

**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**

63 (4)

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 февраля 2019 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 4. – 323 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: 378.016:74/76

кандидат психологических наук, доцент **Абрамян Нина Георгиевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Владимирский государственный университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Владимир);
кандидат педагогических наук, доцент **Хозяшева Людмила Сергеевна**
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУЧНОМУ ТКАЧЕСТВУ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ МГПУ

Аннотация. Статья описывает методы и приемы технологического оснащения процесса ковроткачества при обучении студентов-художников в одном из педагогических вузов Москвы.

Ключевые слова: Методика обучения ручному ткачеству, технология таписсерии, методы и приемы обучения.

Annotation. The article describes the methods and techniques of technological equipment of carpet weaving process in the training of students-artists in one of the pedagogical universities of Moscow.

Keywords: Methods of teaching manual weaving, tapisserie technology, methods and techniques of teaching.

Введение. «Искусство вызывает эмоциональные переживания, но никто до сих пор не смог объяснить, чем, собственно, оно очаровывает зрителей, слушателей, читателей», - пишет доктор психологии В.М. Аллахвердов в книге «Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений» в 2001 году. Массу впечатлений производит его собственное научное творчество, наводящее на размышления, вызывающее разногласия, разночтения, трактовки... Нам чрезвычайно пригодились его находки и размышления в работе со студентами-художниками, выполнявшими выпускные квалификационные работы по таписсерии (гобелену). Мы приносим наше почтение мэтру, заставившему задуматься над нюансами художественного воплощения текстильных идей в технике ручного ткачества.

Изложение основного материала статьи. В данной статье мы попытаемся, основываясь на практически выверенных в течение последнего десятилетия работы в вузе приемах и способах взаимодействия преподавателя со студентом-дипломником, показать, какими психологическими и технологическими компонентами совместного творчества руководствовались при создании таписсерии (гобелена).

Достаточно продолжительный процесс сотрудничества со студентами художественных специальностей, систематическая работа с ними предполагает учет нескольких методологически существенных принципов, в частности, принципа детерминизма как взаимосвязи и взаимообусловленности внешних и внутренних воздействий, принципа связи сознания с деятельностью и деятельности с сознанием, и, конечно, принципа развития в деятельности, описанных в теории деятельности А.Н. Леонтьева, известного российского психолога.

Именно эти принципы заставили нас выйти на детерминанты творческой работы с одним из самых трудоёмких видов декоративно-прикладного искусства – работу с гобеленом и таким его воплощением, как таписсерия.

Мы посчитали необходимым обозначить два блока детерминант, обуславливающих, на наш взгляд, успешность этого вида художественной деятельности: это детерминанты психологические и технологические.

«Существование художественных школ подчеркивает роль традиций в оценке произведений искусства. Шедевры не создаются стандартными методами, хотя этими методами, безусловно, необходимо владеть. Композитор С. Прокофьев однажды точно сказал: «Писать только по правилам, установленным предыдущей классикой, значит быть не мастером, а учеником» [3, с. 33].

Художественная педагогика ищет новые пути в раскрытии творческого потенциала личности. Современный уровень развития технологий, использование компьютера и высокотехнологичного оборудования позволяет добиться неповторимых тканых структур в дизайне текстиля, которые широко используются в современном интерьере. Сегодня на смену общепринятым композиционным и стилевым решениям пришли неординарные фактурные и метафоричные текстильные композиции. Изменился имидж таписсерии (гобелена). Сюжетная сторона таписсерии уходит на второй план, уступая место фактурно-декоративной стилизованной поверхности. Это призыв для художника декоративного искусства к развитию творческого воображения.

В поисках методов формирования творческого воображения в ходе процесса обучения мы опирались на положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, а также использовали подходы к творческому процессу, представленные в концепциях таких отечественных психологов, как Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Р.Г. Натадзе. Опирались мы также на работы Л.А. Буровкиной, С.Е. Игнатьева, В.В. Корешкова используя их подходы к воображению в художественном творчестве.

В рамках учебного процесса в «Творческих мастерских» со студентами Института культуры и искусств МГПУ разрабатываются и создаются интересные фактурные эксперименты. Работа с нестандартными материалами в таписсерии натолкнула автора на создание методики проведения занятий по экспериментальной программе, учитывающей особые свойства различных материалов [10].

На наш взгляд, в современных работах о методическом обеспечении процесса обучения задача развития творческого воображения студентов на примере обучения ковроткачеству с применением нетрадиционных материалов не ставится, а этот подход, несомненно, является новаторским в методике преподавания декоративного искусства.

Для реализации нашей концепции развития творческого воображения студентов необходимы подготовленные специалисты, владеющие не только историей, теорией изобразительного и декоративно-прикладного искусства, но и практикой выполнения подобных изделий.

Включение воображения необходимо на всех этапах создания декоративного художественного произведения: от наблюдения явлений окружающего мира до завершения произведения в материале. Поэтому разнообразие и вариативность творческого процесса, определяемое различным сочетанием операций воображения, также способствует совершенствованию способов создания студентами зрительных образов и оперирования ими.

В методике преподавания уже описаны приемы и способы создания декоративных композиций, в частности, основные методы, используемые на занятиях по изучению искусства таписсерии - это методы аналогии, эклектики, синтеза и ассоциации. Поскольку воображение неразрывно связано с чувственным отражением и мышлением, необходима более детальная характеристика этого единства.

«Творческая природа воображения зависит от того, насколько далеко оно отклоняется от существующей действительности, перерабатываемой в сознании. Межиндивидуальные различия в воображении разных студентов объясняются также и другими психологическими факторами, среди которых - тип оперирования образами (по И.С. Якиманской), скорость создания новых образов, манипулирования ими. Индивидуальные особенности воображения студентов имеют большое значение для создания новых образов и их передачи изобразительными средствами. Поскольку каждый человек имеет свой индивидуальный тип воображения, то в процессе создания таписсерий педагогу необходимо выявить его особенности и опираться на них. Только в этом случае можно рассчитывать на получение положительного результата в обучении. Работа в технике ручного ткачества позволит педагогу максимально развить воображение студентов, что в конечном итоге приведет к повышению их творческого потенциала» [10, с. 69].

Таким образом, говоря о психологической детерминанте творчества, следует иметь в виду огромную и определяющую роль творческого воображения студента, создающего таписсерий (гобелен). Особенности воображения основаны на рождении новых образов на основе образов памяти и представлений, способы создания образов воображения столь разнообразны и продуктивны в художественном творчестве, что не учитывать их в процессе обучения ковроткачеству нельзя.

Поскольку взаимодействие в системе «педагог – студент» определяет педагогическое воздействие и систему психолого-педагогических средств, способствующих продуктивному развитию творческого воображения студентов, формирующих у себя навыки работы с таписсерией, нам представляется необходимым затронуть и вопрос об активности педагогического мышления и творческого воображения преподавателя, творческий и методический арсенал которого также используется в воздействии в педагогическом процессе как системообразующий элемент совместного творчества студента и преподавателя. В нашем случае демонстрация преподавателем креативного поведения свидетельствовало, как образец, о важности уровня и степени проявления конструктивного, творческого начала. Изначальное конструирование творческого задания для студентов исходило из их самостоятельного выбора и инициативы в избрании варианта творческого задания. Эмоциональный контакт преподавателя со студентами также инициировал творческий процесс содействия, воздействия педагога. Одним из тактических методических приемов педагогического воздействия следует считать в нашем общении со студентами и поощрение любой творческой инициативы обучаемых, даже если такая инициатива не была заранее продумана студентом, а возникла в процессе ковроткачества спонтанно, главное, чтобы инициатива была креативной и имела смысл при создании композиции. Чрезвычайно существенной составляющей педагогического воздействия в нашем случае оказалось отсутствие лимита времени: мы старались избегать цейтнотов в творческой работе и заблаговременно учитывать временные ресурсы. Непринужденная обстановка и общение во время практических занятий также работала на формирование творческого отношения к созданию таписсерии студентами. Кроме того, как одно из методических средств, мы использовали предоставление возможности студентам непосредственного наблюдения за процессом создания таписсерии самим преподавателем, что несомненно поддерживало их психологически. При такой ситуации эмоционального включения студентов в предлагаемую и создаваемую преподавателем атмосферу творчества степень совершенствования их творческого воображения в процесс работы с таписсерией несомненно возрастает, поскольку обеспечивается психологическая включенность обучаемых в процесс сотворчества с педагогом, о чем неоднозначно и определенно гласят постулаты психологии творчества и педагогической психологии: например, в монографии известного отечественного психолога М.М. Кашапова «Психология творческого мышления профессионала» мы нашли подкрепление нашим находкам по педагогическому воздействию в творческой работе со студентами Института культуры и искусств.

Важным толчком к развитию воображения студентов является разнообразие фактур и материалов, используемых в ручном ковроткачестве. Различные фактуры вызывают различные ассоциации. Например, фактура настилами напоминает рябь на воде, полотняное переплетение может ассоциироваться с ровным снежным покровом, фактура ворсом похожа на траву. И эти ассоциации подсказывают различные мотивы композиционного решения.

Выводы. В результате исследования мы приходим к заключению о том, что способы создания декоративных композиций в технике ручного ткачества на занятиях со студентами возможно и необходимо разнообразить, следуя типологии предложенных методов, а также целому спектру специальных педагогических воздействий, связанных с учетом психологических факторов и специальных технологий» [10, с. 67].

Закончить статью хотелось бы еще одной цитатой из В.М. Аллахвердова: «Использование тех или иных технических приемов еще не создает художественного текста, не они определяют художественность произведения» [3, с. 32] и добавить, что грамотно подкрепляющие содержательные характеристики произведения технологические приемы, если не определяют, то обеспечивают гармонизацию творческого процесса по созданию художественного произведения в ковроткачестве.

Литература:

1. Абрамян Н.Г. Методика преподавания психологии в вузе. Из опыта работы. – Владимир: Собор, 2005. – 164 с.
2. Абрамян Н.Г. Влияние педагогического общения на познавательную сферу личности в юношеском возрасте. – Владимир: Собор, 2006. – 148 с.
3. Аллахвердов В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. – СПб.: издательство ДНК, 2001. – 200 с.

4. Буровкина Л.А., Ноздрачева М.В. Актуальные вопросы преподавания живописи в системе подготовки будущих дизайнеров / Л.А. Буровкина, М.В. Ноздрачева // Региональный компонент в решении проблем современного художественного образования. – М.: МГПУ, 2018. – С. 6 -17.

5. Дубровин В.М., Буровкина Л.А., Хозяшева Л.С. Традиции и современность. Региональный компонент в системе дополнительного образования / Дубровин В.М., Л.А. Буровкина, Л.С. Хозяшева // Региональный компонент в решении проблем современного художественного образования. – М.: МГПУ, 2018. – С. 44 -65.

6. Игнатьева А.В., Хозяшева Л.С. Формирование творческого воображения в профессиональной деятельности бакалавров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов / А.В.Игнатьева, Л.С. Хозяшева // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса: материалы Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. – М.: МГПУ, 2016. – С. 163-168

7. Матюнина Д.С. Портреты Н.Е. Добычиной работы А. Я. Головина и К.А. Сомова. - Дом Бурганова. Пространство культуры. 2016. №1. – С. 119-130.

8. Матюнина Д.С., Хозяшева Л.С. Композиция мирискуснического портрета как средство стилизации образа модели / Матюнина Д.С., Хозяшева Л.С. // Цвет в композиции. Вопросы теории и практики. – М., 2017. – С 61-69.

9. Хозяшева Л.С. Детерминанты творческой работы с гобеленом как основа педагогического воздействия / Хозяшева Л.С. // Наука и школа. – М., 2017. №5. – С. 100-107.

10. Хозяшева Л.С. Психологические и технологические детерминанты работы с гобеленом при педагогическом воздействии. - Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы VI Всерос. студенч. Науч. - практ. конф. по психологии с междунар. участием. 7 июня 2017 г. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 231 с. – С. 65-70.

Педагогика

УДК 378.09:745/749

член союза дизайнеров Санкт –Петербурга,

доцент кафедры искусств и сервиса Агаркова Элеонора Петровна

Федеральное образовательное учреждение государственного высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ДИЗАЙН – ПРОЕКТОВ ПОЛНОГО ЦИКЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ – ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются пути оптимизации образовательного процесса проектно - дизайнерской деятельности в высшей школе, алгоритмы подготовки профессиональных педагогов - дизайнеров на основе основных методик: обучение практическому дизайну, развитие дизайнерского мышления и разработка оригинальных идей проектной деятельности, а также обеспечение организационно – методических требований процесса обучения.

Ключевые слова: педагог-дизайнер, профессиональные компетенции, образовательные программы, методы профессиональной подготовки, дизайн проектирование.

Annotation. The article discusses ways to optimize the educational process of design activities in higher education, algorithms for training professional designers on the basis of basic techniques: teaching practical design, development of design thinking and development of original ideas of project activities, as well as providing organizational and methodological requirements of the learning process.

Keywords: teacher-designer, professional competence, educational programs, methods of training, design.

Введение. Образовательный процесс в рамках подготовки будущих специалистов дизайнеров, включает в себя фундаментальные - базовые дисциплины учебного профиля, которые направлены на формирование широкого диапазона знаний и умений будущих специалистов, выявление профессиональной эрудиции, формирование комплекса практических навыков, необходимых для создания комплексных дизайн - проектов. Неотъемлемой частью этого образовательного процесса является вариативная часть учебного курса и реализация предметов, включающих в себя изучение цикла профессиональных графических программ. Так же важны дисциплины по выбору и внеаудиторная работа профессиональной подготовки специалиста дизайнера, так как она стимулирует становление профессиональной компетентности в различных мастер – классах, творческих конкурсах и научных конференциях.

Изложение основного материала статьи. Дизайн – проект, это творческий метод концептуальной идеи, процесс и результат художественно – технического проектирования различных объектов, комплексов и систем окружающей среды, ориентированный на достижение более полного соответствия в целом и потребностям жизни деятельности человека, как утилитарным, так и эстетическим.

Смысл дизайн – проектирования в концепции будущего образа «образном схватывании» и создание по его подобию практической проектной модели «дизайн продукт».

Методика в дизайне – одна из самых сложных и противоречивых проблем его теоретической и практической деятельности, которая включает в себя изучение проблемы, обследование и аналогию, выбор темы и дизайн – концепцию, проектно - расчетный и визуализационно – макетный этапы.

Методы дизайнерской деятельности в широком понимании есть не определенные приемы проектирования среды, а скорее средства психологического развития человека и взаимодействие дизайнера с обществом, которое требует от специалиста новых удовлетворений и жизненно важных амбиций и потребностей. С одной стороны, профессионал – дизайнер, как представитель искусства и эстетики работает в направлении наращивания культурного обмена и существующих исторических традиций, а с другой, работает как социальный проектировщик - экономист, опираясь на функционально – эргономические и техническое – проектировочные требования и законодательства.

Поэтому, методика дизайна заимствована из самых разных источников искусства: архитектуры, декоративно – прикладного искусства, ИЗО, кинематографа и т.д. А также, различных областей наук: технических, экономики, эстетики, прикладных, социологии.

Базой новых методов образовательного процесса в обучении дизайна, является системный подход, который представлен в виде комплексных методик взаимодействия обучающихся программ в едином образовательном процессе. Обязательным условием и кардинальным свойством проектного формирования специалиста в области дизайна является комплексность развития, обучения и практических навыков, как совокупность разнородных действий и мероприятий, направленных на получение профессии. Поэтому профессиональными качествами специалиста – дизайнера должны быть широчайший кругозор и компетентность во всех смежных областях познания.

Таким образом, дизайн – образование – это профессиональное художественное – техническое образование, требующее дополнения большим рядом смежных дисциплин, которые должны изучаться в процессе получения профессии, а многие вспомогательные предметы, хотя бы как факультативы. Только благодаря синтезу полученных знаний будет сформировано проектно – дизайнерское мышление будущего специалиста.

Дизайн – образование – это особое качество образованности, в результате чего образуется особый тип интеграции мыслительного процесса, который воспроизводится посредством образовательного процесса в вузе.

На данный момент основной профессиональной образовательной подготовкой бакалавров педагогов - дизайнеров в ВУЗе по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль "Дополнительное образование (дизайн и компьютерная графика)" является рабочий учебный план, включающий в себя различные дисциплины, позволяющие осуществить комплексную подготовку по направлению данной специальности.

Содержательно – методический и проектно - средовой курс дисциплин этого учебного плана взаимосвязан с базовой частью обучающего курса дизайн проектирования и содержит цикл дисциплин: методика обучения изобразительному искусству и дизайну, информационные технологии в образовании.

В вариативной части данной образовательной программы важны дисциплины проектно - художественного цикла: культурология, история искусств и стилей, формообразование, рисунок, дизайнерский чертеж и рисунок, живопись, искусство цвета.

Освоение принципов разработки дизайн – проектирования и комплексного моделирования в системе образовательного процесса, подразумевает включения различных визуальных коммуникаций и предметно-пространственного наполнения среды. Создание концептуальных решений – композиций и специализированных видов среды в увязке с общим идейным решением, которое создается при взаимодействии определенного общеобразовательного цикла профессиональных дисциплин, совокупность которых направлена на создание итоговых учебных курсовых и дипломных дизайн проектов полного цикла в процессе профессиональной подготовки педагогов - дизайнеров.

Данное направление образовательного процесса выявляет способность студентов к композиционно-образному мышлению и пространственному моделированию, критическому анализу различных стилистических направлений в дизайне, их творческому применению в поиске и генерации идеи средовых объектов и комплексов; способность ценностно-смысловой ориентации в средовом и предметном дизайнерском проектировании.

Кроме этого, вариативный блок учебного плана позволяет сформировать у студентов практические навыки в использовании современных средств компьютерной графики и 3-D моделирования.

Предметы проектно – графического цикла, такие как: проектирование, технический дизайн и эргономика, художественное моделирование интерьера и предметной среды, композиция и макетирование, свет в интерьере, современные отделочные материалы и мебель в интерьере.

В заключительном процессе обучения педагогов - дизайн, для создания графического модуля, рекламы, проектно – средовых моделей и 3-D моделирования. Очень важны дисциплины компьютерного – проектного цикла: компьютерные издательские системы, полиграфический дизайн и реклама, трехмерная компьютерная графика и анимация, интернет - технологии в деятельности дизайнера, web-графика и web-дизайн, компьютерная графика в дизайне, инженерная графика с основами проектирования.

В изучении комплекса проектных дисциплин и получении дизайн – компетенций будущей профессии, обучающий курс включает в себя предметы профессиональная этика, основы декоративно-прикладного искусства, основы дизайна - среды, методология дипломного исследования, дипломное проектирование и другие учебные профили. Которые также имеют важную составляющую в учебном процессе, приобретении профессиональных умений и навыков высококвалифицированного специалиста в области дизайна.

Для достижения практических навыков в процессе обучения дизайнера немаловажным итогом является практическая составляющая обучения на предприятиях города: производственная практика, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, а так же, преддипломная практика. Использование в учебном процессе методов практического обучения на предприятиях, необходимо в профессиональной подготовке и творческих навыков будущих специалистов дизайнеров.

Целью данного образовательного цикла дисциплин является формирование у студентов – бакалавров системы знаний, умений и практических навыков в генерации дизайн - концепции специализированных видов различной среды и овладение методикой формирования пространственной и композиционной структуры создаваемых объектов дизайна полного цикла в процессе профессиональной подготовки дизайнеров.

Для достижения поставленной цели решаются следующие учебные задачи:

овладение на практике методами и приемами предпроектных исследований и анализа специализированных видов разной среды жизни деятельности человека;

овладение технологией генерации дизайн - концепции специализированных средовых комплексов в условиях различных функциональных и тематических задач;

освоение приемов формирования и развития композиционной схемы объекта дизайна в ходе вариантного моделирования;

освоение принципов и приемов эстетического контроля и гармонизации проектного решения;

овладение приемами детализации и масштабной координации композиции специализированного дизайн-проекта.

В получении определенных навыков и профессиональных компетенций в учебном процессе важна оптимизация учебного процесса дизайнеров, это дает в имеющихся условиях из множества методов обучения

выбрать наиболее эффективные, которые обеспечивают наивысшую эффективность обучения принятым критериям. Основные критерии оптимизации учебного процесса дизайнера, это:

комплексное планирование и конкретизация задач обучения и саморазвития студентов по выбранной специальности;

осознанный выбор рациональных методов и средств обучения для решения поставленных учебных целей и задач, достижения профессиональных компетенций;

дифференцированный и индивидуальный подход, сочетание групповых и индивидуальных форм обучения; анализ результатов обучения и затрат времени с позиции оптимальности.

Традиционно дизайн - проектирование определяется, как проектная деятельность, некий продукт, основанный на концептуально – художественном решении и взаимодействии научных проектных принципов. В данном консенсусе происходит процесс основного включения элементов художественного решения в технологический процесс различных сложных расчетов и изготовления проектируемой модели или среды жизни деятельности человека.

С другой стороны обеспечение художественно – образного мышления и связанных с ним рефлексивных способностей, формирование которых происходит в процессе овладения навыками восприятия среды человеческой жизнедеятельности в процессе обучения в комплексе дисциплин общего учебного цикла.

Дизайн – образование в данном случае воспринимается, как особая педагогическая область, позволяющая экстраполировать методы и средства проектной культуры на все уровни образовательного процесса в системе бакалавриата. Профессиональная деятельность педагога- дизайнера интересна и многогранна, в ней пересекаются полученные знания и умения различных сфер современной жизни деятельности.

Любая проектно - графическая учебная работа, начинается с создания с концептуального решения и эскизирования объекта дизайна, графическим изображением, расчетно – технической документацией и заканчивая визуально - макетным проектом в компьютерных программах. В качестве материала для выполнения творческих учебных работ используются бумажные макеты и графические изображения. Работа над макетом, требует предметных действий, очень эффективно развивает пространственное мышление и техническую интуицию, что важно для продуктивной композиционной деятельности.

Перечисленные выше принципы - анализ общих композиционных закономерностей; постановка творческих заданий отвлеченного характера на освоение выделенных формальных средств; применение макетирования как формы решения заданий — являются базовыми, на их основе строится методика овладения объемно-пространственной композицией. Ей должна следовать не только учебная аудиторная работа в коллективе, но и самостоятельная деятельность каждого студента, заинтересованного в повышении уровня своего профессионального мастерства.

Очень важны в процессе обучения дизайна организационно – методические требования, которые определяют эффективность современного образования. Всего этих основных групп требований три:

Первая группа – это грамотное проведение учебных занятий (материального обеспечения учебного процесса, наглядно – технического оснащения, учет санитарно гигиенических норм, создание психологического комфорта учебного процесса, основные ориентиры деятельности преподавателя).

Вторая группа – содержательно – методическая составляющая учебного процесса дизайн - проектирования (целенаправленность задач обучения, содержательность учебных занятий и планируемые результаты, эффективность выбранных методов и приемов обучения).

Третья группа – реализация принципов активности и развивающегося характера взаимодействия межпредметных связей учебного процесса (развивающий метод социального взаимодействия, познавательная деятельность и развитие рефлексивных умений и оценки результата, групповая и коллективная форма работы с применением полученных знаний и умений).

Все эти основные требования направлены на приобретение рабочей квалификации и развитие профессиональных компетенций студентов – дизайнеров. Современный процесс подготовки специалиста дизайнера направлен на формирование различных видов компетенций: профессиональных, ключевых и надпрофессиональных.

А также управление собственной деятельностью – это профессиональное самоопределение, саморазвитие, рефлексия, саморегуляция в процессе деятельности, развитие личностных качеств и эффективность в коммуникации и работа с информацией, работа с заказчиком и профессиональная рефлексия.

Выводы. Анализируя учебные программы и методы профессиональной подготовки будущих педагогов - дизайнеров в высшей школе, видно что этот образовательный процесс предусматривает комплексное освоение знаний в области искусства, функционально – технологическом процессе, конструкций и материаловедения, формальной композиции, черчения и перспективы, колористики в организации среды, архитектурники, основы дизайна среды и функциональной конструктивной составляющими пространственной композиции. Анализ образовательного стандарта по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», учебных программ данного учебного курса, позволяет сформулировать требования к созданию дизайн - проектов полного цикла в процессе профессиональной подготовки педагогов - дизайнеров.

Литература:

1. Быстрова Т.Ю. - Вещь. Форма. Стиль: Введение в философию дизайна. - Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2001. - 288 с.

2. Историческая суть методики приемов дизайнерского проектирования. Источник: «Дизайн архитектурной среды», Москва, 2006. www.arhplan.ru/buildings/objects/history-technique-of-designhttps://text.ru/rd/aHR0cDovL2Noc3B1LnJlL3N2ZWRLbi9maWxlcY80NC4wMy4wNV9UaVAyMDE4Zy1jb252ZXJ0ZWQucGRm

3. Методическое обеспечение проектной деятельности архитектора - дизайнера. Статья. 2015 г. Источник: <http://www.arhplan.ru/buildings/objects/maintenance-project-of-architect-designer>

4. Объемно-пространственная композиция. А. В. Степанов, В. И. Мальгин, Г. И. Иванова, К. В. Кудряшев, Д. Л. Мелодинский, А. А. Нестеренко Министерством образования РФ, учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности Архитектура Москва Издательство I 8 В N 5-9647-0003-9, «Архитектура-С», 2007 г., - 21 с.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ариффулина Рамиля Умяровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Белогорская Любовь Владимировна

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Нижний Новгород)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЙОННОГО СЕМЕЙНОГО КЛУБА «РОДИТЕЛЬСКАЯ СРЕДА»

Аннотация. В статье рассматривается специфика взаимодействия образовательной организации с семьей в формате деятельности районного семейного клуба. Авторы анализируют опыт создания семейного клуба «Родительская среда» в рамках сетевого сотрудничества университета и школы.

Ключевые слова: семья, взаимодействие, социальное развитие, образовательный потенциал.

Annotation. The article discusses the specifics of the interaction of the educational organization with the family in the format of the activities of the district family club. The authors analyze the experience of creating a family club "Parent Environment" in the framework of the network cooperation between the university and the school.

Keywords: family, interaction, social development, educational potential.

Введение. Семья является важнейшим социальным институтом общества. В семье заложена первичная социализация и формирование личности ребенка, формируются основы его физического, духовного, нравственного и гражданского развития.

В Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" в соответствии с принципами государственной политики в области образования важнейшим является приоритет "воспитания личности в семье".

Семья, как педагогический коллектив, выполняет целый ряд функций. Во-первых, это команда, которая связана не только общей целью и деятельностью, но и родственными связями. Во-вторых, это относительно стабильная группа единомышленников, в которой постоянно происходит взаимодействие в различных видах деятельности. В-третьих, семья-это разновозрастная ячейка общества, в которой старшее поколение является естественными воспитателями подрастающего поколения. В семье заложено формирование важнейших качеств человека. Здесь ребенок получает первые представления о мире, весь фонд понятий, взглядов, чувств, привычек, на которых основано нравственное становление личности [4, С. 82].

Семья является необходимым фактором социального развития в силу глубокой специфики воздействия на ребенка. Роль семьи в развитии духовных потребностей и интересов ребенка очень велика. Только в семье можно сформировать культуру родственных отношений, доминировать в важнейших социальных ролях, формировать эмоциональную культуру, обогатить нравственный опыт, вести половое воспитание молодежи, готовить их к будущей семейной жизни [5].

Семья должна обеспечить рациональную организацию жизни ребенка, помочь ему получить положительный опыт жизни и труда старших поколений, получить ценный индивидуальный опыт взаимодействия, отношений, привычек.

Изложение основного материала статьи. Успех семейного воспитания зависит главным образом от личных ресурсов семьи, ее состава, увлечений, вкусов, отношений молодежи и пожилых людей, взрослых и детей и др. Особое значение для формирования личности ребенка имеет наличие и характер целей воспитания, их осознание родителями, что также определяется личностными ресурсами семьи [1, С. 13].

Особые трудности в обучении ребенка обусловлены отсутствием согласованности между требованиями школы и семьи. Для того чтобы обеспечить единство действий, необходимо организовать взаимодействие школы и семьи, обеспечить взаимную заботу и влияние на ребенка.

Взаимодействие школы и семьи – это тесная взаимосвязь педагогов, учащихся и родителей в процессе их совместной деятельности и общения. Поэтому взаимодействие школы и семьи является источником и важным механизмом их развития. Вступая во взаимодействие, учителя, родители и дети лучше узнают окружающих и себя. Обстоятельства, при которых это происходит, то, как они воспринимают друг друга, зависит от объективности взглядов и знаний об окружающей их воспитательной среде. На основе этого взаимодействия создается взаимопонимание, которое существенно влияет на тип взаимоотношений педагогов и семьи, что также зависит от установок взаимодействия, продолжительности и интенсивности общения, атмосферы в классе и школе, особенностей педагогов и семьи, позиции родителей по отношению к школе.

Важно понимать, какие цели объединяют учителей, родителей и детей, как эти цели реализуются ими. Именно на этой основе формируются отношения между учителями и семьей. Между родителями и учителями могут быть дружеские личные отношения, возникающие во время общения, вместе с этим отношения могут быть безразличными, а часто и негативными. Характер отношений, как правило, зависит от вовлеченности родителей в дела класса, школы. В позитивных отношениях родители стараются помочь учителю реализовать его планы и идеи. Они участвуют в совместных образовательных мероприятиях и совместно решают проблемы. Это, в свою очередь, положительно сказывается на развитии всех сторон [3, С. 47].

В зависимости от степени осознанности отношения педагогов, родителей к интересам детей, проблемам друг друга, наличия осознанной цели совместной деятельности выделяют следующие виды взаимодействия: сотрудничество, диалог, опека, подавление, соглашение, конфронтация, индифферентность [2].

Большой образовательный потенциал имеет сотрудничество педагогов и родителей. Оно предполагает равенство позиций педагогов, детей и родителей, уважительное отношение между взаимодействующими сторонами. Такое взаимодействие помогает участникам процесса "чувствовать партнера", обучаться,

понимать и нравственно развиваться. Хорошо организованный диалог создает благоприятные условия для сотрудничества школы с семьей.

В основе сотрудничества лежит утверждение о роли взаимодействующих сторон, положении и функциях в единой команде, в конкретных воспитательных условиях и действиях. Сотрудничество педагогов и семьи осуществляется через совместное определение целей деятельности, планирование предстоящей работы, распределение сил и ресурсов. Участники взаимодействия осознают возможности и потребности других, понимают необходимость согласования своих действий, координируют свои действия для достижения положительного результата.

Необходимость организации взаимодействия семьи и школы обусловлена заботой об индивидуальном развитии каждого ребенка. Важно, чтобы ребенку в семье создавались наиболее благоприятные условия и семейное воспитание соответствовало системе школьного образования, чтобы образовательные результаты школы "не стирались семьей" и не было педагогического противостояния между семьей и школой, от которого страдает в первую очередь ребенок.

