в сфере управления человеческим капиталом и экономики труда. Компетентность же лидера подразумевает наличие таких компонентов, имеющих «Внепрофессиональный» или «Надпрофессиональный» характер. С одной стороны, это такие качества как неординарный подход к любому делу, умение проявлять силу воли и добиваться результативности поставленных планов, или предложенных идей, умение непрерывно осуществлять собственное развитие и самосовершенствоваться. Это – гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления, высокая коммуникативная культура и способность к сотрудничеству и т.д. В свою очередь все названные компетенции можно представить в виде 4 категорий: во-первых, это компетенции непосредственно характеризующие саму профессиональную работу и уровень интеллекта лидера; во-вторых, компетенции, раскрывающие уровень полученных знаний; в-третьих, компетенции сформированных навыков; в-четвертых, компетенции, характеризующие весь спектр поведения лидера.

Выводы. В рамках осуществленного исследования автор статьи выделил ключевые компетенции лидера в ведущих научно-технических секторах в условиях цифровизации экономики, изучение которых в процессе его профессиональной деятельности проводится в несколько этапов. В начале составляется профиль должности – тот стандарт необходимых для успешного выполнения обязанностей знаний, опыта, навыков, умений, квалификации, качеств характера.

Для оценки самих компетенций лидера можно использовать систему оценки 5+, где личная эффективность оценивается по следующим пяти критериям:

- «*Результативность*» - оценивается производительность труда, качественность и объёмность выполнения поставленных задач, самостоятельность, соблюдение трудового устава организации, готовность при острой производственной необходимости и возможности выполнять дополнительные поручения;
- «*Совершенствование*» - оценивается профессиональное развитие, навыки освоения новых методов работы;
- «*Инициатива*» - оценивается инициативность в оптимизации рабочего процесса, а также готовность выступать в качестве инициатора организационных изменений в конкретном подразделении;

- «Работа в команде» - оцениваются навыки сотрудничества с коллегами, умение учитывать дух и атмосферу коллектива, готовность оказывать своевременную помощь коллегам в периоды высокой интенсивности трудовой нагрузки;

- «Клиентоориентированность» - оцениваются все стороны взаимодействия с заказчиками, умение прислушиваться и слышать их мнение, а также выбирать способы, направленные на удовлетворение их потребностей, умение проявлять инициативу в вопросах, связанных с разрешением конфликтных ситуаций.

Литература:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. - С. 418-425
2. Пряжников Е.Ю. Психология труда: теория и практика. – М.: Юрайт, 2012. - С. 39-40
3. Фитцджеральд Т., Карлсон Г. Как распознать потенциальные способности руководителя: Пер. с англ. // California Management Review. – 2000. – № 2

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры общей психологии и истории психологии, старший преподаватель
кафедры практической и специальной психологии Тишкова Альбина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВУЗА

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ исследования особенностей социально-психологической адаптации студентов к образовательному пространству вуза. Определены подходы и пути организации психолого-педагогической сопровождения адаптации к обучению в вузе у студентов. Отмечается, что адаптация студентов к условиям обучения в вузе как приспособление человека к условиям социальной среды включает в себя следующие основные компоненты: систему взаимоотношений с окружающими людьми; изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других и собственными потребностями; способность к самоорганизации в коллективе.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, образовательное пространство вуза, факторы адаптации, условия адаптации.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the study of the characteristics of social and psychological adaptation of students to the educational space of the university. Approaches and ways of organizing psychological and pedagogical support of students during the period of adaptation to the educational process of the university have been determined. It is noted that the adaptation of students to the conditions of study at the university as the adaptation of a person to the conditions of the social environment includes the following main components: a system of relationships with people around them; the variability of behavior in accordance with the role expectations of others and their own needs; ability to self-organize in a team.

Keywords: adaptation, socio-psychological adaptation, educational space of the university, factors of adaptation, conditions of adaptation.

Введение. Социокультурные трансформации, произошедшие за последний период в России, предъявляют особые требования к психологическому здоровью субъекта, одним из критериев которого является способность адаптироваться к интенсивно изменяющимся условиям внешней окружающей среды. Следствием этого является то, что повышаются требования к личности, обладающей высоким адаптационным потенциалом. В контексте образовательного пространства адаптация рассматривается как системный динамичный процесс перестройки потребностно-мотивационной сферы, комплекса сформированных умений и навыков в соответствии с новыми задачами, возникающими в ходе взаимодействия личности с субъектами образовательного пространства.

Значительная часть адаптивных ситуаций возникает под воздействием приспособления личности студента к обучению в новых для него условиях в высшем учебном заведении. Эффективность адаптации студентов к условиям обучения в вузе будет зависеть от множества внутренних и внешних адаптационных факторов. Общеизвестно, что на начальных этапах профессионального обучения студентов в вузе могут возникнуть ряд проблем, обусловленных содержанием и особенностями процесса профессионального и личностного самоопределения, что актуализирует необходимость психолого-педагогической поддержки в контексте социально-психологической адаптации. Таким образом, целью нашего исследования выступило изучение особенностей социально-психологической адаптации студентов к образовательному пространству вуза и определение подходов и путей организации психолого-педагогической сопровождения по профилактике дезадаптивных форм поведения.

Изложение основного материала статьи. Значимым аспектом психической адаптации человека выступает социально-психологическая адаптация, которая связана с адаптацией личности к социуму. Понятие «социально-психологическая адаптация» активно используется в психологической и социологической отечественной науке и наиболее подробно рассмотрено в концепциях Ф.Б. Березина, А.А. Налчаджяна и других исследователей.

В настоящее время в психологической и социологической научной литературе не существует общих и единых подходов к определению понятия «социально-психологическая адаптация». Анализируя различные подходы к социально-психологической адаптации в отечественной психологической и социологической науке, авторами отмечаются следующие определения: процесс обеспечения адекватной организации микросоциального взаимодействия и достижения социально значимых целей [2]; равновесие с социальной средой, которая обеспечивает личностное развитие и выживание индивида [12]; процесс, приводящий личность к состоянию адаптированности [11]; активное регулирование взаимодействия со средой [10].

Проблема адаптации студентов (в первую очередь первокурсников) к условиям обучения в высшем учебном заведении представляет собой один из наиболее актуальных предметов дискуссии как психологических, так и социологических научных знаний. В первую очередь это связано со сложностью и

многогранностью адаптационного процесса молодежи к студенческой жизни, требующего активации как биологических, так и социальных ресурсов организма. Поступив в новое учебное заведение, еще вчерашний школьник имеет уже некоторые сложившиеся установки и стереотипы, которые в начале обучения могут претерпевать изменения. Новый коллектив, обстановка, требования, а часто проживание вдали от дома, коммуникативные проблемы и многое другое может привести к возникновению проблем личностного, социального и психологического плана. Неумение адаптироваться к новым условиям социальной среды у студентов часто приводит к неуспешности в учебной деятельности, а также к различным вариантам отклоняющегося поведения [13]. Как отмечают С.Б. Перевозкин, А.С. Тишкова, Т.В. Паньшина, изучение процесса адаптации включает не только изменения в социальном статусе личности, но и в системе взаимоотношений, установок и представлений о социальных ролях, релевантных условиям образовательного пространства [14, 20].

Рассмотрим подходы к определению социально-психологической адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении. По мнению А.А. Жаренковой, адаптация студентов к условиям обучения в вузе характеризуется как целостное явление, включающее психофизиологический, педагогический, психологический, социальный, социально-психологический и социально-профессиональный аспекты. Психофизиологический аспект связан с перестройкой поведения и формированием привычек в новых условиях учебной и социальной среды у обучающихся. Целью педагогического аспекта выступает подготовка студентов к новым формам и способам работы, способствующим выработке навыков самоконтроля, самообразования и самостоятельности. Психологический аспект зависит от адаптивных процессов и психологических особенностей личности, а социальный аспект способствует усвоению социальной значимости индивидуальной деятельности и выработке практических навыков в коммуникативной сфере. За установление определенного социального статуса индивида в новой социальной среде студенческого коллектива отвечает социально-психологический аспект адаптации. Тогда как социально-профессиональная сторона адаптации предполагает изменение психологических качеств личности в зависимости от требований профессиональной деятельности [5].

Как отмечает Ю.Ю. Кушнерова, под адаптацией студентов к образовательному пространству высшего учебного заведения понимается процесс содержательного и творческого приспособления обучающегося к профессиональной деятельности и активное освоение системы ролей и форм деятельности [8]. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский отмечают, что адаптация студенческой молодежи к условиям обучения в вузе как приспособление человека к условиям социальной среды включает в себя следующие основные компоненты: систему взаимоотношений с окружающими людьми; изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других и собственными потребностями; адекватное восприятие окружающего пространства и самого себя; способность к самоорганизации в коллективе [15].

Проводя анализ адаптационного процесса студентов младших курсов, Т.П. Браун выделила четыре адаптационных периода. На первом преадаптационном периоде происходит формирование жизненных планов относительно специальности и выбора учебного заведения, формирование представления о будущей учебной деятельности. Второй ориентировочный период связан с начальным этапом обучения в вузе и отличается противоречием между идеальным представлением о процессе обучения, о коллективе студенческой группы и реальным положением дел. В процессе третьего периода истинной адаптации в идеале должно произойти усвоение и принятие требований и норм к процессу обучения, улучшение успеваемости по учебе. Четвертым периодом адаптации выступает нормативный период, характеризующийся появлением относительно устойчивых жизненных планов и личных отношений, стабилизацией учебных показателей, включением в основные сферы внутривузовской жизни [3].

Результатом эффективной адаптации студентов к условиям обучения в вузе, как отмечает Д.Н. Дубровин, выступает такая категория, как «адаптированность», которая складывается из следующих составляющих: адаптация, в процессе которой обучающийся принимает ценности и нормы социальной среды и строит на их основе собственную деятельность и взаимоотношения с окружающими; самопринятие, отражающее уровень доверия самому себе, способность личности оценивать свои достоинства и недостатки; принятие других, отражающее степень критичного или доброжелательного отношения к другим людям, ожидание позитивного или негативного отношения к себе со стороны окружающих; эмоциональное благополучие, отражающее характер преобладающих положительных или отрицательных эмоций субъекта; интернальность, отражающая степень ощущения себя активным или пассивным субъектом собственной деятельности, уровень ответственности за свою жизнь; стремление к доминированию, отражающее уровень стремления индивида занимать в межличностных отношениях позицию подчинения или превосходства над другими людьми [4].

Социально-психологическая адаптация к вузу – сложный и многогранный процесс, зависящий от множества факторов. Знание этих факторов поможет спрогнозировать трудности и влиять на процесс адаптации студентов. По мнению А.А. Шаститко, на его эффективность оказывает влияние целый ряд факторов: новые условия жизнедеятельности, специфика учебной деятельности студентов, личностные особенности (психологические защиты, черты характера, скорость и качество адаптивных реакций), фактор адаптированности к новой системе. Помимо факторов адаптации, автором выделено два типа адаптационных условий: внешние и внутренние. К внешним условиям адаптации относятся новая социальная ситуация, ситуация взаимодействия с педагогами и одногруппниками, новые условия проживания (для студентов, проживающих в общежитии). Внутренние адаптационные условия включают индивидуально-типологические особенности студента (особенности нервной системы и тип темперамента), уровень сформированности общеучебных умений и навыков, способность к саморегуляции, уровень притязаний и особенности самооценки, степень учебной мотивации [18].

М.Н. Кротова, анализируя работы исследователей, посвященные проблеме адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении, выделяет ряд факторов, оказывающих непосредственное влияние на данный процесс, условно разделяя их на две группы: социальные и индивидуально-личностные. Особенности их проявления, выделенные автором, представлены в табл. 1.

Факторы адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении (по М.Н. Кротовой)

Виды факторов	Подвиды факторов	Особенности проявления
Социальные	Вневузовские	<p>1. <i>Макросоциальные факторы:</i> социокультурные условия и экономическое развитие страны. Находят свое отражение в формах досуга студенческой молодежи и оказывают влияние на удовлетворение познавательного-значимых потребностей.</p> <p>2. <i>Микросоциальные факторы:</i> состав семьи и особенности семейного воспитания, которые оказывают влияние на формирование социальной и коммуникативной компетентности, на формирование личностно-активной позиции.</p>
	Внутривузовские	<p>1. <i>Новая дидактичная ситуация:</i> новые методы и формы учебной работы в вузе. Возникновение беззаботного отношения к учебе, переоценка собственных сил, обусловленные отсутствием твердого ежедневного контроля и ощущением мнимой легкости учебы.</p> <p>2. <i>Личность преподавателя.</i> Влияние стиля преподавания педагога на приоритеты внутренних стремлений студентов.</p> <p>3. <i>Общение в студенческой группе.</i> Общение со сверстниками и психологический климат в группе в целом, играет большую роль в становлении полноценной адаптации студентов.</p> <p>4. <i>Уровень развития коллектива.</i> Ориентация на внутригрупповые цели преобладает над деловыми отношениями в учебной деятельности.</p> <p>5. <i>Социально психологические явления студенческого социума, оказывающие существенное влияние на поведение и личность студента.</i> К ним относят: коллективное настроение и традиции и общественную мысль.</p>
Индивидуально-личностные	-	<p>1. <i>Индивидуально-типологические особенности личности студента:</i> некоторые психофизиологические свойства нервной системы, которые определяются будущей специальностью. К ним относят: генетические предпосылки (задатки), особенности темперамента, адаптационных возможностей, нервно-психическое напряжение, психическое здоровье личности.</p> <p>2. <i>Интеллектуальное развитие.</i> Для успешной учебы в вузе необходим достаточно высокий уровень интеллектуального развития.</p> <p>3. <i>Особенности мотивационной сферы:</i> учебная мотивация и профессиональный интерес. Влияние отношения к избранной профессии на ход и результат процесса адаптации. В процессе адаптации к вузу происходит не просто приспособление старой структуры учебных мотивов и системы целей к новым требованиям, но их коренная перестройка. Низкая удовлетворенность профессией в процессе учебы может привести к ее освоению на поверхностном уровне.</p> <p>4. <i>Стиль деятельности.</i> Скорость проявления индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студента оказывает влияние на адаптацию к новой учебной ситуации. Чем скорее и успешнее студент проявит личностный стиль, тем более легко будет протекать процесс адаптации.</p> <p>5. <i>Личностные изменения,</i> формирования социально значимых качеств.</p> <p>6. <i>Система ценностей.</i> Сформированность типичной для студентов системы доминирующих ценностей будет способствовать их успешной социально-психологической адаптации.</p> <p>7. <i>Профессионально-важные качества,</i> которые способствуют самораскрытию личности и обуславливают активный характер адаптационного процесса.</p> <p>8. <i>Профессиональная ментальность</i> (способы восприятия, манера чувствовать и думать). Данный феномен определяет отношение человека к миру и выбор того или иного способа поведения в повседневных жизненных ситуациях.</p> <p>9. <i>Социальная роль.</i> Принятие условий студенческого коллектива и выполнение роли студента оказывает существенное влияние на адаптацию в вузе</p>

Помимо факторов, М.Н. Кротова выделяет следующие критерии адаптированности студентов к высшему учебному заведению:

1. Отношение к учебе и избранной профессии. Рассматривается с точки зрения заинтересованности и профессиональной ориентировки на выбранную специальность. Если выбор будущей профессии характеризуется студентом как верный и удачный – процесс адаптации будет проходить успешнее.