Г. В. Новикова [6] выделяет следующие направления сотрудничества семьи и школы: "организация психолого-педагогического просвещения родителей, участие родителей в определении перспектив развития ребенка, совместная разработка мероприятий, участие родителей в поиске и подборе дополнительного образования детей, помощь в учебе, поддержка родителей в воспитании детей.

Для реализации этих направлений используются различные формы работы: организация родительских активностей, участие родителей в работе комиссий по делам несовершеннолетних, вовлечение родителей в управленческую деятельность учебным заведением, информационно-просветительская деятельность: лекции для родителей, родительские собрания, публикации для родителей в различных средствах массовой информации, психологическая и педагогическая поддержка: изучение отношений между родителями и детьми в рамках психологического и педагогического мониторинга, проблемно-тематические консультации, тренинги, ролевые игры для детей и родителей. Досуговая деятельность: создание творческих коллективов взрослых и детей, семейные семинары, совместные экскурсии, посещения театров, экскурсии, спортивные мероприятия, праздники, конкурсы, дебаты и т.д.» [6]. Проблемы ребенка не могут быть решены без учета ситуации и окружающей среды, в которой он находится. Искренний интерес взрослых - родителей, учителей к проблемам воспитания подрастающего поколения, создает хорошую возможность для развития позитивных отношений между ними. Реализовать эти возможности можно в рамках деятельности клубного объединения родителей.

Например, в Нижнем Новгороде действует семейный клуб «Родительская среда», который организован силами районного управления образования и кафедры общей и социальной педагогики НГПУ им. К. Минина в Советском районе г. Нижнего Новгорода на базе МАОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 151» (директор – Шебалкина М.Г.).

Родительский клуб - это особая форма взаимодействия между педагогами и родителями, которая включает в себя взаимный обмен опытом и знаниями по проблемам развития и образования детей. Это объединение способствует более глубокому пониманию и изменению жизненных ценностей педагогов и родителей. Цель деятельности родительского клуба - объединить усилия школы и семьи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка.

В настоящее время отношения между детьми и родителями стали более разнообразными и интересными и требуют от учителей большей эрудиции, гибкости, понимания своих задач. Результатом работы клуба является взаимное обогащение опытом и идеями воспитания всех участников воспитательного процесса и родителей и педагогов.

В целях повышения заинтересованности родителей в совершенствовании, воспитании и поддержании здоровья детей определены следующие основные направления работы клуба «Родительская среда»:

1. Повышение педагогической культуры родителей;
2. Приобщение родителей к участию в жизни школы путем поиска и внедрения новых, эффективных форм работы;
3. Создание условий для реализации идей педагогов, учащихся и их родителей, способствующих проявлению их творческих способностей, всестороннему общению (обмен мнениями, опыт семейного воспитания).

К работе в клубном объединении «Родительская среда», привлекаются преподаватели вузов, учителя, логопеды, психологи, врачи и другие специалисты, формирующие практические навыки родителей в различных сферах семейного воспитания. В рамках работы клуба проводится большая предварительная работа с семьями (опрос, анкетирование, индивидуальные интервью), с помощью которой выявляются проблемы, трудности, интересы и пожелания родителей. На основании этих данных составляется тематический план работы Клуба, который можно корректировать и обновлять в течение учебного года.

Формы и методы работы, которые используются в работе с родителями весьма разнообразны. Это консультации со специалистами (психологами, педагогами, врачами и т.д.), круглый стол, беседа, родительская гостиная, мастер классы, вечера с вопросами и ответами, творческие мастерские, игровые тренинги, оформление фотомонтажей и т.д.. Занятия клуба проходят вечером каждую последнюю среду месяца, родители заранее знакомятся с тематикой встреч. Продолжительность заседаний 1,5 - 2 часа. Взаимодействие с родителями осуществляется также дистанционно через интернет-ресурсы, в группах в социальных сетях и т. д.

Предполагается, что основной состав клуба со временем будет постоянным. Это позволит участникам встреч лучше понять и осознать предлагаемый материал и замотивировать родителей на практическое использование знаний в обучении и воспитании детей в домашних условиях. В течение учебного года программа клубных встреч может корректироваться в соответствии требованиями и потребностями участников клубного собрания.

Выводы. Работа клуба создает единое образовательное пространство семьи и школы, оптимизирует сотрудничество педагогов и родителей, что делает родителей и педагогов единомышленниками, сплотившимися для решения одной задачи – воспитания, обучения и развития ребенка. Успех развития этого взаимодействия во многом зависит от профессионализма педагогов, их готовности решать проблемы в работе с семьей.

Таким образом, основой сотрудничества между школой и семьей является общая цель создания благоприятных условий для социализации и образования детей.

Литература:

1. Асадуллин Р.М. Семья и школа: от противостояния к взаимодействию // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5 (78). С. 7-11.
2. Коваленко И.В. Семья и школа: возможно ли творческое взаимодействие? // В сборнике: Проблемы творческого развития личности в системе образования сборник статей по материалам IV Всероссийского научно-практического семинара. 2017. С. 25-34.
3. Лодкина Т.В. Изучение особенностей семейного уклада и психолого-педагогической культуры родителей // Мир образования - образование в мире. — 2001. — №2.
4. Психология семьи: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Н. В. Гребенникова, Е. В. Гурова, Е. И. Захарова и др.]; под ред. Е. Г. Сурковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2014 — 240 с. — (Сер. Бакалавриат).
5. Семенова Л.Э., Серебрякова Т. А., Гарахина Ю. Е. Психологическое благополучие и опыт родительства женщин-матерей из разных типов семей // Вестник Мининского университета. 2013. №1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/363>
6. Новикова Г.В. Роль семейной психологии в системе образования России // Педагогика және психология - педагогика и психология. 11— 2012. — № 3-4 С. 112-117.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) / <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>

Педагогика

УДК 372 882

кандидат педагогических наук Багге Мария Борисовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук Фёдоров Сергей Владимирович

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

РАБОТА С КОНЦЕПТОМ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВОМ ДОСТИЖЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ИДЕИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам преподавания литературы в школе; сама тема делает статью актуальной – вопрос, каким быть филологическому образованию в школе, вопрос острый, стоит на повестке дня. Авторы статьи в своих представлениях о сути филологического образования в школе и его целях отталкиваются от точки зрения С.С. Аверинцева как службе понимания, которая направлена на поиски золотой середины между субъективным переживанием по поводу сказанного и рациональным его осмыслением. С точки зрения авторов, те задачи, которые ставятся перед литературным образованием сегодня, – внимание к мировоззрению учащихся – решаемы при одном условии: если на уроке литературы есть место для обсуждения важнейших нравственных проблем, поставленных русской литературой. Работа с концептами при этом имеет важное значение.

Ключевые слова: филологическое образование, цель литературного образования, мировоззренческая позиция читателя, авторская идея, филологические умения школьника, концепт.

Annotation. The article is devoted to the teaching of Literature at school. The theme itself makes the article topical. The problem of philological education at school is on the agenda. It's an acute issue concerning the problem of what kind of philological education should be.

The authors in their views of the essence of philological education at school and its objectives start from the point of view of S. S. Averintsev namely, philological education is the means of interpretation, which aims to find the ideal compromise between a subjective experience about what was said and its rational comprehension.

From the point of view of the authors, the tasks of literary education today, - attention to individual spiritual development - can be resolved under one condition: only if at the lesson of Literature, we discuss the most important moral problems stated by Russian literature. And this is possible can take place only under condition of understanding the author's idea. work with concepts here has an important value.

Keywords: philological education, the objective of literary education, worldview position of a reader, author's idea, the philological skills of a learner, concept.

Введение. Понятие концепта все активнее используется в школьной практике. К нему обращаются и в контексте утверждения целей формирования интегративных и метапредметных знаний обучающихся, и установки на личностный характер обучения, и реализации требований ФГОС, и достижения целей образования через систему ценностных ориентиров. Исследователь, интересующийся проблемой концептов, встретит немалое количество словосочетаний с этим понятием: художественный концепт, культурный (общекультурный), социальный, общезыковой, познавательный концепт. Видимо, список может быть и более длинным.

Включая понятие концепта в свою методическую практику, учитель предполагает решение различных задач. Изучение концепта может быть определено и как самостоятельная цель в обучении различным школьным предметам, в первую очередь, гуманитарным, и как средство достижения целей обучения и воспитания; спектр их весьма разнообразен. Обзор методических и научных статей (в качестве примера можем привести следующие названия исследовательских работ: «Концепты внутреннего мира человека: русско-английские соответствия», «Изучение концепта «дружба» в начальной школе», «Изучение концептов на уроках обучения языкам национальных меньшинств», «О лингвокультурном концепте «любовь» в русской языковой культуре мира» и др.), позволяет делать вывод о том, что школьная практика тот или иной концепт делает в первую очередь целью изучения, а не средством научения, средством, позволяющем постичь глубинные смыслы текста. Это вполне объяснимо: воспитательная, мировоззренческая составляющая

школьных гуманитарных предметов велика, воспитывающая задача предмета является обязательной для решения, и в связи с этим работа с учащимися по осмыслению того или иного концепта позволяет учителю решать воспитательные задачи в процессе обучения.

Цель статьи показать возможность использования понятийных признаков концепта для анализа литературного произведения в процессе его изучения и достижения возможно полного понимания идеи произведения, авторской позиции, т. е. об использовании концепта как средства, позволяющего познать особенности мышления автора.

Изложение основного материала статьи. Цели литературного образования прописаны в программе, они учителю известны, и если говорить об изменениях в целях в перспективе ФГОС, по сути своей они остаются прежними: во главе угла остается внимание к духовному развитию личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием, общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма. Возникает вопрос: какими путями достигаются эти цели? Благодаря осведомительному содержанию истории литературы? Обретению более или менее обширного материала для ассоциаций? Развитию коммуникативных умений?

Воспитанию мировоззрения учащихся несомненно, как уже говорилось выше, способствует осмысление концептов. Непонимание содержания концепта приводит к серьезному непониманию (или недопониманию) авторской идеи произведения, о чём свидетельствуют работы выпускников, выполненные ими на ЕГЭ по литературе (т. е. заключительной работе учащихся, после которой уже невозможно исправление ошибок).

Так в 2017 году в одном из вариантов КИМ ЕГЭ по литературе был предложен следующий вопрос: «В чём смысл сопоставления образов Сони Мармеладовой и Дуни Раскольниковой в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»?

Отвечая на этот вопрос, выпускница пишет следующее: «Смысл сопоставления образов Сони Мармеладовой и Дуни Раскольниковой заключается в том, чтобы показать, что обе героини довольно схожи, в каком-то роде жертвенны, способны пойти на многое ради семьи». Не принимая во внимание особенности речи выпускницы, не споря с утверждением, что героини схожи, обратим внимание на другое. В основе тезиса автора сочинения лежит утверждение, что обе героини сходны в своей способности принести *жертву*.

Каковы основания отнести понятие *жертва* к концепту? Каково содержание этого концепта? Можно ли говорить о том, что Дуня Раскольникова приносит *жертву* в том ее значении, которое входит в понятийный аспект концепта не с точки зрения самой ученицы (как следует из тезиса, по мнению ученицы, Дуня приносит жертву), а с той точки зрения, которое вложено в это понятие и христианским вероучением, и тем, что понимается под жертвой в русской культуре, и тем значением, которое вкладывал в понятие жертвы Ф.М. Достоевский?

Концепт требует комментария, потому что не субъективное, а коллективное, усвоенное историческим опытом народа наполняет содержание концепта. Понятие *жертвы* требует серьезного комментария, потому что и решение выйти замуж за нелюбимого и бесчестного человека во имя того, чтобы брат смог найти достойное поприще для применения своих талантов (в талантливости брата сестра уверена) — своего рода жертва, и решение пойти на панель во имя спасения от голода *чужих* детей - жертва. И тут очевидно прослеживается расхождение между тем, что вкладывает в понятие *жертвы* ученица, и тем, что вкладывается в понятие *жертвы* Достоевским, который в своем понимании жертвы исходит из христианского вероучения.

Контекст сочинения указывает на то, что ученица использует слово *жертвенный*, *жертва* в его значении добровольного отказа от собственных интересов, собственного благополучия в пользу близких. Толковые словари дают следующее толкование слова *жертва*, близкое к указанному контексту:

- добровольный отказ, отречение в пользу кого-чего-нибудь, самопожертвование (в словарях Т.Ф.Ефремовой, С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова представлены сходные, поэтому приводим только одно из них. - М.Б. С.Ф., но обратим внимание на то, что, например, словарь Брокгауза и Эфрона указывает, что жертва изначально выступает как символ отношений между Богом и человеком.

Каково же понимание жертвы в христианской культуре, христианской картине мира? Обратимся к первоисточникам. В Послании к Евреям апостола Павла читаем: «*Ибо надлежало, чтобы Тот, для Которого все и от Которого все, приводящего многих сынов в славу, возводя спасения их совершил через страдания*» (Евр. 2:10). В другом месте: «*хотя Он и Сын, однако страданиями навыв послушанию, и, совершившись, сделал для всех послушных Ему виновником спасения вечного*» (Евр. 5: 8-9). (Совершившись, т. е. сделавшись совершенным, достигшим смирения). Таким образом, можем сделать вывод, что страдание и спасение сопряжены с христианской жертвой; в страдании во имя ближнего осуществляется жертва; только тогда принимается эта жертва, когда в ней нет ни доли гордыни, эгоизма, демонстративности.

На первый взгляд кажется, что действительно, обе героини приносят себя в жертву близким: Соня во имя спасения от голода младших детей в семье, Дуни — во имя благополучия брата и матери.

Какие мотивы жертвы показывает Достоевский в жертвенности обеих героинь? Не имея возможности привести письмо матери Раскольникову целиком, обратим внимание на следующий его фрагмент: «В Петербург же ему (Лужину) и потому необходимо, что там у него одно значительное дело в Сенате. Таким образом, милый Родя, он и тебе может быть *весьма полезен* (выделено здесь и далее нами, М.Б., С.Ф.), даже во всём, и мы с Дуней уже положили, что ты, даже с теперешнего же дня, мог бы определенно *начать* свою будущую *карьеру* и считать участь свою уже ясно определенной. О, если б это осуществилось! Это была бы такая *выгода*, что надо считать ее не иначе как прямою милостию к нам Вседержителя. Дуня только и *мечтает* об этом» [1, с. 35].

Не будем приводить полностью и описание реакции Раскольникова на письмо, хотя оно очень важно для понимания образов сестры и брата. Оба готовы *принести себя в жертву*, «*взойти на Голгофу*». Но размышляя над жертвой Дуни, Раскольников приходит к пониманию разницы жертвы Дуни и Сони: «Понимаете ли, понимаете ли, понимаете ли вы, что лужинская чистота всё равно что и Сонечкина чистота, а может быть, даже и хуже, гаже, подлее, потому что у вас, Дунечка, всё-таки на излишек комфорта, а там просто-запросто о голодной смерти дело идёт» [1, с. 42].

Скупой на мотивы поступка Сони указывает Достоевский: «А тут ребяташки голодные... А тут Катерина Ивановна, руки ломая, по комнате ходит, да красные пятна у ней на щеках выступают, - что в болезни этой и всегда бывает: «Живёшь, дескать, дармоедка, у нас, ешь и пьёшь, и теплом пользуешься», а что тут пьёшь и ешь, когда и ребяташки-то по три дня корки не видят! Лежал я тогда... ну, да уж что! Лежал пьяненькой-с, и

слышу, говорит моя Соня (безответная она, и голосок у неё такой кроткий... белокуренькая, личико всегда бледненькое, худенькое), говорит: «Что ж, Катерина Ивановна, неужели мне на такое дело пойти? <...> А что ж — отвечает Катерина Ивановна, в пересмешку — чего беречь! Эко сокровище!» <...> И вижу я, эдак часу в шестом, Сонечка встала, надела платочек, надела бурнусик и с квартиры отправилась, а в девятом часу и назад обратно пришла. Пришла, и прямо к Катерине Ивановне, и на стол перед ней тридцать целковых молча выложила» [1, с. 18].

В исследовательской литературе, посвященной роману «Преступление и наказание» уже неоднократно указывалось на неслучайность следующих деталей: «в шестом часу», «в девятом часу», «тридцать целковых». Все они напрямую связаны с Евангельской историей, жертвой Христа. Каждая из деталей имеет гораздо более глубокий смысл, чем просто указание на время и количество рублей. Шестой час соотносится с Евангельской историей следующим образом: «От шестого же часа тьма была по всей земле до часа девятого, а около девятого часа возопил Христос громким голосом: Или, или! лама савахфани? То есть: Боже Мой, Боже Мой! Для чего Ты Меня оставил? (Мф 27, 45-47)». Девятый час в церковной службе посвящён воспоминаниям о смерти Спасителя на кресте. В девятом часу происходит то, о чём в свидетельстве Евангелистов говорится следующее: «И тотчас побежал один из них, взял губку, наполнил уксусом и, наложив на трость, давал Ему пить; а другие говорили: постой, посмотрим, придет ли Илия спасти Его. Иисус же, опять возопив громким голосом, испустил дух. И вот, завеса в храме раздралась надвое, сверху донизу; и земля потряслась; и камни расселись» (Мф. 27, 47-51). Не случайны и тридцать целковых: тридцать сребреников получает Иуда за предательство Христа.

Все эти детали, как и сама жертва Сони, принесшей в жертву *девство* (девство, как известно, особо почитается христианами, почитается Богородица, которой посвящены слова Тропаря: «В рождестве девство сохранила еси»), подчеркивают близость жертвы Сони жертве Христа; в основе её жертвы лежит смирение и мученичество, принесена она во имя спасения. В жертве Дуни проявляется её гордость, принесена она не как послушание, а как своевольное, собственное желание. Так осмысление содержания концепта позволяет понять суть различий жертвы одной и другой героинь.

Таким образом, понимание таких концептов, как жертва, гордость, смирение, целомудрие, позволяет учащимся выйти и к иному содержанию ответа на вопрос «В чём смысл сопоставления образов Сони Мармеладовой и Дуни Раскольниковой в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание?». Ф.М. Достоевский, осмысляя действия современных ему «русских мальчиков» (и русских девочек), утверждает, что их жертвы, лишённые любви, но наполненные гордыней и своеволием, ведут не к спасению, а к личной трагедии и общественной катастрофе, что и случилось марте 1881 года.

Вполне можно поспорить с учителями литературы, стремящимися найти «простой» путь к изучению литературы и отвергающими закономерность требования понимания позиции автора в том или ином произведении, по тому или иному вопросу. Понимать позицию автора — одна из целей чтения, поэтому вполне закономерно требование с точки зрения цели и смыслов урока литературы: «Скажи, что думает Толстой» (можно добавить, «как ты его понимаешь»), а также Пушкин, Достоевский, Гоголь... Но нельзя требовать от ученика на уроке литературы ответа на вопрос: «А что ты думаешь о поступке Татьяны?», «А как бы ты поступил на месте Катерины?» на том простом основании, что литературных героев не было в жизни — они плод воображения автора, его размышлений о природе человека, о подлинных или мнимых началах человеческой жизни. Автор, его картина мира, осмысление его мировоззренческих концептов — смысл и цель чтения. Несомненно, что самостоятельно ученик не сможет разобраться во всех сложных философских перипетиях произведения, мировоззренческих его основах. Но рядом с ним есть учитель, который, прежде чем потребовать от ученика самостоятельности суждений в ответе на проблемный вопрос, ответ на который свидетельствует об уровне понимания идеи автора в произведении, должен научить ученика работать с произведением, замечать особенности изображения, пытаться трактовать их, при этом доказывать возможность и верность данной трактовки. Это непросто, но обучение — это труд.

Приведем еще один пример, свидетельствующий о значимости интерпретации концептов на основе аутентичных контекстов культуры и языка. Одним из традиционно изучаемых в школе стихотворений А.С. Пушкина о назначении поэта и поэзии является итоговое стихотворение поэта «Я памятник себе воздвиг нерукотворный», оно рассматривается как поэтический манифест, завещание и утверждение этического и эстетического идеала А.С. Пушкина. Автор чуть ли не самого объемного за всю историю отечественной филологии анализа стихотворения М.П. Алексеев (его статья о стихотворении насчитывает 260 страниц) писал: «Едва ли мы погрешим против истины, если предположим, что стихотворение «Я памятник себе воздвиг» мыслилось поэтом как предсмертное, как своего рода прощание с жизнью и творчеством в предчувствии близкой кончины, потому что и само слово «памятник» вызывало прежде всего представление о надгробии» [3, с. 216]. С такой оценкой едва ли можно не согласиться, однако представляется возможным прочесть это завещание поэта по новому в свете некоторых фактов, установленных после 1967 года, когда была впервые опубликована работа М.П. Алексеева «Стихотворение Пушкина «Я памятник себе воздвиг...». Проблемы изучения».

По мнению современного американского слависта Дэвида Бетеа, едва ли не самым важным в интерпретации пушкинского стихотворения в последние десятилетия стало утверждение о включенности «Я памятник воздвиг нерукотворный» в так называемый Каменноостровский цикл 1836 года и связи всего цикла и особенно заключительного стихотворения с календарем пасхальной недели и идеей «крестного пути» [4, с. 234], что предполагает рассмотрение этого стихотворения А.С. Пушкина под углом зрения христианской традиции.

Постараемся под этим углом прокомментировать некоторые аспекты стихотворения в их структурных связях и отношениях.

Самым массовым и распространенным в школах России толковым словарем русского языка является словарь под редакцией Д.Н. Ушакова в словарной статье которого об эпитете, которым именует свой памятник Пушкин в первом стихе первой строфы, мы читаем следующее: «Нерукотворная, нерукотворное (поэт.). Такой, которого не создать трудом человеческих рук, вечный. Я памятник себе воздвиг нерукотворный. Пушкин». Очевидно, что подобное объяснение ничего не дает для понимания пушкинского текста, однако если мы обратимся к Евангелию от Марка, мы увидим, как резонирует свидетельство о словах Христа, обещавшего разрушить «храм сей рукотворный» и за три дня возвести другой «нерукотворный»

(Марк 14:58), с противопоставлением в пушкинском тексте рукотворного Александрийского столпа, открытие которого к стати Пушкин сознательно проигнорировал, с нерукотворным памятником поэзии.

Еще более значительно в этом контексте, что Пушкин заменил эпитет, характеризующий лиру как символ поэзии во второй строфе: в черновых редакциях к стихотворению она значилась как «бессмертная», а в итоговой получила наименование «заветной». Собственно, как бессмертную, завещанную на века, воспринимают лиру поэта и современные ученики и учителя-словесники, опираясь на утверждение поэта: «Нет, весь я не умру – душа в заветной лире / Мой прах переживет и тленья убежит...». Однако и в данном случае речь идет о весьма поверхностном прочтении, далеко от авторской концепции. Наиболее близкий по времени к году создания стихотворения толковый словарь В.И. Даля фиксирует значение слова «завет», которое современными читателями не учитывается: «... зарок, обет, обещанье, договор, условие и основанный на нем союз. *Ветхий и Новый завет Св. Писания*, Моисеев и Христов, наказания Господни, на которых основан союз с Ним», а в энциклопедии Брокгауза и Эфрона это значение акцентируется как наиболее важное: «Союз Бога с человеком, вообще обозначаемый именем религии, христианская церковь в частности определяет как завет». Таким образом, прочитанный в свете христианской традиции эпитет позволяет с высокой долей вероятности говорить о том, что в поэтическом сознании Пушкина поэзия выполняет функцию связующего звена между Богом и народом. Не случайно в финальной строфе вместо вполне эстетически звучащего образа черновой редакции «призванью своему, о муза будь послушна» появляется религиозная формула «Веленью Божию, о муза, будь послушна», устанавливающая связь «Я памятник себе воздвиг нерукотворный» с написанным десятью годами ранее «Пророком». Но именно в этом контексте становится понятно, почему к «нерукотворному памятнику» поэта «не зарастет народная тропа». Речь идет не о поминовении и паломничестве к памятнику надгробному, но о живой и действенной памяти, обращенной в будущее. Эта память не материальна, потому не может превратиться в прах. Религиозный философ о. Сергей Булгаков очень точно сформулировал пафос пушкинского стихотворения: «Поэзия есть служение истине в красоте... <...> Поэт воспринимает мир как откровение красоты, в которой и через которую ему открывается и становится доступной и мудрость. Источник красоты в небесах, истинная красота – от Духа Святого. Знал ли это Пушкин?» [5, с. 279] Думается, что знал, иначе не стал бы «насыщать» свой поэтический манифест христианской символикой. Попробуем именно так прикоснуться к мудрости поэта.

Такое прочтение вряд ли согласуется с распространённой в советское время точкой зрения на стихотворение «Я памятник себе воздвиг нерукотворный» (любопытно, что М.П. Алексеев даже в названии своей статьи усекает первую строчку стихотворения, чтобы отсечь ее христианское звучание), но опровергнуть его будет уже затруднительно. Во всяком случае как только мы актуализируем наиболее значимые концепты текста (в данном случае «завет» и «веленья Божие»), обращаемся к контекстуальному прочтению и выстраиваем внутренние символические связи текст сам «начинает формировать смыслы»). И смысл стихотворения «Я памятник себе воздвиг нерукотворный» будет прочитан так: горделиво утверждающий в начале стихотворения свою роль поэта в судьбе народа и государства в финале стихотворения Пушкин завещал своим собратьям по перу смирение («Хвалу и клевету приемли равнодушно и не оспаривай глупца»), оправданное той великой миссией, которую исполняет поэт в судьбе отечества.

Выводы. Помощь учителя ученику в понимании идеи произведения в первую очередь заключается в точном понимании целей филологического образования в школе. Наиглавнейшей из них является обучение «идейному» (Г.А. Гуковский) чтению, т.е. чтению во имя понимания идеи автора, заложенной в произведении: «Мы должны, разбирая произведение литературы с учащимися, приучить их видеть смысл, целенаправленность, идею в любом подмеченном нами признаке произведения, в любом образе — от самых «внешних», мелких, «технических», до самых центральных и определяющих всё содержание произведения [6, с. 143]. Инструментарий такого обучения должен быть точным с точки зрения литературоведческой и лингвистической науки.

Самые разные формы анализа художественного произведения, в том числе и анализ через осмысление главных концептов произведения, могут быть применены в школе. Учить анализу надо во имя понимания идеи произведения. Только при условии понимания идеи произведения состоится «духовная встреча» (И.А. Ильин) читателя и писателя. Духовная же встреча, мысленный диалог с автором, размышления над его идеями и ведут к формированию мировоззрения. Именно так осуществляется воспитывающая роль уроков литературы.

Литература:

1. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. - М.: «Художественная литература, 1977
2. Пушкин А.С. «Я памятник себе воздвиг себе нерукотворный...» Любое издание
3. Алексеев М.П. Стихотворение Пушкина «Я памятник себе воздвиг...». Проблемы изучения. // Алексеев М.П. Пушкин и мировая литература. СПб.: Издательство «Наука», 1987. С. 5-265.
4. Бетеа Д. Воплощение метафоры: Пушкин, жизнь поэта. Пер с англ. Неклюдовой М.С. М.: ОГИ, 2003. 256 с.
5. Булгаков С. Жребий Пушкина // Пушкин в русской философской критике: Конец XIX первая половина XX в. - М.: Книга, 1990. С. 270 – 294.
6. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике. - М-Л.: Просвещение, 1966, 264 с.

УДК:37.017.92

кандидат педагогических наук, доцент Байгулова Наталия ВасильевнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);**директор Беляев Андрей Геннадьевич**Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа № 68 (г. Томск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье представлена попытка создания системы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся школ пенитенциарной системы с учетом институциональных особенностей школы, как части пенитенциарной системы, личностных особенностей контингента обучающихся, факта их совершеннолетия. Представлены условия ресоциализации обучающихся на основе акмеологического подхода.

Ключевые слова: акмеологический подход, пенитенциарная система, ресоциализация, программа духовно-нравственного развития, сложный социальный контекст.

Annotation. The attempt creation of a system of spiritual and moral development and education of the studying schools of penal system taking into account institutional features of school as parts of penal system, personal features of the contingent of students, the fact of their majority is presented in article. Conditions of resocialization of students on the basis of akmeologicheskyy approach are presented.

Keywords: akmeological approach, the penitentiary system, resocializacija, program of spiritual and moral development, complex social context.

Введение. Современная общеобразовательная школа пенитенциарной системы первоначально решает задачи исправления «брака» социальных и образовательных институтов общества, главным образом, семьи и школы. При этом особенно актуальны поиск и внедрение методов формирования у осужденных учащихся ресурсов ресоциализации [3]. Под ресоциализацией мы понимаем процесс освоения и присвоения учащимся ранее не принятых, утраченных или не освоенных им общечеловеческих принципов и культурных ценностей, алгоритмов взаимодействия с людьми и средой, как ресурса его успешной самореализации в обществе.

Изложение основного материала статьи. Программа духовно-нравственного развития и воспитания, являющаяся частью основной образовательной программы школы № 68 г. Томска, определяет концепты элементов системы духовно-нравственного развития и воспитания школы, работающей в сложном социальном контексте, т.е. в условиях исправительной колонии [2]. Данные смыслы ресоциализации, определяющие направления развития личности ученика, содержатся в следующих элементах системы: в конфигураторе курса практической философии «Я-система в системе мира», преподаваемом в рамках элективного курса «Человек в современном мире», в содержании бланков технологии освоения алгоритмов личностных результатов «Дорожная карта самоопределения», методике формирования метапредметных результатов и алгоритмов проектирования «Форум проектов».

При определении методологического обоснования выбора концептов, содержащихся в элементах системы, мы остановились на акмеологическом подходе. На сегодняшний день это наиболее популярный подход, как в российской образовательной практике, так и в пенитенциарной системе. Суть его заключается в системном исследовании и конструировании (или восстановлении) целостности субъекта образовательного процесса, «проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый» [4].

Ключевой причиной выбора акмеологического подхода, как концептуального, служит его направленность на перспективу. В нашем случае ретроспектива жизни учащегося не может быть опорной в качестве ресурса самоформирования в отличие от возможности самодиагностики и самоисследования систем своих достижений учащимися обычных средних школ. Системы прошлых достижений осужденных носят, как правило, тотально деструктивный характер. В этом заключена сложность социальной реабилитации осужденного ученика, необходимая для диалога на глубоко сокровенные духовно-нравственные темы. Но в этой тотальности и единственная возможность выхода через её осознание в условиях конечности жизни: осознание потери периода, но не всего времени жизни и осознание человеческого права на «акме».

Видение осужденными молодыми людьми перспективы успешной ресоциализации создаёт веру в возможность нового качества жизни. Детально (путём освоения алгоритмов) самопроектируемый учеником образ вершины самореализации формирует его созидательно-позитивную жизненную мотивацию. Эту, только возникшую, но ещё слабую мотивацию возвращает и поддерживает вера педагогов школы, фактически, единственных представителей социума, на данный момент относящихся к осужденным учащимся как к обычным свободным людям, имеющим право на самоопределение, самореализацию и достижения. Обращаясь к «акме» ученика как вершине его человеческого расцвета, мы априори реабилитируем его как личность, подсознательно утверждая в его безусловном праве на «период расцвета» (личностного, профессионального, статусного и др.).

Античное значение «акме» подразумевает определённый практический результат – результат деятельности. При организации пространства деятельности мы апеллируем к античным понятиям всестороннего воспитания – калокагатии. В калокагатии соединяются в единое целое физическая красота, безупречность тела и внутреннее нравственное благородство [9]. Акмеологический подход здесь интегрируется с культурологическим. Достичь калокагатийности считалось возможным свободнорождённому человеку (каковыми сегодня официально являемся мы все) путём упражнений и образования (обучения и воспитания) с малых лет. Такой человек должен был готов стоять на страже интересов родного города, защищать его, соблюдать его законы и прославлять его своими делами. Философы и поэты воспевали силу внутренней, духовной красоты, без которой внешняя бессмысленна и бессодержательна. Эти черты вполне соответствуют современному описанию портрета выпускника средней

школы во ФГОС. У уравновешенного в процессе внутренней борьбы человека античный поэт Симонид Кеосский отмечал равномерно развитые все способности. Гармония внешнего и внутреннего в античной культуре отнюдь не указывала на скучное однообразие земных добродетелей. Напротив, воспевалось естественное развитие личности в процессах преодоления внутренних противоречий, рождаемых разными свойствами характера.

Основатель акмеологии как научного направления В.Г. Ананьев доказал, что асинхронность и неравномерность социально-функциональных и статусных, личностно и профессионально-ролевых изменений, а также состояний развития есть симптомы естественной внутриличностной противоречивости в процессе развития [7]. На пути достижения «акме» личность неоднократно изменяет свои свойства, и эти изменения являются её основным свойством. В процессе обучения ученики школы колонии принимают условия системы мира. Основное условие успешной социализации – освоение алгоритмов выбора своего окружения из микро- и макросистем мира для самореализации. Однако, условием осознанного выбора окружения является ответ на вопрос: «Кто я?». Таким образом, предпосылкой для социализации и самореализации в микро- и макросистемах в системе духовно-нравственного развития и воспитания школы колонии у обучающихся формируется первый личностный результат – самоидентификация. В данном элементе системы ученики создают свои гендерные и социальные конструкты на основе генетических и других актуальных данных и с учётом критериев и показателей образа «акме».

Безусловным фактором нашего выбора акмических идей в качестве концептов послужили и стремящиеся к целостности, традиционные паттерны российской науки и культуры. Появившиеся как предпосылки акмеологии философские концепции Ломоносова, труды классической материалистической русской философии и литературы (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, А.Н. Радищев, Н.Г. Чернышевский) получили своё развитие в естественных науках, социологии, психологии, антропологии и медицине (неврологии, психиатрии). Российская акмеология возникла на почве психологических исследований в период активных экспериментов с целью изучения физиологии и высшей нервной деятельности. Теоретические предпосылки возникновения акмеологии «... можно найти у В.М. Бехтерева, Н.И. Пирогова, П.А. Сорокина и др. Особенно ярко акмическое представлено в литературе (А. Ахматова, Н. Гумилев, С. Городецкий). Выбор в пользу акмеистической школы был выбором в пользу нового, более тревожного и драматичного и, в конечном счете, более человеческого мироощущения» [6].

Понятие «акмеология» в 1928 году ввёл Н.А.Рыбников, обозначив им раздел психологии, изучающий периоды жизни человека, наименее изученные на тот момент – между юностью и старостью. Это время зрелости и взрослости. Б.Г. Ананьев стал идейным вдохновителем новой науки, изучающей законы и механизмы работы внутреннего мира человека посредством постоянной работы индивидуального самосознания. Б.Г. Ананьев одним из первых использовал акмеологический метод достижения конкретных результатов не в гуманитарных исследованиях, а в области естествознания. Период становления методологических основ акмеологии был завершён [1].

А.А. Деркач, внёсший в 90-х годах XX века значительный вклад в развитие акмеологии и политической психологии, анализировал труды Б.Г. Ананьева в своих исследованиях. По его мнению, индивидуальность есть сложная, постоянно функционирующая система, в которую интегрированы субъектность, личность, индивид и свойства этих подсистем. Также А.А. Деркач доказал, что, изучая себя и мир, человек подвергается влиянию процессов внутреннего мира и испытывает внутренние переживания, благодаря чему может менять обстоятельства своей деятельностью и поведением. Среди наиболее значимых для акмеологии трудов, возникших в период её развития А.А. Деркач отмечает работы К.А. Абульхановой-Славской, В.Г. Асеева, А.А. Бодалева, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.А. Пономаренко, В.Д. Шадрикова и др.

В это время впервые были проверены и доказаны принципы акмеологии и её средства. Возникли существенно новые сферы исследований, разработанные на их основе модели и технологии. А.А. Бодалев в своих исследованиях определял социальную роль макро- и микросреды на пути достижения личностью вершины (акме). Его работы были сосредоточены на системных взаимосвязях человека и вершины: акме и индивидуальность, акме и популярность, акмеология и педагогика, акме и проблема саморазвития.

И.Н. Семенов, Академик Международной академии акмеологических наук, стал основоположником акмеологической методологической рефлексии. Особый интерес в рамках нашего исследования вызывают его исследования акмеологических аспектов творчества и психологических ресурсов развития личности в культуре. В своей работе «Обзор научных школ отечественной психологии творчества и рефлексии» И.Н. Семенов систематизировал периоды развития исследований этих духовно-нравственных актов в российской психологии посредством дифференциации на девять этапов [10].

Теорию развития человека как субъекта деятельности вслед за В.Г. Ананьевым развивает Н.В. Кузьмина и создаёт теорию педагогической системы. Сама Н.В. Кузьмина характеризует её как «...взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе» [8; 13-14]. Благодаря этим исследованиям в акмеологии появилось системное понимание труда. Созданные Н.В. Кузьминой модели деятельностных систем объяснили элементы и параметры высокой и малой продуктивности.

Вслед за античными прародителями акмеологии мы культивируем условия развития формирующейся и постоянно развивающейся личности, в которой здоровый образ жизни (в широком смысле) – естественный для неё принцип системы мировоззрения, ресурс для самоопределения и самореализации. Каждый центральный субъект образования в системе формирует все перспективы своей здоровой личности в соответствии с психофизиологической моделью выздоровления [8]. В данной модели в здоровом духе и у здоровой души здоровое тело.

Б.Г. Ананьев исследовал взаимозависимость физического состояния, психических процессов, свойств и психофизиологических функций. Он считал, что место для акмеологии как науки должно быть определено между педагогикой и геронтологией (научной областью, изучающей механизмы и системные причины старения живых организмов) [1]. В целом здоровье личности в алгоритмах самодиагностики и самопроектирования наших учащихся представляет собой систему, элементами которой являются пять основных перспектив её развития. Элементами этой системы: стержень, состоящий из духовных принципов, основанных на вере, как фундаменте её мировоззрения; психологическое (нравственное и интеллектуальное)

здоровье, психическое (душевное) здоровье, физическое (телесное) здоровье и социальное (здоровые взаимоотношения и здоровое окружение).

В акмеологическом смысле личность может достигнуть вершины, лишь овладев алгоритмами саморегуляции и самоуправления своими ресурсами и перспективами. Акме характеризуется наивысшей точкой продуктивности, достигнутой посредством мобилизации своих развитых способностей и талантов. Бланки самодиагностики способностей и талантов учащиеся заполняют в трёх вариантах: актуальное состояние («умею»), желание («хотел бы научиться») и в непосредственно зафиксированных намерениях («буду»). Элемент «буду» затем и служит основой для выбора профессиональной сферы самореализации, профессиональной роли и типа карьеры. Для освоения алгоритмов этих важнейших жизненных выборов в технологию формирования личностных и метапредметных результатов «Дорожная карта самоопределения» включены матрицы самоопределения по сфере жизнедеятельности, по типу карьеры и профессиограммы. Благодаря этим алгоритмам выбор происходит осознанно и в любом случае оказывается эффективным. Если при выборе обучающийся делает ставку исключительно на свои самые сильные стороны (его намерения совпадают со способностями), он уже ресурсно обеспечен на пути к акме. Если же он выбирает профессию, требующую больших способностей, чем у него развиты на данный момент, то, осознавая условия жёсткой конкуренции, он этим решением берёт на себя ответственность работать гораздо усерднее и больше. В любом случае, мотивация сформирована, ответственность взята и индультгирование исключено.

В «период расцвета» личность совершает самые значимые для неё созидательные поступки, вносящие положительные изменения в состояния систем окружения. Это происходит по причине «акме»-состояния, когда свершение главного, того, для чего ты пришёл в этот мир, происходит какое-то время. Оно происходит правильно с позиции личности и вовремя и, что не менее важно, ещё какое-то время имеет возможность происходить.

Акмеологический подход в системе духовно-нравственного развития и воспитания позволяет эффективно влиять на отношение осужденных к своему здоровью в целом. Ресурсы свободы личности, её способность к осознанию и выбору доступны в нашем случае только в атмосфере уважения и доверия к ней.

Поскольку сами осужденные фактически не уважают себя, не верят в себя, и изначально уверены в своей социальной несостоятельности, мы акцентированно обозначаем их криминальную позицию как ошибку прошлого, опыт, который бесполезен для достижения акме. В связи с этим, обучающиеся сами делают осознанные выводы о необходимости трезвости сознания на пути к вершине. Возникает понимание важности потенциального состояния тела как для выстраивания межличностных отношений в перспективе создания семьи, так и для соответствия физических ресурсов требованиям выбранной профессии.

В бланках технологии формирования личностных результатов «Дорожная карта самоопределения» листы самодиагностики потенциала и самопроектирования развития основных жизненных перспектив на пути к акме здоровье определено критериями и показателями. Так, ответственность за здоровье собственного тела начинается с самодиагностики физического состояния и условий влияния на него: обстоятельств отягощения или мер по предупреждению обострения хронических заболеваний (в том числе, температурный режим, влажность, качество воздуха, режим дня, рацион и качество питания и двигательная активность), группа здоровья, привычки, нагрузки. Результаты самодиагностики физического потенциала сопоставляются позже с требованиями к физическим возможностям личности в профессиограмме выбранной профессии. И далее, в индивидуальной образовательной траектории, индивидуальном образовательном маршруте и индивидуальной образовательной программе обучающийся проектирует возможные и необходимые коррекционные меры для улучшения недостаточно развитых диагностированных у себя показателей. Аналогичный путь развития проходит каждый элемент системы здоровья.

Ответственность за психическое здоровье в системе духовно-нравственного развития и воспитания начинается с самодиагностики основных психических процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения, речи и внимания. Ответственность за психологическое здоровье обучающийся берёт на себя с момента самодиагностики с целью самопроектирования психологического здоровья. Показатели развития данной перспективы включают системы нравственного здоровья и интеллектуального здоровья. В свою очередь, система нравственного здоровья состоит из самодиагностики ряда нравственных чувств, показателей нравственного облика, направленности и интенсивности нравственной позиции и ряда характеристик нравственного поведения. Нравственное и интеллектуальное здоровье неслучайно объединены нами в один элемент. Работа мыслей и чувств, ум и эмоционально заряженная направленность реализации умозаключений в системе делают самореализацию человеческой и личностной.

В системе интеллектуального развития ученик диагностирует по перечисленному в бланке ряду показателей уровня развития четырёх видов интеллекта: энергopotенциала, ментального, эмоционального, креативного. Также в данном элементе обучающийся диагностирует свой уровень эрудиции, необходимой для достижения акме. Сами по себе идеи, как и личность вне социума, в котором происходит их самореализация, бессмысленные понятия. Поэтому для достижения акме развитие перспективы «социальное здоровье» принципиально необходимо. И эту ценность формируют внутренний стержень личности и её психологическое здоровье.

Не менее важна на пути достижения акме и коммуникативная компетентность. В данном элементе ученик диагностирует свой актуальный уровень адаптивности, привлекательности, убедительности и убеждённости, оценивая также уровень ответственности, непринуждённости в процессе отстаивания своей точки зрения (позиции), гибкость при определении социальной дистанции и спонтанность эмоционально-поведенческих реакций как уровень свободы самовыражения. Самопознание и акмическая самореализация здесь выступают основным смыслом жизни, время которой представляет собой одну из ключевых ценностей.

Выводы. С позиции педагогической акмеологии здоровье личности педагога выступает ключевым условием повышения качества образования. Кроме того, на определение нами акмеологического подхода как системообразующего повлияли современные мировые тенденции развития. «Современные общества гораздо более свободны в выборе путей своего прогресса, чем общества, основывавшиеся на индустриальном типе хозяйства. В этих новых условиях на первый план выходят факторы, связанные не столько с экономической состоятельностью того или иного общества, сколько с его человеческим потенциалом...» [5].

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Академия, 2003. – 354 с.

2. Беляев А.Г. Духовно-нравственная направленность обучения в школе, работающей в сложном социальном контексте, как педагогическая проблема // Религия. Общество. Человек: материалы I Международных научных чтений (27-29 апреля 2018 г.) / А.Г. Беляев. – Симферополь: Партенит, 2018. – С. 29-34.

3. Беляев А.Г., Петрова Е.Ю. Особенности преподавания географии в пенитенциарных учреждениях: учебно-методическое пособие / А.Г. Беляев, Е.Ю. Петрова. – Томск: Томский ЦНТИ, 2008. – 80 с.

4. Деркач А.А. Социальная психология: уч. пос. для вузов / под ред. А.А. Деркача). – М.: Высшее образование, 2001. – 600 с.

5. Европа: проблемы интеграции и развития: монография / под общей редакцией О.А. Колобова. – Нижний Новгород: Издательство АГПИ им. А.П. Гайдара, 2008. – 226 с.

6. Козлова Н.В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования: учеб. пос. для слушателей дополнительной профессиональной образовательной программы получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» и студентов психологических специальностей / Н.В. Козлова. – Томск: Издательство ТПУ, 2007. – С. 6.

7. Кудашов В.И. Исцеление тела и целостность телесности // Сибирское медицинское обозрение. – №4 (88). – 2014. – С. 88-91

8. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 281 с.

9. Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Жизнеописание / А.Ф. Лосев, А.А. Тахо-Годи. – М.: Детская литература, 1977. – 157 с.

10. Семенов И.Н. Обзор научных школ отечественной психологии творчества и рефлексии / И.Н. Семенов // Психология: журнал Высшей школы экономики. – № 4. – 2009. – С. 117-125.

Педагогика

УДК: 781.5

кандидат педагогических наук, доцент **Безниско Оксана Николаевна**

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

студент **Грибанова Софья Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕЛОСТНОГО АНАЛИЗА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАЛИЗ МУЗЫКИ КИНО» НА ПРИМЕРЕ КИНОФИЛЬМА «ФРИДА»

Аннотация. Данное исследование посвящено технологии целостного музыковедческого анализа на примере изучения вокальной и инструментальной музыки к фильму «Фрида», установлено значение и преобразование лейтмотивов главной героини, их преломление в фильме через танцевальные жанры.

Ключевые слова: технология, анализ, танцевальные жанры, музыкальная характеристика, лейтмотив, варьирование, музыка кино, Фрида Кало, Элиот Голденталь, Джулия Теймор.

Annotation. This research is devoted to technology of the complete musicological analysis on the example of studying of vocal and instrumental music to the movie "Frida", the value and transformation of keynotes of the main character, their refraction in the movie through dancing genres is established.

Keywords: technology, analysis, dance genres, musical characterization, theme, variation, film music, Frida Calo, Elliot Goldenthal, Julie Taymor.

Введение. Вопросы восприятия прогрессивным человечеством современного киноискусства, как целостного явления, несущего синтез культурной, исторической, социальной, политической информации, являются актуальными в системе музыковедческого образования. Жизнеописания и достижения выдающихся людей, будь то выдающийся композитор, балерина или полководец первоначально занимали умы людей посредством литературного слова, а сейчас – с помощью телевизионных экранизаций. В отличие от прочтения книги, способного вызывать лишь внутреннее, индивидуальные представления раскрываемого в ней мира, видеофильм наполнен законченным представлением конкретных образов, обстановки, исторического контекста. Кроме того, художественный или документальный фильм «одухотворен» или дополнен звуковым сопровождением, музыкальными темами, характеризующими главных героев. Этот музыкальный тематизм несёт в себе тайну смыслов, символов, которую музыковед-исследователь помогает раскрывать широкой публике, обозначив, тем самым, новые грани характеров, ключевых моментов структуры, драматургии фильма.

Анализ музыки кино предполагает владение технологией целостного музыковедческого анализа музыкальных произведений, следовательно, является итогом историко-теоретического обучения будущего музыковеда, а также является важным компонентом актуализацией знаний, получаемых студентами в процессе изучения таких профессиональных дисциплин учебного плана бакалавров профиля «Музыковедение», как: «Научно-исследовательская работа», «Драматургия музыкальных произведений», «Музыкальная критика и журналистика», «Анализ музыки кино», «Массовая музыкальная культура», «Музыка в жанрах медиа», «История эстрадно-джазовой музыки и исполнительского искусства», «Музыкальная форма».

Музыкальный тематизм, характеризующий главную героиню фильма «Фрида» и танец, как жанровая основа музыкального тематизма, могут являться объектом и предметом теоретического исследования в этой области.

Формулировка цели статьи и задач. Целью целостного анализа в изучении музыки к кинофильму «Фрида» (реж. Голденталь) мы определили соотношение характера главной героини – Фриды Кало с жанровой основой музыкального тематизма, приемы его развития в многогранной музыкальной характеристике главной героини фильма «Фрида».

В ходе работы над анализом музыки к фильму были определены следующие задачи:

- определить ключевые моменты в фильме «Фрида», в которых четко прослеживаются музыкальные темы, характеризующие главную героиню;
 - проанализировать средства музыкальной выразительности в музыкальном сопровождении образа главной героини;
 - выявить жанровые закономерности в музыкальной характеристике мексиканской художницы.
- Источником фактического материала для исследования являлись сбор и накопление нотного музыкального материала, аудио и видеозаписи.

В своей работе мы опирались на методологическую основу анализа медиатекста, разработанную Т.Ф. Шап в работах «Анализ музыки в медиатексте: методологический подход» [6] и «О вариационном принципе развития тематизма в музыке кино» [8].

Изложение основного материала статьи. «Фрида» – фильм-биография, раскрывающий образ самой яркой, неординарной, талантливой личности мексиканской художницы Фриды Кало. Экранизация необычного жизненного пути призвана показать отвагу и жизнелюбие простого человека, настойчивость и отвагу перед лицом физических страданий.

Фрида Кало родилась в Мехико 6 июля 1907 года. Вся её жизнь – это череда испытаний, пронизанных успехами творчества, невероятными жизненными ситуациями, пёстрая канва любовных и профессиональных связей. С самого детства она отличалась незаурядностью характера, сочетала в себе черты милого ребёнка с мальчишескими повадками и увлечениями.

Когда Фриде исполнилось восемнадцать лет, она попала в автокатастрофу, получив серьёзные травмы, поставившие под сомнение жизнь. Но внутренняя сила и предназначение способствовали её возвращению. Затем преодоление долгого периода реабилитации в неподвижном бездействии. Он становится решающим в масштабе всей её жизни, отправной точкой творческого пути. Именно в этот момент она берёт в руки краски и кисть, чтобы отразить все чувства и переживания на холсте. Первой пробой кисти стал автопортрет, открывший серию картин в этом жанре, знаменующих различные этапы жизни художницы и со всей откровенностью изображающих её чувства и эмоции. Новое увлечение захватывает её, взгляд Фриды на искусство становится более серьёзным, и она обращается за советом и оценкой своих картин к самому известному в Мексике художнику – Диего Ривере, который отличается скандальной репутацией и прогрессивными политическими убеждениями.

С высоты значимости собственной персоны, он высоко оценивает картины Фриды, в ходе делового общения они обнаруживают, что у них много общего – от любви к искусству до политических взглядов. В дальнейшем Диего и Фрида образуют брачный союз, что будет обладать не меньшим значением в её жизни и творчестве. В живописи он был её учителем: под влиянием монументальной живописной манеры Риверы, цвет в её картинах трактуется большими локальными пятнами, формы упрощены и нарочито примитивны. По методам художественного воплощения в красках у них были существенные различия. Ривера мыслит отстранённо, абстрактно, охватывает всю необозримость видимого мира, он населяет фрески самыми разными людьми и сценами из истории. Объекты картин Фриды пришли из мира, находящегося тут же, рядом: это – друзья, животные, натюрморты и больше всего – она сама.

Живопись Фриды можно назвать автобиографией художницы, отображением специфической личности, которая ломает все условности, она обладает особой интенсивностью и силой, притягивающей зрителя. Всегда внутренне связанные с событиями личной жизни, образы отражают непосредственность жизненного опыта. Художница изображает безжалостную реальность, которая под её кистью преобразуется, обретая бесплотную обобщённость метафор. Кульминацией творчества по значимости для самой Фриды стала первая персональная выставка на родине в Мехико.

Фильм «Фрида» – экранизация биографии мексиканской художницы двадцатого века в жанре драмы, раскрывающем основные события, взаимоотношения и конфликты из её жизни, с акцентом на передачу психологического напряжения, эмоционального состояния героини, внутренних противоречий. Согласно основам жанра фильма-биографии его цель заключается не в хроникальном освещении фактов и событий, а влияние личности на их исход.

Американский фильм «Фрида» (2002) создан известнейшей личностью, общепризнанной в театральной деятельности и киноиндустрии, режиссером Джули Теймор. Её постановки опер «Царь Эдип» Стравинского в Японии, «Волшебная флейта» Моцарта во Флоренции, «Саломея» Штрауса в Санкт-Петербурге в 1994 году совместно с Валерием Гергиевым принесли ей всемирный успех и признание.

В одном из интервью Джули Теймор говорит о том, что сценарий много раз переписывался, за его воплощение брались различные студии, а кандидатура главной роли долгое время оставалась неутверждённой. За время разработки проекта на главную женскую роль претендовали и Дженнифер Лопез, и Мадонна. Приглашение Лауры Сан Джакомо обернулось протестом поклонников художницы, после чего продюсерам пришлось уступить и взять на эту роль настоящую мексиканку – Сайльму Хайек.

По мнению интернет-журнала The Look, Сальма представляет собой идеальный выбор. Они отмечают удивительное внешнее сходство, но оно не ограничивается чертами лица, ведь, как и у Фриды, внешность Хайек отличает необъяснимая внутренняя тайна. Имеет место быть и чисто портретное сходство, которое актриса ещё больше усугубляет, идя на определённые жертвы со своей внешностью. Это окончательно влияет на выбор героини компанией Miramax.

В процессе работы над фильмом Джули Теймор замечает, что все картины Фриды автобиографичны, поэтому старается выйти из рамок жанра биографического фильма, чтобы показать не только объективную сторону, но и субъективный взгляд на события жизни художницы. Она оживляет её видения, галлюцинации, метафоры. По поводу катастрофы, искалечившей её на всю жизнь, Фрида записала в своем дневнике: «В тот день Смерть танцевала вокруг моей постели». Теймор обращается за помощью к замечательным аниматорам, братьям Куэй. Они вместе вникают в детали традиций, выясняют, как в Мексике празднуют День мертвых, говорят о карнавальных изображениях Смерти, о гротеске и макабре (танце мёртвых), без которых невозможно понять отношение к смерти в этой культуре.

Для иллюстраций галлюцинаций Фриды была приглашена известная фирма по созданию спецэффектов «Brothers Quay», славящаяся своей уникальной, эксцентричной манерой. В итоге фильм номинирован на шесть премий «Оскар», две из которых стали лауреатами: это «Лучшая музыка к фильму» и «Лучший грим».

В карьере Джули Теймор было большое количество удачных союзов. Одно из них нашло продолжение и в жизни. С 1980 года - это творческий союз с американским композитором Эллиотом

Голденталем, лауреатом множества премий, таких как «Оскар» и «Золотой глобус» за саундтрек к фильму «Фрида», Пулитцеровская премия – за оперу «Грендель»(2007); премия «Оби»(1988), приз на театральном фестивале в Эдинбурге (1990) за мюзикл «Хуан Дарьен: Карнавальная месса».

Американский композитор Голденталь, окончивший Манхэттенскую высшую школу музыки, работает в области композиции, сочиняет оперы, балеты, мюзиклы, оратории, руководит оркестрами, выступает продюсером в театральных и музыкальных постановках. В кинематографе имеет славу экспериментатора и оригинального стилиста.

Голденталь пишет музыку к таким популярным, высокорейтинговым и самым кассовым фильмам как «Интервью с вампиром», «Бэтмен навсегда», «Схватка», «Чужой», «Джонни Д». Он заполняет своим творчеством музыкальное пространство фильмов Джули Теймор «Буря», «Фрида», «Через вселенную», получившим общественное признание и высокую оценку критиков.

Режиссёр Теймор воплощает замысел огромного масштаба. Она сочетает пласты, не уступающие друг другу по значимости, раскрывает образ одной из самых неординарных личностей своей эпохи, показывая её в историческом и национальном аспекте. Картина, при всей её многоплановости, свойственно органическое единство всех составляющих элементов, каждый из которых наполнен глубоким смыслом и содержанием.

Один из них – музыкально-звуковой ряд. Он представлен двумя полярными сферами: музыкой, характеризующей национальный мексиканский колорит в слиянии с испанскими мотивами, и музыкой американской, воссоздающей гангстерскую атмосферу. Такое сопоставление контрастных по духу миров определяет конфликтный тип драматургии, раскрывающийся на основе яркого, стилистически развитого и насыщенного музыкального тематизма.

Весь музыкальный материал неразрывно связан с главной героиней. Он представлен авторской инструментальной (Эллиот Голденталь), песенной музыкой (Томас Мэндез, Эллиот Голденталь), сонористическими композициями, шумами различного характера и назначения.

Основу музыкального тематизма составляют лейтмотивы главных героев фильма. Один из них – лейттема-комплекс «Фрида» в жанре испанского фламенко. Он вбирает в себя характеристику основных личностных качеств: стального характера, выкованного множеством испытаний, страстного темперамента.

Этот лейтмотив сопровождает героиню на протяжении всего фильма. Он постоянно развивается, видоизменяется, варьируется под воздействием событий. Всего мы обнаружили в фильме семь вариантов основного лейтмотива, каждый из которых отличается либо колористически, тембрально, либо ритмически, инструментально, а, следовательно, передаёт различные внутренние эмоциональные состояния и внешний психологический фон событий. Следовательно, лейтмотив выполняет каждый раз различные функции в фильме: от характеризующей эмоциональное состояние главной героини до функции предвосхищения значимого события.

Нередко композиционный сюжет разных фильмов начинает разворачиваться от финальной сцены, демонстрирующей грустный итог событий фильма. Этого же прием применен и в композиции фильма «Фрида». Композиционно фильм выстроен в виде арки. Уже в начале мы видим Фриду какой она станет по прошествии всех испытаний. Её, полностью обездвиженную, выносят вместе с кроватью, чтобы отправить на последнюю выставку на родине. Видеоряд в сочетании с музыкой даёт экспозицию образа Фриды. Сначала в целом - с такими атрибутами как кровать, костюм, украшения, причёска, затем уменьшая до масштаба лица и взгляда, сильного, отчасти воинственного, но при иронической улыбке.

Этот приём будто бы показывает перспективу рассмотрения её образа в дальнейшем, от общего к частному, от внешнего - к внутреннему. Всё это сопровождается основной темой Фриды. Её первое проведение – оригинальный вид: яркая, колоритная, очень темпераментная, ритмически напористая, местами грубая и резкая. Тема темброво насыщена и оригинальна: две гитары, гармошка, лютня, ксилофон, виолончель; обогащена разнообразными средствами выразительности, свойственными национальной мексиканской музыки с испанским влиянием. Фундаментом выступает ритмическая составляющая, что подчеркивает испанский танец фламенко. Начинается танец с хлопков, маракасов, ударов по гитаре, задающих мощный импульс движению, затем постепенно включаются инструменты. За каждым из них закреплена своя функция. Они создают многоплановую, полифоническую фактуру, потому что каждый тембр индивидуализирован и отчётливо выделяется на фоне другого. Гармошка своими длинными, тянущимися, мелодически выразительными нотами контрастирует со струнными - двумя гитарами, выполняющими ритмическую функцию. Основной тематический материал проводится лютней, в чеканном ритме восходящая мелодия движется к вершине, где звучит одна, она будто зависает в пространстве, которое заполняют удары по корпусу гитары, затем спускается, возвращается к прежнему инструментальному наполнению. Живой темперамент, энергичность темы в сочетании с мягкостью и женственностью характеризует двойственность натуры главной героини.

Второе проведение темы Фриды несёт функцию предвосхищения трагического события. Мелодия изложена в первоначальном варианте, сопровождает кадры спешки на автобус, который попадёт в аварию, навсегда изменившую судьбу Фриды.

Затем видоизменённая тема снова появляется, когда Фрида показывает родителям свои первые неуверенные шаги после аварии. Звучит только лютня, очень медленно, продлевая каждый звук темы репетиционным приёмом, чем передаёт ощущение замирания от каждого шага.

В следующем своём проведении тема Фриды лирически окрашивается. Это связано с появлением будущего возлюбленного, Диего. Тема становится легче, гитарные приёмы мягче, мелодия лютни напевнее. Тембр обогащается за счет появления струнных на фоне основной мелодии.

В четвёртом варианте изменяется инструментальный состав. Остаётся гитара с ритмически прихотливыми акцентами: чередование оттяжек, зависающих в воздухе - с ускорением, и струнная группа, углубляющая тембр, делающая тему более чувственной, нежной с нотами грустной задумчивости. В вербально - сюжетном ряде Фрида даёт согласие Диего Ривере на предложение и готовится к свадьбе.

Пятое проведение: Фрида рисует портрет бывшей жены Диего, в начале тема звучит отголоском; мелодическая линия только у гитары, по одной струне, что символизирует уединённость художницы, камерность творчества. Она дана в сопоставлении с творчеством Диего, более открытым и масштабным. К теме возвращается основной тонус, настрой. Интересны тембровые переключки-аккордеона и гитары.

Шестое проведение идентично первому. На первый план снова выходит характеристика сильной духом личности, готовой к преодолению любых препятствий (Фрида с Трочким взбираются на пирамиду).

В последний раз тема появляется во время пребывания Фриды в Париже, когда она пишет письмо Диего с признанием в любви. Снова звучит тема с трогательным, лирическим оттенком, достигающимся за счёт сопровождения струнной группы.

Вторая ключевая тема может быть названа темой творчества Фриды. Она сопровождает все моменты, связанные с её картинами напрямую или косвенно.