2. Вхождение в студенческое содружество, предполагающее адаптацию к коллективу студенческой группы.

3. Эмоциональное настроение, влияющее на эмоциональный фон. Отражает значимость эмоциональных процессов в процессе обучения студентов. Негативные эмоции в совокупности с неопределенностью мотивации формируют или усиливают личностную дезадаптацию.

4. Наличие или формирование социально и профессионально значимых качеств (студенту необходимо обладать внутренней самоорганизацией, стимулирующей выявление и осознание жизненных приоритетов и перспективных планов) [7].

Ниже мы разберем некоторые модели сопровождения вузовской адаптации, представленные в современных психологических и социологических исследованиях. Одним из приоритетных направлений в изучении вузовской адаптации студентов выступает психолого-педагогическая поддержка, целью которой является саморазвитие студентов в личностном и профессиональном аспектах. При этом социальная среда вузовского пространства выступает в качестве сферы реализации личностных жизненных планов, стремлений и потребностей студенческой молодежи [6]. М.С. Яницкий выделяет такие взаимосвязанные направления оптимизации адаптационного процесса студентов в вузе, как педагогическое, организационное, психологическое и социальное [19]. По мнению Ю.А. Лобейко, эффективная психолого-педагогическая поддержка студентов должна включать формирование ситуации развития личности студента как субъекта собственной жизни, который будет способен противостоять возникающим трудностям и самостоятельно решать возникающие жизненные проблемы [9]. Е.П. Албитова и Г.И. Рогалева педагогическую поддержку студентов в воспитательном пространстве университета представляют как систему последовательных действий, включающую личностные особенности студентов, выявление трудностей вхождения в студенческую жизнь посредством психологической диагностики, разработки рекомендаций для кураторов и преподавателей, разработки и внедрения технологий педагогической поддержки, а также проведения различных мероприятий с целью педагогической поддержки студентов [1].

Анализируя специфику социально-психологической адаптации студентов первого курса, В.И. Седин и Е.В. Леонова представляют программу психолого-педагогической поддержки, включающую психодиагностику уровня адаптированности студентов и выделение «группы риска»; деловые игры и психологические тренинги, направленные на правильную организацию учебной деятельности, повышение учебной мотивации, приобретение навыков саморегуляции, развитие коммуникативных способностей. Авторы считают, что помимо психологической поддержки студентов-первокурсников необходимо организовывать семинары для преподавателей, которые работают со студентами и создают благоприятный климат для успешной социально-психологической адаптации. Программа семинаров включает следующие приоритетные задачи: изучить возрастные особенности и формы адаптации к обучению в вузе; ознакомиться с психологическими аспектами учебной мотивации и деятельности; сформировать у преподавателей коммуникативную компетентность и профессионально важные качества педагога [16].

Важно отметить, что определяющими факторами успешной социальной адаптации студентов к обучению в вузе, по мнению В.А. Чикер, выступают особенности мотивации и профессиональной ориентации обучающихся. Результатом успешной вузовской адаптации студентов, по мнению автора, будет выступать формирование у обучающихся самостоятельности в построении перспектив собственного (в том числе профессионального) будущего [17].

Выводы. Таким образом, социально-психологическая адаптация студентов к условиям вуза представляет собой сложный, многогранный процесс, связанный с включением молодого человека в новую для него среду, усвоением новых способов деятельности. Выявлены различные трудности, которые испытывают первокурсники в период адаптации: от бытовых условий проживания вдали от дома до включения в социальное взаимодействие в учебной группе. Процесс проходит несколько стадий, отличающихся своеобразием целей и механизмов адаптации, особенностями деятельности студентов. В этой связи, необходимо организовывать специальную психолого-педагогическую работу, направленную на создание благоприятных социально-психологических условий для успешной адаптации студентов к обучению в вузе.

Литература:

1. Албитова Е.П., Рогалева Г.И. Педагогическая поддержка студентов-первокурсников как средство их адаптации к вузовскому образованию // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 1. С. 148-151.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
3. Браун Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: дисс. ... канд. пед. наук. СПб.: 2007. 179 с.
4. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: 2005. 21 с.
5. Жаренкова А.А. Особенности психолого-педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации к условиям вуза: дисс. ... канд. психол. наук: М.: 2005 185 с.
6. Колосова О.Ю. Жизненный мир личности и социальная реальность // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 2(6). С. 270-273.
7. Кротова М.Н. Специфика социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов военного вуза: дисс. ... канд. психол. наук: Ярославль: 2017. 274 с.
8. Кушнерова Ю.Ю. Формирование эго-идентичности студентов в процессе адаптации к обучению в вузе как фактор профилактики алкогольной аддикции: автореф. дисс. канд. психол. наук. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2012. 24 с.
9. Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка студентов-первокурсников в адаптационный период // Наука и современность. 2014. № 29. С. 83-88.
10. Милославова И.А. Структура социальной адаптации // Герценовские чтения. Философия и социальная психология. Л.: ЛГПУ, 1976. С. 109-114.
11. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. Ереван: ЭПО, 1988. 262 с.
12. Овчинникова Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков: автореф. дисс.... канд. психол. наук. М.: 1997. 25 с.
13. Перевозкина Ю.М., Зиновьева Л.В. Структура ролевой социализации // Социокультурные проблемы современного человека: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 17-18 мая 2018 г.); ФГБОУ ВО «НГПУ». Новосибирск, 2018. С. 206-214.
14. Перевозкин С.Б., Тишкова А.С., Панышина Т.В. Особенности ролевого поведения студентов в зависимости от уровня социально-психологической адаптации // Актуальные направления научной мысли:

проблемы и перспективы: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической (национальной) конференции. Новосибирск, 2017. С. 199-215.

15. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

16. Седин В.И., Леонова Е.В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 83-89.

17. Чикер В.А. 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов. СПб.: Речь, 2007. 368 с.

18. Шаститко А. Факторы и условия адаптации студентов-первокурсников в вузе / Сборник работ 67 научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета. Минск: В 3 Ч. Ч. 2. 2011. С. 185-187.

19. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 83 с.

20. Tishkova A.S. Specificity of social-psychological adaptation of pupils to the conditions of training in the cadet corps: theoretical review // СМАЛЬТА. 2017. Vol. 5. P. 72-75.

Психология

УДК 159

кандидат экономических наук, доцент **Тохчуков Мурат Олегович**

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрываются организационно-содержательные компоненты проектирования индивидуального образовательного маршрута для студентов в вузе. Представлена модель индивидуального образовательного маршрута, включающая концептуальный, содержательный и процессуально-технологический компоненты. Значительное внимание уделено средствам и условиям проектирования индивидуального образовательного маршрута (дидактические, методические и др.). Представлен алгоритм психолого-педагогического сопровождения студентов при выстраивании и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: проектирование, индивидуальный образовательный маршрут, управление, образовательная деятельность.

Annotation. The article reveals the organizational and substantive components of the design of an individual educational route for students at a university. A model of an individual educational route is presented, including conceptual, substantive, and process-technological components. Considerable attention is paid to the means and conditions of designing an individual educational route (didactic, methodical, etc.). An algorithm of psychological and pedagogical support of students is presented when building and implementing an individual educational route.

Keywords: design, individual educational route, management, educational activities.

Введение. Незаменимыми являются индивидуальные образовательные маршруты в организации проектной, творческой и исследовательской деятельности, в случае предоставления детям возможности профессионального выбора. Проектирование индивидуального образовательного маршрута в системе образования является жизненной необходимостью, позволяющей в полной мере студентам реализовать свои потребности, а также удовлетворить интересы.

Индивидуальные образовательные маршруты выступают в роли некой технологии будущего, способствующей самореализации обучающихся и направленной на развитие и формирование широко образованной, творческой, социально адаптивной личности.

Изложение основного материала статьи. Документы, отражающие модернизацию российского образования, четко прописывают идею необходимости смены ориентиров образования, возможности личности перейти к формированию универсальных ее способностей и компетенций. Достижение этой цели напрямую имеет взаимосвязь с индивидуальными образовательными маршрутами.

Исследователи (С.В. Бобрышов, Е.И. Зритнева, Н.В. Кириенкова, Л.А. Саенко, А.Н. Свиридов, С.Н. Фомина и др.) [3, 5, 6, 10] отмечают, что индивидуальный образовательный маршрут является специфическим методом индивидуального обучения, который призван помочь опережающему обучению, а также ликвидации пробелов в знаниях, навыках и умениях студентов, овладению базовыми образовательными технологиями, реализовать психолого-педагогическую поддержку личности, а также повысить учебную мотивацию.

Анализ отечественных научных исследований указывают о целом ряде имеющихся научно-методических подходов к раскрытию содержания индивидуального образовательного маршрута.

Так, в отечественной научной литературе выделено несколько подходов, которые исследуют вопросы индивидуального образовательного маршрута:

- проектируемая целенаправленная дифференцированная образовательная программа (С.В. Бобрышов, Л.А. Саенко, А.В. Туркина) [1, 9];
- программа деятельности (Т.А. Жданко, Т.В. Живокоренцева, О.Ф. Чупрова) [2];
- персональная траектория освоения содержательной части образования (Н.И. Сперанская, О.Е. Яцевич) [8].

Индивидуальный образовательный маршрут включает в себя образовательные потребности, индивидуальные способности и возможности студентов (уровень готовности к освоению учебного плана), а также существующие стандарты содержания образования [4, 6].

Реализация в вузе индивидуально-образовательных маршрутов студентов является своеобразной попыткой в решении проблем развития личности, её готовности к профессиональному обучению, определению смысла и цели профессиональной деятельности посредством содержания образования. Это возможность проанализировать учебную деятельность с точки зрения самого обучающегося.

Модель индивидуального маршрута студента направления подготовки «Государственное и

муниципальное управление», представляет собой открытую систему, которая включает следующие системные компоненты:

- концептуальный, представляющий собой совокупность целей, принципов и ценностей, на которые опирается деятельность, которая реализуется в рамках индивидуального маршрута;

- содержательный, включающий в себя содержательную часть образования, осваиваемое в процессе реализации маршрута;

- процессуально-технологический, который представляет собой сочетание технологических и методических приемов, способов организации учебной деятельности, используемых в процессе освоения содержания образования.

Педагогический анализ категории индивидуального маршрута студента направления подготовки «ГМУ» указывает на его персональную траекторию освоения содержания образования на выбранном уровне, посредством реализации разнообразных видов деятельности, обусловленных индивидуальными особенностями.

Педагогический алгоритм реализации индивидуального маршрута студента представляет собой последовательность учебных действий, целей через использование форм и способов организации работы в наибольшей степени соответствующих индивидуальному стилю учебной деятельности, возможностям и потребностям каждого студента.

В качестве важного педагогического условия эффективной реализации индивидуальных маршрутов студентов выступают:

- дидактическое сопровождение обучающихся в контексте реализации индивидуального маршрута в процессе непрерывного мониторинга личностных и учебных достижений;

- методическое сопровождение преподавателя, в контексте реализации профессиональных и учебных затруднений студентов, посредством системы индивидуального консультирования.

Движение студента по индивидуальному маршруту направлено на развитие и становление образовательных компетенций при условии использования в процессе реализации маршрута на уровне каждого обучающегося:

- возможности в соответствии с особенностями и потребностями студента для выбора уровня освоения содержания учебного плана;

- образовательных технологий, которые способны обеспечить активную позицию студента при взаимодействии с окружающей средой и информацией;

- мониторинг оценивания результатов обучения.

При выстраивании индивидуального образовательного маршрута для каждого студента важно учитывать некоторые принципы:

- 1) принцип систематической диагностики;
- 2) принцип индивидуального подбора педагогических технологий;
- 3) принцип контроля и корректировки;
- 4) принцип систематического наблюдения;
- 5) принцип пошаговой фиксации.

Студент может осваивать несколько образовательных маршрутов, которые могут реализоваться либо одновременно, либо последовательно. Рассмотрим некоторый комплекс факторов, определяющий выбор того или иного индивидуального образовательного маршрута:

- особенности, интересы и потребности самого студента в реализации необходимого образовательного результата;

- профессионализм педагогического коллектива;

- возможности вуза реализовать образовательные потребности студентов;

- материально-технические возможности вуза.

Представим этапы логической структуры проектирования индивидуального образовательного маршрута:

- этап постановки образовательной цели;

- этап самоанализа и рефлексии (соотнесение и осознание индивидуальных потребностей с требованиями внешнего порядка (например, требованиям образовательного стандарта);

- этап выбора путей или вариантов в реализации поставленной цели;

- этап конкретизации цели (выбор учебных дисциплин по учебному плану);

- этап оформления маршрутного листа.

Далее, рассмотрим условия, определяющие эффективность разработки индивидуального образовательного маршрута для студентов направления подготовки «ГМУ»:

- осознание важности и значимости индивидуального образовательного маршрута всеми участниками педагогического процесса, как способа саморазвития студента;

- реализация психолого-педагогического сопровождения и информационной поддержки в индивидуальном образовательном маршруте;

- активное включение студентов в деятельность по реализации индивидуального образовательного маршрута;

- организация рефлексии как основы коррекционной работы по индивидуальному образовательному маршруту.

В качестве средств по реализации индивидуального образовательного маршрута выступают следующая информация и критерии:

- максимально возможные нормы учебной нагрузки;

- учебный план по направлению подготовки: набор учебных дисциплин, которые составляют инвариантную часть, практика и дисциплины регионального компонента;

- особенности изучения различных учебных дисциплин (курсов по выбору); важность соблюдения баланса между ориентационными и профильно-ориентированными курсами;

- различные виды расчетов учебной нагрузки;

- правила по заполнению бланков;

- правила и возможности внесения исправлений в индивидуальный образовательный маршрут.

Данную работу необходимо проводить как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной деятельности. При проведении такой работы целесообразно использовать активные формы и методы деятельности (например,

имитационные игры, коллективная рефлексия, «бортовой журнал», дневник практики и др.).