Ключевые моменты фильма и темы Фриды Кало систематизированы в таблице:

Лейттема Фриды	пробуждение творчества	Появление любви, счастья	Вариант лейттемы	Тема творчества	Вознесение
Что происходит на экране	Отец Фриды приносит мольберт	Сцена с Диего Ривера	Диего дарит ожерелье	Диего говорит о Фриде на её выставке	Символическое сожжение на картине Фриды её тела
Хронометраж фильма	18 минут 50 секунд	35 минут 35 секунд	50 минут 35 секунд	1 час 53 минуты	1 час 56 минут

Лейттема Фриды появляется впервые, когда Фрида, лежа в кровати во время реабилитационного периода, начинает рисовать свои автопортреты. Рождение Фриды-художницы напрямую связано с трагедией, обездвижившей её и способствовавшей творческому выражению. Интонации говорят о душевной боли и физических страданиях, переживаемых ею.

Второй раз звучит, когда Фрида едет к известному художнику Диего Ривере за оценкой своих картин. Тема при сохранении прежнего музыкального материала совсем иного характера, повторяется подряд дважды, трансформируясь темброво, динамически, первый раз - романсового плана, мелодия у гитары, аккордеон аккомпанирующий, во второй она быстрее, решительнее, мелодия у аккордеона. Она возникает снова, когда Диего смотрит на картину, оставленную Фридой. Ансамбль гитар в медленном темпе с ритмическими оттяжками передаёт задумчивость.

Жанровая основа лейттемы любви, страсти, непокорности - аргентинское танго. Это история любви, переполненная чувствами, создающими высокое эмоциональное напряжение.

В целом танго - музыкально-танцевальное направление, зародившееся в Южной Америке, но вбирающее в себя европейские традиции. Синкретическое искусство, основанное на ритмах и мелодиях Испании, Италии, Африки.

В фильме оно звучит внутрикадрово. Его символ бандонеон-небольшая гармошка, делает музыку богаче, наполненнее, добавляет характерную ритмику и нежную лирику. Не уступает по значимости и выразительности вокал, в замедленных моментах сливается в дуэт с инструментом на основе одной мелодии и видеорядом (страстный танец Фриды с женщиной). Он будто обволакивает каждое движение, создаёт органическое единство. Упругий ритм танцу задаёт гитарное сопровождение и хлопки в разрез с акцентуацией.

Самое масштабное, кульминационное звучание танго в оркестровом изложении передаёт то, как Фрида рассматривает и восхищается монументальной работой своего мужа под куполом собора. Помимо этого, тема танго несёт функцию предвосхищения его измены. Начинается мелодия тангов другом тембре, более низком регистре с грубых приёмов гитары, оркестр динамически вырастает на фоне и выходит на эпическую кульминацию широкой мелодической линией струнных.

Выводы. Итак, в процессе анализа музыки кинофильма «Фрида», мы установили, что тематизм, характеризующий главную героиню фильма, основан на танцевальных жанрах – медленном вальсе-бостон, танго, фламенко. Основной принцип развития тематизма в музыке - вариационный. Сопоставления национальной испано-мексиканской музыки и американской основывается на жанровом, темброво-колористическом, ритмическом контрасте. Такое противопоставление компонентов культуры различных этносов, проявляемых в музыкальном сопровождении фильма, вносит элементы сюрреализма, как уникального художественного течения, которое более полувека доминировало в мировом искусстве, определяя облик художественной действительности.

Сюрреализм – «искусство высшей реальности» - является выразителем внутренних противоречий и душевного разлада человечества. Он вбирает в себя всё причудливое, иррациональное, не соответствующее общепринятым стандартам. Основной целью такого искусства является раскрепощение творческих сил подсознания и их главенство над разумом, разрешение противоречия между мечтой и действительностью, создание некоей сверхреальности. Все эти черты свойственны работам Фриды Кало, хотя она и отрицает связь своего искусства с данным направлением.

Литература:

- Егорова Т.К. Теоретические аспекты изучения музыки кино. // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 6. – С. 108-111.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М.: Академический Проект, 2015. – 448 с.
- Пивень М. Национальный художественный музей Мехико. – Электронный ресурс: <https://www.litmir.me/br/?b=553245&p=1>
- Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
- Холопов Ю.Н. Теоретическое музыкознание как гуманитарная наука. // Советская музыка. – 1988. – № 10. – С. 87-94.
- Шак Т.Ф. Анализ музыки в медиатексте: методологический подход. // Культурная жизнь Юга России, 2010. – № 1 (35). – С. 25-27.
- Шак Т.Ф. Методология анализа киномузыки в аспекте музыкального формообразования. // Художественная культура, 2014. – № 1 (10). – Электронный ресурс: <http://artculturestudies.sias.ru/2014-1/yazyki/845.html>
- Шак Т.Ф. О вариационном принципе развития тематизма в музыке кино. // Музыкальная летопись российских регионов. Ред. - сост. С.И. Хватова. – Майкоп, 2015. – С. 162-172.

УДК 378.2.

старший преподаватель, аспирант Бойко Мария Валерьевна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСПЕКТА BUSINESS ENGLISH DIARY КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены традиционные формы контроля языковых навыков и речевых умений на занятиях по иностранному языку в вузе, а также предложена новая форма контроля – Business English Diary - «дневник делового английского».

Ключевые слова: контроль, деловой английский, дневник делового английского, оценивание, разделы, деловая беседа, профессионально-значимые умения.

Annotation. The article reflects on traditional forms of assessment of foreign language skills in a university, and offers a new assessment form – Business English Diary.

Keywords: control, business English, Business English Diary, assessment, units, business conversation, profession-related skills.

Введение. В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина на факультете управления и социально-технических сервисов проводится обучения студентов управленческих профилей «Менеджмент организации», «Управление человеческими ресурсами», «Экономика предприятий и организаций», «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг» и т.д.). Будущие управленцы должны быть готовы успешно организовать процесс межкультурного делового общения с англоязычным партнером, учиться достойно представлять интересы своей стороны, участвовать в профессиональном общении с иностранными партнерами в различных ситуациях делового общения, таких как проведение переговоров, совещаний, презентаций, собеседований, заключение договоров и т.д. Согласно Шамову А.Н., «в методической науке было даже введено такое понятие, как «английский язык для профессиональных целей». В образовательных учреждениях для взрослых за рубежом вводились такие курсы, как Business English, Financial English, English for Tourism, English for Administrative Purposes. Данной проблемой плодотворно занимались такие ученые, как Т. Hutchison, P. Lengrand, H.B. Long, P. Robinson, A. Waters и другие» [1].

На занятиях по иностранному языку в вузе студентов-менеджеров необходимо обучать на языковом материале делового английского. Необходимо знакомство и погружение в профессиональные ситуации, формирование концептосферы управленца, работа над языковыми навыками и речевыми умениями делового языка, обслуживающего деловую сферу общения. Занятия, построенные на базе делового английского, отвечают профессиональным требованиям обучающихся, повышают мотивацию и интерес к изучению языка, возбуждают профессиональную любознательность, удовлетворяют потребность в изучении иностранного языка с перспективой на будущую работу.

По мнению Смирновой Ж.Б., «в последнее время оценивание результатов обучения неразрывно связано с качеством предоставляемого учебным учреждением образования. Из-за внедрения компетентностного подхода у выпускников теперь формируется не просто определенный объем знаний и умений, а способность ими пользоваться, применять полученный опыт на практике, поэтому современное оценивание должно быть принципиально новым и отличаться от традиционных методов» [2].

При обучении студентов направления подготовки «Менеджмент» 38.03.02 (квалификация «Бакалавр»), мы экспериментировали с использованием новой формы контроля – Business English Diary – «дневник делового английского». Студенты изучали иностранный язык на протяжении многих лет, процесс обучения достаточно стандартизирован, они привыкли к традиционным формам контроля (самостоятельные и контрольные работы, тесты, диктанты, устные монологические и диалогические высказывания, письма, сочинения, эссе и т.д.), поэтому используя новые, необычные для уроков иностранного языка технологии, мы смогли привлечь внимание студентов и повысить уровень их мотивации к изучению языка.

Изложение основного материала статьи. Согласно Новому словарю методических терминов и понятий, контроль есть «процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса» [3]. Классическая методическая наука гласит, что контроль помогает реализовать следующие педагогические функции в процессе обучения: 1. обучающая – обеспечивая учащихся системой контрольных упражнений и заданий, обеспечивающих закрепление ранее усвоенного материала; 2. диагностическая – позволяет своевременно оценить успешность или неуспешность обучения, и в зависимости от его результатов строить дальнейшую работу; 3. Корректировочная – выявляет уровень сформированности навыков и устанавливает степень соответствия используемых приемов и заданий целям обучения; управленческая – обеспечивает управление процессом овладения языковым материалом и речевыми умениями; оценочная. Объектами контроля на уроках иностранного языка являются речевые навыки и умения в говорении (в диалогической и монологической речи), в аудировании, в чтении и письме (количественные и качественные показатели). Наиболее распространенными формами контроля устной речи являются устный контроль, фронтальная устная проверка, ответы на коммуникативные вопросы по опорам, монологические высказывания по опорам, а также письменные работы речевого характера. Проверка понимания аудирования проводится с помощью выполнения заданий после прослушивания аутентичных записей в соответствии с четкой последовательностью действий технологии проведения аудирования. Умения в чтении принято проверять с позиции проверки техники чтения и чтения как вида речевой деятельности, при проверке письменных речевых и условно-речевых упражнений учитывается в первую очередь содержание, во вторую лексическая и грамматическая правильность, в последнюю – орфографическая правильность. В условиях обучения студентов непрофильных специальностей письмо является средством, а не целью обучения, поэтому нереально добиться безошибочного пользования

иностранным языком. Согласно Гез Н.И., «речь должна идти о характере ошибок: затрудняют или не затрудняют они коммуникацию» [4].

Для оптимизации регулярной работы по иностранному языку мы попросили студентов завести отдельную 96 листовую тетрадь для фиксирования новой информации по предмету «Деловой английский», и назвали ее Business English Diary – «дневник делового английского». Он представляет из себя конспект, объединяющий несколько разделов, способствующих систематизации приобретенных иноязычных знаний, навыков и умений. Разделы располагаются следующим образом:

1) My Purposes – цели учащегося на учебный год, семестр, тему. Человеку необходима самостоятельная осознанная формулировка целей, для того чтобы впоследствии испытывалось удовлетворение и осознавалась личная выгода от занятий по иностранному языку. Например: - *My purpose for this year is to get some good expressions from Business English, as they will help me to discuss the professional situations... - I'm going to learn some useful recommendations from the psychological field that will help me to impress my business partner in the best way ...I need to learn some important information about the workflow of businesspeople in foreign countries*”.

2) Learning Process – отражает текущую работу по дисциплине в течении года. В нем расположены следующие рубрики: 1) mind-maps – схемы-кластеры, показывающие работу над профессиональной лексикой (профессионально-значимого тезауруса *trading and manufacture, producing goods and providing services, supplies and deliveries, raw material and machinery, quality management system, customer satisfaction, departments and responsibilities, employment process, career path and promotion* и т.д.); 2) модельные тексты, собственные монологи и диалоги по темам; 3) лексические и грамматические упражнения; 4) работа над проектами (*The richest companies of the world; Important enterprises of your region; Small business in your country – is it a myth or reality?*); 5) дополнительные материалы (песни, тексты, рисунки и т.д.).

3) Tests and Corrections - Лексико-грамматические тесты и работа над ошибками (получив проверенную и исправленную преподавателем работу, студент должен осознать допущенные ошибки, понять правило, которым следует руководствоваться, и сделать работу над ошибками - обозначить правило и прописать исправленное предложение или слово несколько раз или строчек).

4) Effective Cooperation Tips – данный раздел включает в себя информацию о способах преодоления коммуникативных трудностей – примы эффективного слушания, способы использования и интерпретации невербальных средств общения, советы по сохранению спокойствия, хладнокровия и доброжелательного отношения в условиях напряжённого переговоров. На занятиях по иностранному языку мы проводили не только практическую языковую подготовку, но и работали над металингвистическими умениями будущих менеджеров, в рамках формирования иноязычной коммуникативной успешности, о чем подробно рассказывается в моих прошлых публикациях [5], [6]. Примеры из дневника делового английского – *I like how we are taught to use spontaneous speaking. There are two main ways how to do it – a train principle and a flower principle, using them you can speak for days on end!.. I enjoy using the principle of several questions, with the help of which you can speak about every topic just answering some questions – just say what is it, when it appeared, what types of it exist, what is the most popular type, how can it be used by a person, how much does it cost – and that's it, a perfect spontaneous monologue is ready!.. – I'm crazy about non-verbal expression of a personality. I'd like to learn to control my non-verbal behavior, as it can say so much about you. It's necessary to learn to use your body in an effective way, so that your partners could like you. So I learn how to move, how to stand, how to speak, what to do with my voice, my limbs...*

5) Business Negotiation World – объединяет информацию об особенностях функционирования языка в различных речевых жанрах, применимых в мире делового общения (требование, просьба, предложение), структуре и правилах проведения деловой беседы, устойчивых речевых формулах делового этикета. *I think it's essential to be able to speak like you demand something, or ask about something, or propose something...the schemes are as follows: a demand - the language of this genre should be strict, the verbs are to be in imperative mood, you should use expressive vocabulary, and the speech should be pronounced in a decisive demanding voice...The demand should consist of a reason for addressing, then should come some rules and obligations to follow, possible sequence of actions, and finally appeal to motivation, your feelings and senses... I like writing business letters, agendas, reports...We learn how to make a small talk with a business partner, which makes business negotiations much easier...*

6) National Character – в данном разделе располагаются данные об отличительных особенностях поведения представителей различных национальностей и об эффективных способах коммуникации с ними. *We should know that some nationalities have really distinctive features for example the French are known for their being quite open-minded, enthusiastic and emotional, they can touch you clothes, try to hold you, while the Japanese on the contrary are known to avoid any touch and direct contact, to be mostly polite. The Germans have a reputation of being strict and punctual, keep their word, so if you told, that you would send a price offer on some day, you obligatory must do it!*

7) Individual Reading – включает в себя перечень работ по индивидуальному чтению. Здесь выполняются задания по прочитанному материалу, составляется словарь новых слов, конспектируются интерпретации и пересказы содержимого, приводится график выполнения индивидуального чтения, что позволяет преподавателю производить контроль над индивидуальным чтением на регулярной основе.

8) Discover & Share – включает все то, что показалось учащимся наиболее увлекательным в течении обучения, о чем хотелось бы рассказать, поделиться с одноклассниками. Это могут быть интересные элементы иностранного языка, слова и выражения, наиболее запомнившаяся профессиональная лексика, способы организации языкового материала с позиций делового английского (структуры деловой беседы, агитационной речи), секреты эффективной коммуникации т.д. – *I like this word combination: – Phrases like FYI, TYVM, IMHO, LOL, CBD are really important to know for a future office worker... - I noticed, having many business cards and providing a good Power Point presentation helps to provide a good impression on your business partner!*

Дневник делового английского подвергался проверке раз в две недели. Особое внимание уделялось следующим показателям:

- качественное заполнение всех обязательных разделов;
- соблюдение лексико-грамматических норм;
- полнота изложения изученного материала;
- аккуратность и полноценное оформление;

- персональная отнесенность учебного материала к самому учащемуся.

Таким образом Business English Diary объединил в себе функции аккумулятора учебной информации по различным направлениям иноязычной деятельности, и требования к заполнению всех разделов способствовали полноценной работе обучаемых. Ведение данного конспекта позволило студентам проявить себя, заработать дополнительные баллы, которые отражаются на размере стипендии.

Также в течении учебного года проводились контрольные срезы, которые позволяли отследить процесс приобретения знаний, навыков и умений, оценить правильность выбранного подхода к обучению будущих менеджеров. В основном применялись устные формы контроля такие, как диалоги, монологи, дискуссии и деловые игры, выстроенные в соответствии с изучаемым материалом, работа на лексической, грамматической и фонетической сторонами речи организовывалась на материалах делового английского. Объектами контроля являлись следующие речевые умения: корректное использование адекватных языковых средств для решения коммуникативной задачи; понимание профессиональных ситуаций и умение действовать в них; эффективное использование невербальных средств коммуникации (поза, жесты, зрительный контакт и т.д.); сохранение уверенной манеры держать себя во время высказывания; соответствие речевого произведения характеристикам делового стиля (этикет, речевые жанры, светские беседы); умение писать деловые письма по заданной тематике и т.д.

Выводы. Данная форма контроля помогла обучаемым в создании объемного, качественного и многопланового конспекта, который объединяет профессионально-значимую информацию, полученную в рамках вузовской дисциплины «Деловой иностранный язык».

Business English Diary в такой форме использовался впервые, и пока не успел надоесть студентам, поэтому его использование на занятиях по языку в вузе способствует не только развитию речевых навыков и аккумуляции важной информации, но и повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Литература:

1. Шамов А.Н., Ким О.М. Корпоративная программа обучения «Английский язык для профессиональной деятельности» в современном образовательном Professional education Vestnik of Minin University. 2018. Volume 6, no. 3 пространстве: цели, содержание и результаты // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-5
2. 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
3. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Методика обучения иностранному языку в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982, 373 с.
5. Бойко М.В. Коммуникативная успешность студентов менеджеров – целевая доминанта на уроках иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2018. В. 60, ч. 3. С. 59-63.
6. Бойко М.В., Косарева А.Е. Использование авторских технологий обучения на занятиях по иностранному языку в вузе (неязыковые специальности) // Проблемы современного педагогического образования. 2019. В. 62, ч. 2. С. 38-40.
7. Шипунов С. Харизматичный оратор: руководство к курсу «Словесная импровизация» / Сергей Шипунов. – М.: Локус Стэнди: Университет риторики и ораторского мастерства, 2007. – 228 с.
8. Мицич П. Как проводить деловые беседы. - М.: Экономика, 1987. - 208 с.
9. ON MOTIVATION OF LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: RESEARCH EXPERIENCE IN RUSSIAN UNIVERSITY CONTEXT Arkhipova M.V., Belova E.E., Shutova N.V. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Т. 677. С. 113-121.
10. Сахно И.В. Межкультурная компетенция как условие успешных бизнес-переговоров / И. В. Сахно // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. - 2014. - № 4(132). - С. 84-89.
11. Технология делового общения / Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. - Минск: Экономпресс, 1999. – 120 с.

Педагогика

УДК: 378.14

доцент кафедры «Философия, история и право»,

кандидат психологических наук, доцент **Боцоева Анна Владимировна**

Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры «Философия, история и право» **Горбунова Ольга Владимировна**

Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);

заместитель начальника кафедры тактико-специальной подготовки,

кандидат педагогических наук **Подпорин Игорь Васильевич**

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

О ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ТРАЕКТОРИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕГРАДАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Аннотация. В данной статье проиллюстрированы основные тенденции необходимости, совершенствования, реформации, перехода на инновационную платформу современного высшего образования, в основной концепции которого будет активно и системно работать триада “наука – образование – бизнес”.

Ключевые слова: наука, образование, трансформация высшей школы, модернизация, деградация человеческого капитала, смешанное образование.

Annotation. This article illustrates the main trends of necessity, improvement, reformation, transition to the innovative platform of modern higher education, in the basic concept of which the triad “science – education – business” will actively and systematically work.

Keywords: science, education, transformation of higher education, modernization, degradation of human capital, mixed education.

Введение. Общеизвестным является тот факт, что траекторию развития делает культура», то и трансформация в желаемое направление связана, прежде всего, с трансформацией культурных и ценностных «кодов» и характеристик общества. И одним из главных драйверов трансформации (а в долгосрочном плане, пожалуй, даже главным и основным) является высшая школа, университеты (и шире – вся система образования как важнейший общественный институт). Вспомним «Великую хартию университетов», принятую в год девятисотлетия первого европейского университета: «Университет является автономным учреждением, лежащим в основе обществ, он создает, изучает, оценивает и передает из поколения в поколение культуру при помощи научных исследований и обучения», – гласит фундаментальный принцип, обозначенный в хартии под номером один. Редкое единодушие по поводу трансформационной миссии высшей школы высказывают и российские интеллектуалы. Неслучайно, «университетская тема» оказывается в фокусе внимания всех крупных экспертных площадок последнего времени.

Эксперты считают, что единственный шанс страны – триада “наука – образование – бизнес”, причем при правильно нацеленной образовательной и культурной политике переход на модернизационную траекторию можно осуществить за двенадцать-пятнадцать лет.

Формулировка цели статьи. В данной статье предполагается раскрыть основные подходы и взгляды ряда представителей международного образовательного сообщества на проблему деградации человеческого капитала, которая может быть решена с помощью такого мощного конкурентного преимущества будущего как инновационная система образования. Система современного образования сегодня должна переориентировать планку выращиваемых компетенций. Ведь сегодня все чаще заходит речь о том, что механическое обучение больше не требуется, все доступно в интернете, поэтому запоминание уже не является критическим критерием успеха. Креативность, умение коммутировать, работать в коллективе – вот что будет иметь большое значение.

Изложение основного материала статьи. При обсуждении направлений будущей «Стратегии социально-экономического развития России до 2030 года» участники Красноярского экономического форума одной из главных угроз назвали опасность скорой деградации человеческого капитала в России. По мнению первого проректора НИУ ВШЭ Льва Яковсона, совершенно и жизненно необходимо начать прогрессировать в отношении человеческого капитала, иначе произойдет падение вниз. «Мы сейчас находимся где-то посередине, – говорит Л. Яковсон, – во многом опираясь на инерцию. Через пятнадцать лет этого уже не будет: мы станем либо намного сильнее, либо намного слабее. К сожалению, тенденции последних лет делают вероятным второй сценарий ...» [1].

Поясняя свой тезис, Л. Яковсон отметил, что за последние несколько лет государственные расходы на здравоохранение в реальном выражении снизились на 20 процентов, на образование – на 15 процентов. Очевиден тот факт, что, если такие тенденции продолжатся, это будет означать деградацию человеческого капитала, а вместе с ним – неизбежную деградацию экономики, – констатировал ученый, вместе с тем отметив, что сегодня по ряду направлений у России есть реальные возможности войти в группу мировых лидеров.

Главная реторта, в которой зреет главный конкурентный ресурс будущего, человеческий капитал, – это система образования. Креативность, умение коммутировать, работать в коллективе – вот что будет иметь большое значение. Люди должны сохранять открытость ума, мобильность, обладать ментальной гибкостью, ведь они будут учиться творить – учиться на протяжении всей жизни.

Широкое внедрение в образовательный процесс IT-технологий, междисциплинарность и умение стягивать в свои стены способных студентов, талантливых преподавателей-исследователей, заинтересованных инвесторов – фундамент, на котором должны выстраиваться современные университетские модели. Мы стоим на пороге новой революции в образовании, связанной с онлайн-технологиями. С одной стороны, они невероятно расширили доступность образования, и мы этот эффект уже давно наблюдаем: контент формируется, где угодно, и получить вы его можете, где угодно. Но другая сторона этой медали – персонализация образования.

И хоть о больших прикладных возможностях применения цифровых технологий в образовательном процессе, что называется, все давно в курсе, разработчики уверены – им еще есть чем удивить и порадовать образовательное сообщество. Так, Knewton – одна из ведущих мировых компаний в этом направлении – создала готовую сервисную платформу, которая позволит любому учебному заведению внедрить персонализированное обучение («адаптивное обучение»). «Представьте, что учитель может с помощью пары кликов мышкой оценить индивидуальные знания студента по своему предмету в любой момент времени, – рассказывают специалисты компании о возможностях новой платформы. – Это поможет учителям легко и быстро идентифицировать темы, в которых пробел в знаниях только начинает возникать и изменить процесс обучения таким образом, чтобы этот пробел ликвидировать. У учителей останется больше времени делать то, что получается у них лучше всего – вдохновлять и учить». Представители Knewton уверены: подобные технологии уже через десять лет станут повсеместным массовым явлением в системе образования, позволив на практике реализовать один из важнейших, базовых принципов современного образования – индивидуализацию образовательных траекторий.

Еще один новый формат, основанный на применении новых технологий в образовательном процессе, получил название «смешанного обучения».

Смешанное образование – это сопряженное использование технологических средств и традиционных форматов взаимодействия «учитель – ученик». Такой способ оказался отличным решением тех проблем, которые сложно или даже невозможно решить при традиционных лекционных или классно-урочных форматах обучения. По сути своей, это модульный подход, позволяющий студентам или школьникам формировать свою индивидуальную образовательную траекторию, формировать оптимальные для себя временные треки обучения. И, что очень важно, этот новый формат существенно помогает университетскому

преподавателю или школьному учителю эффективнее организовывать учебный процесс, получая взамен новое качество образования.

Формат смешанного образования сегодня все активнее применяется не только в общеобразовательных школах (сервисная платформа находится в свободном доступе), но и в университетах (например, в Гарварде). Студенты предварительно самостоятельно знакомятся с темой предстоящей лекции на онлайн-сервисе, в результате освобождается время для более углубленного изучения того же материала или его практического применения под руководством преподавателя на университетских занятиях и семинарах. Этот эффект оптимизации временного ресурса ценен и для школы: у учителя, реализующего смешанное обучение, появляется возможность для подготовки и проведения более углубленных, интересных, занимательных или практических занятий со своими учениками, на которые, при традиционной форме ведения уроков, просто не хватало времени. Можно, скажем, построить вместе с классом робота, закрепляя теоретические знания по физике и IT, или научиться высаживать овощи, закрепляя знания в области биологии, или на практике испытать искусство ведения дебатов на уроке риторики.

Каким может быть участие государства во внедрении смешанного образования? Технологии таковы, что они позволяют переходить на новый формат практически без сколько-либо заметного участия государственных органов. Инициативу внедрения нового формата берет на себя коалиция учителей и родителей образовательного учреждения. Государство, желающее внести лепту в эти процессы, может взять на себя, например, только регламентацию результатов обучения на выходе.

«Еще одно важнейшее следствие внедрения IT-технологий в образование – «революция кросс-дисциплинарности», – уверен директор по науке Технологического института Италии Роберто Чинголани. Пока, признал он, англо-саксонская, американская образовательная модель лучше использует возможности новых технологий, чем многие европейские университеты, в результате чего последние могут столкнуться с угрозой утечки мозгов.

– Но важно не то, что от нас уезжает часть талантливой молодежи. В конце концов, в открытом мире это естественные процессы. Важно, чтобы такое же количество приезжало к нам, – уверен Р. Чинголани. – Возникает вопрос: каким образом достичь сохранения этого баланса? Для европейских университетов – и итальянских, в частности, – это актуальная тема. Хотя в нашем институте половина студентов – из 50 стран мира, так что пока нам удается сохранить этот баланс. И это прекрасно. Но если говорить шире, то сохранение высокой конкурентоспособности университетов зависит от целого ряда параметров. Я бы выделил, прежде всего, помимо развития кросс-дисциплинарности, инвестиции в научную инфраструктуру – и здесь должна быть значительная роль государства. Также стоит задача повышения качества университетского управления, – сохранения преемственности университетских традиций, надо уметь находить новые подходы. Правда, думаю, что старые университеты не должны отказываться от своей миссии передачи знаний новым поколениям, и эти университеты прекрасно с этим сегодня справляются. Но наряду с ними должны появиться новые, способные встать на передний край решения современных вызовов и глобальных проблем человечества».

Данная точка зрения может быть эксплицирована и в такую важную проблему как развитие и формирование личностного потенциала современных реалий [2].

Интересно было проанализировать взгляд на данную проблему ярких фигур современного международного образовательного пространства. Среди них Дэн Дэвидсон, являющийся иностранным членом Российской академии образования, почетным доктором Российской академии наук (Отделение историко-филологических наук, 1994), PhD (славянские языки, Гарвардский ун-т), профессор-эмерит по русскому языку и изучению русского языка как иностранного кафедры русского языка, директор-эмерит Института русского языка Брин-Мор-колледжа, Брин-Мор, США, президент-эмерит Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ/АКСЕЛС, директор, Исследовательский центр Американских советов по международному образованию, Вашингтон, США.

Дэн Дэвидсон - Президент Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ/АКСЕЛС - ведущей американской неправительственной организации в области образования, которая в настоящее время в Восточной Европе, России, Средней Азии, на Кавказе и Балканах, в Африке, на Ближнем Востоке, Афганистане и Китае проводит для кандидатов на учебу или стажировку в США открытые конкурсы, организует учебные и академические обмены, открыл для студентов и аспирантов консультативные центры, осуществляет академическое тестирование, оказывает поддержку совместным научным исследованиям, осуществляет подготовку преподавателей и повышение квалификации специалистов в различных областях. Новые форматы образования, их успешный поиск и внедрение ведущими национальными университетами привели к еще одному важному следствию, на которое обратил внимание Дэн Дэвидсон: «В последнее время в ведущих экономических регионах США университеты и бизнес значительно переосмыслили свои взаимоотношения. В университетах даже все более востребованной становится должность проректора по взаимодействию с бизнесом. В итоге появляются территории, помимо всем известной Силиконовой долины, где высокообразованное население и бизнес-сообщество очень тесно взаимодействуют с целью формирования мощных региональных экономических кластеров, в центре которых находится тот или иной университет. Эта модель, на мой взгляд, очень интересна и для России – можно сделать университет центром, хабом регионального экономического кластера».

«Взаимное движение бизнеса и университетского сообщества навстречу друг другу обернулось еще одним, отчасти неожиданным для американских университетов эффектом: «В 2015 году президент Б. Обама намеревался довести финансирование НИОКР до 2,5 процента от ВВП, – продолжил Д. Дэвидсон. – Но... не разрешил Конгресс. Однако после этого произошло довольно удивительное событие: недополученное федеральное финансирование НИОКР университетам добровольно заместил своими ресурсами корпоративный мир США. В чем причина? «Очень высокий уровень компетенций в университетской науке». Вот такой был ответ деловых кругов. И если раньше разработки НИОКР были прерогативой самих компаний, то сейчас эта деятельность все больше смещается в сторону университетов. И знаете, что еще удивляет лично меня, – университетские ученые прекрасно укладываются в заданные заказчиками НИОКР сроки».

Проблема, касающаяся обобщения представлений о том, каким должен стать "Университет будущего" волнует многих ученых мирового образовательного сообщества. Для получения обратной связи было интересно провести всесторонний анализ взглядов на данную проблему современных студентов. Среди студентов 37 университетов из 21 страны был проведен опрос о будущем высшего образования. Согласно

результатам, студенты надеются, что в будущем университеты будут более доступны, гибки и больше сфокусированы на профессиональных навыках. Почти половина студентов - 43% опрошенных - уверена, что университеты будут выкладывать большинство своих курсов в общий доступ бесплатно, и больше половины опрошенных (59%) представляют, что обучение будет происходить на специальных социально-медийных площадках, где учащиеся смогут учиться сами и помогать в обучении другим. Больше двух третей опрошенных надеются пользоваться онлайн-версиями университетских библиотек, где будут выложены материалы курсов, книги и другие полезные материалы.

По мнению студентов, процесс получения знаний должен быть гибким. Возможность обучаться где угодно и когда угодно высоко оценивают 52% опрошенных. Возможность открыть онлайн-курс в любое время суток, отсутствие фиксированного расписания уроков и краткосрочные курсы для повышения квалификации - это важные элементы образования будущего [3].