Так же мы рассмотрим образовательные ресурсы, которые могут быть самостоятельно использованы студентами в процессе построения индивидуальной образовательной траектории:

- изучение специальных дисциплин по выбору, перечень которых в учебном плане согласован с выявленными на первом этапе запланированными индивидуальными образовательными результатами;
- получение консультаций у специалистов (преподавателей вузов, представителей профессиональных сообществ и т.д.) в процессе решения творческих задач;
- прохождение дистанционных учебных курсов на базе различных интернет-порталов;
- работа в библиотеках, включая виртуальные;
- другие ресурсы, которые могут быть самостоятельно найдены студентами в открытом информационном пространстве.

Использование перечисленных ресурсов предполагает следующие компетенции студентов, формируемые на данном этапе и составляющие новообразования их образовательной самостоятельности:

- способность выбирать необходимые образовательные ресурсы и прогнозировать эффективность их использования в процессе решения творческих задач;
- способность соотносить тематику различных учебных курсов с собственными образовательными запросами, связанными с осуществлением индивидуальной образовательной траектории;
- способность грамотно формулировать вопросы, понимать ответы и строить коммуникации с представителями внешней социальной среды в процессе получения консультаций;
- владение современными информационными технологиями, связанными с использованием различных интернет-ресурсов;
- умение грамотно пользоваться библиотечными фондами, извлекать необходимую информацию.

Однако само по себе использование этих ресурсов не гарантирует студенту эффективность его самостоятельного продвижения к целям личностного и профессионального самоопределения, что рассматривается в современных исследованиях как конечная цель этого продвижения [7]. Важно то, как и в каких ситуациях эти ресурсы используются студентом для решения творческих задач. Именно готовность к продуктивному использованию образовательных ресурсов в нашей статье рассматривается как предмет апробации достигнутых студентом образовательных результатов в событийно-деятельностном формате. В свою очередь, результаты такой апробации сами становятся для студента ресурсом самооценки его образовательной самостоятельности.

Выводы. Таким образом, под индивидуальным образовательным маршрутом понимается технология будущего, которая способствует самореализации студентов и направлена на формирование и развитие широко образованной, социально адаптивной, творческой личности. На сегодняшний день насчитывается целый ряд научно-методических подходов к пониманию сущности индивидуального образовательного маршрута. Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями студентов (уровень готовности к освоению программы, учебного плана, учебной дисциплины и т.д.), а также существующими стандартами содержания образования. Как отмечают учёные [9; 10] индивидуальный образовательный маршрут лучше способствует формированию профессионально-значимых личностных качеств будущих специалистов.

Модель индивидуального маршрута студента представляет собой систему, содержащую три компонента: концептуальный, содержательный и процессуально-технологический. В качестве важных условий в реализации индивидуальных маршрутов студентов, выступают психолого-педагогическое сопровождение студента и методическое сопровождение преподавателя.

Литература:

1. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46-1. С. 223-229.
2. Жданко Т.А., Живоколенцева Т.В., Чупрова О.Ф. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов в вузе // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2014. № 1 (13). С. 140-146.
3. Кириенкова Н.В., Свиридов А.Н. Индивидуальный образовательный маршрут в системе психолого-педагогического сопровождения студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 10-13.
4. Магомеддибирова З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности // Наука и школа. 2004. № 1. С. 20.
5. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деградации профессиональной социализации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 70-71.
6. Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Методологическая оценка компетентного подхода в подготовке специалиста // Вестник Академии права и управления. 2016. № 2 (43). С. 125-131.
7. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 203-205.
8. Сперанская Н.И., Яцевич О.Е. Самопроектирование индивидуального образовательного маршрута студента: миф и реальность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 2 (190). С. 56-61.
9. Сорокопуд Ю.В. Профессионально важные качества личности как фактор конкурентоспособности современных специалистов сферы "человек - человек" // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 245-246.
10. Сорокопуд Ю.В. Психолого-педагогический анализ профессионально-значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 330-331.
11. Туркина А.В. Исследование готовности студентов к выбору индивидуального образовательного маршрута // Человек и образование. 2006. № 6. С. 68-71.
12. Фомина С.Н., Береза Н.А., Квитковская А.А. Построение индивидуального образовательного маршрута студента как способ осознанной учебной деятельности // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2018. Т. 17. № 3 (148). С. 42-49.

УДК: 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Тугулева Галина Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Хабибуллин Денис Асхатович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПРОФИЛАКТИКА И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИТУАТИВНЫХ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Авторами представлен взгляд на проблему поиска путей преодоления ситуативных страхов у детей старшего дошкольного возраста. Ставится задача изучить особенности ситуативных страхов детей старшего дошкольного возраста и определить наиболее эффективные практические методы профилактики и преодоления нарушений эмоционального фона в результате детских страхов и ситуативной тревожности. Результаты теоретического и эмпирического исследования, в котором использованы методы педагогического наблюдения и анализа продуктивной проективно-рисуночной детской деятельности, позволили выделить наиболее распространённые и часто выраженные страхи детей и раскрыть факторы ситуативных страхов. Выявлена прямая взаимосвязь понимания эмоций с различными аспектами социального развития детей, связь количества страхов детей и тенденцией к превышению возрастной нормы в силу воздействия на личность ребенка воспитательного влияния родителей. На основе результатов выделены практические методы профилактики и преодоления ситуативных страхов у детей старшего дошкольного возраста (специальные коррекционные игры-драматизации, десенсибилизация, арт-тренинги детской уверенности).

Ключевые слова: детские страхи, эмоциональная сфера, эмоциональный фон, тревожность, профилактика страха, дети старшего дошкольного возраста.

Annotation. The authors present a view of the problem of finding ways to overcome situational fears in children of older pre-school age. The aim is to study the peculiarities of situational fears of older pre-school children and to determine the most effective practical methods of preventing and overcoming emotional background disorders as a result of children's fears and situational anxiety. The results of theoretical and empirical research, which uses methods of pedagogical observation and analysis of productive projective-drawing children's activity, revealed the most common and often expressed fears of children and revealed factors of situational fears. The direct relationship of understanding emotions with various aspects of social development of children, the connection of the number of fears of children and the tendency to exceed the age norm due to the impact on the personality of the child of the educational influence of parents have been revealed. On the basis of the results, practical methods of prevention and overcoming situational fears in children of older pre-school age (special correction games-drama, desensitization, art trainings of children's confidence) have been identified.

Keywords: children's fears, emotional sphere, emotional background, anxiety, fear prevention, children of senior preschool age.

Введение. Социализация современных детей проходит в условиях интенсивного роста информационных технологий, автоматизации различных технических процессов и высокого ритма жизни общества. На сегодняшний день существует значимая проблема роста количества детей с нарушениями эмоционального фона, а также недостаточно высоким уровнем статусного положения в системе межличностного общения. Проявляются признаки неблагополучия, напряженности в контактах, страхи, тревога. Психологическое самоощущение детей, поступающих в школу, характеризуется нехваткой внимания, тёплых и надёжных отношений в семье, эмоциональной привязанности. Возникают предположения, что дети, которые были склонны к ситуативной тревоге и страхам через какое-то время могут иметь личностную тревожность и страхи. Стрессовые ситуации и негативные события из детства могут быть запечатлены эмоциональной памятью и стать причиной эмоционального неблагополучия во взрослой жизни. В системе образования и воспитания, соответственно определяется проблема предупреждения и преодоления у детей таких проявлений, как ситуативная тревожность и страх, отклонения от норм поведения и трудности взаимоотношений с окружающими.

Страх – неотъемлемая часть эмоциональной жизни человека, эмоциональные нарушения в сознании человека определенной угрозы для его существования и благополучия. В норме они осуществляют защитную функцию самосохранения, которая стабилизирует состояние эмоционального волнения, беспокойства, тревоги ума в ситуации грозной опасности или бедствия, аффективно острого восприятия угроз для жизни и благополучия. Страхи составляют целый ряд психологических трудностей детства, в том числе, многих нарушений развития, служащих поводом для обращений в психологическую службу. Чтобы разобраться в причинах возникновения страхов нужно знать механизмы их развития, преобразования и превращения в другие состояния, зачастую просто невозможно разобраться в том, что происходит с ребенком, каковы истинные мотивы его поступков и главное, как ему помочь. Значение профилактики страха, необходимо при подготовке детей к трудным ситуациям в дальнейшей жизни при овладении новой деятельностью на новых этапах жизни.

Причины детских страхов и перечень индикаторов страха описаны в научных трудах Д.Х. Боулби, Д. Черяшворт, А.И. Захарова и др. В работах А.М. Прихожан, А.С. Спиваковской описаны причины детских неврозов и методы преодоления страхов с помощью различных комплексов упражнений и игр.

А.И. Захаров отмечает, что в детстве могут сложиться связи между чувствами, в основе которых базовая эмоция страха и тревоги, тогда страх имеет возможность вызываться страданием [2, с. 12]. Автор выделил и описал типы страхов:

– конкретные страхи, которые возникли в ситуации, когда опасность связывается с конкретными предметами, существами или явлениями окружающей действительности;

- символические страхи – эмоциональное переживание состояния или ситуации угрозы безотносительно к предмету, угрозу представляют неопределенности, фантазии;
- с устойчивыми страхами не может справиться ни ребёнок, ни взрослый, которые приводят к появлению нежелательных черт характера.

Основные источники и первопричины эмоционального невротического состояния личности, приводящего к тревожности и чувству страха:

- физиологические особенности личности (ослабленная нервная система);
- длительная внешняя стрессовая ситуация или посттравматический синдром;
- индивидуально-типологические особенности человека (когнитивные процессы);
- особенности восприятия ситуации;
- межличностные взаимоотношения человека с окружающими (особенно близкими и значимыми).

Нейтрализация страхов зависит от знания причин и особенностей их развития. Механизмы развития страхов сочетаются между собой, образуя мотивированную структуру. Огромное количество страхов снижает уверенность в себе, без которой невозможна реальная самооценка, личностная объединение и принятие себя, осуществление планов в жизнь и полноценное взаимодействие с ровесниками [2, с. 87]. Однако, по мнению А.С. Спиваковской, присутствие у ребенка значительного числа разнообразных страхов – показатель невротического состояния [5].

Необходимо также отметить, что первые детские страхи по своей природе ситуативные, естественны и при правильном отношении и понимании причины их появления чаще всего исчезают навсегда в подростковом возрасте. Если же страх выражается на патологическом уровне: ребенок абсолютно не в состоянии держать его под контролем, данное чувство неблагоприятно отображается на характере, все это мешает нормальным отношениям с другими людьми, не позволяет хорошо приспособиться к социальным условиям, то в этом случае проводится консультативная работа у профессионального детского психиатра.

В контексте нашего исследования, особый интерес представляют ситуативные страхи детей старшего дошкольного возраста, так как своевременная социализация негативных эмоциональных состояний, приводящих к чувству тревоги и страха в период детства, положительно влияет на дальнейшее формирование психологически здоровой личности.

Концептуальная задача исследования – изучение особенностей ситуативных страхов детей старшего дошкольного возраста и определение наиболее эффективных практических методов профилактики и преодоления эмоциональных нарушений в результате детских страхов и ситуативной тревожности. Исследование проведено в условиях дошкольных учреждений разной направленности города Магнитогорска. Выборка составила 78 детей старшего дошкольного возраста со средним возрастным показателем 6,5 лет.

Методы исследования включали в себя логико-теоретический анализ проблемы, методы сбора эмпирического материала (наблюдение, беседы, проективно-рисуночные тесты).

Своевременная диагностика эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста позволит определить детей склонных или уже имеющих тревожное состояние, определить наличие ситуаций, приводящих к чувству страха, спланировать профилактическую работу, провести коррекцию эмоционального состояния ребенка. Важным методом является педагогическое наблюдение с целью отслеживания ситуаций, в которых эта тревожность больше всего проявляется. На констатирующем этапе нами были использованы методы педагогического наблюдения и диагностические методики анализа продуктивной проективно-рисуночной деятельности дошкольников (Захарова А.И., Панфиловой М.А.), опросники для родителей.

Изложение основного материала статьи. Формирование эмоциональной сферы и развитие основных базовых эмоций завершается к пяти годам, когда эмоции отличаются уже известной зрелостью и устойчивостью. Поэтому раннее выявление неблагоприятных отклонений в эмоциональной сфере ребенка дают возможность вовремя внести коррективы в его личностное развитие. Если сравнить младший школьный возраст с дошкольным, то дети дошкольного возраста более благополучно подвергаются психологическому влиянию, когда они находятся в зависимости от эмоционального развития и во многом носят возрастной характер.

Для старшего дошкольного возраста свойственны собственные страхи, которые следует принимать во внимание в ходе развития личности дошкольника. По мнению И.О. Карелиной [7] дошкольники в возрасте 5-6 лет проявляют и понимают эмоциональное состояние, опираясь на один источник информации – ситуацию возникновения того или иного состояния или лицевую экспрессию. Только к 7-ми годам дети могут осознать влияние убеждений или воображаемой ситуации на возникновение эмоций.

Наиболее частой причиной страхов у детей считаются когнитивные процессы, так как дети еще не понимают ментальных аспектов эмоций, не могут принять событие с нескольких точек зрения [7]. Страх какого-либо определённого объекта может быть вызван мысленным воспроизведением в памяти или антиципацией. Воспоминание ситуации, предвидение страха для ребенка является достаточным для того, чтобы вызвать страх.

В исследованиях А.И. Захарова, Е.В. Новиковой, А.С. Спиваковской, и других ученых было показано, что значительная роль относится к семье. Нервная система ребенка и его психологическое здоровье во многом зависит от взаимоотношений между взрослым и ребенком и положительной обстановкой в доме [5, с. 27]. У детей появляется страх не соответствовать требованиям родителей.

Таким образом, у дошкольников страх и тревожность появляется из-за фрустрации потребности в надежности, безопасности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность данной потребности, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую. Страх ещё никак не считается собственно личностным образованием, он предполагает собой функцию негативных отношений с близким окружением.

По результатам экспериментального исследования, необходимо констатировать, что наиболее распространёнными факторами ситуативных страхов являются:

- излишне ранняя рационализация эмоций ребенка, чувство смерти;
- чрезмерная принципиальность родителей, большое количество запретов и многочисленные нереализуемые угрозы взрослых в семье;
- психические травмы ребенка в виде испуга или психологическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками;
- избегание ситуации или объекта страха, и как следствие чего-то нового и неизвестного.

У старших дошкольников генеральными страхами являются: страх смерти родителей (75%); страх войны (83%); страх пожара (80%); страх собственной смерти (80%); боязнь страшных снов (63%); страх стихии (71%); боязнь глубины (61%); страх заражения, болезни (71%); страх боли (68%); страх темноты (56%). Мы считаем, что выявленные нами страхи носят временный характер, нормативны для детей 6-7-летнего возраста.

На увеличение страхов в старшем дошкольном возрасте влияют следующие параметры воспитания, которые оказывают наиболее сильное воздействие на формирование личности ребенка, и которые могут лежать в основе других нарушений:

- предпочтение в ребенке женских (мужских) качеств (сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от его пола);
- наличие гиперпротекции (гиперопеки);
- отсутствие запретов;
- отсутствие санкций;
- предпочтение у ребенка детских качеств;
- вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания;
- отсутствие потакания (игнорирование потребностей ребенка).