Неотъемлемой частью совершенствования данного реформирования должна стать инновационность образования и его технологий. Более половины студентов уверены, что будущее стоит за групповыми проектами, требующими сотрудничества между учениками. 43% опрошенных добавляют, что хотели бы иметь доступ к лекциям онлайн, а не сидеть в аудитории и слушать лектора. И, конечно же, центральным лейтмотивом реформ должна стать сфокусированность на будущей работе.

Современные студенты видят "университет будущего" как место, где можно учиться по-настоящему прикладным вещам. 6% опрошенных уверены, что большинство обучающих курсов будет написано ведущими специалистами в индустрии, а 64% видят, что образовательные курсы будут доступны сразу на нескольких языках.

Именно такие подходы позволят создать все условия для максимальной интерактивности обучающихся, сформировать готовность целевой аудитории к самообразовательной деятельности в процессе обучения [4; 5].

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день назрел такой момент, когда должно произойти интенсивное и интегрированное взаимное движение бизнеса и университетского сообщества навстречу друг другу. Работодатели должны зайти в вузы и принимать максимально вовлеченное активнейшее участие в создании образовательных программ и траекторий, выборе технологий и срезов по формируемым компетенциям. Только в этом случае набирающая все более интенсивные обороты проблема деградации человеческого капитала может быть успешно решена.

Литература:

1. <http://static.government.ru>
2. Жигимонт С.Н., Лобанова А.В., Молчанова Е.В. Личностный потенциал и социальная адаптированность личности: социально-психологический подход // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7-4. С. 699-701.
3. <https://newtonew.com> Материалы социологического опроса, организованного Сетью университетов Laureate International Universities совместно с Zogby Analytics, ведущей международной исследовательской компанией.
4. Подпорин И.В., Карабаш Д.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в образовательных организациях МВД России // Краснодар, 2017.
5. Подпорин И.В. Специфика формирования мотивации профессионального самообразования курсантов вузов МВД // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. № 2 (158). С. 202-207.

Педагогика

УДК: 378.14

старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Братусин Алексей Радиславович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Скобликов Роман Вячеславович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры общественных дисциплин Кашин Олег Валериевич
Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени А. К. Серова (г. Краснодар)

О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ НА БАЗЕ ВУЗОВ МВД И СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ РФ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье поднимается проблема поиска новых подходов к профессиональной подготовке специалистов в области информационной безопасности на базе вузов МВД и образовательных организаций при Силowych Ведомствах РФ, т.к. на сегодняшний день успех любой современной компании и ее развитие в условиях острой конкуренции в большей степени зависят от применения информационных технологий, и, следовательно, от степени обеспечения информационной безопасности. Почти каждое предприятие располагает различными видами информации, представляющими интерес для злоумышленников. Прежде всего, это коммерческие данные, информация, являющаяся интеллектуальной собственностью предприятия и конфиденциальные данные, требующие мощного ресурса защиты в правовом поле.

Ключевые слова: информационная безопасность, киберпреступления, цифровая среда социума, безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере.

Annotation. The article raises the problem of finding new approaches to the training of specialists in the field of information security on the basis of universities of the Ministry of internal Affairs, because today the success of any modern company and its development in a highly competitive environment largely depend on the use of information technology, and therefore on the degree of information security. Almost every enterprise has different types of information of interest to attackers. First of all, it is commercial data, information that is the intellectual property of the enterprise and confidential data that require a powerful resource of protection in the legal field.

Keywords: information security, cybercrime, digital environment of society, security of information technologies in law enforcement.

Введение. На сегодняшний день весьма остро встал вопрос о необходимости обеспечить процессы проектирования и создания систем по обеспечению информационной безопасности и информации ограниченного доступа; установки, настройки и обслуживания программно-аппаратных средств и технического оборудования для обработки и защиты данных. Все больше возрастает запрос практики на преподавание дисциплин в сфере ИТ в учебно-образовательных центрах любого уровня; на умение оценивать риски снижения уровня безопасности в процессе использования систем и технических средств. Нужны те, кто смогут осуществлять информационную поддержку в случае проведения следственных действий и оперативно-розыскных мероприятий; кто сможет противодействовать деструктивным и негативным информационно-психологическим воздействиям, при этом используя в работе различные языки программирования.

Реалии опасного цифрового пространства должны быть обеспечены специалистами, профессиональная компетентность которых позволит не только проверять помещения, оборудование, системы информационной защиты и программ на соответствие установленным стандартам безопасности, но и проводить мероприятия для предупреждения разглашения и утечки информации; применять программные и технические средства разного уровня сложности, в том числе составляющие государственную тайну. Современный социум испытывает колоссальный дефицит в специалистах, которые умеют использовать криминалистическую технику; проводить всесторонний и глубокий анализ данных, разведывательные мероприятия и криминалистическую диагностику, соблюдая при этом режима секретности.

В сфере борьбы с киберпреступностью наблюдаются опасные тенденции, в частности «попытки воздействия на информационные ресурсы перестают быть действиями хакеров - услуги по атакам предлагаются за определенную сумму. Формирование рынка означает наличие спроса. За последние несколько лет было выявлено около 25 млн образцов такого программного обеспечения. Оборот денег на рынке вредоносного ПО почти сравнялся с оборотом наркотиков. Производство вредоносного ПО уже поставлено на поток.

Формулировка цели статьи. В данной статье предполагается провести структурный анализ такого феномена как безопасность цифрового пространства современного социума, которую могут обеспечить специалисты совершенно нового уровня, подготовленные в университетах МВД и Силых Ведомств РФ, т.к. кибератаки становятся и элементом политического давления. Тем не менее по-прежнему основной мотив киберпреступлений - это получение материальной выгоды. Становится ясно, что сфера киберпреступности активно развивается, выходит на новые уровни и охватывает все большее количество людей. Эксперты отмечают, что каждую секунду жертвами киберпреступности в мире становятся 12 человек, и это количество с каждым годом растет. В настоящее время все больше возрастает потребность в подготовке специалистов в области информационной безопасности на базе вузов МВД и образовательных организаций Силых Ведомств РФ, обеспечивающих реализацию программ высшего образования по таким направлениям подготовки, как: «Безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере», «Технологии защиты информации в правоохранительной сфере», «Информационно-аналитическое обеспечение правоохранительной деятельности», «Компьютерная экспертиза при расследовании преступлений», «Безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере», «Оперативно-техническое обеспечение раскрытия и расследования киберпреступлений».

За время обучения курсанты и слушатели факультета должны овладеть организационно-правовыми, инженерно-техническими, программно-аппаратными и криптографическими методами и средствами защиты информации при ее обработке, хранении и передаче с использованием современных информационных технологий. При этом организационно-правовые методы должны изучаться наиболее подробно и отражать специфику защиты информации Министерства внутренних дел Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Сегодня проблема информационной безопасности интенсивно проникла в цифромонику на государственном уровне. Так, глава Сбербанка Герман Греф предложил создать отдельное министерство по чрезвычайным ситуациям в цифровой сфере, он отметил, что цифровая составляющая проникает в различные сферы, и назвал это одним из ключевых трендов и вызовов будущего. Также он акцентировал внимание на том, что в современном мире киберугрозы приобретают все большее значение и делают заголовки новостей, в связи с чем предпринимаются попытки создавать из них политические новости, вроде вмешательства в выборы или вмешательства в управление [3].

Ранее Сбербанк оценил глобальный ущерб от кибератак в 2018 г. в \$1 трлн и прогнозировал рост этой суммы до \$8 трлн в 2022 г.

От 30% до 40% киберпреступлений совершаются подростками в возрасте от 14 до 16 лет — к таким выводам пришли авторы исследования «Threat Zone 17/18: новые вызовы цифрового мира», осуществленного Сбербанком совместно с дочерней компанией BI.ZONE.

Результаты исследования были представлены на Международном конгрессе по кибербезопасности в Москве [3].

Также исследование показало, что мишенями примерно половины атак становятся компании финансового сектора. При этом общественность узнает только о 20% инцидентов, в частности, потому, что компании не желают раскрывать эту информацию. Из всех киберугроз в мире наиболее распространены вирусы-шифровальщики типа WannaCry.

Исследователи подсчитали, что по итогам 2018 г. ущерб, нанесенный экономике России киберпреступниками, превысит 1,1 трлн руб. Ущерб от действий хакеров для мировой экономики Всемирный экономический форум (ВЭФ) оценивает более чем в \$1 трлн. К 2022 г. этот показатель может вырасти до \$8 трлн. ВЭФ поместил киберпреступность на третью строчку своего рейтинга глобальных рисков. На первых двух находятся климатические изменения и стихийные бедствия.

Кроме того, исследование показало, что более 80% хакерских атак включают в себя применение социальной инженерии. Для атак на клиентов Сбербанка этот показатель составляет 90%. Как сообщил журналистам в кулуарах конгресса зампред правления Сбербанка Станислав Кузнецов, зачастую это приводит к краже средств со счетов жертвы.

По данным Бюро специальных технических мероприятий МВД России в 2018 году количество зарегистрированных преступлений в сфере телекоммуникаций и компьютерных технологий увеличилось на 8,6%. За прошедший год злоумышленники успели получить персональные данные нескольких десятков тысяч клиентов российских банков. Сотрудниками Управления "К" было предотвращено хищение около одного миллиарда рублей с банковских счетов граждан [5].

С ростом объема совершаемых в интернете транзакций, вопросы банковской безопасности вышли на первый план. По наблюдениям экспертов, одной из актуальных проблем в кредитно-финансовой сфере является контроль контента в социальных сетях, который содержит информацию о деятельности финансовых организаций. «Негативная недостоверная информация, которая распространяется через социальные сети, может нанести прямой вред деятельности кредитной организации», – отметил заместитель начальника главного управления безопасности и защиты информации ЦБ РФ Артем Сычев. В настоящее время Центральный банк России разрабатывает ряд мер по усилению информационной безопасности в кредитно-финансовом секторе и готовит рекомендации по контролю контента в социальных сетях.

Банковские организации также всерьез озабочены вопросами обеспечения безопасности своих клиентов. Сегодня необходимо усилить безопасность транзакций, защитить клиентов платежных систем от киберпреступников, при этом они не будут ущемлять права добросовестных граждан и препятствовать дальнейшему развитию платежных систем. Также весьма злободневными являются вопросы информационной безопасности мобильных технологий, систем корпоративной связи, «облачных» технологий, проблемы «больших данных», практические аспекты визуализации, анализа рисков сетевой безопасности и многое другое.

Безопасность в интернете – это, на сегодняшний день, одна из приоритетных задач государства в целом и МВД, в частности. Вопросам противодействия экстремистской деятельности в сети, а также вопросам авторского права, защиты интеллектуальной собственности и персональных потоков данных должно быть уделено максимально пристальное внимание.

Согласно оценкам ряда экспертов, около 30% пользователей социальных сетей поддерживают общение и делятся сведениями личного характера с людьми, о которых им ничего не известно. Злоумышленники активно пользуются этим, получая в свое распоряжение информацию, позволяющую им впоследствии извлечь материальную выгоду [8, 9, 10].

На наш взгляд, решение этой проблемы должно находиться в правовом поле: В Конституции прописана тайна переписки как неотъемлемая гарантия, а законодательство развивается в основном в направлении защиты персональных данных, то есть данных, которые позволяют нас идентифицировать. Следовательно, нужно добиться, чтобы развитие интернет-технологий, технологий передачи и хранения данных позволили обеспечить в отношении принимаемых и передаваемых данных отношения собственности».

По мнению экспертов, в связи с возрастающим количеством киберугроз, в стране ощущается нехватка специалистов в сфере информационной безопасности, которые могли бы им противостоять. Несмотря на то, что более 170 отечественных вузов обучают студентов по направлению ИБ, в стране не хватает около 1,5 млн специалистов, при этом необходимость в них возрастает с каждым годом.

Информация – ценный ресурс. Её необходимо защищать не только на уровне бизнеса, но и на уровне государств. Решением первой задачи на протяжении многих лет и занимается InfoWatch, внедряя системы защиты корпоративной информации. Второй задачей все же больше предстоит заниматься государственным службам.

На настоящий момент, такие явные сигналы как Основные направления государственной политики по безопасности автоматизированных систем управления критически важных объектов инфраструктуры Совета безопасности РФ, Указ Президента Российской Федерации 31С «О создании государственной системы обнаружения, предупреждения и ликвидации последствий компьютерных атак на информационные ресурсы Российской Федерации» явно показывают, что ситуация меняется. Учитывая, что все это происходит на фоне крупных корпоративных взломов, обнаружения все новых и новых вариантов «кибероружия» и шпионского скандала имени Сноудена, можно смело утверждать, проблема защиты информационных систем вышла на самый высокий уровень [3].

Закон требует создания реестра значимых объектов критической информационной инфраструктуры. Система безопасности таких объектов должна постоянно взаимодействовать с государственной системой обнаружения, предупреждения и ликвидации последствий компьютерных атак на информационные ресурсы РФ. Также она должна предотвращать неправомерный доступ к объектам и обеспечивать восстановление их работы, в том числе за счет создания и хранения резервных копий.

Закон является базовым и устанавливает основные принципы обеспечения безопасности объектов критической ИТ-инфраструктуры, полномочия государственных органов в этой области, а также права, обязанности и ответственность их владельцев и операторов связи и информационных систем, обеспечивающих их взаимодействие.

Также в силу вступил и другой закон, который обязует операторов связи выполнять технические условия в случае установки в сети электросвязи, используемой для организации взаимодействия объектов критической информационной инфраструктуры РФ средств, предназначенных для поиска признаков компьютерных атак.

Верховный суд РФ пояснил тонкости квалификации кибермошенничества. Верховный суд РФ разъяснил судьям, как следует квалифицировать кибермошенничество и мошенничество с банковскими картами. Пленум ВС РФ выпустил постановление «О судебной практике по делам о мошенничестве, присвоении и растрате», в котором впервые объясняется, в каких случаях и каким образом должны применяться новые статьи о мошенничестве, добавленные в УК РФ в 2012 году, сообщает в ноябре 2017 года ТАСС [4].

Конвенция Совета Европы относит все незаконные действия в виртуальном пространстве к 4 группам: противоправные деяния против конфиденциальности, доступности и целостности компьютерных систем и данных; сюда относят по большей части несанкционированное вмешательство; действия, связанные с компьютерами (подлог, мошенничество) – изменение информации на недостоверную, стирание; противоправные поступки, связанные с контентом (содержанием) информации – распространение, изготовление, хранение детских порнографических материалов; правонарушения против авторского и смежного права [6; 7].

Впервые понятие виртуальных правонарушений появилось в США в начале 1960 гг. Со временем преступления в сфере компьютерной информации (далее КИ) приобрели глобальный масштаб и стали совершаться по всему миру. В прошлом году в докладе Правительству РФ Генеральный прокурор Ю. Я. Чайка отметил взрывной рост киберпреступности и минимальный процент раскрываемости – 8%. Сотрудники МВД отмечают, что больше половины экономических правонарушений совершается через интернет. Информационные преступления пользуются популярностью у аферистов из-за трудности установления личности мошенника и его местонахождения. По сведениям аналитиков Сбербанка, за текущий год мировая экономика понесла ущерб от кибератак в размере более 1 трлн долларов. Для сравнения, ежегодный оборот от международной наркоторговли достигает около 500 млрд долларов [4].

Основные проблемы, с которыми сталкиваются органы правопорядка, противодействуя преступникам: нехватка кадров, разбирающихся в сфере ИТ; отсутствие места преступления в классическом понимании термина и отлаженных механизмов, а также методик расследования; сложность выявления преступных деяний и своевременного реагирования. Традиционная методика расследования правонарушений в России предполагает допрос свидетелей, а также потерпевших. Затем сразу проводится осмотр места преступления, выемка и исследование документов, а также обыск.

В случае кибермошенничества в сети Интернет все эти действия сложны для исполнения. Наказания за кибернарушения предусматривает глава 28 УК РФ. Она содержит 3 статьи, которые относятся к противоправным деяниям в сфере компьютерной информации – речь идёт о любых сведениях, существующих в виде электрических сигналов, независимо от средств их обработки, хранения или передачи: Статья 272 УК РФ – утверждает наказание за незаконное получение доступа к КИ, который привёл к блокированию, копированию, уничтожению или изменению данных. Уголовная ответственность предусмотрена вплоть до лишения свободы на срок до 7 лет. Статья 273 УК РФ – разработка, распространение, использование вредоносных программ. Срок наказания до 7 лет. Статья 274 УК РФ – нарушение требований к эксплуатации устройств для хранения, передачи и обработки данных компьютеров и телекоммуникационных информационных сетей. Предусматривает лишение свободы на срок до 5 лет [2].

Другие статьи Уголовного кодекса, которые используются для противодействия преступникам, действующим в киберпространстве: ч.3 и ч.6 ст.159 УК РФ Мошенничество с применением платёжных карт, а также противоправные деяния в сфере КИ, в том числе уничтожение или ввод данных. Ст. 146 Нарушение смежных и авторских прав при незаконном распространении Windows, других лицензионных программ и т. п. Ст. 242 Производство и оборот материалов и предметов порнографического характера. Ст. 138 Нарушение тайны переговоров по телефону, переписки, почтовых и других сообщений. Ст. 137 Неприкосновенность частной жизни. Ст. 282 Возбуждение вражды и ненависти, а также унижение человеческого достоинства. Ст. 183 Незаконное получение, разглашение информации, представляющей налоговую, коммерческую и банковскую тайну. Ст. 158 Кража. Судебная практика в РФ При вынесении решений должностное лицо ориентируется на выводы судебно-экспертного учреждения. Две трети правонарушений в сфере киберпреступности имеют экстремистскую направленность (ст. 282), а каждое девятое расценивается как террористическая деятельность. Нередко интернет используется для получения доступа к личной информации граждан, шпионажа, пропаганды ненависти и вражды [2].

Выводы. В Российской Федерации сформировалась потребность в новом специализированном органе, возможно даже в статусе федерального агентства или министерства, который возьмет на себя решение задач по разработке и реализации Концепции информационной безопасности нового типа, которая будет способна в полной мере дать адекватный ответ на все возрастающие угрозы в информационной сфере.

Литература:

1. Федеральный закон от 26.07.2017 № 187-ФЗ "О безопасности критической информационной инфраструктуры Российской Федерации"
2. <https://www.zakonrf.info/uk> Уголовный Кодекс Российской Федерации
3. <http://www.kremlin.ru> Материалы пленарного заседания Международного конгресса по кибербезопасности, организованного ПАО «Сбербанк» при поддержке АНО «Цифровая экономика» и Ассоциации банков России
4. <https://genproc.gov.ru/smi/news>
5. <http://www.tadviser.ru>.Статья:Киберпреступность и киберконфликты : Россия
6. <https://www.securitylab.ru/news>.Информационный портал по безопасности
7. <http://cabinet-lawyer.ru/uk-rf>
8. Братусин А.Р. О необходимости противодействия идеологии терроризма в социальных сетях // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2018. № 1 (77). С. 12-15.
9. Братусин А.Р., Скобликов Р.В. Проект "Гриффин" как инновационный и эффективный подход к обеспечению национальной безопасности в Великобритании // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2018. № 2 (78). С. 17-19.
10. Братусин А.Р. Проблема кибертерроризма как многоаспектный феномен технологических и политических реалий современного мира // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 65-67.

УДК: 37.022

кандидат педагогических наук, доцент Брутова Марина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);

кандидат педагогических наук, доцент Буторина Анастасия Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);

кандидат педагогических наук Малыгина Елена Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗАЩИТЫ ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье представлена характеристика девиантного (отклоняющегося) поведения несовершеннолетних, выделен его междисциплинарный характер и особенности. Особое внимание уделяется нарушению и защите прав несовершеннолетних с девиантным поведением.

Ключевые слова: несовершеннолетний, девиантное поведение, девиантное поведение несовершеннолетних, защита прав, защита прав несовершеннолетних.

Annotation. The article presents the characteristics of deviant behavior of minors, highlights its interdisciplinary nature and features. Special attention is paid to the violation and protection of the rights of minors with deviant behavior.

Keywords: juvenile, deviant behavior, deviant behavior of minors, protection of rights, protection of the rights of minors.

Введение. Российская Федерация признает детство важнейшим этапом в жизни человека и исходит, прежде всего, из принципа законодательного обеспечения прав несовершеннолетнего. Ему от рождения принадлежат и гарантируются права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, Семейным Кодексом, Федеральными Законами и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Политическая и социально-экономическая нестабильность последних десятилетий дала толчок усилению социальных коллизий и разногласий, ослабила влияние социальных институтов (школы, семьи) на подрастающее поколение и повлияла на рост масштабов девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на характеристике отклоняющегося (девиантного) поведения. Многочисленные попытки систематизировать поведенческие отклонения несовершеннолетних пока не привели к созданию единой классификации. И это связано, как считает Е.В. Змановская [2], с междисциплинарным характером данной категории. Существуют социологическая, правовая, медицинская, психологическая, педагогическая и ряд других классификаций отклоняющегося поведения, которое более традиционно в них называют девиантным. В настоящее время, по мнению Е.В. Змановской, В.Ю. Рыбникова, характеризующая категория рассматривается в двух основных значениях. Во-первых, в значении «действия человека, не соответствующего официально установленными или фактически сложившимся в данном обществе нормам» [3, с. 26]. В этом значении девиантное поведение выступает предметом психологии, психиатрии и педагогики. Во-вторых, в значении «социального явления, выражающегося в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующей официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» [3, с. 26]. В этом значении девиантное поведение является предметом социологии, права и социальной психологии.

Таким образом, девиантное поведение – это поведение, которое характеризуется следующими особенностями:

- зависит от возраста человека;
- характеризуется отклонением от нормы (чаще всего – социальной);
- проявляется через систему поступков и не совпадает с ожиданиями общества, поэтому причиняет ущерб либо обществу, либо самой личности;
- является устойчивым (устойчиво повторяющимся) поведением;
- приносит скрытую выгоду (не всегда осознаваемую) личности.

Политическая и социально-экономическая нестабильность последних десятилетий дала толчок усилению социальных коллизий и разногласий, ослабила влияние социальных институтов (школы, семьи) на подрастающее поколение и повлияла на рост масштабов девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних. Изменения, происходящие в современном обществе, выдвинули ряд проблем «трудного» ребенка, который проявляет признаки отклоняющегося (девиантного) поведения, одной из которых является нарушение прав, свобод и законных интересов данной категории несовершеннолетних.

И.С. Кара особое внимание уделяет нарушениям прав несовершеннолетних с девиантным поведением:

- качество национального судопроизводства в отношении несовершеннолетних (чаще всего выносятся обвинительные приговоры в тех случаях, в которых возможно определения наказания, направленного на перевоспитание подростка; недостаточная специальная подготовка как судей, так и социальных работников и специалистов-психологов, чьей основной задачей стала бы защита прав и законных интересов несовершеннолетних при осуществлении правосудия);
- постоянно возрастающее в последнее время число нарушений прав несовершеннолетних в воспитательных колониях, в специальных школах и профессиональных училищах закрытого типа для детей с девиантным поведением [4].

Руководствуясь нормативно-правовыми актами, к которым относятся документы различных уровней, а именно: международные («Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка», «Всемирная

декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей») и федеральные (Конституция РФ, Семейный кодекс РФ, 273-ФЗ «Об образовании в РФ», 120-ФЗ «Об основах системы профилактики беспризорности и правонарушений несовершеннолетних», 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и др.) Российская Федерация должна обеспечить человеку тот уровень жизни, который необходим для его физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития, защитить его от злоупотреблений и «небрежного» отношения.

И.С. Кара отмечает, что статьи «Конвенции о правах ребенка», указывают на то, что ни один ребенок не должен быть лишен свободы незаконным или произвольным образом, чтобы каждый лишенный свободы ребенок пользовался гуманным обращением и уважением достоинства его личности, документ обязывает государство на такое обращение с ребенком, нарушившим закон, «...которое способствует развитию у него чувства собственного достоинства и значимости, укрепляет в нем уважение к правам человека и основным свободам других и при котором учитывается возраст ребенка и желательность содействия его реинтеграции и выполнению им полезной роли в обществе...» [4].

Тем не менее, юридическая и педагогическая практика отмечает возрастающее число нарушений прав ребенка, возникновение проблем в защите и сохранении этих прав. Это относит нас к новому понятию в науке - «социально уязвимое детство» и вызывает в памяти актуальные сейчас слова Я. Корчака о том, что на Земле есть два мира: мир взрослых и мир угнетаемых ими детей.

В отчете Уполномоченного по правам человека в РФ за 2017 год отмечено, что нарушения прав несовершеннолетних занимают второе место по количеству обращений. Увеличение количества обращений отметила и Уполномоченный по правам ребенка при Президенте РФ А.Ю. Кузнецова.

В отчетах Уполномоченного при Губернаторе Архангельской области по правам ребенка О.Л. Смирновой особое внимание уделено таким проблемам, как ненадлежащее отношение к детям в образовательных заведениях разного вида и типа: жестокое обращение, агрессия, буллинг со стороны сверстников; жестокое обращение со стороны педагогов; открытая демонстрация негативного отношения к школьнику со стороны педагога; систематическая необоснованная критика, высказанная в некорректной форме и др. [1].

И.С. Трапезникова выделила три группы проблем, касающихся соблюдения прав детей:

- нарушение конкретных прав ребенка, закрепленных международными и федеральными нормативными правовыми актами;
- нарушение прав отдельных категорий детей;
- отсутствие четкого механизма реализации и защиты прав различных категорий детей [5, с. 98].

Государство и общество обязаны создать для каждого ребенка такие условия, при которых он будет иметь возможность выявлять, приобретать и реализовывать свои права. А для этого необходимо задействовать широкую палитру средств, условий и способов. Основная сложность заключается в том, что область образования представляет собой систему разнородных отношений, подлежащих регулированию различными отраслями права (гражданское, административное, уголовное и др.). И это затрудняет формирование единых способов защиты прав несовершеннолетних в различных сферах жизни, способов решения проблем в обозначенной сфере. Исследователи (в частности, С.В. Куров, Г.Г. Тюстина и др.) отмечают, что в настоящее время в России отсутствует эффективная система защиты детства:

- не выработаны стандарты обеспечения и защиты прав детей и механизмы планомерной их реализации на межведомственном уровне в соответствии с положениями основных международных документов в области защиты детства;
- не установлен федеральный орган исполнительной власти, который бы координировал деятельность по разработке и исполнению государственной политики в отношении несовершеннолетних;
- нет четко прописанных способов и форм защиты прав несовершеннолетних в образовании и т.д. [6, с. 117].

Тем не менее, в Российской Федерации совершенствуется действующее законодательство в соответствии с международными тенденциями по защите прав несовершеннолетних, в том числе с девиантным поведением, и отправления правосудия в их отношении: предусмотрены специальные главы, посвященные правам несовершеннолетних, идет направление на максимальную индивидуализацию судопроизводства, связанную с необходимостью находить особый подход к привлечению к уголовной ответственности несовершеннолетних с учетом психологических, морально-этических и социальных факторов и др.

Важное место в организационной структуре государственной политики по защите прав несовершеннолетних с девиантным поведением принадлежит государственным и муниципальным органам. Согласно ФЗ № 120 к ним относятся органы: управления социальной защитой населения, управления образованием, опеки и попечительства, по делам молодежи, управления здравоохранением, службы занятости, внутренних дел, другие органы. Каждый из выделенных органов законодательно наделен полномочиями и реализует функции по обеспечению защиты прав несовершеннолетних с девиантным поведением. Органы муниципальной власти в пределах своих полномочий должны обеспечивать конституционные права и свободы лиц, не достигших совершеннолетия. Раскрытие механизма защиты прав несовершеннолетних с девиантным поведением на местах дает возможность объективно оценить имеющиеся на сегодняшний день проблемы в системе правовой защиты несовершеннолетних и выработать оптимальные пути их решения.

Актуальными направлениями совершенствования деятельности по защите прав несовершеннолетних с девиантным поведением, предложенные Г.Г. Тюстиной, являются:

1. Законодательное определение и закрепления статуса органов и учреждений, которые осуществляют профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и защиту их прав в соответствии с поставленным перед ними целями и задачами.
2. Определение на уровне РФ критериев и показателей эффективности деятельности органов и учреждений, которые осуществляют профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и защиту их прав.
3. Необходимо четкое определение порядка координации и межведомственного взаимодействия в системе субъектов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на федеральном, региональном и муниципальном (местном) уровнях.

4. Внесение изменений в нормативные правовые акты деятельности органов и учреждений, которые осуществляют профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и защиту их прав, касающиеся создание структурных подразделений и введения должностей, из расчета 1 штатный сотрудник на 2-5 тысяч населения муниципального образования от 0 до 18 лет, но не менее 2 сотрудников в муниципальном образовании.

5. Изменения подхода к кадровому составу специалистов в работе с подростками с девиантным поведением, в том числе поддержка создания и функционирования системы непрерывного повышения квалификации специалистов и волонтеров, работающих с несовершеннолетними и их семьями, находящимися в социально опасном положении, а также несовершеннолетними, совершившими правонарушения, общественно опасные и уголовно наказуемые деяния.

6. Привлечение представителей общественных организаций в предварительное участие перед рассмотрением дела специалистами социальных служб и служб примирения.

7. Создания и развитие сети служб примирения для проведения примирительных процедур в отношении несовершеннолетних и их семей, находящихся в социально опасном положении, а также несовершеннолетних, совершивших правонарушения, общественно опасные и уголовно наказуемые деяния; а также поддержка создания и развития сети школьных служб примирения, направленных на преодоление конфликтов и конфликтных ситуаций в общеобразовательных организациях, предупреждение различных форм девиантного поведения несовершеннолетних.

8. Проведение исследований с целью выработки эффективной политики планирования, реализации, оценки достигнутых результатов на региональном, муниципальном и районном уровнях в отношении несовершеннолетних и их семей, находящихся в социально опасном положении, а также несовершеннолетних, совершивших правонарушения, общественно опасные и уголовно наказуемые деяния.

9. Выработки концептуальной правовой основы системы ювенальной юстиции, с целью сообразно распределить компетенции и функции между соответствующими государственными и муниципальными органами по защите прав несовершеннолетних с девиантным поведением, обеспечить их межведомственное взаимодействие и привести его в соответствие на федеральном, региональном и местном уровнях [6, с. 108].

Выводы. Таким образом, система деятельности государственных структур по защите прав и законных интересов несовершеннолетних, в том числе с девиантным поведением, должна быть сформирована так, чтобы обеспечить своевременное реагирование на нарушение прав каждого без исключения ребенка, диагностику случая, планирование и принятие безотлагательных мер по соблюдению прав детей и подростков всех групп и категорий или восстановлению их в нарушенных правах, а также оказание реабилитационной и иной помощи несовершеннолетнему, оказавшемуся жертвой насилия или преступных посягательств со стороны взрослых, т.е. проблема нуждается не только в практическом решении, но и в современном научно-теоретическом осмыслении.