Количество страхов детей (экспериментальной группы) имеет тенденцию к превышению возрастной нормы в силу воздействия на личность ребенка воспитательного влияния родителей и зависит от контекста детско-родительских отношений: 64% детей имеют количество страхов выше возрастной нормы, воспитываясь в семье, где испытывают дискомфорт (в 52% семей), 25% - не удовлетворены своим положением в семье. Увеличению детских страхов в семьях данной выборки содействуют наличие гиперпротекции, отсутствие запретов, предпочтение у ребенка детских качеств и другие нарушенные стили детско-родительских отношений. Выявленные страхи нуждаются в определенной профилактической и коррекционной работе.

Результаты исследования отражены в представленном далее описании наиболее эффективных практических методов профилактики и преодоления ситуативных страхов у детей старшего дошкольного возраста (специальные коррекционные игры-драматизации, десенсибилизация, арт-тренинги детской уверенности).

Преодоление страхов у детей требует введения специального блока занятий, которые направлены на перенос полученных умений, средств деятельности в повседневную жизнь, их приспособление, а в случае необходимости – некоторая коррекция и закрепление.

Через игру, рисование и фантазирование ребенок спокойно преодолевает свои страхи. Игра даёт возможность ребёнку испытать свой страх заново, но в воображаемой ситуации, и таким образом снижает остроту тревожных переживаний, так как ребёнок в игре представляет, что он смелый и сильный, способный одержать победу над врагом и самостоятельно изменить страх, добавляя в образ комические детали, таким образом, делая свой страх незначительным. В связи с этим, необходимы специальные коррекционные игры-драматизации, народные игры-забавы, которые отлично решают задачи по уменьшению разнообразных детских страхов и их профилактики.

Особенно эффективным оказался метод десенсибилизации, когда ребёнка последовательно помещают в ситуации, которые вызывают у него тревогу (через игровые ситуации). Такое обучение ребенка направлено на умение управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях.

Наше исследование показало, прямую взаимосвязь понимания эмоций с различными аспектами социального развития детей. Считаем, что психолого-педагогическая работа, нацеленная на развитие компонентов понимания эмоциональных состояний (как собственных, так других) и повышение самооценки ребенка, испытывающего ситуационные страхи, помогает формированию рефлексивной оценки чувства страха. В практической работе мы использовали тренинги детской уверенности, используя такие приемы, как: одобрительные и поощрительные слова; создание игровых ситуаций, из которых ребенок выходит победителем; постепенное вовлечение дошкольника в театральные постановки и сценки; релаксация, снятие мышечного напряжения, игры драматизации, сказкотерапия.

В работе по профилактике и преодолению страхов действенным методом считается арт-терапия, как специализированная форма детской психотерапии, базирующаяся на изобразительной и продуктивно-творческой детской деятельности. Мы считаем, творческий процесс ключевым терапевтическим механизмом, позволяющим в особенной символической форме перестроить конфликтную травмирующую ситуацию, найти новую форму ее решения. Арт-терапия дает выход внутренним конфликтам и эмоциям, через рисунок, игру, сказку, тем самым помогает понять свои переживания, содействует расслаблению и снятию напряжения, открывает возможность окунуться в проблему страха.

Эксперимент показал, что в рисунке дети отражали свои возможности к окружающей действительности, моделировали свои взаимоотношения и выражали положительные и отрицательные эмоции. Опыт арт-тренингов детской уверенности показал, что часто рисующие дошкольники имеют минимальное количество ситуативных страхов (как правило, они нормативны), у них снижается возможность возникновения страхов, а это имеет важное значение для психического развития.

С помощью рисования в первую очередь, получается, устранить страхи, вызванные воображением, то есть то, что никогда не совершалось, но может произойти в представлении ребенка. Неудовлетворительный эффект от рисования страхов прослеживается, когда то или иное устрашающее явление (застревание в лифте, укус собаки, пожар и т.д.), не так давно.

Отметим, что не надо опасаться некоторого оживления страхов, совершающегося в ходе рисования, потому что это одно из условий полного их устранения. Психологической преградой для рисования страхов может быть страх совершить что-то неверно, когда ребенок заранее испытывает собственную неудачу. В своем исследовании мы не ставили цель научить ребенка рисовать, основная задача арт-терапии заключается в формировании самовыражения и самопознания человека посредством творческого процесса и в увеличении его адаптационных способностей.

Детям зачастую трудно изобразить собственный страх. В подобных случаях дети могут отказываться от рисования. Могут появиться трудности и согласно иным обстоятельствам: в случае если дошкольник стесняется собственного страха, никак не желает его принимать, тем более афишировать. Такие дети, как

правило, говорят, что ничего не боятся, и предлагают порисовать на другую тему. Такое сопротивление ребенка, это проявление естественных защитных механизмов психики [1, с. 6].

Исследование подтвердило негативное воздействие на итоги рисования страхов, недостаток жизнерадостности в семье, постоянные разговоры о самочувствии. В такой обстановке дети меньше рисуют и играют, в рисунках наблюдается ошутимое преимущество темного и сероватого цвета.

Важным методом преодоления ситуативного страха, является тренинг детско-родительских отношений, направленный на обучение родителей способам стимулирования ребенка к доверительному общению, поддержки и поощрения, приемам обогащения словаря эмоциональной лексики, эмоционального рисования, семейной сказкотерапии. Эффективно психологическое просвещение родителей о теоретических знаниях первопричин эмоциональных нарушений детей и путей преодоления отрицательной эмоции страха. При этом, задача состоит в создании или восстановлении значимых отношений между ребенком и взрослым с целью оптимизации личностного роста и развития.

Для профилактики детских страхов мы проводили беседы с родителями. На сайте детского сада для родителей поместили тему: «Правила родителям по преодолению страхов» с рекомендациями по преодолению детских страхов. Работа с родителями была направлена не только на профилактику возможных нарушений, но и на коррекцию неправильных, травмирующих ребёнка, стилей воспитания, а так, же на обучение эффективным навыкам коммуникации и способам выражения своей любви к ребёнку: знакомство с компонентами эффективного общения с детьми, которые являются необходимыми: контакт глаз, физический контакт, пристальное внимание, дисциплина.

Выводы. Развитие эмоциональной сферы детей в старшем дошкольном возрасте зависит от физиологических, психологических и социальных факторов. На каждом возрастном этапе наблюдаются так называемые нормативные страхи, которые появляются как результат развития интеллектуальной сферы и воображения, так, например, у дошкольников – страх темноты или сказочных существ. Исследования позволили сформировать устойчивое мнение, что все дети имеют разную степень стрессоустойчивости: то, что для одного ребенка просто неприятное событие, для другого – серьезное эмоциональное испытание. К таким страхам можно отнести страх быть брошенным, страх воды, тревогу перед знакомством с новыми людьми, посещением новых мест, страх закрытых пространств или страх остаться дома одному. Возникают страхи в результате многочисленных социальных проблем, издержки воспитания детей в семье, непедagogических приемов воспитания в детском саду и другие, которые могут нарушить эмоциональный фон ребёнка и даже привести к невротическим отклонениям. Поэтому очень важно своевременно диагностировать отклонения в поведении ребенка, изменения в эмоциональном развитии, его склонность к беспокойству и страхам, а также отсутствие адекватной психологической защиты.

В дошкольном образовательном учреждении педагоги и психолог создают благоприятный психологический климат в группе, формируют у ребёнка чувства защищённости, уверенности в себе.

Но, одной психологической работы, недостаточно для устранения страхов и тревожности, для этого необходим ввод специального блока занятий, который направлен на перенос полученных умений, средств деятельности в повседневную жизнь, их приспособление, а в случае необходимости – использование приемов коррекции и эффективных педагогических технологий. Необходимо информирование родителей о том, что только им принадлежит главная роль в системе профилактики и преодолении страхов у детей. Страх может быть снижен через ситуацию успеха в какой-либо деятельности: рисовании, чтении стихотворений, игре и даже в помощи родителям по дому. Ребёнка необходимо хвалить за результаты и не сравнивать с другими детьми. Созданный благоприятный психологический климат в детском саду и дома, доверительный контакт со сверстниками, членами семьи, выстроенные правильно эмоциональные отношения со значимыми взрослыми, организация домашнего режима в соответствии с требованиями режимных моментов детского сада также существенно снижают эмоциональную напряженность и уменьшают количество страхов у ребёнка.

Таким образом, помогая детям преодолевать страхи с помощью эффективных методов профилактики (специальные коррекционные игры-драматизации, десенсибилизация, арт-тренинги детской уверенности) взрослый даёт возможность расширять и обогащать их навыки общения с взрослыми и сверстниками.

Литература:

1. Венгер А.Л. «Симптоматические» рекомендации в психологическом консультировании детей и подростков // Журнал практической психологии и психоанализа, 2004. № 3. С. 6-8.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Изд-во Союз, 2004. 328 с.
3. Меркушина Л.С. Методики выявления страхов у детей дошкольного возраста // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/10/12858> (дата обращения: 26.03.2019).
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. 304 с.
5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 1. М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. 304 с.
6. Тугулева Г.В. Детская практическая психология [электронный ресурс]: учебное пособие / Г.В. Тугулева. – Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2017.
7. Karelina I. O. The development of emotion understanding at the preschool childhood: a psychological perspective: monograph. Prague: Vedeckovydavatel'ské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 178 p.
8. Овсянникова, Е. А. Психология детства: учебно-методическое пособие / Е. А. Овсянникова; МГТУ. - Магнитогорск: МГТУ, 2016.
9. Степанова Н.А., Маркина Т.А. Особенности изучения мотивационной готовности к школе у старших дошкольников // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т.2. С. 325.

УДК:37.017.4

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Ольга Игоревна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);

магистрант Сорокина Екатерина Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования ценностей у студентов вузов в процессе освоения ими профессий типа «человек – человек»: их структуры и иерархии, а также устойчивости и способности к сохранению при наличии внешних воздействий. Представлен обзор основных направлений изучения и типологии ценностей, выделены основные параметры, характеризующие ценности. Авторы делают вывод о том, что устойчивая система ценностей является важнейшим условием формирования профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, личностный смысл, ценностная структура личности, профессиональные компетенции.

Annotation. The article discusses the problems of forming values among university students in the process of mastering professions such as "person - person": their structure and hierarchy, as well as stability and ability to preserve in the presence of external influences. The review of the main areas of study and typology of values is presented, the main parameters characterizing the values are highlighted. The authors concludes that a sustainable value system is an essential condition for the formation of students' professional competencies.

Keywords: values, value-based orientations, personal meaning, value structure of a person, professional competencies.

Введение. Образование и воспитание личности современного человека невозможно без формирования системы ценностей. Многие исследователи относят её формирование к концу юношеского возраста, т.е. примерно к 20-25 годам. Однако в последние годы отмечается существенное изменение сферы социальных контактов и, как следствие, трансформация ценностей: многими педагогами констатируется возникновение социальной разобщенности, доминирования индивидуальных интересов над коллективными (рост «социального эгоизма»), культ жестокости и нарциссизма. Всё это приводит к росту негативных тенденций в формировании систем ценностей у подрастающей молодёжи: к потере личностных смыслов, приоритету материального над духовным, попыткам пересмотра традиционных моральных норм и ценностей. Нравственные понятия взаимопомощи и коллективизма, гуманизма и справедливости всё реже характеризуют поведение людей в обществе. Социальные сети пестрят видеороликами с издевательствами над одноклассниками, животными. Обсуждение этих тем в СМИ свидетельствует о возникновении значительных групп людей, для которых главными становятся ценности вседозволенности, самоутверждения, нонконформизма. Целью данной статьи является изучение проблемы формирования ценностей у современной молодёжи, а также их влияния на формирование профессиональных компетенций студентов.

В.А. Емелин, анализируя размывание идентичности человека и утрату устойчивых ориентиров в современном обществе, в качестве первопричины этого явления называет социально-политические следствия идей толерантности и равнозначности мнений, позиций и ценностей. Он отмечает, что принцип плюрализма, предполагающий культивирование идей неограниченного выбора, приводит к размыванию и разрушению ценностей, делая любое мнение, отношение равновеликим. Таким образом, возникают ценности, навязанные меньшинством. В.А. Емелин описывает технологию навязывания власти меньшинства, получившую название «Окна Овертона». В её основе лежит идея уравнивания значимости ценностных альтернатив и их продвижения по цепочке: область немислимого – область радикального – область возможного – область рационального – область популярного [4].

Данная негативная тенденция указывает на необходимость пристального внимания к проблемам формирования системы ценностей у юношества, что предполагает рассмотрение периода обучения в вузе как сензитивного для создания устойчивой системы ценностей. Подтверждение этих идей мы находим в исследованиях А. К. Марковой, которая подчеркивает, что одним из направлений профессионализации является изменение в ценностно-смысловой структуре личности. Ведущее значение ценностно-смыслового и нравственно-мировоззренческого компонента на высшем уровне саморегуляции профессионала отмечает и Л.Г. Дикая.

Изложение основного материала статьи. В современных исследованиях *ценность* определяется как:

- объекты, явления, их свойства, а также абстрактные идеи, воплощающие в себе общественные идеалы и выступающие благодаря этому как эталон должного [2];
- положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлечённостью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях [1];
- экзистенциальный центр человеческого бытия и интегральная порождающая модель всех артефактов культуры, выражение субъективного места человека в космосе, важнейшая движущая сила исторических изменений [3];
- широкие интенциональные предрасположенности, направленные в будущее; конечные точки наших намерений [12];
- то, к чему стремятся как к цели, или рассматривают как средство достижения цели [10];

• универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество или даже все человечество [18].

Исходя из приведённых определений, можно выделить основные параметры, характеризующие ценности:

- объект (субъект), на который направлена ценность;
- его степень значимости для индивида;
- его оценка (когнитивная и эмоциональная);
- готовность руководствоваться ценностью в практической деятельности.

Одну из первых классификаций ценностей предложил Г. Олпорт. Он выделил шесть типов ценностей: теоретические, экономические, эстетические, социальные, политические и религиозные ценности [12, с. 166-216]. В основании классификации ценностей С. Шварца лежит степень выраженности в них интересов личностного или общественного. Автор выделяет: 1) ценности, выражающие интересы индивида (власть, достижения, гедонизм) и 2) ценности, выражающие интересы группы (традиции, конформность). Также С. Шварц группирует ценности по признаку совместимости - противоречивости друг другу. Например, ценностям сохранения он противопоставляет ценности изменения; ценностям самопреодоления – ценности самовозвышения [13].

По мнению Д.А. Леонтьева и С.Ю. Головина, можно говорить о трех формах существования ценностей:

1) *общественные ценности*, которые вырабатываются общественным сознанием и содержат абстрактные представления о значимости определённых категорий из различных сфер общественной жизни (к ним можно отнести ценности справедливости равенства, демократии);

2) *объективированные ценности*, к которым авторы относят произведения материальной и духовной культуры;

3) *личностные ценности*, имеющие индивидуальную иерархию, которая возникает в результате «распредмечивания» индивидом содержания общественных ценностей в ходе индивидуальной деятельности. Авторы отмечают высокую осознанность личностных ценностей, которая существенно влияет на регуляцию социальных взаимоотношений и поведения индивида; в этом случае принято говорить о наличии у человека *ценностных ориентаций* [2; 7].

А.Ю. Калугин вводит понятие смыслообразующей активности субъекта, понимаемой им как активности, направленной на выбор, интериоризацию и построение субъектом внутренней иерархии личностных ценностей [5]. В.Ф. Сержантов выделяет в структуре ценностей две стороны: значение и личностный смысл, – при этом значение ценности имеет общественную природу, а смысл ценности задается самим человеком [14, с. 40]. Значения, заключенные в ценностях, усваиваются детьми с самых ранних лет в процессе социализации, а определение значимости и личностного смысла возникает позже – с появлением рефлексии и «вторым» рождением личности. По мнению М.С. Яницкого и А.В. Серого, личностный смысл – это «то уникальное значение ценности, которое индивид приобрел в результате своего жизненного опыта» [21, с. 90].

В основе модели М. Рокича лежит утверждение, что ценности трансформируются под влиянием воспитания и культуры. Отсюда следует важный вывод – ценности можно и должно воспитывать. Свою классификацию М. Рокич основывает на определении степени их влияния на поведение человека: *терминальные ценности*, такие как любовь, безопасность, удовольствие, красота, по мнению автора, важны для человека сами по себе; *инструментальные ценности* используются для достижения различных целей. К этой группе М. Рокич относит вежливость, ответственность, интеллигентность, храбрость, честолюбие и т.д. [22].

Современные исследования ценностей посвящены изучению их отдельных групп [11], их влияния на особенности взаимоотношений личности с социальным окружением [6], особенностей формирования и трансформации [4; 15], а также особенностей их формирования в зависимости от включения субъекта в различные виды деятельности и профессионального обучения [8].

В исследовании Т.А. Максимовой изучены особенности влияния профессионального обучения на формирование смысложизненных ценностей личности студента, показаны различия в ценностных структурах студентов технических специальностей и курсантов морского вуза выпускных курсов, возникающие в результате профессионального обучения.

Близкими к области изучения ценностей являются работы, анализирующие вопросы динамики их возникновения и развития в ментальном опыте субъекта [5], формирования и развития образа мира (определяется как целостная многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о самом себе и своей деятельности), наиболее адекватно передающего субъективный, активный и целостный характер презентации мира человеку [19]. Д.А. Медведев при построении типологии образа мира в качестве одного из критериев выделяет направленность ценностных ориентаций [9].

Согласно определению Р.Т. Кокоевой ценностная структура личности – «это сложный социальный феномен культуры, детерминированный внутренней основой взаимоотношений личности с социальным окружением, характеризующий направленность человека, которая определяет соотносительность отношения личности к самому себе, обществу, подтверждающий статус психически и социально адаптированной зрелой личности» [6, с. 2-6].

А.Ю. Калугин, рассматривая проблему ценностей, смыслов, ментальных ресурсов и концептов, делает вывод о наличии связи между заявленными психическими феноменами. Характеризуя динамику возникновения и развития ценностей и смыслов в ментальном опыте субъекта, автор отмечает, что «смыслы и ментальные ресурсы образуют единый механизм реализации поведения человека» [5, с. 2-6].

И.Н. Ткаченко и З.В. Берсунькаева, исследуя проблемы формирования системы морально-нравственных ценностей у современной российской молодежи, пришли к выводу, что в отношении стабильности и неизменности морально-нравственных ценностей мнение респондентов делится в относительно равных частях: 54% молодежи убеждены в том, что основные моральные нормы всегда остаются актуальными; 46 % опрошенных считают, что многие традиционные моральные нормы уже устарели и не отвечают современным нормам и образу жизни [16].

Вопросы ценностей активно обсуждаются в Синтон-подходе, в рамках которого делаются акценты на «психологии здорового смысла». Основные жизненные ценности «здоровой личности» в рамках указанного подхода группируются Н.И. Козловым в три основных круга ценностей: личная жизнь и отношения; дело, бизнес, работа; собственное развитие. На наш взгляд, данное направление инструментализирует ценности и

упрощает их понимание до способа повышения эффективности в делах и во взаимоотношениях с людьми, возрастает роль индивидуальной личностной составляющей, что приводит к своеобразному «социальному эгоизму». При таком подходе снижается роль духовных приоритетов и возрастает интерес к «благам цивилизации», оказываются вне поля формирования морально-нравственные и духовно-нравственные ценности.

О важности формирования ценностей говорится в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: к угрозам национальной безопасности в области культуры, согласно указанному документу, относятся размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа Российской Федерации путем внешней культурной и информационной экспансии (включая распространение низкокачественной продукции массовой культуры), пропаганды вседозволенности и насилия, расовой, национальной и религиозной нетерпимости. Среди общих духовно-нравственных ценностей, формирующих фундамент государственности, в Стратегии перечислены свобода и независимость России, гуманизм, межнациональный мир и согласие, единство культур многонационального народа Российской Федерации, уважение семейных и конфессиональных традиций, патриотизм. К традиционным российским духовно-нравственным ценностям Стратегия относит приоритет духовного над материальным, защиту человеческой жизни, прав и свобод человека, ценности семьи, созидательного труда, служения Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины [17].

Проведённый нами анализ позволяет сделать вывод: кризис ценностей у современной молодёжи связан не столько с отсутствием ценностей, сколько с проблемами в формировании:

- а) их устойчивости и способности к сохранению при наличии внешних воздействий;
- б) их структуры и иерархии.

Выводы. Исходя из этого, можно говорить о необходимости формирования устойчивой системы ценностей личности и ухода от эгоцентрических к группоцентрическим, и затем – общественным (коллективистским) ценностным ориентациям. Особую остроту эта проблема приобретает в сфере профессиональной подготовки типа «человек – человек», ориентированной на воспитание, обслуживание людей, взаимодействие с ними. У представителей этой профессиональной группы должны закладываться ценности, имеющие высокий жизнеутверждающий и смыслообразующий потенциал, являющийся важнейшим условием осуществления профессиональной деятельности.

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь, 2000.
2. Головин. С.Ю. Словарь практического психолога, Минск.: Харвест, 1998.
3. Докучаев И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры. – М.: Наука, 2009, т. 88.
4. Емелин В.А. Кризис постмодернизма и потеря устойчивой идентичности // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 2(26). – С. 5-15.
5. Калугин А.Ю. К проблеме связи ценностей, смыслов, ментальных ресурсов и концептов // Интернет-журнал «Мир науки» World of Science. Pedagogy and psychology 2018, №6 URL: <https://mir-nauki.com/11psmn618.html>
6. Кокоева Р.Т. Моделирование личности – от ценностной ориентации к человеческому «Я» // Интернет-журнал «Мир науки» World of Science. Pedagogy and psychology 2018, №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN618.pdf>
7. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-44.
8. Максимова Т.А. Ценности в структуре психологической готовности выпускников морского вуза к профессиональной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-v-strukture-psihologicheskoy-gotovnosti-vypusknikov-morskogo-vuza-k-professionalnoy-deyatelnosti>
9. Медведев Д.А. Образ мира как внутренний фактор развития личности студента педагогического вуза [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Д.А. Медведев. – Ставрополь, 1999.
10. Медзвелия Е.З. Николай Чавчавадзе о специфике ценностного подхода к эстетическим явлениям и проблемам // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2015, №1.
11. Мерзлякова С.В. Сравнительное исследование особенностей связи семейных ценностей и уровня осмысленности жизни в юношеском возрасте // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2012.
12. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: "Смысл", 2002, с. 166-216.
13. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М. Изд-во «Когито-Центр», 2011.
14. Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: ЛГУ, 1990.
15. Тихомандрицкая О.А., Дубовская Е.М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы // Мир психологии. 1999, № 3.
16. Ткаченко И.Н., Берсунькаева З.В. Проблемы формирования системы морально-нравственных ценностей у современной российской молодежи // Молодой ученый. — 2017. — №15. — С. 518-520. — URL <https://moluch.ru/archive/149/42313/>
17. Указ Президента РФ от 31.12.2015 N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 372 с.
19. Шиман В.А. Категориальная структура образа мира врача, занимающегося восточными лечебными практиками [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / В.А. Шиман. – Хабаровск, 2005.
20. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М. Изд-во «Когито-Центр», 2011.
21. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 19-1. – С. 82-97.
22. Rokeach M. The Nature of Human Values. N.Y., 1973.

УДК 159.9:796.01

старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта, кандидат педагогических наук, доцент Хабаров Дмитрий Валентинович
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
заместитель начальника кафедры физической подготовки, кандидат педагогических наук Муханов Юрий Викторович
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский юридический институт МВД Российской Федерации» (Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина) (г. Белгород);
заместитель начальника кафедры физической подготовки, кандидат педагогических наук Кулиничев Андрей Николаевич
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский юридический институт МВД Российской Федерации» (Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина) (г. Белгород)

О ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И СПОСОБАХ ИХ ГАРМОНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье приведены данные ряда исследований, посвященных процессу гармонизации физических качеств личности на основе свойств высшей нервной деятельности, иллюстрирующих влияние психических свойств на данный процесс. В качестве основных таких свойств рассмотрены характер, темперамент, волевая саморегуляция, мотивация, эксплицированные в процесс спортивных достижений.

Ключевые слова: психические свойства, физические качества, мотивация, саморегуляция, характер, темперамент, эмоции, индивидуальные особенности и психодинамические характеристики личности.

Annotation. The article presents the data of a number of studies devoted to the process of harmonization of physical qualities of a person on the basis of the properties of higher nervous activity, illustrating the influence of mental properties on this process. As the main such properties are considered character, temperament, volitional self-regulation, motivation, explicated in the process of sports achievements.

Keywords: mental properties, physical qualities, motivation, self-regulation, character, temperament, emotions, individual characteristics and psychodynamic characteristics of the individual.

Введение. Всем нам известно выражение: «В здоровом теле – здоровый дух». Иными словами, когда мы занимаемся физическими упражнениями мы отрабатываем не только определенные навыки и приемы, мы также воспитываем психические качества своей личности. Дело в том, что во время занятия спортом, человек, который тренируется, попадает в смоделированные жизненные ситуации, учится преодолевать препятствия, проявлять стойкость. Особенно в этом плане благоприятны спортивные командные игры. Они помогают человеку преодолевать трудности, учат взаимодействию с другими людьми, помогают приобрести уверенность в себе. Все те положительные психологические качества, которые формируются у человека во время занятий физической культурой пригодятся ему и вне спортивной жизни. Упорство и настойчивость, трудолюбие, дисциплинированность положительным образом сказываются на учебе и работе, а умение ладить в коллективе, ответственность, самообладание положительно отражаются на семейной и бытовой сфере.

Обобщая взгляды авторов-исследователей на данную проблему, мы встречаемся с противоречивостью и разными точками зрения: ряд авторов уверены, что только при наличии таких психических свойств, как: экстраверсия, эмоциональная устойчивость, сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов, низкая тревожность и пластичность, можно добиться высоких результатов и спортивных достижений.

Другие авторы получают данные, которые противоречивы по своей сути и требуют более детального и всестороннего рассмотрения и изучения. В связи с вышеизложенным нам хотелось более детально проанализировать вопрос о наличии-отсутствии взаимосвязи и интеграции физических качеств и психологических свойств при занятиях спортом.

Изложение основного материала статьи. Признаки хорошей адаптации включают в себя: устойчивое внимание, правильное восприятие хорошая память сосредоточенность оптимизация работоспособности эффективность учебной и рабочей деятельности. Следует отметить, что разные виды спорта влияют на развитие различных психических качеств личности. При занятиях спортом у человека происходит развитие таких психических качеств как: темперамент характер, воля, эмоции, мотивация. Под темпераментом понимают устойчивые, индивидуальные особенности человека, эти особенности определяют динамику психологической деятельности.

От того, каким темпераментом обладает человек, зависят его быстрота восприятия, принятия решений, темп и ритм деятельности. Занятия спортом имеют определённые специфические характеристики: установка на достижение результатов, особые интеллектуальные способности (скорость мышления, принятия решения), высокая возбудимость, эмоциональная устойчивость регулярное психическое напряжение в течение долгого времени.

Разные типы темперамента являются предпочтительными по отношению к разным видам спорта. Например, сангвиники предпочитают виды спорта, которые связаны с большой подвижностью и активностью. Люди с этим типом темперамента трудно переносят монотонную деятельность. У них высокая работоспособность, но они не любят кропотливо оттачивать технику. Холерики предпочитают эмоциональные виды спорта. Они не любят спорт на развитие силы и выносливости. Для них больше подходят игровые виды спорта. Для флегматика достаточно сложно переключаться с одного вида деятельности на другой, реакции достаточно медленные. Но если навык сформирован, то он обладает повышенной устойчивостью. Люди с этим типом темперамента любят монотонные, не быстрые упражнения, тщательно отрабатывают технику. Для меланхоликов характерна повышенная ответственность, но с другой стороны, они имеют низкую работоспособность, плохо справляются с внешними раздражителями. Для них больше подходят индивидуальные виды спорта. В зависимости от психических особенностей каждой

личности, каждый спортсмен по-разному воспринимает тренировочный материал, это, в первую очередь, связано с типом темперамента.

Развитие характера происходит неизбежно в процессе занятия спортом и физической культурой. Всем известно, что спорт оказывает влияние на формирование характера. Под характером понимают совокупность психических свойств, которые определяют поведенческие паттерны человека.

Человек, решая заняться каким-то видом спорта, постепенно, сам того не замечая, начинает меняться. Например, занятия аэробикой придают девушке больше женственности. Если человек эмоционально раним, то для таких людей как нельзя лучше подошли бы силовые тренировки или занятия единоборствами. Если человек хочет развить свои коммуникативные навыки, то лучшим образом в этом может помочь командный спорт. В целом спорт положительно влияет на личность человека, он помогает личности развить такие качества, как: общительность, чуткость, отзывчивость. Спорт развивает трудолюбие, в то время, как лень и безответственность быстро ликвидируются.