Литература:

1. Ежегодный доклад о деятельности Уполномоченного при Губернаторе Архангельской области по правам ребенка [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.arhdeti.ru/publications/doklad_2016_god/ (дата обращения 31.01.2019). – Загл. с экрана.

2. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.

3. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. – СПб.: Питер, 2019. – 352 с.

4. Кара И.С. Нарушения прав детей, находящихся в специальных учреждениях закрытого типа для несовершеннолетних с девиантным поведением // Актуальные проблемы ювенального права и прокурорского надзора по делам несовершеннолетних: материалы «круглого стола» / [отв. ред. О.В. Пристанская]; Акад. Ген. прокуратуры Рос. Федерации. – М., 2010. – 104 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lawbook.online/pravo-rossii-yuvenalnoe/narusheniya-prav-detey-nahodyaschihsya-68627.html> (дата обращения 29.01.2019). - Загл. с экрана.

5. Трапезникова И.С. Анализ соблюдения прав детей в сфере общего среднего образования (на примере Кемеровской области) // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. - № 2. – С. 97 – 99.

6. Тюстина Г.Г. Защита прав несовершеннолетних девиантного поведения: монография. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. – 134 с.

УДК 378.172-057.8

кандидат педагогических наук, доцент Бурцева Евгения Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Бурцев Владимир Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Шугаев Артур Геннадьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В авторской статье на основе анализа и обобщения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы проведено теоретическое исследование проблемы эффективности педагогического контроля в системе управления качеством образовательного процесса. Авторами установлено, что необходимым и достаточным элементом управления педагогической системой является подсистема педагогического контроля, обеспечивающая информацией о результатах функционирования педагогической системы.

Ключевые слова: педагогический контроль, система управления, качество образовательного процесса.

Annotation. In author's article on the basis of the analysis and generalization of modern scientific and methodical and psychology and pedagogical literature the theoretical research of a problem of efficiency of pedagogical control in a control system of quality of educational process is conducted. By authors it is established that a necessary and sufficient control element a pedagogical system is the subsystem of pedagogical control providing with information on results of functioning of a pedagogical system.

Keywords: pedagogical control, control system, quality of educational process.

Введение. Наблюдаемые в настоящее время кардинальные изменения в обществе, роли и места образования в современном мире, его целевой и содержательной направленности требуют внесения адекватных изменений в систему педагогического контроля качества образовательного процесса.

В педагогической науке и практике всё более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций теории управления, придать ему строгий научно обоснованный характер [3, 7, 9].

Категория «управление» является базовым понятием кибернетики как науки. «Именно теория оптимизации управления, т.е. теория перевода сложной управляемой системы в новое состояние с наименьшими затратами информации, вещества, а также времени, сил и труда живого человека - основная цель кибернетики» [7].

Изложение основного материала статьи. Общие закономерности и принципы управления и связи в организованных неживых, живых и общественных системах, сформулированные в кибернетике, лежат и в основе педагогического управления.

К одной из новых и основных категорий педагогической кибернетики относится понятие педагогической системы как управляемого множества материальных и идеальных взаимосвязанных функциональных частей, подчиненных целям развития, обучения и воспитания людей [1].

С кибернетических позиций педагогическая система характеризуется рядом признаков. Она является реально-идеальной, социальной, сложной, открытой для взаимодействия с внешней средой, динамической, самоуправляемой, целеустремленной, многофункциональной, вероятно обусловленной и развивающейся системой [5].

Понятие «самоуправление» в кибернетике подразумевает наличие механизмов управления в самой системе. В этой связи обучение как самоуправляемая система состоит из управляющего (преподаватель) и управляемого (студенты) блоков, взаимодействующих между собой посредством прямых и обратных связей, реализуемых через содержание обучения.

Педагогическое управление с кибернетических позиций представляет собой процесс перевода управляемой подсистемы из одного состояния в другое под воздействием управляющей подсистемы. Отличительной особенностью управления педагогической системой является ее субъективный характер [5, 8]. В психологии управления [2, 6] личность человека рассматривается с двух взаимосвязанных позиций - как объект и как субъект управления, причём управляющий рассматривается как субъект, а управляемый - как объект. При этом контингент обучаемых рассматривается не только как объект воздействия педагогов, но и как субъект деятельности, обладающий свойствами самоуправления и самоорганизации.

В условиях личностно-ориентированной направленности образования студенты выступают не только как объекты управления, но и как субъекты осуществляемой ими учебной деятельности [2, 3].

Постоянные изменения, переходы из одного состояния в другое под влиянием внешних и внутренних воздействий и причин, присущие педагогическим системам, могут иметь обратимый и необратимый характер, вести их к сохранению и развитию или к разрушению. Управление же призвано решать задачи снятия возмущающих и деструктивных влияний различных факторов, сохранения структурных и функциональных характеристик системы в заданных пределах и условиях, обеспечение оптимального уровня её функционирования и развития. Управление «снижает хаос, неупорядоченность, энтропию, создаёт организацию, обеспечивает их сохранение» [2, 3].

Существенной особенностью открытых систем является их эквифинальность: они тяготеют к нарастанию усложнённости и дифференциации, специализации элементов. Благодаря этому они способны не только противодействовать распаду, развалу, энтропии, хаосу, но и достигать желаемых результатов различными способами.

Образовательный процесс функционирует и развивается только в условиях информативного взаимодействия с внешней по отношению к ним средой. С учетом этого фактора педагогические системы

относятся к классу открытых систем, что позволяет подойти к исследованию вопросов их управления с позиций синергетического подхода [10].

В.П. Шалаев [10] пишет: «...Синергетика прежде всего отмечает нетерпимость сложноорганизованных систем к навязыванию им путей их собственного развития, ставя вопрос о необходимости учиться способствовать движению этих систем по путям им естественно свойственным...».

К примеру, Л.Н. Куликова [5] утверждает, что в обновившихся условиях функционирования современного общества управленческое воздействие в педагогических системах должно основываться на принципе «люфта», предполагающим создание определенного пространства для их самоорганизации. Образовательный процесс, как функционирующая педагогическая система, может «выжить» лишь благодаря свойству адаптации. Это свойство проявляется в адекватном реагировании на возмущающие воздействия, создающем тем самым благоприятные условия для развития системы [5].

Существует конечная цель, однако пути ее достижения не могут быть жестко определены и заранее запрограммированы. Поэтому с позиций синергетического подхода управление педагогическими системами должно быть направлено преимущественно на создание системы условий (ситуаций), необходимых для проявления и развития личностного потенциала обучаемых, для обеспечения образованности каждого ученика на уровне стандарта [5].

Взаимодействие системы с внешней средой может привести к другому проявлению нестабильности, хорошо известному в теории управления как неустойчивость, что при значительном отклонении параметров системы, потребует воздействия противоположного по направлению первому. Такое колебательное движение является недопустимым для сохранения системы. Следовательно, педагогическая система должна обладать еще одним свойством - стабильностью. Стабильность достигается выбором некоторых переменных, которые должны находиться в определенных пределах.

В свете синергетического знания становятся возможными новые подходы к исследованию образовательного процесса студентов как самоуправляемой, сложноорганизованной и саморазвивающейся педагогической системы.

Педагогическое управление в многообразных педагогических системах по функциональному составу и строению едино и осуществляется посредством интеграции относительно обособленных и в то же время неразрывно связанных функций, направленных на достижение определенных целей обучения.

Залог успеха в современном мире – высокое качество продукта, независимо от вида осуществляемой деятельности. Качество становится большим вызовом для педагогической теории и практики в связи с популярными призывами различных сред, требующих качественных критериев оценки работы образовательных организаций. Изучив основные понятия «образование», «качество образования» из Федерального Закона «Об образовании в РФ» от 29.12.12 273-ФЗ (ред. От 29.12.17), нами было дано определение понятию «качество образовательного процесса».

Так, под качеством образовательного процесса понимается комплексная характеристика как совокупность свойств и признаков образовательной деятельности, выражающая степень соответствия содержания и организации образования федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов обучения.

В общепедагогической литературе [2, 3, 7] выделяются следующие наиболее значимые функции педагогического управления: 1) мотивационно - целевая; 2) информационно аналитическая; 3) планово-прогностическая; 4) организационно-исполнительская; 5) регулятивно-коррекционная; 6) контрольно - диагностическая.

Процесс управления характеризуется цикличностью [2, 3], проявляющейся в замкнутости информационных потоков. В образовательном процессе выделяются последовательные *этапы* организации отдельного цикла управления: 1) формирование целей, 2) формирование информационной основы обучения, 3) прогнозирование, 4) принятие решения, 5) организация исполнения, 6) коммуникация, 7) контроля и оценка результатов, 8) коррекция [2, 7].

Разделение управленческой деятельности на отдельные виды носит условный характер. На практике все функции и этапы управления находятся в причинно-следственных отношениях и составляют целостный процесс. Поэтому характеристики завершающих этапов (контроля и оценки результатов с последующей коррекцией) и реализуемых на этих этапах функций отражаются самым необходимым образом в следующих циклах управления, начиная с этапа формирования целей. С другой стороны, они как в отношении содержания, так и в отношении особенностей функционирования детерминированы предыдущими этапами цикла управления.

К функциям педагогического управления обычно относят ту часть, которая характеризует деятельность педагога по переработке информации и принятию решений. В кибернетическом плане педагогическое управление представляет собой информационный процесс, сущность которого состоит в получении, переработке, передаче и хранении информации о функционировании той или иной педагогической системы в целях ее оптимизации. Информация используется для ориентировки, последующего активного отчетного действия и управления, т.е. для сохранения качественной специфики, совершенствования и развития систем. Педагогическая информация принимает новые качественные характеристики и поступает в систему обучения в виде особого рода учебной и научной информации.

Функционирование информации осуществляется по каналам прямой и обратной связи в виде независимых и пересекающихся информационных потоков. Прямая связь - это циркуляция учебной и научной информации от педагога к обучаемым, а обратная - от обучаемых к педагогу.

Информационные взаимодействия между педагогом и обучаемыми можно условно разделить на исходную, прямых управляющих воздействий и обратной связи.

Исходная информация представляет собой систематизированную совокупность знаний о целях обучения, средствах их достижения, о физическом, психическом, функциональном состоянии обучаемых, их теоретической, методической и практической подготовленности, о содержании учебных планов, программ, о воздействии факторов внешней среды, о характере отношений в учебных коллективах. Достаточность этой информации является одним из основных требований, предъявляемых к эффективному управлению учебным

процессом. На основании полученных и переработанных исходных данных вырабатываются решения по внедрению определенных управляющих воздействий в практику обучения.

Прямая информация имеет характер предписания, требования, распоряжения, нормы. Выделяются следующие виды управляющих воздействий: мобилизующие, мотивирующие, ориентирующие, обучающие, организующие, психорегулирующие, оценивающие [3].

Организуемая информация представляет собой комплекс требований, команд и распоряжений по совершенствованию организационной структуры управления учебным процессом, определению функционального воздействия педагога и обучаемых, координация деятельности занимающихся по времени и пространству, их успешных совместных действий.

В соответствии с принципом обратной связи происходит постоянный процесс сопоставления и сравнения полученных результатов обучения с поставленными целями. На основе этого вырабатываются корректирующие воздействия для повышения эффективности функционирования педагогической системы. Известно, что ее эффективность зависит как от количества качественной информации, передаваемой по каналам обратной связи, так и от своевременности этих сообщений [1, 6]. Получение этой информации в компактной и доступной для педагогического анализа форме составляет основное назначение и содержание функции контроля (контрольно-оценочной, по терминологии В.Я. Якунина и контрольно-диагностической по определению Т.И. Шамовой). Эта функция реализуется преимущественно на этапе контроля и оценки результатов образовательного процесса [3].

Таким образом, понятие педагогического контроля определяется в научно-методической литературе через раскрытие его роли как механизма обратной связи в эффективном управлении образовательным процессом, направленном на достижение оптимальных для имеющихся условий результатов [3, 6]. Являясь структурной единицей системы управления, педагогический контроль направлен на выявление расхождения между предполагаемой траекторией учебных достижений и их реальным уровнем. Он не ограничивается констатацией достигнутых результатов, но и рассматривает их в связи с предшествующими (динамикой процесса обучения, путями и способами их достижения) и последующими этапами (прогнозированием дальнейшей траектории обучения).

Обобщая результаты анализа научно-методической литературы, можно выделить наряду с контролирующей другие наиболее значимые функции педагогического контроля. К их числу относятся: воспитывающая, обучающая, развивающая, организующая, стимулирующая, методическая, диагностическая функции педагогического контроля.

Посредством реализации своей основной контролирующей функции педагогический контроль оказывает существенное влияние на все структурные и функциональные компоненты педагогической системы.

В частности, на основании контроля вносятся соответствующие изменения в цели и задачи функционирования педагогической системы, в содержание образовательного процесса.

Контроль является одним из факторов развития личности обучаемого: он способствует закреплению и систематизации знаний, умений и навыков, содействует развитию мышления, формированию способности к рефлексии, стимулирует учебную деятельность, побуждает более ответственно относиться к ней, приводит к самоутверждению чувства собственного достоинства. При правильном его применении он выступает основой создания у обучаемых уверенности в собственных силах.

По мнению С.Ю. Алькова [1] положительная оценка результатов физкультурно-спортивной деятельности студентов, вызывая чувство удовлетворения, приводит к усилению интереса к данному виду деятельности. В.К. Тихонова подчеркивает, что контроль, позволяющий каждому студенту сопоставить индивидуальные показатели с идеальными для своего возраста, способствует созданию мотивационно-ценностной и благоприятной психологической обстановки.

С другой стороны, как показывают исследования, ни одна часть учебного процесса не задевает так остро обучаемых, не вызывает у них такого сильного нервного напряжения, как контроль результатов их учебной деятельности.

Результаты контроля имеют существенное значение для личностного и профессионального роста преподавателя как субъекта управления. Его результаты оказывают стимулирующее влияние на деятельность преподавателя, помогают ему выявить индивидуальные особенности учащихся.

Образовательными стандартами регламентируется объем аудиторной и самостоятельной (внеаудиторное обучение) работы. Поэтому ряд авторов связывают организацию контроля с видами учебной деятельности студентов и, в частности, аудиторного и внеаудиторного обучения.

По мнению Ю.Г. Резниковой, управление самостоятельной работой включает деятельность преподавателя по планированию, организации, стимулированию и контролю учебных действий студентов [3].

Место контроля в самостоятельной работе затрагивается во многих исследованиях. Авторы обращают внимание на значимость контроля с позиций управленческой (обратная связь) функции.

С одной стороны, контроль необходим для преподавателя, как организатора учебного процесса. При этом акцент в деятельности преподавателя переносится на подготовку дидактических средств, при помощи которых осуществляется помощь и управление самостоятельным изучением каждым студентом отработанного, структурированного и целенаправленно мотивированного преподавателем учебного материала и способов адекватной деятельности при изучении. С другой стороны, контроль дает информацию обучаемому о реальном соответствии его знаний требуемому уровню, стимулируя процесс обучения.

Б.Г. Иоганезян и В.А. Тюнин подчеркивают, что контроль в процессе самостоятельной подготовки выполняют также и важную методическую функцию [3].

Столь широкий круг функций педагогического контроля отражает многообразие его связей со всеми сторонами образовательного процесса и обуславливает его педагогическую значимость (роль) для его эффективного функционирования. Следует учитывать, что только комплексный учет всех функций позволяет правильно выбрать форму и метод применения контрольных мероприятий в образовательном процессе.

Выводы. Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования, можно заключить, что в педагогике всё более актуальным и научно разрабатываемым направлением становится рассмотрение педагогического процесса с позиций управления.

С учетом его сложности и динамичности управление педагогическими системами строится на идеях синергетики, предполагающими возможность достижения цели и задач их функционирования через создание определенной свободы в выборе образовательной траектории для каждого учащегося.

В системе управления образовательным процессом учащиеся, как объекты управляющих воздействий, в соответствии с личностно-ориентированным подходом, занимают одновременно и активную позицию субъекта деятельности.

Одним из существенных и необходимых элементов образовательного процесса как целостной педагогической системы выступает подсистема педагогического контроля. Она выполняет специфическую роль, заключающуюся в обеспечении образовательного процесса информацией о результатах его функционирования, и занимает свое место в его содержании, как один из необходимых этапов: этап измерения и оценки параметров функционирования педагогической системы.

Система управления образовательным процессом и подсистема педагогического контроля взаимодействуют между собой как целое и его часть. С одной стороны, цель, задачи, содержание и процесс функционирования педагогического контроля как элемента педагогической системы определяются структурными и функциональными характеристиками образовательного процесса в целом.

С другой стороны, образовательный процесс как деятельностная, целостная и развивающаяся система обладает способностью к совершенствованию при условии четкой, научно обоснованной организации управления на основе корректирующих воздействий. Эффективность этих воздействий возможна только при наличии обратной связи в организации учебного процесса, реализуемой посредством подсистемы педагогического контроля.

Литература:

1. Алькова С.Ю. Педагогические условия реализации дифференцированного подхода в физическом воспитании на основе субъектного опыта студентов: автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2002. – 21 с.
2. Бянкин В.В. Управление процессом физического воспитания учащихся 5-11 классов с использованием системы рейтингового контроля: дис... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2003. – 137 с.
3. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары: Чуваш.гос.пед.ун-т, 2014. – 157 с.
4. Коренев Ю.М., Синачев В.А. Опыт создания и применения системы рейтинга // ЖВХО. – 1990. – № 3. – С. 323-327.
5. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. – 333 с.
6. Кусаинов А.К., Кусаинова Д.С. Качественное воспитание – успешное образование // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 3. – С. 160-162
7. Машанова Р.К. Совершенствование управления самостоятельной учебной работой студентов на основе системной организации ее контроля: автореф. дис... канд. пед. наук. – Киев, 1990. – 24 с.
8. Открытое образование – стратегия 21 века для России / Под ред. В.М. Филиппова и В.П. Тихомирова. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 356 с.
9. Резникова Ю.Г. Формирование у студентов младших курсов педагогического института готовности к самостоятельной работе: дис... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 1995. – 179 с.
10. Шалаев В.П. Синергетика человека, общества, природы: управленческий аспект: Учебное пособие. – Йошкар-Ола: Марийский гос. техн. ун-т, 2000. – 134 с.

Педагогика

УДК: 373.3

магистрант Буряк Ольга Васильевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Ушницкая Виктория Вильямовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности развития творческих способностей младших школьников посредством обучения элементам проектно-исследовательской деятельности. Разработана и апробирована система заданий по развитию творческих способностей посредством проектно-исследовательской деятельности на уроках литературного чтения в начальных классах. Экспериментально доказано, что использование проектных методов обучения повышает развитие творческих способностей личности.

Ключевые слова: младшие школьники, творческие способности, проектная деятельность, исследование, проектно-исследовательская деятельность.

Annotation. This article examines the possibilities of developing the creative abilities of younger schoolchildren through learning elements of design and research activities. Developed and tested a system of tasks for the development of creative abilities through design and research activities in the classes of literary reading in primary school. It has been experimentally proven that the use of project-based teaching methods enhances the development of a person's creative abilities.

Keywords: younger schoolchildren, creative abilities, project activities, research, design and research activities.

Введение. Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и примерной основной общеобразовательной программы начального общего образования (ООП НОО), показывает, что среди требований, предъявляемых к результатам освоения ООП НОО, представлены и требования, связанные с формированием творческой культуры личности. Согласно стандартам, необходимо так организовать образовательный процесс, чтобы происходило развитие творческих способностей школьников, креативности, саморазвитие личности. В современных условиях на происходящие в обществе изменения смогут незамедлительно реагировать только творчески мыслящие специалисты.

Но в практике школьного обучения, в основном, применяются репродуктивные задачи, не активизирующие мыслительной деятельности ученика. Часто можно наблюдать что, если задать детям вопросы, требующие рассмотрения чего-либо с необычной стороны, то это приводит их в недоумение. Конечно, это непростая задача, увидеть что-либо с другой стороны, по-новому, но этому можно научиться, если процесс обучения в школе будет целенаправленно направлен на развитие творческих способностей. При этом необходимо обогащать обучение школьников заданиями, при решении которых у детей появится интерес к самому процессу поиска, а не просто к знаниям.

Изложение основного материала статьи. В нашей работе мы придерживаемся мнения Б.М. Теплова, который считает, что «творческие способности-это определенные индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся у индивида запасу навыков и знаний, а обуславливают легкость и быстроту их приобретения» [4, С. 69].

Психолого-педагогические исследования показывают, что творческие способности развиваются на всех этапах развития личности ребенка, но сензитивным периодом является младший школьный возраст (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, и др.). Учителю следует помнить, что изо дня в день, развивая у детей наблюдательность, речевую и общую активность, волю, воображение, память, обучая осмысливать и анализировать факты, тем самым он помогает формированию творческих способностей у школьников. Для этого необходимо постоянно организовывать на уроках проблемные ситуации, способствующие проявлению индивидуальности ребенка, использовать разнообразные методы обучения, позволяющие целенаправленно развивать подвижность и гибкость мышления у детей, организовывать проектно-исследовательскую деятельность в познавательном процессе. Важную роль в развитии творческих способностей играет проектно-исследовательская деятельность, благодаря которой осуществляется рост познавательной, творческой активности школьников; раскрытие их творческого потенциала. Формирование навыков проектной деятельности целесообразно осуществлять не только в процессе работы над проектом, но и на традиционных занятиях поэтапно.

В процессе работы над проектом у ученика формируются общеучебные умения и навыки, такие как, рефлексивные умения, поисковые (исследовательские) умения, навыки оценочной самостоятельности, коммуникативные и презентационные умения [2, С. 15]. Организовывая проектно-исследовательскую деятельность, учитель содействует формированию универсальных учебных действий на уроках, что позволит получить хорошие показатели по итоговым диагностикам. Работа над проектами поможет научиться применять полученные знания на практике, что особенно важно в современных условиях, позволит обрести ощущение успешности, которое не зависит от успеваемости школьника [5, С. 80].

Целью нашего исследования стала разработка системы заданий по развитию творческих способностей посредством проектно-исследовательской деятельности на уроках литературного чтения во 2 классе. Нами были использованы теоретические методы исследования, анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов об образовании и эмпирические методы исследования, такие как педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ данных.

На этапе констатирующего эксперимента по исследованию развития творческих способностей младших школьников проводились методики "Наборщик" и "Три слова" автора Л.Ю. Субботиной, "Составь рассказ о несуществующем животном" автора М.З. Дукаревич, педагогического наблюдения, тестирования.

Оба класса, в которых был проведен эксперимент, состоят из 28 обучающихся, дети занимаются по УМК 2 класса «Школа России» и у всех примерно одинаковые показатели успеваемости и общего развития.

На этапе формирующего эксперимента нами были разработаны задания, направленные на развитие творческих способностей посредством обучения проектно-исследовательской деятельности. Задания составлены на предметном содержании литературного чтения 2 класса УМК «Школа России», автор Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий. Данные задания разработаны на трудах А.И. Савенкова, Т.А. Кобзарева, Е.В. Кривобок, О.Ю. Саранюк.

В начале формирующего этапа детям предлагается быть исследователями. Теперь школьникам нужно будет не только изучать художественное произведение, но еще и учиться проводить исследование по нему. Класс изначально делится на несколько исследовательских групп, состав которых сохраняется до конца эксперимента. У каждой группы свой стенд с несколькими кармашками, в которые дети складывают информацию, полученную на уроках, и самостоятельно собранную ими в домашних условиях. Кармашки: «Что такое исследование?», «Что я узнал дополнительно», «Моя работа», «О чем бы я хотел спросить?». На протяжении всего периода дети складывают свои работы и вопросы в кармашки. В кармашек «Что такое исследование?» дети собирают всю информацию о исследовании, как проводить и какой план исследования, как правильно провести наблюдение и задавать вопросы, как выделять главное и второстепенное, что такое проблема, гипотеза, эксперимент и так далее. Кармашек «Что я узнал дополнительно?» заполняется детьми по желанию, если они нашли интересную информацию и хотят ею поделиться со всеми. В кармашек «Моя работа» дети собирают хорошо оформленные работы, созданные ими на уроке и дома. Рубрика «О чем бы я хотел спросить?» для тех, кто хотел бы узнать больше по данной теме. Дети пишут вопросы и добавляют их в этот кармашек. Если в процессе работы ребенок находит ответ на данный вопрос, то он делится со всеми своим открытием.

Цель 1 этапа – формирование мыслительных элементов проектной деятельности, коммуникативных умений, презентационного элемента. Ознакомление с понятием «проблема», умение выявлять причину и следствие, формируется умение слушать и понимать других, выражать свое мнение, взаимодействовать внутри группы, находить компромисс, построение устного сообщения о проделанной работе, артистические умения. Предметное содержание произведения К.И. Чуковский «Путаница».

На данном этапе нами были использованы задания на умение написать сочинение по данному началу. Для этой цели был использован отрывок из произведения К.И. Чуковского «Путаница», но написать продолжение нужно было с точки зрения разных персонажей. Так вводилось понятие «проблема», как каждый из героев видит и как решает проблему. Затем предлагался список слов, которые особым образом связаны между собой, нужно найти и назвать, что является причиной, а что следствием.

Затем дети переходят к 2 этапу, цель которого - формирование информационных элементов проектно-исследовательской деятельности, умение правильно задавать вопросы, выделение главного и второстепенного, прием и передача информации. Предметное содержание – произведение К.И. Чуковского «Федорино горе».

На данном этапе были включены речевые упражнения на умение задавать вопросы, дети вспомнили основные вопросы и попробовали задавать различные вопросы персонажам произведения. Далее предлагалось составить рассказ по заданной теме с опорой на слова-ассоциации, связанные с этой темой, которые подобрали сами дети. Тема и слова-ассоциации фиксируются на доске и предлагается каждому письменно составить свой текст. Детям нужно выделить в своем авторском тексте, что является главным, а что второстепенным, что является причиной, а что следствием. Данный этап прошел очень весело и интересно.

Цель 3 этапа - формирование мыслительных и поисковых элементов проектной деятельности. Умение обосновать выбор способа или метода, направления деятельности, планирование своей деятельности, поиск нужной информации в энциклопедиях, поисковых системах. Предметное содержание этапа-произведение С.В. Михалкова «Мой щенок».

Детям предлагалось провести свое небольшое исследование о щенке из данного стихотворения. Задание1. Рассмотрите проказы щенка из стихотворения и опишите, как девочка относилась к щенку? Задание2. Теперь задайте как можно больше вопросов этому щеночку. Задание3. Теперь прочитайте в словаре информацию, кто такой щенок, какое поведение у щенков. (Энциклопедии предоставляются заранее). Задание4. Теперь дайте характеристику щенку, исходя из той информации, которую вы узнали из разных источников. В итоге у детей появляется свое маленькое исследование о щенках. Детей пока затрудняет поиск нужной информации в словарях, энциклопедиях, но с заданием справились все группы.

На 4 этапе - формирование элементов проведения инструментального эксперимента. Умение подобрать необходимое оборудование, проведение собственного эксперимента, наблюдение за ходом эксперимента, осмысление полученных результатов. Предметное содержание этапа - произведение Н. Носова «На горке». На примере данного произведения ребята познакомились с понятиями проблема, гипотеза, эксперимент. Провели свой небольшой эксперимент, при этом выдвинув гипотезу и проверив, подтвердилась она или нет. На заключительном этапе ребятам нужно было рассказать историю с точки зрения Котьки, что он задумал, как реализовал задуманное, и что вышло.

Цель 5 этапа – формирование презентационных элементов проектной деятельности, таких как построение устного сообщения о проделанной работе, выбор способа и форм наглядной презентации результатов деятельности, умение уверенно держать себя во время выступления, отвечать на незапланированные вопросы, навыки монологической речи. Предметное содержание этапа - Ф. Тютчев «Зима недаром злится». У детей было домашнее задание написать творческое сочинение о весне, и даны варианты темы на выбор: 1) Весна в городе, 2) Весна в лесу, 3) Весна на реке. Школьникам были предложены разные виды презентации проделанной работы, возможность проявить творческий подход. Презентация своей работы является одним из самых важных этапов. Дети знакомятся на данном этапе с тем, какие могут быть виды презентационных проектов, как правильно и грамотно представить свою работу. На этапе рефлексии дети совместно обсудили, какие варианты презентации им понравились больше, что можно было бы улучшить, а от каких элементов отказаться. Совместно с детьми были выведены рекомендации для презентации своей работы и подготовки к публичному выступлению.

Цель 6 этапа – На данном этапе классу было предложено составить сборник для будущих второклассников «Как стать исследователем?», используя изученный материал, сочинения и работы, выполненные детьми за этот период. Класс изначально был разделен на несколько групп, каждая из которых должна была создать свой авторский иллюстрированный сборник. В сборнике должна находиться необходимая информация о том, что такое исследование, как проводить исследование, должны присутствовать свои авторские произведения, дополнительная информация, которую дети собирали за весь этот период, а также вопросы, на которые дети хотели бы получить ответы. В оформлении авторских сборников детям была предоставлена свобода действий, единственное условие, чтобы была использована вся полученная за этот период информация.

После того, как сборники подготовлены, каждая группа защищает свою работу, опираясь на сформированные ранее рекомендации. После защиты сборников участники проекта анализируют свою деятельность. На этапе рефлексии дети оценивали вклад каждого участника в работу над созданием авторского сборника своей групп. У каждой группы получился свой оригинальный продукт, который дети еще долгое время рассматривали, читали, делились своими впечатлениями, а заодно, повторяли элементы проектно-исследовательской деятельности, закрепляя изученное.

После проведения формирующей части эксперимента был проведен контрольный этап. Анализ результатов исследования в контрольном и экспериментальном классе показал:

- Сравнительный анализ уровня развития творческих способностей младших школьников по когнитивному критерию на констатирующем и контрольном этапе эксперимента по методике «"Наборщик" автора Л.Ю. Субботиной продемонстрировал, что высокий уровень возрос в экспериментальной группе с 24% до 46%, что составляет 22%. Дети показали достаточный уровень знаний, хорошее речевое развитие, понимание сути творческих заданий. В контрольной группе изменений не наблюдается ни по каким показателям.

- Сравнительный анализ уровня развития творческих способностей по мотивационно-потребностному критерию по методике "Составь рассказ о несуществующем животном" автора М.З. Дукаревич показал, что в экспериментальном классе высокий уровень возрос с 30% до 47%, то есть повысился на 17%. Это значит, что дети с интересом выполняют творческие задания, стремятся проявить творческие способности. В контрольной группе изменений не наблюдается.

- Сравнительный анализ уровня развития творческих способностей по деятельности критерию, по методике «Три слова» автора Л.Ю. Субботиной показал, что высокий уровень в экспериментальном классе повысился с 18 % до 34%, что составляет 16%. Ребята выполняют задания самостоятельно, проявляют воображение, оригинальность, стараются придумать новые, креативные решения, мыслят нестандартно. В экспериментальном классе низкий уровень развития творческих способностей не выявлен ни по одному критерию.