В процессе занятия спортом и физической культурой также меняется характер волевой саморегуляции личности. Человеческая воля проявляет себя в преодолении трудностей и достижении успехов. В спорте достаточно много случается преград на пути к желаемой цели. Преграды условно делятся на внутренние и внешние. Внешние преграды подразумевают тактику борьбы, условия проведения соревнования, тренировки и т.д. Внутренние препятствия связаны с психическим и физическим состоянием человека. Внешние препятствия имеют прямую взаимосвязь с внутренними. Для того, чтобы преодолевать препятствие, человеку необходима сильная воля. Психологи считают, что спортсмен должен обладать и воспитывать в себе ряд определенных качеств, например, целеустремленность, настойчивость, упорство, решительность, инициатива, выдержка, самообладание.

Спорт положительным образом сказывается на развитии воли человека. Во-первых, это связано с тем, что человек может самостоятельно дозировать степень трудности упражнений и постепенно преодолевать препятствия. Во-вторых, в спорте человек намного чаще сталкивается с трудностями, чем в обычной жизни. И, безусловно, эмоции личности самым тесным образом связаны с физическим воспитанием. Занятия спортом сильнее всего влияют на формирование личности, он даже способен справиться с некоторыми психологическими проблемами. Во-первых, спорт помогает человеку выплескивать лишнюю негативную энергию, например, агрессию.

Занятия аэробными видами спорта положительно влияют, в первую очередь, на физическое состояние организма, запускается плодотворная работа эндокринной системы. Занимаясь спортом в организме человека происходит выброс эндорфина – «гормона счастья». На определенном этапе человек начинает получать удовольствие от занятий спортом. Когда организм находится в состоянии стресса или испытывает боль, в гипоталамусе и гипофизе мозга вырабатываются нейрхимические вещества, которые называются эндорфины, объясняет Дж. Мэттьюз, кандидат наук, спортивный психолог. Эндорфины, схожие по структуре с наркотиками морфинами, считаются природным болеутоляющим, так как они активируют опиоидные рецепторы в мозге, которые помогают уменьшить дискомфорт. Они также могут вызывать ощущение эйфории и хорошего самочувствия в целом. "Эндорфины также участвуют в механизмах вознаграждения таких видов активности как утоление голода и жажды, секс и выполнение материнских обязанностей", - рассказал Мэттьюз [1].

Вскоре после открытия эндорфинов, 40 лет назад, идея о том, что физическая активность вызывает обширный выброс эндорфинов, приобрела большую известность. Бег на длинные дистанции был довольно популярен в середине 1970-х, примерно в то же время, когда были открыты эндорфины. Появилось множество сообщений о так называемой "эйфории бегуна". Множество исследователей продвигали идею, что эндорфины могут служить источником ощущения эйфории после интенсивных тренировок, подавляя боль. Эти данные было необходимо проверить, исследуя гемато-энцефалический барьер. Уровень эндорфинов в плазме крови действительно повышается в ответ на стрессоры и боль, как показали результаты исследований. Например, по данным исследования, проведенного в 2003 году, усиление послеоперационной боли у пациентов сопровождается повышением уровня эндорфинов в крови. Также результаты исследований показывают, что тренировки создают похожий эффект, но данные также говорят и о том, что уровень эндорфинов может начать повышаться только через час после начала тренировки. (Что совершенно не объясняет, почему от 30-минутных тренировок в стиле НТТ появляется такое прекрасное самочувствие).

Проблема в неверном выводе, что эндорфины вызывают этот "тренировочный кайф". В ходе широкомасштабных исследований, ученые измерили уровень эндорфинов в крови, но не в мозге. А затем они сделали вывод, что уровень эндорфинов в крови повышен потому, что он повышен в мозге.

На самом деле, данные недавнего исследования, проведенного в Германии, показали, что, хотя уровень эндорфинов действительно повышается в крови после бега, они не могут преодолеть гематоэнцефалический барьер, что означает, что они не имеют отношения к ощущению послетренировочной эйфории. В действительности на мозг воздействует нейротрансмиттер анадамид, уровень которого повышается вследствие физической активности, и он действительно попадает в мозг вместе с кровью. Хотя данные нескольких исследований и показали, что в результате занятий спортом действительно повышается уровень эндорфинов в плазме крови, не существует подтверждений того, что тренировки действительно вызывают знаменитую "эндорфиновую эйфорию".

Во время физической активности мозг увеличивает выработку нейротрансмиттеров, которые посылают сигналы в нервную систему. Во время тренировки содержание этих сообщений может быть приблизительно таким: "Ты бежишь! Это великолепно! Радуйся!" Ученые установили взаимосвязь между уровнем серотонина и норадреналина и депрессией, это куда более надежная связь с послетренировочной эйфорией, чем эндорфины. Тренировки могут не только повысить уровень серотонина и норадреналина, что снижает уровень депрессии и стресса. Тренировки могут помочь избавиться от депрессии и тревожности укреплением способности организма реагировать на стрессоры.

Вот как это происходит: физическая активность помогает организму обработать реакцию на стресс, оптимизируя коммуникацию между всеми системами, вовлеченными в этот процесс. Чем ниже наша активность, тем более тяжелым испытанием становится стресс. Клинически доказано, что регулярные физические тренировки не только регулируют уровень кортизола (гормона, ответственного за напряжение и способность быстро реагировать на проблему) и гормона радости серотонина, но и стимулируют выработку

эндорфинов. Эндорфины - это химические соединения, обладающие способностью уменьшать боль и влиять на эмоциональное состояние.

Говоря простыми словами, спорт помогает мозгу становиться сильнее и работать стабильнее, что особенно важно в стрессовых ситуациях, характеризующихся резкими гормональными перепадами. Помимо прочего, тренировки напрямую повышают настроение и улучшают качество сна человека, снижая таким образом уровень стресса и расстройств, связанных с повышенной тревожностью.

Несмотря на то, что слово «фитнес» традиционно связывается исключительно с физической формой и мышцами, его буквальный перевод - это «быть подходящим для определенной задачи». Именно поэтому термин «фитнес» все чаще используется не только в спорте, но и в других областях, например, в психологии. Можно сказать, что фитнес в прямом смысле тренирует не только тело, но и мозг.

Наравне с «физической подготовкой» психологи все чаще говорят о «психологической подготовке» - тренировках для улучшения концентрации, снижения усталости, улучшения памяти и когнитивного восприятия. Современная наука уверена, что регулярные занятия спортом влияют на вышеуказанные способности мозга, делая человека намного более подготовленным к стрессовым ситуациям.

Огромные плюсы содержат в себе тренировки на свежем воздухе. Последние научные данные также показывают, что прогулки в лесу способны оказывать на организм эффект, сравнимый с принятием таблетки аспирина. Причина кроется в том, что листья и стволы упавших деревьев производят и испускают в воздух молекулы, тормозящие процессы разложения этих самих деревьев. Судя по всему, такие молекулы оказывают расслабляющее влияние на людей.

В народной медицине давно используются ароматические масла кедра и прочих хвойных деревьев, поскольку известно, что они обладают успокаивающим и легким обезболивающим действием. При этом, вне всякого сомнения, лучшим для снятия стресса является сочетание натурального запаха леса с активной физической тренировкой, заставляющей легкие прокачивать больше воздуха.

Хотя в большинстве случаев лучшим видом упражнений для снятия стресса считается йога (и дыхательная медитация как часть практик йоги), ученые считают, что положительный эффект на избавление от стресса и тревожности оказывают любые виды физической активности, подразумевающие ритмичное повторения движений - в том числе, бег, плавание, езда на велосипеде.

В какой-то степени подобные виды спорта являются «активной медитацией», т.к. они позволяют мозгу отключиться от текущих проблем и сосредоточиться исключительно на физической активности. В конечном итоге, это не только расслабляет и успокаивает человека, но и положительно влияет на нормализацию целого ряда гормонов - и, что немаловажно, на избавление от чувства тревоги.

Мотивация при занятиях физической культурой и спортом является важнейшим ресурсом для гармонизации физических качеств личности. Мотивация актуальна для всех как для профессиональных спортсменов, так и для любителей, так и для обычных людей, которые не занимаются спортом. Для того что бы достичь определенных целей человеку нужна адекватная мотивация. Мотивация предполагает наличие обстоятельств, которые побуждают человека к занятиям. Существует три основные группы мотивов: физиологические, социальные, психологические. Источники мотивации в свою очередь подразделяются на внутренние и внешние. К внешним относятся награды, призы, к внутренним относятся признание, самоуважение.

Топография силы – это та детерминанта, которая является специфичной и наиболее типичной для каждого вида спорта [2]. Если же анализировать сущностную характеристику быстроты как физического качества, то под этим мы понимаем способность человека в минимальный временной промежуток совершать двигательные действия. Если же нам необходимо характеризовать ту способность, которая позволяет человеку длительно выполнять какую-либо деятельность, при этом не снижая ее эффективности, то это выносливость, т.е. способность противостоять утомлению.

В работах Юрова И.А. мы сталкиваемся с данными, полученными в ходе эмпирических исследований, иллюстрирующих, что существует положительная корреляционная связь между физическими качествами и психологическими свойствами. Так, например, автору удалось проиллюстрировать наличие положительной корреляционной связи по выборке группы респондентов-спринтеров между таким физическим качеством, как относительная сила и такими психическими свойствами, как: сила возбуждения (коэффициент ранговой корреляции превысил значение 0,84), подвижность (коэффициент ранговой корреляции равен 0,82) [1].

В ходе исследований детерминации физических качеств спортсменов, занимающихся плаванием, было установлено, что они интегрированы в те морфологические характеристики, которые связаны с их психофизиологическими свойствами. А в исследованиях спортивных достижений мастеров-спринтеров, показано, что существует корреляционная связь на высоком уровне значимости между соматическими характеристиками и психофизиологическими, именно поэтому у них доминируют не только уверенность в осанке и движениях, но также сдержанность движений, скрытность чувств, интроверсия, контроль над эмоциями, терпимость, агрессивность в соревнованиях, энергичность, стремление к первенству, соматотоническая экстраверсия.

В ряде работ встречаются данные о наличии положительной корреляционной связи между силой возбуждения, подвижностью, повышенной чувствительностью, динамичностью торможения и таким качеством бегунов на короткие дистанции (мастеров-спринтеров в беге на 50 и 100 метров) и относительной силой. При этом у этих же спортсменов в исследовательских срезах по шкале «уравновешенность – неуравновешенность» выявлено преобладание неуравновешенности, проиллюстрирована пониженная сила торможения, экстраверсия, нейротизм, тревожность, пластичность и повышенная самооценка [3].

Выводы. Обобщая данные ряда исследований, в которых показано, что же это за психические свойства, которые помогают спортсмену добиваться высоких, и главное, стабильных результатов, и позволяют гармонизировать уровень формирования физических качеств, мы приходим к следующему выводу. Во-первых, это концентрация, т.е. длительное, постоянное и предельное внимание к процессу своего совершенствования в спорте. Среднестатистический спортсмен, как известно, обладает динамичной концентрацией. Те же из спортсменов, которые строят прогностические модели своей успешности, ставят перед собой высшие цели, стараются воспитать в себе такую концентрацию, которая может быть возведена в «абсолют», что позволит им противостоять ослаблению, с одной стороны, и разрушить «помехоустойчивость», с другой.

Во-вторых, это установки на повышение уровня мотивации к выполняемой деятельности в спорте, что можно смело назвать неременным условием успешности достижений. В-третьих, это приоритет в сторону повышения уровня своего профессионализма, достигаемый за счет умения спортсмена на протяжении долгого периода времени вести профессиональный образ жизни, распространяя его на все сферы своей жизни: поведение, режим дня, культура пищевого поведения, популяризация ЗОЖ своим личным примером и т.д.

В-четвертых, это создание специфического внешнего образа, закрытого от всех, образа, способного обеспечить чувство дистанции, недоступность, своего рода отдаленности от основной массы людей, защититься от необязательного и всегда нагруженного общения, от вторжений со стороны малознакомых и незнакомых людей в личную жизнь и в саму деятельность, особенно в условиях ответственных соревнований. В-пятых, это стабильность, как способность быть постоянно мотивированным на каждодневную монотонную тренировочную работу.

Можно проследить, каков механизм гармонизации физических качеств за счет психических детерминант, формирующихся в процессе занятий бегом. Физиологическая польза беговых тренировок давно известна: это прекрасная кардионагрузка, которая тренирует сердечную мышцу и является отличной профилактикой гипертонии и вегетососудистой дистонии, тонизирует организм, повышает выносливость и позволяет быть в прекрасной физической форме [4].

Однако у бега есть ряд эффектов, которые демонстрируют психофизиологическую и психологическую пользу бега, и она - исключительна!

Гипофиз, эндокринная железа головного мозга, при беге активно вырабатывает эндорфины - морфиноподобные вещества. Их количество увеличивается в 5 раз, если сравнивать состояние в процессе тренировки и вне тренировки. Они вызывают ощущение радости и счастья, участвуют в выработке серотонина, от которого зависит настроение. Эндорфины, кроме всего прочего, участвуют в нейтрализации действия гормона стресса - адреналина, поэтому бег отлично снимает стресс и способствует эмоциональной разрядке.

Бег - прекрасный антидепрессант и средство профилактики депрессии. Стоит отметить, что он очень полезен для тех, кто страдает от повышенного уровня тревожности и панических атак. При беге всегда усиливается кровоснабжение тканей. Результатом этого нередко становится ослабление или исчезновение мышечных зажимов, вызванных подавленными эмоциями и стрессами.

Несколько раз в американской научной периодической литературе я находила статьи об исследованиях, раскрывающих связи между занятиями бегом и личностными изменениями. Исследователи пришли к выводу, о том, что с регулярными тренировками наблюдается положительная динамика - возрастает самооценка, отмечается улучшение эмоциональной устойчивости, сопротивляемости стрессу и снижению тревожности. Человек становится более спокойным, уверенным в себе, доброжелательным, а также исчезают перепады настроения.

Бег в целом оказывает положительное влияние на гормональную регуляцию, а также на обменные процессы в организме, и на состояние центральной нервной системы. У людей, увлеченных бегом, практически не бывает бессонниц, и, одновременно с этим, значительно реже наблюдается состояние сонливости и хронической усталости даже в межсезонье.

Благодаря снижению тревожности, возрастанию устойчивости к стрессу и ослаблению мышечных зажимов, бег улучшает работоспособность мозга, способность к творческому мышлению и обучению. И еще бег - это в некотором роде тренировка воли. Начиная тренироваться, вы преодолеваете лень. Тренировки мотивируют к улучшению результата - увеличению скорости, дистанции, что требует определенных волевых усилий. Так что бег - это прекрасный инструмент работы над силой воли, результаты которой распространяются в конечном итоге на все сферы жизни.

Литература:

1. Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. Measuring emotional intelligence: Promises, pitfalls, solutions? // A.D. Ong, M. Van Dulmen (eds.). Handbook of methods in positive psychology. Oxford: Oxford University Press (in press).
2. Юров И.А. Взаимосвязь физических качеств и психологических свойств спортсменов // Вестник спортивной науки. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.09.2019).
3. Кижнерова Ж.А. Психологические особенности спортсменов как факторы их профессионального успеха // Психология в экономике и управлении. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.09.2019).
4. Медников А.Б. Координационные способности и соматотип как база специальной физической подготовки курсантов // Общество и право. 2013. №3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.10.2019).