Данные, полученные на контрольном этапе эксперимента, подтверждают, что у обучающихся экспериментального класса произошли качественные изменения в уровне развития творческих способностей, обусловленные проводимым в классе формирующим экспериментом.

Выводы. Процесс развития творческих способностей младших школьников должен осуществляться целенаправленно и комплексно. Учителю необходимо создавать творческую атмосферу на уроках, использовать продуктивные методы обучения, способствующие развитию индивидуальности каждого школьника, самореализации детей. Важную роль в развитии творческих способностей играет проектно-исследовательская деятельность, благодаря которой осуществляется рост познавательной, творческой активности школьников; раскрытие их творческого потенциала.

ФГОС НОО предусматривает участие детей младшего школьного возраста в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы; выполнение творческих работ, проектов.

Проведенное исследование подтверждает эффективность разработанной нами системы заданий по развитию творческих способностей посредством обучения проектно-исследовательской деятельности на уроках литературного чтения во 2 классе.

Таким образом, использование проектных методов обучения помогает проявиться творческим способностям личности, позволяет освоить навыки работы в группе, заниматься исследовательской деятельностью во время учебного процесса. В процессе выполнения проектов у школьников формируются познавательная, коммуникативная, информационная, ценностно-смысловая компетенции, компетенция личностного самосовершенствования.

Литература:

1. Климанова Л.Ф. и др. Литературное чтение. 2 класс. Учеб. Для общеобразоват. Учреждений с аудиоприлом. На электрон. носителе. В2ч / Л.Ф. Климанова и др. -3-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – С. 224. – ил. – (Школа России).
2. Кобзарева Т.А. Организация исследовательской деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС. 1-4 классы / авт.-сост. Т.А. Кобзарева [и др.] – Волгоград: Учитель, 2015. – С. 166
3. Кривобок Е.В., Саранюк О.Ю. Исследовательская деятельность младших школьников: программа, занятия, работы учащихся / авт. – сост. Е.В. Кривобок, О.Ю. Саранюк. – Изд.2-е. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 138.
4. Теплов Б.М., Способности и одаренность / М.Б. Теплов. – М.: Просвещение, 2009. – С. 320.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ – М.: Просвещение, 2010.

Педагогика

УДК 376.3

магистрант Буянова Ольга Владимировна

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье исследуется коммуникативно-речевое развитие у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В статье рассмотрены результаты исследования по коммуникативно-речевому развитию у детей старшего дошкольного возраста с ОНР по сравнению с детьми с нормативным речевым развитием.

Ключевые слова: коммуникативно-речевое развитие, общее недоразвитие развитие речи (ОНР), диалогическое общение, общение со сверстником.

Annotation. This article examines the communicative and speech development in children of preschool age with ONR. The article deals with the results of a study on communicative and speech development in children of preschool age with ONR in comparison with children with normative speech development.

Keywords: communicative and speech development, General underdevelopment of speech (ONR), dialogical communication, communication with peers.

Введение. Проблема речевых расстройств привлекает внимание различных специалистов: логопедов, врачей, психологов, физиологов. Это, обусловлено большой ролью, которую правильная речь имеет для гармоничного и полноценного развития детей. В настоящее время наблюдается рост числа детей с речевыми проблемами, в частности, детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Многочисленные исследования в области логопедии свидетельствуют о характерных для этой категории детей трудностях в установлении контактов со взрослыми и сверстниками. Анализ литературных данных, говорит о сложностях коммуникативно - речевого развития таких дошкольников.

Наличие данного дефекта препятствует становлению у детей с общим недоразвитием речи полноценных коммуникативных связей, провоцирует дезадаптивные процессы в социальной сфере. Поэтому так важно создавать условия для оптимизации коммуникативно-речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Проблемой коммуникативно - речевого развития детей с общим недоразвитием речи занимались такие учёные, как: Б.Н. Гриншпун, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, С.Н. Шаховская, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.

Они указывали на то, что у этих детей наблюдаются стойкие фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения речи. Спонтанное формирование речевых навыков у них либо невозможно, либо осуществляется дисгармонично. Это приводит к неблагоприятию в сфере общения, к эмоциональной неустойчивости, затруднениям осуществления коллективных видов деятельности, к искажению самооценки, возникновению негативных особенностей личности, трудностям социальной адаптации.

Нами было проведено изучение состояния коммуникативно-речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием.

Цель исследования: изучить состояния коммуникативно-речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием.

В нашем эксперименте принимали участие две группы: контрольная (дети без речевой патологии) и экспериментальная (дети с ОНР). Количество детей в контрольной и экспериментальной группе было одинаковое по 30 человек в каждой. Возраст детей 5-6 лет.

Материалы и методы исследования. Для диагностики диалогической речи применялись методики: «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова В.М. Холмогорова), «Изучения особенностей диалогического общения» (А.Г. Арушановой), «Особенности высказываний детей 3-6 лет» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова), «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Результаты исследования. Результаты исследования по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова В.М. Холмогорова) представлены на рис. 1.

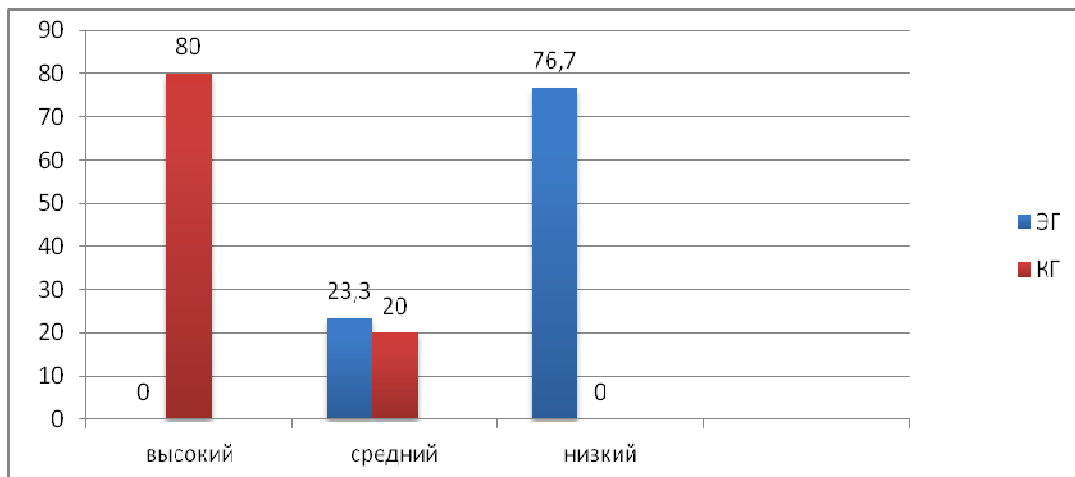


Рисунок 1. Результаты исследования уровня сформированности коммуникативного навыка детей дошкольного возраста со сверстниками

В результате исследования по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова В.М. Холмогорова) было выявлено, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем сформированности коммуникативного навыка со сверстниками не было выявлено, у 23,3% детей выявлен средний уровень сформированности коммуникативного навыка со сверстниками, данный уровень характеризуется различием выраженности разных показателей. Большинство показателей всех параметров имеют средние значения. Дети изредка обращают свое внимание на сверстника. Они реагируют на действия сверстника, но не подстраиваются под них. Могут вступить во взаимодействие с другими детьми группы, но лишь с помощью взрослого. Сами инициативы они не проявляют, первыми во взаимодействие не вступают. Дети иногда смотрят в глаза сверстнику и могут выразить свое эмоциональное состояние (улыбаются, злятся). В речи детей присутствуют отдельные слова, могут наблюдаться фразы.

У 76,7% детей выявлен низкий уровень сформированности коммуникативного навыка со сверстниками, дети не обращают внимания на сверстника, не смотрят на него (не выражают мимикой своих чувств) и не проявляют интереса к его деятельности. Они не обращаются к сверстнику, не стремятся привлечь его внимание, не вступают первыми во взаимодействие и не проявляют инициативы. Также, при данном уровне, дети не отвечают на инициативу сверстника, не желают действовать совместно с ним, не хотят помогать. Могут отнимать игрушки, сердиться и капризничать. У детей преобладает автономная речь, у некоторых есть отдельные слова.

В контрольной группе у 80% детей выявлен высокий уровень сформированности коммуникативного навыка со сверстниками. Дети проявляют интерес к сверстнику, постоянно проявляют инициативу в общении, часто смотрят в глаза сверстнику, адресует ему улыбки, демонстрируют свои возможности, пытаются вовлечь сверстника в совместные действия, проявляют ярко выраженную настойчивость в общении.

У 20% детей наблюдается средний уровень сформированности коммуникативного навыка со сверстниками, данный уровень характеризуется различием выраженности разных показателей. Большинство показателей всех параметров имеют средние значения. Дети изредка обращают свое внимание на сверстника. Они реагируют на действия сверстника, но не подстраиваются под них. Могут вступить во взаимодействие с другими детьми группы, но лишь с помощью взрослого. Сами инициативы они не проявляют, первыми во взаимодействие не вступают. Дети иногда смотрят в глаза сверстнику и могут выразить свое эмоциональное состояние (улыбаются, злятся). В речи детей присутствуют отдельные слова, могут наблюдаться фразы.

Детей с низким уровнем сформированности коммуникативного навыка со сверстниками не было выявлено.

Результаты исследования по методике «Изучения особенностей диалогического общения» (А.Г. Арушановой) представлены на рис. 2.

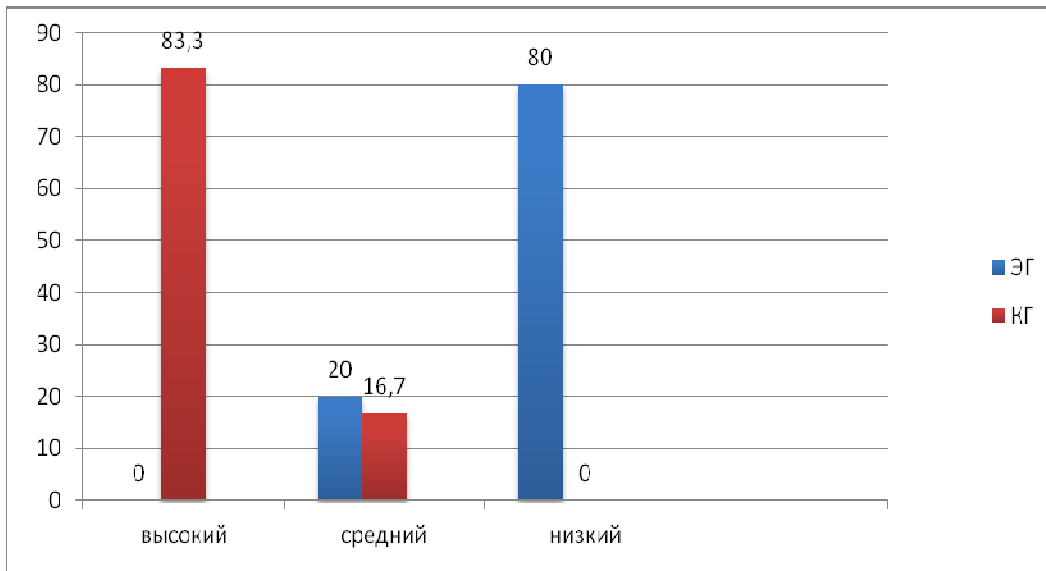


Рисунок 2. Результаты исследования уровня диалогического общения

В результате исследования по методике «Изучения особенностей диалогического общения» (А.Г. Арушановой) было выявлено, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем диалогического общения не было выявлено, у 20% детей был выявлен средний уровень диалогического общения, дети при выполнении задания в основном ориентируются на взрослого, но эпизодически ориентируются и на партнера-сверстника, инициативно к нему обращаются, отвечают на его высказывания в основном практическими действиями. Комментируют свои действия и действия партнера. Общение доброжелательное.

У 80% детей выявлен низкий уровень диалогического общения, дети пытаются решать познавательную задачу, не обращая внимания на партнера. Действуют молча либо комментируют свои действия, ни к кому прямо не обращаясь. Не отвечают на высказывания партнера либо могут вступать с ним в конфликтные отношения.

В экспериментальной группе у 83,3% детей выявлен высокий уровень диалогического общения, дети хорошо ориентируются в задании, при диалогическом общении ориентируются на партнера-сверстника, инициативно к нему обращаются и отвечают словом и действием на его высказывания. Общение между детьми разворачивается в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов и сопряженных циклов). Дети обращаются друг к другу с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями. Дети общаются доброжелательно, обращаются друг к другу адресованно.

У 16,7% детей был выявлен средний уровень диалогического общения, дети при выполнении задания в основном ориентируются на взрослого, но эпизодически ориентируются и на партнера-сверстника, инициативно к нему обращаются, отвечают на его высказывания в основном практическими действиями. Комментируют свои действия и действия партнера. Общение доброжелательное.

Результаты исследования по методике «Особенности высказываний детей 3-6 лет» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова) представлены на рис. 3.

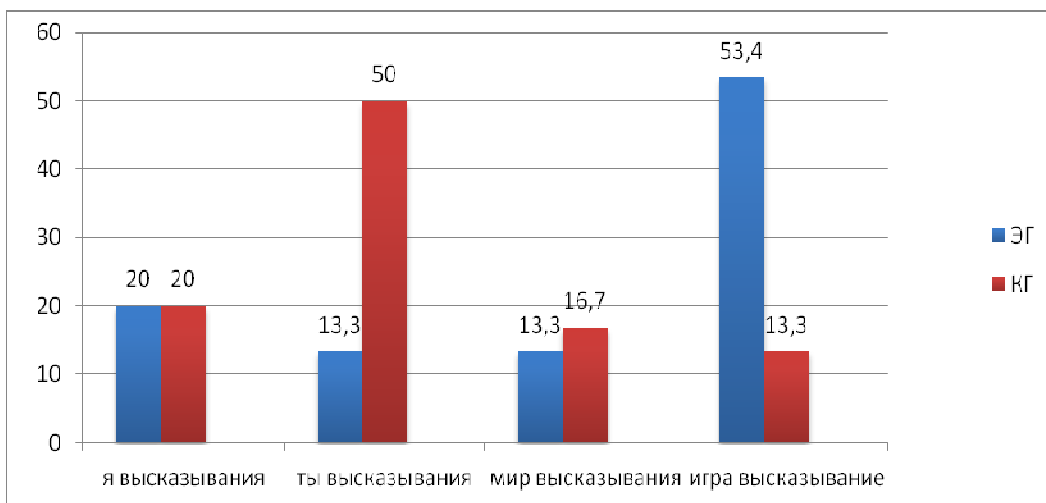


Рисунок 3. Результаты исследования уровня сформированности высказывания детей

В результате исследования по методике «Особенности высказываний детей 3-6 лет» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова) было выявлено, что в экспериментальной группе у 20% детей наблюдаются высказывания о себе – это «Я» высказывания - у 13,3% детей наблюдаются «Ты высказывания» - что свидетельствуют о выраженной потребности в общении со сверстником, о желании привлечь внимание

сверстника к себе, оценить партнера; у 13,3% детей наблюдаются «Мир высказывания» что свидетельствует о потребности этих детей в общении на познавательные темы, у 53,4% детей наблюдаются «Игра высказывания».

В контрольной группе у 20% детей наблюдается «Я» высказывания - у 50% детей наблюдаются «Ты высказывания» - это общение с ровесниками, что свидетельствует о выраженной потребности в общении со сверстником, о желании привлечь внимание сверстника к себе, оценить партнера; у 16,7% детей наблюдаются «Мир высказывания» что свидетельствует о потребности этих детей в общении на познавательные темы, у 13,3% детей наблюдаются «Игра высказывания», это высказывания, которые были включены в игру.

В результате исследования соотношения ситуативных и внеситуативных высказываний у детей было выявлено, что в экспериментальной группе у 66,7% детей наблюдаются ситуативные высказывания, это высказывания о действиях, происходящих «здесь и сейчас» (оценки собственных действий, действий партнера, предложения и просьбы о помощи и др.), что составило, у 20% детей наблюдаются внеситуативно-личностные высказывания - «Я» - и «Ты» - высказывания, которые выходили за пределы ситуации общения (высказывания о желаниях, предпочтениях, событиях и др.), у 13,3% детей наблюдаются внеситуативно-познавательные высказывания («Мир»-высказывания).

В контрольной группе у 20% детей наблюдаются ситуативные высказывания, это высказывания о действиях, происходящих «здесь и сейчас» (оценки собственных действий, действий партнера, предложения и просьбы о помощи и др.), у 63,3% детей наблюдаются внеситуативно-личностные высказывания, «Я»- и «Ты»- высказывания, которые выходили за пределы ситуации общения (высказывания о желаниях, предпочтениях, событиях и др.), у 16,7% детей наблюдаются внеситуативно-познавательные высказывания («Мир»- высказывания).

Результаты исследования методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман) представлены на рис. 4.

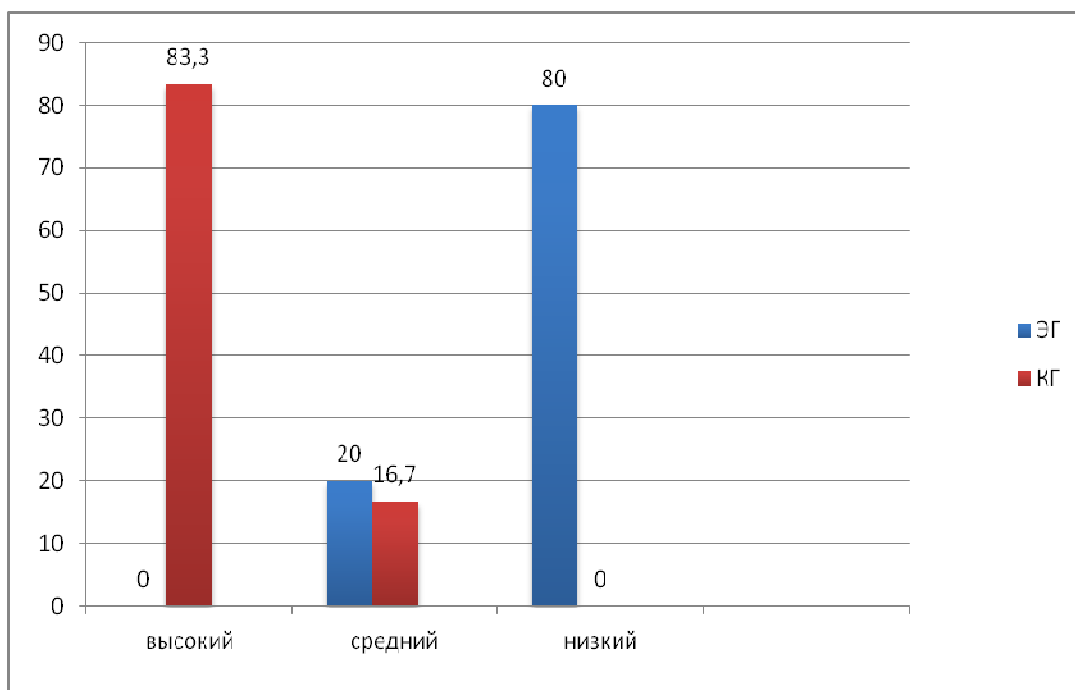


Рисунок 4. Результаты исследования уровня коммуникативных умений

В результате исследования по методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман) было выявлено, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем коммуникативных умений не было выявлено, у 20% детей был выявлен средний уровень коммуникативных умений, контроль за деятельностью они осуществляли незначительно, к результату деятельности относились с интересом, оказывали незначительную взаимопомощь своим сверстникам.

У 80% детей выявлен низкий уровень коммуникативных умений, дети плохо взаимодействуют друг с другом, не умеют договариваться, контроль за деятельностью не осуществляли, к результату деятельности относились равнодушно, не оказывают взаимопомощь своим сверстникам, средства деятельности рационально использовать не умеют (не делятся карандашами; обижаются, если карандаш, который они хотели взять уже забрал другой ребенок).

В контрольной группе у 83,3% детей относятся к высокому уровню коммуникативных умений. Дети хорошо взаимодействуют друг с другом, умеют договариваться, активны в общении, осуществляют контроль за деятельностью, радуются полученному результату, им понравилось то, что у них получилось, осуществляют взаимопомощь своим сверстникам.

И у 16,7% детей был выявлен средний уровень коммуникативных умений, дети контроль за деятельностью осуществляли незначительно, к результату деятельности относились с интересом, оказывали незначительную взаимопомощь своим ровесникам.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование показало, что у детей экспериментальной группы имеются затруднения при выполнении заданий, условие которых требует высокого уровня коммуникативно-речевого развития детей с ОНР.

Сравнительный анализ результатов позволил сделать вывод о том, что дети с ОНР в среднем отстают от детей с нормативным речевым развитием по исследуемому параметру. У большинства детей

экспериментальной группы уровень коммуникативно-речевого развития низкий, дети не проявляют интереса к сверстнику, не обращаются к сверстнику, не стремятся привлечь его внимание, не вступают первыми во взаимодействие и не проявляют инициативы. Также, при данном уровне, дети не отвечают на инициативу сверстника, не желают действовать совместно с ним, не хотят помогать. Полученные данные можно объяснить несформированностью речевой деятельности у детей с ОНР, что, в свою очередь, может проявляться в трудности установления контакта с другими детьми.

Данные проведенного эксперимента, говорят о необходимости разработки программы для повышения интереса к сверстнику в общении. Повышенный интерес к сверстнику послужит мотивом для использования и расширения речевых средств в общении детей с ОНР и как следствие повысит уровень коммуникативно-речевого развития детей с речевыми проблемами.

Литература:

1. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М.: Изд-во Гном и Д, 2010. – 128 с.
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 368 с.
3. Чиркина Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 401 с.
4. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение. Развитие диалогического общения. Методическое пособие для воспитателей. А.Г. Арушанова. – 2-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 120 с.
5. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3 (7). – С. 3.
6. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография. – М.: Финита; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – 136 с.

Педагогика

УДК:37. 013. 42

кандидат педагогических наук, доцент Вакуленко Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

кандидат педагогических наук, доцент Ган Наталья Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОКАЗАНИИ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ «ГРУППЫ РИСКА»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации социально-педагогической деятельности с семьями «группы риска». Определены задачи, методы, формы работы социального педагога в Центре социального обслуживания населения с данной категорией семей. Раскрыта специфика работы Центра с семьями «группы риска». Основной акцент в работе с семьей сделан на «методе Семейного Совета».

Ключевые слова: семья «группы риска», задачи работы социального педагога, этапы социально-педагогической деятельности, метод Семейного Совета».

Annotation. The article deals with the organization of social and educational activities with families at risk. The tasks, methods, and forms of work of a social pedagogue in the Center for Social Services of the Population with this category of families are defined. The specificity of the work of the Center with families at risk is revealed. The main focus of work with the family is on the "Family Council Method".

Keywords: Family "at risk", the tasks of social pedagogue, stages of socio-pedagogical activity, "method of Family Council".

Введение. Современное состояние нашего общества создает напряженную ситуацию для семьи. Затянувшийся социально-экономический кризис, разрушение традиционных общественных норм и ценностей неблагоприятно влияет на институт семьи, влечет за собой рост количества неблагополучных семей, не способных к выполнению общественно-значимых функций. Семейное неблагополучие зачастую приводит к увеличению случаев жестокого обращения с детьми, их безнадзорности и беспризорности и пр. В связи с этим необходим профессиональный подход к решению проблемы реализации социальной защиты и поддержки семьи, оказания ей квалифицированной помощи. В данных условиях особую значимость приобретает организация социально-педагогической работы с семьей, разработка основ взаимодействия, направленного на восстановление психолого-педагогического потенциала семьи, снижение вероятности ее десоциализации.

Исследования ученых (В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфова, М.А. Галагузова, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, И.А. Липский, А.И. Ляшенко, А.В. Мудрик, В.А. Слостенин, В.Д. Семёнов, Г.Н. Филонов, Е.И. Холостова, Т.Ф. Яркина и др.), а также практика профессионального взаимодействия с семьей свидетельствуют о том, что важное значение в настоящее время приобретает необходимость создания действенной системы работы социального педагога с институтом семьи, т.к. некомпетентность в этом вопросе может еще более усугубить внутрисемейные проблемы и отрицательно сказаться на участии семьи в решении проблем дальнейшего развития нашего общества.

Изложение основного материала статьи. О необходимости оказания семье педагогической помощи говорится в ряде работ С.А. Беличевой, Т.И. Шульги, Т.А. Крыловой, М.Л. Струковой, Л.Я. Олиференко, Н.Ф. Девициной. В работах подчеркивается важность учета особенностей условий семейного воспитания, направленности этой помощи на формирование у родителей педагогических знаний и умения эффективно их использовать.

В научных исследованиях нет четкого определения семейного неблагополучия. Каждый автор, изучающий неблагополучные семьи, вкладывает свой смысл в это определение. В психологической, социологической, педагогической литературе существует достаточно много определений, понятий, названий неблагополучной семьи: проблемная, асоциальная, социально-незащищенная, семья «группы риска».

Главной характеристикой неблагополучной семьи является отсутствие любви к ребёнку, заботы о нём, удовлетворения его нужд, защиты его законных прав и интересов.

Под семьёй «группы риска» Т. И. Шульга предлагает понимать «наличие в семье нарушения взаимоотношений, затрудняющего нормальное психическое развитие членов семьи», вкладывает в понятие и разные характеристики осложнённого поведения членов семьи, которые порождают трудности адаптации в обществе, создавая социальный риск. Также автор определяет семью «группы риска» как «тип семьи, в которой существует некоторое отклонение от норм, не позволяющее её определить как благополучную» [5].

Т.И. Шульга считает, что в подобной семье существует два вида риска. «Первый вид риска связан с опасностью для общества. Такая семья представляет опасность для общества своими ценностями, нормами, правилами, особым направлением воспитания детей (асоциальным). Второй связан с трудностями социализации членов семьи, особенно детей, которые не смогут развиваться нормально, так как в семье отсутствуют условия для нормального психического и физического развития ребёнка. Несоответствие социальным стандартам не осознаётся членами семьи как важная проблема, способная нарушить жизнедеятельность такой семьи» [5].

Такие исследователи как Б.Н. Алмазов и С.А. Беличева выделяют факторы, обуславливающие социальный риск. Данные факторы, как указывают ученые, могут иметь социально-экономический, медико-санитарный, социально-демографический, социально-психологический, криминальный характеры. Их действие является причинами дезадаптации детей и взрослых, приводит к утрате семейных связей, росту числа детей, оставшихся без попечения родителей, постоянного места жительства, средств к существованию [1, 2].

В России создано большое количество учреждений по оказанию помощи семье и детям. Одним из таких учреждений является Центр социального обслуживания населения (Центр). В своём составе Центры имеют различные структурные подразделения, в том числе и по работе с семьями: организационно-методическое отделение, отделение срочной социальной помощи, консультативное отделение, отделение психолого-педагогической помощи семье и детям.

Целью Центров является удовлетворение потребности общества в оказании семьям, несовершеннолетним и отдельным категориям граждан, попавшим в трудную жизненную ситуацию, помощи в реализации законных прав и интересов, срочной социальной помощи, содействия в улучшении их социального и материального положения, а также психологического статуса, предоставлении социальных услуг.

Достижение данной цели осуществляется посредством решения ряда задач, таких как: выявление и дифференцированный учёт клиентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, нуждающихся в социальной поддержке, создание базы о них; участие в профилактике безнадзорности несовершеннолетних, защите их прав в соответствии с законодательством.

Приоритетным направлением деятельности данных служб является выявление и организация работы с семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, с целью профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних, семейного неблагополучия, а также с отдельными категориями граждан, нуждающихся в социальной помощи и поддержке. Ведущую роль в этой работе играет социальный педагог, должность которого согласно штатному расписанию учреждения входит в организационную структуру отделения психолого-педагогической помощи семье и детям (служба профилактики семейного неблагополучия, служба «Экстренная детская помощь»).

Социальный педагог работает с семьями находящимися в трудной жизненной ситуации и социально-опасном положении. Это семьи зависимых от алкоголя родителей, малообеспеченные семьи, многодетные, неполные, семьи, имеющие в своём составе инвалидов и воспитывающие детей-инвалидов, семьи безработных.

В работе с данными типами семей специалист использует долгосрочные формы работы. В ходе их реализации желательна ориентированность на психосоциальный подход. Сущность психосоциального подхода заключается либо в изменении семейной системы, в ее адаптации к выполнению своей специфической функции; либо в изменении ситуации – т.е. трансформации других социальных систем, оказывающих влияние на семью; либо в воздействии на то и другое одновременно.

Долгосрочные формы работы представлены разнообразными методами и технологиями. Наиболее эффективными, на наш взгляд, являются - беседа, метод поддержки, метод социального патронажа, консультирование.

Патронаж, как долгосрочная форма работы, представляет собой посещение семьи на дому с диагностическими (ознакомление с условиями жизни, изучение возможных факторов риска, исследование сложившихся проблемных ситуаций), контрольными (оценка состояния семьи и ребенка, динамика проблем; анализ хода реабилитационных мероприятий), адаптационно-реабилитационными (оказание конкретной образовательной, психологической, посреднической помощи) целями. Патронаж дает возможность для наблюдения семьи в естественных условиях, для получения большего объема информации. Использование патронажа позволяет установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявлять ее проблемы, оказывать незамедлительную помощь. Важно при этом соблюдать такие принципы, как принцип самоопределения семьи, добровольности принятия помощи, конфиденциальности. Патронажи могут быть единичными или регулярными, что особенно важно при посещении асоциальных семей, где обстановка непостоянна [3].

Социально-педагогическая деятельность с семьёй «группы риска» осуществляется поэтапно и обязательно включает три уровня: профилактический, диагностический, реабилитационный (М.А. Галагузова, Р.В. Овчарова, Т.И. Крылова, Л.Я. Олиференко, Л.В. Мардахаев и др.). Работа имеет комплексный характер и может состоять из нескольких этапов.

Первый этап - сбор и анализ информации. Включает выявление семей, имеющих несовершеннолетних детей, нуждающихся в социальной помощи. Для организации работы специалист использует определенную информацию. Общая информация дает представление о семье и характере её неблагополучия. Специальная информация позволяет более глубоко и объективно оценить состояние семейных проблем, выявить их причины, спланировать работу по оказанию адресной помощи и поддержки конкретной семье.

Второй этап – постановка социального диагноза. Целью данного этапа является определение круга проблем, которые испытывает семья и на ликвидацию которых будет направлена деятельность специалистов

и социального педагога в том числе. Специфика деятельности специалиста на данном этапе заключается: в проведении аналитической работы, направленной на установление причинно-следственных связей между социальными явлениями и проблемами конкретной семьи; в осуществлении дополнительной диагностики.