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Шутенко Елена Николаевна

Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород)

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНО ЗНАЧИМЫХ ФАКТОРОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Описывается диагностический материал изучения индивидуального опыта самореализации студентов в образовательном процессе вуза. Представлены основные шкалы авторского опросника, отражающие степень выраженности следующих трёх факторов самореализации студентов: личностная включенность в процесс обучения, реализация способностей в обучении, социальная интегрированность в образовательное пространство вуза. Назначение методики состоит в обеспечении обратной связи об эффективности образовательного процесса с точки зрения удовлетворенности студентов своим обучением.

Ключевые слова: студенты, самореализация, опросник, измерительные шкалы, субъективные факторы самореализации, образовательный процесс.

Annotation. The article describes diagnostic material for studying the individual experience of students' self-realization in the educational process of a university. The main scales of the author's questionnaire are presented, reflecting the degree of presence of the following three factors of students' self-realization: personal involvement in the learning process, the implementation of learning abilities, social integration in the educational environment of the university. The purpose of the method is to provide feedback on the effectiveness of the educational process in terms of student satisfaction with their education.

Keywords: students, self-realization, questionnaire, measuring scales, subjective factors of self-realization, educational process.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 18-013-01151 «Самореализация студенческой молодежи как показатель и
фактор ее психологического здоровья в условиях социокультурных вызовов российскому обществу»
на 2018-2020 годы*

Введение. Сегодня динамичное развитие высшей школы зависит от того, в какой мере она сможет создать условия для полноценного личностного становления молодого человека, и прежде всего активизировать его внутренний потенциал как субъекта образовательного процесса [4]. Очевидно, что современный вуз должен создать среду интенсивного интеллектуального и личностного роста, дать молодому человеку шанс полноценного развития не только в профессиональном, но и в умственном, личностном плане.

В этой связи возникает закономерный вопрос – в чем отражается эта интенсивность развития личности в стенах вуза, по каким признакам и показателям можно судить о полноценности развития? Известно, что академические показатели успеваемости и профессиональных знаний не всегда отвечают на этот вопрос, поскольку свидетельствуют, большей частью, о формальной стороне дела, не отражая отношенческий спектр удовлетворенности студентов своим обучением, своим личностным ростом. Отсюда возникает необходимость поиска более тонких внутренних измерений.

Психологическое измерение эффективности вузовского образования лежит в сфере действия сугубо человеческого фактора, а именно в области личностного роста как отдельного студента, так и студенческой молодежи в целом [9]. Безусловно, что феноменологически в числе таких эвристичных измерений выделяется линия исследования самореализации студентов в процессе вузовской подготовки [5, 13].

Изложение основного материала статьи. Разработанная методика по своему типу и строению принадлежит к наиболее традиционному из психологических методов – опросному. По содержанию данный опросник состоит из утверждений, касающихся различных сторон и аспектов жизнедеятельности студентов в процессе обучения в вузе (удовлетворенность обучением, ценность обучения, отношения с товарищами, преподавателями, участие в жизни вуза и др.) Опросник направлен на выявление субъективного отношения студентов к вузовскому обучению и их позиции в плане возможностей собственного развития как успешной и достойной личности.

Каждый пункт-утверждение построен «языком самосознания», т.е. подается лексически как бы от первого лица и задача респондента согласиться или не согласиться с данным утверждением. При этом методикой предусмотрена возможность дифференцировано гибко выразить степень согласия, для чего респонденту предлагается занести свой ответ в пяти балльную шкалу от полного согласия (5 баллов) до абсолютного несогласия (1 балл). Таким образом, сам способ опроса ставит студента в положение эксперта, который оценивает, присваивая определенный балл, вузовскую ситуацию на предмет её соответствия своим личным устремлениям, ожиданиям, ценностям, смыслом. При этом студент исходит из своего опыта обучения и жизнедеятельности в стенах вуза как непосредственный участник этой ситуации. Это означает, что опросник позволяет оперировать индивидуально внутренними критериями оценки эффективности вузовского обучения.

Выбирая в качестве метода исследования опросник, мы учитывали как недостатки, так и преимущества данного метода диагностики [2, 3]. Часто опросники становятся объектом справедливой критики в силу предъявления готовых, прямых, формальных и однозначных суждений, не всегда отвечающих семантическому и культурному пространству опрашиваемых, реальное мнение которых может остаться непроявленным. Кроме того, опросники, как правило, как правило, уязвимы перед феноменом социальной желательности (даже при наличии специальных «шкал лжи» и пр.). Тем не менее, на наш взгляд, опросник, имеет ряд существенных преимуществ, а его недостатки в значительной мере могут быть компенсированы грамотной разработкой стимульного материала и процедурой проведения.

Мы считаем, что опросник как метод исследования является прогностичным, экономичным и гибким средством диагностики личностных аспектов процесса обучения. Так, в нашем случае 15-20 мин. вполне достаточно, чтобы получить информацию о таких важнейших характеристиках эффективности обучения, как удовлетворенность обучением, интерес к учебе, стремление к успеху в учебе, учет личностных особенностей в обучении и т.д. Использование ответных листов и специальных ключей к ним, позволяет производить обсчет эмпирических данных в течение нескольких минут. Кроме того, с помощью опросника можно получить информацию о достаточно большом числе студентов, при этом результаты обследования каждого конкретного респондента, обычно представленные в виде цифр, позволяют судить о том, какое место данный студент по данному признаку занимает в выборке в целом.

Информация, полученная с помощью опросника, не требует сложной интерпретации, а даёт непосредственное представление об изучаемом феномене, в нашем случае о субъективных условиях самореализации студентов. Процедура проведения большинства опросников является достаточно быстрой, легкой и привычной для восприятия [2, 11].

Серьезной проблемой при работе с опросниками, как уже отмечалось, является влияние на ответы респондентов фактора социальной желательности [3]. Отношения к своей жизни и учёбе в вузе являются одними из наиболее важных и значимых для молодого человека, поэтому, отвечая на пункты анкеты, респондент часто стремится выглядеть лучше, быть успешнее, не подвести своих преподавателей, не выносить «сор из избы», выбирать (часто неосознанно) наиболее безопасные стереотипные ответы. Чтобы максимально снизить влияние данного фактора мы применяли прием создания сложных и разноплановых семантических построений в противовес использованию одиночных прямых вопросов. Так, например,

твердое согласие с формулировкой: «Я с удовольствием посещаю занятия и постигаю большинство предметов» вряд ли может сочетаться с несогласием с таким утверждением как «С каждым годом я всё больше убеждаюсь в том, что не ошибся в выборе вуза и специальности» у одного и того же респондента.

Известно, что правильно составленная шкала должна включать в себя несколько косвенных вопросов и для контроля – обязательно 1-2 прямых [11]. В нашем случае, наряду с прямыми утверждениями, такими как, например: «Мне интересно обучаться в нашем вузе», использовались косвенные формулировки («Обучение в нашем вузе позволило мне обнаружить у себя такие способности, о которых я раньше не знал»), а также обратные или реверсные утверждения, такие как: «Честно говоря, в жизни есть гораздо более важные и интересные дела, чем обучение в нашем вузе». Применение таких реверсных формулировок, дублирующих прямые, позволяет снизить эффект действия положительной оценки (чем выше, тем лучше) и выявить более реалистичный план отношений студентов к своему обучению в вузе.

Все пункты опросника группируются вокруг трёх шкал, отражающих основные факторы самореализации в вузовском обучении, которые были исследованы и верифицированы нами в ряде предшествующих работ по данной теме [6, 7, 8, 10].

Описание основных шкал методики и их критериальная валидизация.

Шкала 1. Примеры пунктов опросника:

- мне интересно обучаться в нашем вузе;
- я с удовольствием посещаю занятия и постигаю большинство предметов;
- я бы хотел быть похожим на многих преподавателей, у которых я занимаюсь;
- процесс обучения и подготовка к занятиям занимает большую часть моего личного времени;
- я совершенно не представляю себе, чем бы я занимался, если бы не обучение в вузе;
- процесс обучения в нашем вузе захватывает меня полностью, служит источником вдохновения и душевного подъёма.

Как видно, содержание данных пунктов отражает высокую мотивацию обучения, интерес к учебе, желание идентифицироваться с преподавателями и вузовскими стандартами. В этих пунктах очевидно выражается тенденция к личностной ориентации на самоотдачу и всецелое посвящение себя учебе как главной и субъективно значимой деятельности. Отрицание данных положений может указывать на безучастность и внутреннюю отрешенность от обучения в вузе, формальное отношение к обучению. Примерами такого отношения выступают следующие пункты:

- если бы было возможным начать сначала, то я скорее всего выбрал другой вуз, специальность или устроился на работу;
- с каждым днём я всё чаще думаю о том, что если бы завтра мне не нужно было посещать наш вуз, то я вздохнул бы с облегчением;
- многие занятия в вузе не требуют моего психологического участия и их просто надо «пересидеть», а после с досадой понимаешь, что время потрачено даром;
- в любом случае освоение профессии есть сугубо личное дело каждого человека, а обучение в вузе служит лишь формальной необходимостью для получения диплома.

По общему содержанию пункты данной шкалы отражают такой фактор самореализации в вузовском обучении как: *личностная включенность в процесс обучения* [7].

Таблица 1

Корреляция шкалы со шкалами опросников 16 PF и УСК (по показателям коэффициента Спирмена, N = 165 чел.)

Шкала 1	Корреляции с 16 PF	Корреляции с УСК
Фактор личностной включенности в процесс обучения	L ($r = -0,2$, при $p=0,019$) Q2 ($r = -0,2$, при $p=0,035$)	Ио ($r=0,2$ при $p=0,03$) Ид ($r=0,2$ при $p=0,01$) Ип ($r=0,3$ при $p=0,00$)

Судя по корреляциям с другими методиками (см. таблицу 1.) данный аспект самореализации отрицательно связан с подозрительностью и недоверчивостью, а также независимостью и стремлением противостоять окружающим (L-, Q2- – 16PF) [12]. Очевидно, что личностная включенность в процесс обучения в большей мере зависит от таких личностных качеств как свобода от зависти, покладистость, терпимость, понимание и принятие других, а также социабельность, ориентация на работу в группе. Все эти свойства имеют положительную связь с внутренним локусом контроля, особенно в сфере деловых отношений и интернальностью в области достижений (Ип+, Ид+ – УСК) [1]. То есть личностная включенность в обучение сопряжена также с внутренней ответственностью личности, особенно в плане своих успехов и выполнения учебной деятельности.

Шкала 2. Примеры пунктов:

- обучение в нашем вузе даёт мне возможность реализовать свой внутренний потенциал;
- учёба в нашем вузе помогает мне лучше понять себя, позволяет постичь свои сильные и слабые стороны, изменить себя к лучшему;
- у меня есть мечта, и обучение в нашем вузе приближает меня к её заветному воплощению;
- я убеждён, что обучение в нашем вузе принесёт мне больше пользы, чем любое другое занятие;
- процесс обучения способствует раскрытию моих способностей и талантов;
- обучаясь в нашем вузе, я пользуюсь предоставляемой мне здесь возможностью проявить себя как личность с различных сторон;
- я не представляю себе, где я могу проявить себя столь ярко и полноценно, если не в процессе обучения в нашем вузе.

В содержании данных пунктов в первую очередь отражается результативность обучения в вузе с точки зрения реализации личностных качеств обучающегося. Обучение в вузе рассматривается, прежде всего, как сфера наиболее полного и разностороннего раскрытия сильных сторон, внутреннего потенциала личности. И в этом плане обучение рассматривается как необходимая и субъективно ценная область приложения

собственных усилий обучаемого, стремящегося к воплощению своей цели, мечты. Возможность разностороннего развития своей личности представляется как залог успешной профессиональной деятельности и будущей жизни в целом. Когда такие утверждения не находят согласия со стороны обучаемого, то можно констатировать наличие препятствий (внутренних и внешних) на пути к полноценному самовыражению и проявлению своего «Я» в обучении. Эта личностная не востребованность и нереализованность может приводить к обесцениванию учебы и разочарованию процессом подготовки в выбранном вузе. Примерами такого отношения выступают следующие пункты:

- *я знаю, что мои нераскрытые способности позволили бы мне добиться гораздо больших успехов в обучении;*
- *на самом деле отличные оценки и вузовские знания далеко не всегда способствуют успеху в жизни;*
- *добросовестное посещение занятий и выполнение требований преподавателей для меня не является показателем профессионального роста;*
- *мои усилия в процессе обучения часто остаются незамеченными;*
- *мне хочется развивать в себе такие качества, которые я вряд ли смогу обрести обучаясь в нашем вузе;*
- *за время учебы я так и не смог полностью проявить себя.*

В целом, в содержании пунктов данной шкалы находит своё выражение такой фактор как *реализация способностей в процессе обучения в вузе* [10].

Таблица 2

Корреляция шкалы со шкалами опросников 16 PF и УСК (по показателям коэффициента Спирмена, N = 165 чел.)

Шкала 2.	Корреляции с 16 PF	Корреляции с УСК
Фактор реализации способностей в процессе обучения	G (r = 0,2, при p=0,02) H (r = 0,2, при p=0,03) O (r = - 0,2, при p=0,03)	Ио (r = 0,2 при p=0,04) Ид (r = 0,2 при p=0,02) Ип (r = 0,25 при p=0,0)

Отмечаются некоторая корреляционная зависимость (см. таблицу 2) показателей данной шкалы и таких личностных качеств как сознательность, добросовестность, уравновешенность, собранность, а также смелость, инициативность, активность, при этом отмечается связь с низкой тревожностью, т.е. со зрелой уверенностью в себе и в своих способностях (G+, H+, O – 16PF) [12]. Данные качества имеют также положительную связь с внутренним локусом контроля, особе проявляющуюся в сфере деловых отношений и в области достижений (Ип+, Ид+ – УСК) [1].

Шкала 3. Примеры пунктов:

- *я принимаю активное участие в жизни нашего вуза;*
- *я нигде не встречал столько привлекательных и ярких людей как в нашем вузе;*
- *я знаю, что всегда смогу обратиться за помощью к товарищам по учебе;*
- *мне нравится проводить свободное время в компании моих вузовских друзей;*
- *худшее, что может произойти со мной в стенах нашего вуза – это потеря уважения со стороны моих товарищей по учебе.*

Нетрудно заметить, что в содержании пунктов данной шкалы выражается позитивный план складывающихся социальных отношений личности в процессе вузовского обучения. Здесь находит отражение желание быть в группе, принимать участие в жизни вуза, основанное на исходном чувстве общности, взаимовыручки и взаимоподдержки в студенческой среде, отмечается также значимость и крепость дружеских связей, атмосфера доверия и уважения. Вместе с тем отсутствие этой атмосферы, невнимание к личности студента, отсутствие помощи вуза в решении личных проблем выражаются в отрицательной оценке данных пунктов и приводят, как правило, к социальной изоляции в ходе обучения. Примерами такой ситуации могут служить следующие пункты:

- *с момента поступления в вуз и по сей день я нахожусь в ситуации «один на один» со своими учебными проблемами, когда в стенах вуза мне никто не помогает;*
- *чем больше я учусь, тем больше убеждаюсь в том, что моя личность мало кого интересует в учебном процессе, и моё мнение ничего не значит;*
- *большинство мероприятий и дел в нашем вузе меня не трогают и являются по-моему пустой тратой времени;*
- *за всё время обучения меня не покидает чувство одиночества;*
- *из моих товарищей по учебе по-настоящему мне никто не интересен;*
- *если бы завтра меня перевели в другую группу или на другой поток, то я не стал бы об этом сожалеть.*

Как видно, общий смысл и направленность пунктов данной шкалы связаны с выявлением такого компонента самореализации как *социальная интегрированность в процессе вузовской подготовки*.

Корреляции с опросниками 16 PF и УСК не достигают приемлемого уровня значимости, за исключением некоторой связи с общей интернальностью (Иог = 0,2 при p=0,035) [1]. Данный факт может косвенно указывать на то обстоятельство, что социальная интегрированность студента в большей степени зависит от внешних факторов (социально-воспитательная работа в вузе, организация досуга и т.д.), нежели от сугубо внутренних качеств и свойств личности самого обучаемого.

Выводы. В приведенной методике исследуется феномен самореализации студентов в вузовском обучении как некий уникальный опыт *быть личностью*, как механизм и способ их личностного становления в образовательном процессе. В основе построения методики лежат три взаимосвязанные шкалы измерений системообразующих условий для самореализации студентов, отражающие три ключевых фактора самореализации: личностная включенность студентов в процесс обучения, реализация способностей в процессе обучения, социальная интегрированность в процессе вузовской подготовки.

Прикладная направленность методики заключается в том, что с ее помощью можно отслеживать степень самореализации студентов в текущем пространственно-временном континууме их профессиональной подготовки. Назначение методики состоит в обеспечении необходимой обратной связи об эффективности образовательного процесса в вузе с точки зрения удовлетворенности студентов своим обучением. Результаты применения методики помогают прояснить некоторые проблемные аспекты вузовской жизни студентов, требующие своевременного и адекватного разрешения в процессе учебно-воспитательной работы.

Литература:

1. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал, 1983. Т. 5. №3. С. 152-162.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Справочник по психодиагностике. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. 528 с.
3. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.
4. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 110-123.
5. Селезнева Е.В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации монография. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 404 с.
6. Ситаров В.А., Шутенко А.И., Шутенко Е.Н. Психологические особенности студенческой молодежи с различным уровнем самореализации в обучении // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2008. № 7. С. 49-55.
7. Шутенко Е.Н. Основные слагаемые самореализации студентов в вузовском обучении // Перспективы науки и образования (сетевой научно-практический журнал). 2013. №6. С. 145-150.
8. Шутенко Е.Н. Самореализации студенческой молодежи в процессе вузовского обучения // Психология обучения. 2012. №12. С. 79-87.
9. Шутенко Е.Н., Шутенко А.И., Деревянко Ю.П. Самореализация студентов как условие обеспечения их психологического здоровья в процессе вузовской подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 333-337.
10. Шутенко Е.Н. Основные компоненты самореализации студентов в процессе вузовской подготовки // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 12 (20).
11. Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1979.
12. Cattell R., Eber H., Tatsuoka M.M. Handbook for the sixteen personality factors questionnaire (16PF). Champaign (Ill.), 1970.
13. Gewirth A. Self-fulfillment. N.J: Princeton University Press, 1998. 235 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Ваганова О. И.	РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	4
Ваганова О. И.	ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	8
Григорян А. А.	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	10
Даськова Ю. В.	ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ	14
Каштанова С. Н. Смирнова Е. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ	17
Каштанова С. Н. Ющенко Ю. Г.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	20
Кириллова М. А. Саватеева О. В.	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ РОМАНА ЭПОПЕИ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	22
Колчина В. В.	СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	25
Коротаева М. Ю. Мелихов Я. П.	ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ОРГМУ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОТНЕСЕННЫХ К СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ ЗДОРОВЬЯ	30
Краснова Т. Н.	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	33
Круподерова Е. П. Попенко С. Д. Тимофеева К. О.	ВЫБОР ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	35
Круподерова К. Р. Бойко А. В. Барсук Н. С.	ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ	38
Крылова Т. В. Прохорова М. П. Шарьгина Е. Н.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ СТРАХОВОГО ПРЕДПРИЯТИЯ	43
Курбатова А. С. Курносова Л. В.	ТЕХНОЛОГИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	46
Куропятник Д. Л. Ледовская М. А.	ИННОВАЦИОННЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ	48
Лаврентьев В. А. Лаврентьева Л. В. Китаев А. А.	МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИНАНСОВЫЕ РИСКИ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ СТРАХОВАНИЕ	51
Лапшова А. В. Цыплакова С. А. Бекетова Ю. А.	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	54

Лапшова А. В. Чехова Е. Ю. Ларина Н. Ю.	СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	57
Ларионов В. М.	МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И МОДИФИКАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ КАК ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ	60
Леденева А. В. Еремина А. П.	ОРИЕНТИРЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ	62
Максимова Э. А.	ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ИЗДЕЛИЙ В ТЕХНИКЕ «БАТИК»	65
Малозёмов О. Ю. Жданова Ю. С. Лагунова Л. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ СТРЕСС-ФАКТОРОВ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ	69
Медведева Е. А. Кудринская М. В.	ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА О КАТЕГОРИИ ДОБРА И ЗЛА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВА	72
Медников А. Б. Тапунов Ю. Н.	МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО РАЗВИТИЮ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗА МВД	75
Минаева Н. Г. Малахова А. А.	РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ СИНКВЕЙН-ТЕХНОЛОГИИ В РАМКАХ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	78
Мустафина Ю. В.	УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	81
Никитенко Ю. А. Степанова И. Ю. Игнатова К. О.	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОБЛЕМ В ГРУППОВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	84
Новак М. А. Насретдинов И. Р.	ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ МЕЖДУНАРОДНОМ ЦЕНТРЕ	88
Пак Л. Г.	СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ЗНАЧИМЫЙ РЕГУЛЯТИВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА	91
Петрова В. И.	ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	94
Плиева А. О.	РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ	98
Пожарская Л. А.	СФОРМИРОВАННОСТЬ МОТИВАЦИОННО- ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОРОЖНО- ТРАНСПОРТНОЙ СРЕДЫ У ШКОЛЬНИКОВ	101
Полякова Е. В.	СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
Попова Л. В. Иванова М. К.	К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	107
Потапова И. Н. Фатеева И. А.	К ВОПРОСУ О ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ, ОСНОВАННОЙ НА ВЕДУЩЕМ КАНАЛЕ ВОСПРИЯТИЯ, ПЕРЕРАБОТКИ И ХРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ	110
Прилепко Ю. В. Калашникова В. А. Эм Е. А.	СИСТЕМА ПОМОЩИ НЕСЛЫШАЩИМ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ СЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА	114

Прохорова М. П. Булганина С. В. Солодова П. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА НА СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ	117
Прочухаева М. М. Шалупина Т. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ	120
Пугачева Н. Б. Лунев Ал. Н. Потапова О. Н.	ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЩИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ	123
Разживин О. А. Волкова К. Р.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АНТИНАРКОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	126
Романов П. Ю. Васёва О. Х. Филиппов А. М.	РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	130
Романовская А. А. Лабушева Т. М. Ямских Т. Н.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ВЗАИМНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	132
Рузанова Ю. В. Беляева Т. К. Пухова А. Г.	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ	135
Рыбакова Г. Р. Кротова И. В.	НЕОСОЗНАВАЕМОЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	138
Рюмшина Е. В. Матвеева А. С.	ДОКУМЕНТАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	142
Рябчун Н. И. Дмитриева Е. Е.	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	145
Савотина Н. А. Реймер М. В.	АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ И НАПРАВЛЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ	150
Сагирова А. А. Миннуллина Р. Ф. Газизова Ф. С.	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО	154
Сакердонова А. С. Назарова Н. В.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	158
Семенистая М. Н.	ВВОДНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К НОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ	160
Сергеева М. Г. Визаулина В. В.	РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	165
Сергеева М. Г.	МЕНЕДЖМЕНТ-СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	168
Сидорова Е. Э. Абрамова Н. А.	ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ТВОРЧЕСТВОМ ХУДОЖНИКА А.Н. ОСИПОВА	171
Сидорова Е. Э. Баянаева Н. А.	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СИНГАПУРСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ	173
Сипович Т. В. Ханова Т. Г.	ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ АЗБУКА КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИРОДОЙ	176

Скрипкина А. В. Тураец Н. Р. Тебердиева Ж. И.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	179
Смирнова Ж. В. Козлова А. Д. Карпова М. А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	182
Соколова Ю. Н.	СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	186
Ставицкий А. В.	НА ПУТИ К МОДЕРНИЗАЦИИ КУРСА ФИЗИКИ	189
Старчакова И. В. Дубцова М. М.	МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ КАК СОВОКУПНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ	191
Стафеева А. В. Грязнов И. Ю. Аникин Е. Г.	СОДЕРЖАНИЕ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ	194
Степанова Л. В. Жолдошбек кызы Жаннат	ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ MOODLE В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	197
Сыртланова Н. Ш. Шабаева Г. Ф.	ИССЛЕДОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	200
Тамбиева С. И. Урусова Л. Р.	ЯВЛЕНИЕ ПАРАДОКСА, ЕГО МЕСТО В КАТЕГОРИЯХ ТЕКСТА	204
Тамбиева С. И.	СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ, РЕГУЛИРУЮЩИЕ СТРУКТУРНУЮ СТАБИЛЬНОСТЬ КОНСТРУКЦИИ КАУЗАЦИИ ДВИЖЕНИЯ	206
Тарасенко А. А. Крамской И. С. Амельченко И. А.	К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД К ДЕЙСТВИЯМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	209
Таратуга И. В.	ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	213
Тебердиева Ж. И.	НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ	216
Тельнова Ж. Н. Ожогова Е. Г.	РОДИТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ИГРУШКИ И ИГРЫ	219
Терлецкая О. В. Зурнина С. С. Назарова Е. В.	ЭКСПРЕСС-ТРЕНАЖЕР КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	222
Тимофиева В. Н. Миннуллина Р. Ф. Нуриева А. Р.	АНАЛИЗ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПЕДАГОГОВ	225
Тихонов Ю. А. Крайнова Е. А.	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	229
Токова Ф. А.	ИЗУЧЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ АГРАРНОГО СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	232
Толкова Н. М. Енова И. В.	ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ	235

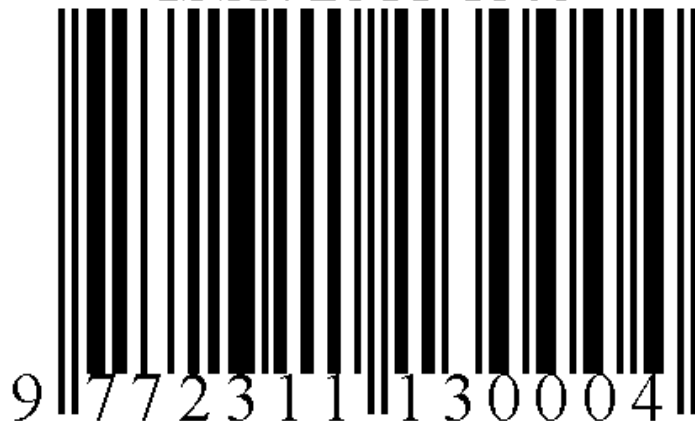
Томчук С. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ	238
Троян Е. И. Муслимов Р. А.	РАЗВИТИЕ БЫСТРОТЫ И ТОЧНОСТИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БОЕВЫМ ПРИЕМАМ БОРЬБЫ	242
Тюрина Н. Ш.	МОДЕЛЬ ОЛИМПИАДЫ «Я–ПРОФЕССИОНАЛ» ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ» СЕЗОНА 2019: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ	245
Уварова Д. С. Мещерякова Е. В.	РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АВИАЦИОННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	250
Ульянова Р. А. Сизова О. А.	ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	252
Урсилова Л. З.	ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА	255
Файзрахманов И. И. Антонова Т. В. Шамгунова Г. М.	МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	257
Федосеева Т. П. Газизова Ф. С. Нуриева А. Р.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	261
Фролова И. А. Беляева Т. К. Королева О. П.	КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	265
Хачикян Е. И. Заборина М. А. Домбровский Я. А.	ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	267
Хашегульгова Ж. А.	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	270
Хроменков П. А. Кюрегян А. В.	БИОЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ, ПУТИ РЕШЕНИЯ	273
Цыплакова С. А. Демакова О. В. Пулькина Е. Е.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	277
Челнокова Е. А. Житникова Н. Е. Челноков А. С.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРРАТИВА В ОБУЧЕНИИ	279
Челнокова Е. А. Булганина С. В. Казначеев Д. А.	УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА	282
Шайхутдинова А. Р. Нуриева А. Р. Газизова Ф. С.	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ ГОРОДОМ	285
Якоб А. А. Суровец Д. В.	ДЕТЕРМИНАНТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА МВД В КОНТЕКСТЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	288
ПСИХОЛОГИЯ		
Башлаева М. С.	ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ	292

Косых Г. В.	ПОДХОДЫ К ДОСТИЖЕНИЮ ОПТИМАЛЬНОСТИ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ	295
Кулеш Е. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОУПРАВЛЕНИЯ И КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)	298
Ожогова Е. Г. Рассказова И. Н.	ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА «ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ» У СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ	301
Пряжникова Е. Ю.	КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИДЕРА В ВЕДУЩИХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СЕКТОРАХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ	304
Тишкова А. С.	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВУЗА	308
Тохчуков М. О.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СТУДЕНТОВ ВУЗА	312
Тугулева Г. В. Овсянникова Е. А. Хабибулин Д. А.	ПРОФИЛАКТИКА И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИТУАТИВНЫХ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	315
Федосеева О. И. Сорокина Е. О.	ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	319
Хабаров Д. В. Муханов Ю. В. Кулиничев А. Н.	О ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И СПОСОБАХ ИХ ГАРМОНИЗАЦИИ	322
Шутенко Е. Н.	МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНО ЗНАЧИМЫХ ФАКТОРОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	325

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 65. Часть 3.

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 39,06.
Тираж 500 экз. Цена свободная.