Далее – практическая работа с семьей, которая выстраивается в соответствии с выявленными проблемами и направлена на устранение причин их возникновения. Важным фактором успешности и эффективности работы становится заключение письменного договора с семьей о совместной деятельности, которая будет направлена на достижение положительных результатов, а ее содержание прописано в индивидуальном плане реабилитации. Содержательная часть соглашения включает практические действия сторон по улучшению жизненных параметров семьи и достижению социальных нормативов, требуемых ребенку. Четко расписываются права и обязанности сторон – участников соглашения. Устанавливаются сроки выполнения сторонами каждого пункта договора и срок действия соглашения в целом. План совместных действий с семьей разрабатывается с учётом стремления родителей сохранить ребенка в семье.

При осуществлении практической деятельности специалист старается реализовать следующие задачи социальной реабилитации несовершеннолетних и семей: защитить права детей; оказать посредническую помощь в проведении педагогически целесообразной коррекции с целью создания положительного микроклимата в семье; организовать просветительскую работу правовой, медицинской, психолого-педагогической направленности среди родителей (законных представителей); создать условия для компенсации недостаточного участия семьи в обеспечении жизнедеятельности детей.

Одним из эффективных методов работы с семьей по выходу из кризисной ситуации является проведение Семейного совета [4]. Метод основывается на новом мировоззрении, утверждающем демократические взаимоотношения между родителями и детьми; формировании новой системы ценностей воспитания; отказе родителей от отношения к ребенку как к объекту воспитания и манипуляций, переходу от «субъект-объектной» к «субъект-субъектной» модели отношений. Задачей воспитания родителей становится не программирование ребенка, а создание условий для разумного, выбора самим ребенком оптимального пути развития.

В практике социально-педагогической работы с неблагополучной семьей Семейный совет, как одна из разновидностей встреч может использоваться социальным педагогом для коррекции семейных отношений, привлечения к сотрудничеству и решению имеющихся проблем на этапе реабилитации. Семейный совет помогает укрепить сплоченность членов семьи, усвоить более эффективные навыки сотрудничества и найти методы разрешения проблемных ситуаций, ориентируясь на возможности ближайшего окружения и опираясь на его поддержку. Целью Семейного совета является, определение членами семьи совместных действий для преодоления существующих проблем.

Семейный совет основан:

- на потребностях и сильных сторонах семьи;
- на соответствии культурной среде семьи;
- на включении всех участников семейной встречи в процесс, принятии решения на основе максимально полной информации;
- на приоритете интересов и потребностей ребенка.

Инициатором и организатором встречи является специалист, работающий с семьей (социальный педагог), он предварительно договаривается о месте и времени Семейного совета. На роль ведущего приглашается человек, занимающий нейтральную позицию, в связи с тем, что специалист, работающий с семьей, имеет свое сформированное профессиональное и эмоциональное отношение к ситуации и может повлиять на ход встречи (социальный работник, специалист отдела опеки).

Заседание Семейного совета проходит на той территории, где все члены семьи могут быть в равных условиях и чувствовать себя в безопасности. Этапы работы по проведению Семейного совета:

1. *Подготовка.* На основе имеющейся информации о ситуации в семье, полученной в процессе социального расследования и реабилитации, о потребностях семьи и ребенка, о сильных сторонах ребенка и членов его семьи, о ресурсах социального окружения и возможностях семьи по их использованию, необходимо:

- определить цель Семейного совета;
- определить круг участников Семейного совета;
- обсудить со специалистами, принимающими участие в решении проблем семьи, всю информацию, относящуюся к ситуации и к самому процессу Семейного совета;
- продумать предварительный план Семейного совета, наметить вопросы для обсуждения;
- подготовить родителей и ребенка, если он будет участвовать, к встрече;
- подготовить помещение к встрече (расставить мебель, принести вешалку и т. д.);
- подготовить материалы для встречи (например, таблицу для договора).

2. *Встреча.* Ведущий освещает цель встречи, описывает сложившуюся ситуацию в семье, выслушивает комментарии членов семьи по поводу ситуации, задает заранее подготовленные вопросы участникам, ведет встречу до того момента, когда семья готова перейти к принятию решения и выработке плана действий по его реализации. Далее он определяет временные рамки для этого этапа встречи и покидает помещение.

3. *Личное время семьи.* Семья самостоятельно отвечает на подготовленные и обсужденные за время встречи вопросы, принимает важное решение о судьбе ребенка и разрабатывает детальный план действий, направленный на улучшение ситуации. Отвечая на вопросы по ходу встречи, участники Семейного совета должны решить, как будет действовать каждый из них в случае самого худшего развития событий, либо определить конкретные виды помощи и степень своего участия в ликвидации сложившейся ситуации.

4. *Согласование и корректировка разработанного семьей плана.* После окончания оговоренного времени ведущий возвращается, знакомится с выработанным планом действий членов семьи по разрешению сложившейся ситуации, при необходимости уточняет невыясненные вопросы или спорные моменты, предлагает внести в него свои коррективы. Участники ставят свои подписи под протоколом встречи.

5. *Заключительный этап.* Организатор встречи или ведущий тиражирует протокол заседания и раздает всем участникам встречи под роспись. При необходимости, договариваются о следующей встрече, либо о путях обмена информацией по выполнению намеченных мероприятий.

Выводы. В центре интересов социального педагога, прежде всего, находится ребенок. Соответственно социально-педагогическая работа с семьей, влияние на внутрисемейную ситуацию направлены в первую

очередь на обеспечение жизненно важных потребностей ребенка и защиту его базовых прав – права на жизнь и необходимый для полноценного развития уровень жизни.

Задача социального педагога – социальная защита детей, создание ощущения безопасности в семье. Для этого специалист должен быть твердо убежден в правильности своих действий, быть способен четко изложить свои цели подопечным, с которыми собирается работать. Для понимания всех происходящих в семье процессов социальный педагог должен уметь оценивать негативное влияние разного рода факторов.

Содержание работы социального педагога с семьей всегда обусловлено имеющимися у нее проблемами и в каждом отдельном случае определяется индивидуальными особенностями данной семейной ситуации.

Разнообразие предлагаемых методов, методик, средств и приемов, изложенных различными авторами, дает широкие возможности их выбора в зависимости от конкретной социально-педагогической проблемы семьи, а также от возможностей специалиста (его опыта работы, квалификации).

Специфика работы социального педагога в Комплексном центре социального обслуживания населения с семьями «группы риска» заключается в выявлении и постановке данной семьи на профилактический учёт, разработке индивидуального плана реабилитации семьи по выходу ее из кризисной ситуации. Одной из основных проблем семей «группы риска» является отсутствие у членов семьи навыков конструктивного детско-родительского взаимодействия. В решении данных проблем семьи эффективным является «метод Семейного Совета».

Литература:

1. Алмазов, Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации / Б.Н. Алмазов. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 285 с.
2. Беличева, С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход / С.А. Беличева. - М.: Издательский центр «Социальное здоровье России», 2006. – 110 с.
3. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
4. Фоменюк, И.Н. Особенности работы с кризисной семьей / И.Н. Фоменюк // Социальная работа. - 2003. - №3. - С. 90-91.
5. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей: Учебное пособие / Т.И. Шульга. - М.: Дрофа, 2005. - 254 с.

Педагогика

УДК 371

доктор филологических наук, профессор Васильева Галина Михайловна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

аспирант кафедры межкультурной коммуникации Коннова Анастасия Львовна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОБЪЁМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «МУЗЫКА» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПО ДАННЫМ ИДЕОГРАФИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ)

Аннотация. В статье анализируется содержание учебного лексико-семантического поля «музыка» на основе данных идеографических словарей. По данным идеографических словарей определяется тематическая структура, выделяются основные лексико-семантические группы, составляющие его содержание. Определяется семантический объём ядерных лексем поля, устанавливаются синонимические отношения в составе учебного лексико-семантического поля. Поскольку лексико-семантическое поле «музыка» выступает в качестве предмета обучения иностранных студентов, производится необходимая коррекция объёма, исключая специальную, устаревшую, стилистически-сниженную лексику на основе методических и лингвистических критериев.

Ключевые слова: лингвокультурология, идеографический словарь, лексико-семантическое поле, отбор лексики в учебных целях, идеографические словари, структура лексико-семантического поля, содержание обучения русскому как иностранному.

Annotation. The article analyses the contents of academic lexical-semantic field “music”, which acts as a subject of teaching foreign students. The volume of the field is corrected in terms of methodological and linguistic criteria and excludes industry-specific, obsolete and stylistically substandard terminology. The structure of the field, as well as the main lexical-semantic groups, which compile the contents of the field, are distinguished according to conceptual dictionaries. The author determines the volume of the field's central lexical items and the synonymic relations within the academic lexical-semantic field.

Keywords: lexical-semantic field, thesaurus, linguoculturology, selection criteria of vocabulary for educational purposes, conceptual dictionaries, structure of lexical-semantic field, contents of curriculum of Russian as a foreign language.

Введение. Как известно, лексика является важнейшим компонентом любого варианта практического курса «Русский язык как иностранный». Общеизвестно, что из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися, с психологической точки зрения наиболее важным и существенным следует считать именно лексику, так как без определенного запаса слов владеть языком невозможно. Знание лексики в большой степени определяет освоение языка как средства общения, накопления информации, сведений о культуре народа – носителя данного языка. В рамках лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному, общепринятым является утверждение о том, что именно лексико-семантический уровень языка обладает наивысшей культурной информативностью [1: 88]. Именно лексико-семантический уровень языка, выступающий не только в роли бесстрастного «отражателя» реальных сущностей (конкретная лексика), в роли экспликатора специфики абстрагирующей деятельности человеческого мышления, но и в роли транслятора национальных ценностей

культуры в языковые сущности (например, экспрессивно-оценочная лексика), формирует основу содержания обучения в рамках лингвокультурологического подхода.

Методика обучения РКИ опирается на тот фактор, что лексика – это система многомерных связей между словами, следовательно, лексика имеет системный характер. Лексика русского языка, как и любого другого, представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Ни одно слово в языке не существует изолированно от общей номинативной системы. Слова объединяются в типы на основании тех или иных признаков. По общему мнению методистов, изучение лексики с опорой на формирование различных связей слов повышает осознанность и уменьшает механистичность в усвоении лексических единиц.

В настоящее время общепризнанным положением является то, что наиболее продуктивным способом описания и презентации лексики в теории и практике обучения РКИ является ее группировка в лексико-семантические группы и лексико-семантические поля. При этом главные усилия методистов должны быть направлены на описание слов и выявление их системных отношений. Специфика обучения лексике как управляемого процесса должна отвечать конкретному характеру взаимозависимостей между лексическими единицами в словаре, то есть отражать систему, объективно образуемую этими единицами [2: 4].

Изложение основного материала статьи. Особую роль в создании языковой картины мира играет номинативный аспект лексики, ее непосредственная обращенность к экстралингвистической реальности. Ввиду этого актуальность использования идеографических словарей в методических целях обусловлена тем, что в основе их построения лежит логическая классификация всего понятийного содержания лексики. Смысловое содержание слова раскрывается через включение его в классы понятий разного уровня обобщения. Именно эти особенности идеографических словарей позволяют методистам сформировать содержание обучения лексике. В данной работе мы опирались на идеографические словари для определения объема и структуры учебного лексико-семантического поля «музыка». С этой целью были использованы данные «Большого толкового словаря русских существительных» и «Толкового словаря русских глаголов» под редакцией Л.Г. Бабенко, а также «Русского семантического словаря» под редакцией Н.Ю. Шведовой. В этих словарях лексика группируется на понятийной основе, отображающей ее идеографическую организацию, включающую семантические классы, которые представлены «в дифференцированном виде в составе различных идеографических групп с учетом их семантических функций в формировании типовой ситуации, отображающей определенный фрагмент мира» [1: 17].

В «Русском семантическом словаре» под редакцией Н.Ю. Шведовой (построенном по принципу систематизации лексики по классам слов и значений на основе выделения лексико-семантических множеств, подмножеств и рядов, которые в совокупности образуют лексические классы и их условные объединения) понятие «музыка» объединено в один раздел с «хореографией». В этом разделе словаря понятия делятся на четыре основных группы: виды музыкального и хореографического искусства, музыкальные стили и направления, музыкальная форма (основные единицы и понятия: звучание, сочинение, переложение, исполнение музыкальных произведений, певческие голоса и вокальные партии) и музыкальные и хореографические произведения. Последняя из выделенных групп в свою очередь делится на две подгруппы: наименования вокально-инструментальных и танцевальных произведений, которые, в свою очередь, также подлежат дальнейшей дифференциации.

В «Словаре русских существительных» под редакцией Л.Г. Бабенко представлена довольно широкая денотативная сфера – «Искусство». Именно в данную сферу включены существительные, связанные с представлениями о музыке. Л.Г. Бабенко разделяет сферу «Искусство» на следующие идеографические группы: вид искусства, направление в искусстве, жанры и произведения, части произведения, музыкальные инструменты, представление и его части, танцы, движения в танце, человек (род деятельности, автор, исполнитель). Что касается идеографических групп «Музыкальные инструменты», то он полностью относится к рассматриваемому в данной работе полю «Музыка». При анализе других групп необходим тщательный отбор лексики, так как в них включена и театральная, художественная и другие сферы.

Особого внимания заслуживают те понятия, которые встречаются в разных сферах искусства и являются универсальными. Например, такие понятия как *концовка*, *отрывок*, *фрагмент* могут обозначать как часть музыкального произведения, так и часть любого художественного произведения. Понятие *исполнитель* может относиться как к вокальному или инструментальному произведению, так и декламации стихов; *солист*, это лишь тот человек, который выступает сольно, а выступать он может как с вокальным или инструментальным произведением, так и с театральной постановкой или цирковым представлением; части музыкального произведения: *концовка*, *отрывок*, *финал*, *фрагмент*, которые используются и для обозначения частей произведения искусства другого рода (театрального, танцевального, циркового); *номер* – часть представления (концерта), обладающая самостоятельностью, обычно выступление одного артиста или коллектива, при этом, номер может быть цирковой, музыкальный, танцевальный или театральный. Здесь важно обратить внимание на многозначность лексики. Например, при формировании содержания обучения необходимо учитывать другие значения слова *номер*: порядковое число, помещение в гостинице.

В «Словаре русских глаголов» под редакцией Л.Г. Бабенко выделено три основных лексико-семантических поля: «Действие и деятельность», «Бытие, состояние, качество» и «Отношение». Внутри каждого из них выделяются подполя. В поле «Действие и деятельность» выделено «Глаголы физического воздействия на объект», где, в свою очередь, есть раздел «Глаголы воспроизведения». В данном разделе представлены глаголы исполнения художественных произведений, которые также можно отнести к полю «Музыка» [1: 14].

Таким образом, согласно данным различных идеографических словарей, семантика музыки включена в разные семантические классы в зависимости от того, какой принцип классификации был избран авторами конкретного словаря. Наиболее общие идеографические классы (или сферы), к которым относится лексика, транслирующая семантику музыки, связаны с понятием искусства. В данных словарях понятие музыки семантически связывается с широким набором лексем, обозначающих музыкальные инструменты, названия музыкальных произведений, исполнителей, жанров и т.д. Из этого следует сделать вывод о многокомпонентности и сложности данного поля, что обуславливает актуальность поиска путей его уточнения и сегментирования в методических целях.

Таким образом, в названных выше словарях поле «музыка» представлено очень широко, в них зафиксировано около 500 понятий. В связи с этим целесообразно произвести отбор актуальной лексики. При

отборе необходимой лексики для обучения РКИ необходимо обращать внимание на следующие группы лексики. Во-первых, как уже упоминалось выше, необходимо обратить внимание на универсальные понятия, которые могут встречаться во всех сферах искусства. Важно учитывать, что существуют синонимические отношения как внутри поля (*исполнитель*), так и вне поля (*пьеса*). Во-вторых, особую сложность представляет *безэквивалентная лексика* (лакуны), к которой можно отнести русские наименования народных музыкальных инструментов, которые встречаются исключительно на территории нашей страны и не распространены за рубежом (*балалайка, гусли и др.*). В-третьих, тщательного отбора требует *специальная лексика*, которая связана с узкими профессиональными сферами (*кантор, литаврист, дека* и др.), в-четвёртых, целесообразно использовать *устаревшую лексику и малоупотребительные слова* (*тапёр, шансоньетка, фисгармония, челеста* и др.).

Принимая во внимание перечисленные условия, для обучения РКИ были отобраны следующие тематические группы:

1. *Наименования музыкальных инструментов.* В данную тематическую группу будут входить:
 - а) *наименования русских народных музыкальных инструментов* (балалайка, гусли и др.). Как правило, такие слова являются лакунами и требуют особого внимания при обучении;
 - б) *наименования наиболее распространённых в мире музыкальных инструментов* (гитара, фортепиано, барабан и др.). Большая часть слов из последней подгруппы является интернациональной, что упрощает процесс запоминания (гитара – guitar, фортепиано (пианино) – piano, саксофон – saxophone и др.).
2. *Наименования музыкальных жанров и направлений.* Данная группа также насыщена интернациональными словами (джаз – jazz, соул – soul, рок – rock и др.).
3. *Названия произведений искусства или их частей* (припев, куплет, песня и др.).
4. *Обозначения человека, исполняющего инструментальное или вокальное произведение и написавшего его* (вокалист, аккомпаниатор, дирижёр и др.). Сюда же логично отнести существительные, обозначающие группы людей, исполняющих музыкальные произведения (оркестр, квартет, ансамбль и др.).
5. *Глаголы, обозначающие процесс игры на музыкальном инструменте и исполнение инструментального или вокального произведения* (петь, играть, аккомпанировать и др.).

Выводы. В соответствии с задачами обучения иностранных студентов по данным идеографических словарей было отобрано около 100 единиц, формирующих лексико-семантическое поле «Музыка». Этот объем лексики должен корректироваться преподавателем исходя из особенностей конкретной аудитории (уровень владения языком, сфера профессиональных интересов, возраст учащихся).

Таким образом, при отборе актуальной лексики по теме «Музыка» для обучения РКИ необходимо учитывать тематическую структуру соответствующего лексико-семантического поля и акцентировать внимание на следующих типах лексических единиц: универсальных понятиях, которые используются в разных сферах искусства (*произведение, играть, исполнитель, отрывок, номер* и др.), безэквивалентную лексику (*балалайка, гусли* и др.), многозначные слова (*пьеса, гармония* и др.). Целесообразно исключить из содержания обучения РКИ узкопрофессиональную лексику (*кантор, литаврист, дека* и др.), а также устаревшие и малоупотребительные слова (*тапёр, шансоньетка, фисгармония, челеста* и др.).

Литература:

1. Васильева Г.М., Ротмистрова О.В. Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте. Монография. Санкт-Петербург: Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Санкт-Петербургский гос. ун-т водных коммуникаций», 2011. – 198 с.
2. Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М.: Русский язык, 1990. – 176 с.
3. Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты; под редакцией Л. Г. Бабенко. М: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007.
4. Большой толковый словарь русских существительных; под редакцией Л. Г. Бабенко, М.: АСТ-ПРЕСС, 2005.
5. Большой толковый словарь русского языка; под редакцией С. А. Кузнецова, СПб.: Норинт, 1998.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание. В 4-х т. М.: Астрель, 2006.
7. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус.яз., 2000.
8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 70000 слов; под редакцией Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1991.
9. Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 словарных статей / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. М.: Рус.яз., 1983.

Педагогика

УДК: 37.013.83

аспирант Верстукова Елена Николаевна

Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

АНАЛИЗ ИСТОКОВ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЗГЛЯДАХ ФИЛОСОФОВ И ПЕДАГОГОВ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.

Аннотация. Непрерывное образование названо одним из ведущих направлений развития образования в мире. Данная концепция имеет свою предисторию, находящую воплощение в идеях и взглядах философов и педагогов на рубеже XIX – XX вв. В данной статье предлагается рассмотрение и анализ некоторых значимых, на наш взгляд, истоках непрерывного образования, дающих ключ к пониманию непрерывного образования как важной составляющей жизни взрослого человека и концепции, имеющей в своей основе личностно-ориентированную направленность.

Ключевые слова: концепция, непрерывное образование, личность, личностно-ориентированная направленность, образование взрослых.

Annotation. Continuous education is named one of the leading directions of education development in the world. This conception has its own prehistory, which is embodied in the ideas and views of philosophers and teachers at the turn of the XIX – XX centuries. In these article offers consideration and analysis of some significant, in our opinion, the origins of ongoing education, giving the key to understanding ongoing education as an important component of adult life and the concept, which is based on personality-oriented orientation.

Keywords: concept, continuous education, personality, personality-oriented orientation, adult education.

Введение. Непрерывное образование – «образование через всю жизнь»... Такая постановка вопроса подразумевает, что образование начинается в детстве и не заканчивается на протяжении всей человеческой жизни. Однако, говоря о непрерывном образовании, прежде всего, предлагается рассмотреть данную концепцию как образование взрослых, в связи с тем, что именно в этот отрезок человеческой жизни до недавнего времени образование в социальном понимании ограничивалось получением соответствующей квалификации, дающей возможность для дальнейшего трудоустройства и выполнения соответствующей заявленной квалификации работы.

Для осмысления причин, вследствие которых лишь в конце XX – начале XXI вв. данная концепция была сформулирована, признана и получила право на существование и развитие, следует рассмотреть непрерывное образование с позиций динамики его формирования и развития в контексте социально-временных условий, а также с точки зрения антропологического подхода, а именно: понимание места и роли человека (обучающегося), как субъекта образовательного процесса в тех подходах и концепциях, связанных с развитием непрерывного образования, которые явились предтечей оформившейся концепции на рубеже XIX – XX вв. Нам представляется интересным внимательное изучение идей об образовании взрослых, явившихся важным шагом к оформлению концепции непрерывного образования, появившихся в XIX в. в России и Европе в связи с тем, что интенсивное развитие индустриального общества поставило новые задачи, а именно: развитие науки, благодаря чему происходит развитие промышленности. Это актуализировало проблему образования. Прогрессивные мыслители указанного временного периода во многом предвидели дальнейшее развитие процесса непрерывности в образовании, при этом целостная концепция оформлялась, имея многие исходные положения в их трудах и размышлениях.

Изложение основного материала статьи. Следует остановить внимание на обосновании необходимости образования взрослых, которое можно найти во взглядах российских философов и педагогов.

Сторонники просветительной концепции в XIX веке видели в образовании важное условие трансформации и преобразования общества. Наиболее последовательно подобную позицию сформулировал К.Д. Ушинский. Своё отношение к образованию для взрослых он выразил в следующей позиции: в возникновении воскресных школ Ушинский видел "замечательное и отрадное" явление русской жизни, свидетельствующее о пробудившейся у взрослых потребности в знаниях. Он придавал воскресным школам большое нравственное значение, полагая, что они содействуют "сближению образованных людей с людьми из рабочего класса" [7]. Можно заметить, что К.Д. Ушинский уже тогда выразил идею непрерывного образования, выдвигая на первый план следующую задачу воскресных школ: развить в своих взрослых учениках "желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания...учиться всю жизнь" [7]. Учитывая особенности исторического периода в России (середина 19 века), когда идея образования взрослых, а также народности образования вступала в противоречие с ситуацией классового расслоения, мы можем говорить о данной идее как крайне рискованной для своего времени.

Существенный вклад в борьбу за демократизацию образования, внесли современники и последователи К.Д. Ушинского: Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев.

Н.И. Пирогов указывал на необходимость постоянного пополнения знаний: «Жизнь, вечно движущаяся, требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей» [10, с. 174].

Д.И. Писарев, русский публицист и литературный критик, в своих педагогических сочинениях, посвященных общим проблемам воспитания, в частности, в работе «Реалисты», обращая внимание на необходимость послешкольного образования и степень его влияния как на субъекта обучения, так и на объективную реальность, писал: «Надо учиться в школе, но еще гораздо больше надо учиться на выходе из школы, и это второе учение по своим последствиям, по своему влиянию на человека и на общество неизмеримо важнее первого» [11, с. 290].

Огромную роль в развитии внешкольного образования сыграл видный деятель общественно-педагогического движения В.И. Чарнолуцкий. В соответствии с его концепцией непосредственное руководство образованием взрослых должно осуществляться органами местного самоуправления на основе законодательных мер, разработанных государством. Частной инициативе (благотворительного и кооперативного характера) должна быть предоставлена полная свобода [8].

Вернадский В.И., учёный естествоиспытатель, мыслитель и общественный деятель конца XIX века и первой половины XX века, идею образования взрослых выразил следующим образом: «Развитие науки и техники происходит сейчас так быстро, наука и техника изменяются так решительно, что сегодня уже невозможно в высшей школе получить все знания, необходимые на всю последующую жизнь. Необходимо время от времени их освежать, пополнять. Это одна из характерных черт нашего времени... Врачи, техники, инженеры, офицеры, учителя, агрономы и т.д. через несколько лет после окончания высшей школы снова должны повторить ее курс, так как в своей повседневной работе они не в состоянии уследить за быстрым развитием науки. Это повторение должно осуществляться в новых формах и в новых условиях» [3].

Нетрудно заметить, что образование взрослых рассматривалось общественными деятелями и педагогами, прежде всего, как социальный феномен, хотя отдельные рекомендации методического характера высказывались уже в конце XIX века [2].

Описывая взгляды вышеуказанных учёных как предтечи современного понимания непрерывного образования, хотелось бы остановить внимание на следующих аспектах:

- Понимание образования для взрослых в концепциях учёных XIX - начала XX вв. нам представляется скорее как социально значимое, но не делается акцент на направленность личностного развития. Образование рассматривается как объективность, приводящая к развитию личности. При этом современное понимание роли непрерывного образования зиждется на понимании значимости личностного потенциала: способностей, самоидентификации, мотивации.

- В рассмотренных позициях мы видим идеи, предшествующие появлению системы непрерывного образования, но, в силу объективных историко-временных обстоятельств, системность в разработке данного процесса не прослеживается. Однако важность акцента на образовании взрослых и их самостоятельности в дальнейшем образовании или самообразовании соответствует современному пониманию сущности непрерывного образования, которое подразумевает самостоятельность и зрелость взрослой личности.

Необходимо помнить о том, что мы живём в ситуации постоянных изменений, поэтому образование взрослых в контексте современной действительности имеет одной из задач адаптацию профессионалов к постоянно меняющимся условиям. Темпы развития науки и техники выдвигают требования, с которыми не сталкивались предыдущие поколения. В связи с этим становится понятным объективация необходимости самого процесса образования для взрослых и развития их самостоятельности на рубеже XIX – XX вв. в соответствии с историко-временным периодом.

Несмотря на ранее изложенные доводы относительно историко-временных условий, способствующих объективации необходимости самого процесса образования для взрослых без акцента на личности обучаемого, во второй половине XIX в. представителями неклассической философии была поставлена проблема личности как индивидуальности, наделённой волей, способностью к самоизменению, саморефлексией (Ф.Ницше). Рассмотрение личности в контексте непрерывного образования представляется интересным в работах А.Дистервега, где можно отметить истоки понимания личностно-ориентированного характера «образования через всю жизнь» в трактовке автора.

А.Дистервег в своей работе «Руководство к образованию немецких учителей» рассматривает принципы и подходы, которые являются актуальными с точки зрения трактовки непрерывного образования как личностно-ориентированного, так как, прежде всего, он указывает на роль учащегося как субъекта в образовательном процессе. Следует более подробно остановиться на отдельных пунктах данного труда, чтобы увидеть истоки современного понимания непрерывного образования в контексте работы Дистервега.

В главе «Правила обучения, относящиеся к ученику, субъекту» в п. 3 предлагается формулировка: «Начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно». В данном случае не столь важно, что подразумевается контакт педагога с ребёнком, здесь важно понимание основной мысли: так как умственное развитие связано с законом постепенности, то обучение должно следовать этому закону. Этому требует принцип непрерывности... Принцип непрерывности относится к обучаемой личности...» [4]. Захарченко М.В. так описывает вклад философа в развитие понимания непрерывного образования: «А. Дистервег определил принцип непрерывности одним из основных принципов образования. Он впервые дал трактовку данного принципа, как «обучение, которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, какую допускает его возраст и природа предмета так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самостоятельности и полное знание предмета», что приводит к обоснованию «непрерывного образования» как научной категории» [5].

В качестве предпосылки личностно-ориентированного подхода следует рассмотреть п.13: «Считайся со своеобразием своих учеников». Данная мысль созвучна современному пониманию личности как уникальной и неповторимой.

В разделе «Правила обучения, касающиеся учителя» мы остановимся на рассмотрении п.4: «Никогда не останавливайся!» Дистервег писал: «...лишь до тех пор являешься способным начать образование другим, пока продолжаешь работать над собственным образованием» [4]. По его мнению, образование никогда и нигде не является законченным и завершённым. Оно находится в становлении и изменении, чего нельзя представить без деятельности, движения, роста. Дистервег придаёт огромное значение самообразованию педагога (в данном случае, можно вспомнить про неформальное образование). Такое значение самообразованию придаётся, несомненно, в связи с тем, что формальной системы непрерывного образования взрослых в социально-исторических условиях в те времена не существовало. При этом Дистервег указывает на личность, находящуюся в постоянном развитии, именно благодаря постоянному образованию и самосовершенствованию.

Анализируя положения, лежащие в основании педагогической деятельности Дистервега, следует отметить, что у классика можно видеть гуманистический подход к личности, при этом для современного глубокого понимания особенностей личности как субъекта с индивидуализированным внутренним миром, включающим собственные мотивации, переживания, осмысление себя в различных ситуациях и выбор в зависимости от этого дальнейшего жизненного маршрута необходимо дальнейшее рассмотрение и анализ этих особенностей. В связи с этим мы предлагаем рассмотреть идеи, представленные в экзистенциальной философии, которая является гуманистической основой понимания современной концепции непрерывного образования.

Концептуальные гуманистические идеи непрерывного образования как возможности самовыражения и способа осуществления жизненного пути личности представлены в экзистенциализме. Рассмотрение этого философского направления в качестве основы для понимания роли личности как центрального явления в непрерывном образовании может показаться на первый взгляд странным. Поэтому следует остановиться более подробно на экзистенциальном подходе в трактовке основных понятий.

Экзистенция – переживаемое человеком его собственное уникальное личностное существование. Бытие человека как его существование – процесс постоянного самоизменения, самоосуществления. В экзистенциализме процесс самоосуществления человека происходит постоянно, в течение всей его жизни [6, с. 94]. Экзистенциалисты подчеркивают процессуальность, непрерывность переживания человеком жизни, таким образом, можно увидеть созвучие в понятиях «непрерывность в образовании» «непрерывность в переживании жизни». Далее, как указывает Ж.-П. Сартр, будучи приверженцем атеистического экзистенциализма, первым делом экзистенциализм отдаёт каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование. Сартр подразумевает наличие у человека воли и желаний, которые развиваются по ходу существования, с помощью которых личность меняется. В этом случае человек ответственен за то, что он есть. Сартр называет это «делает себя сам» [9]. В этом подходе уже очевидно понимание в экзистенциализме человека не как существа, пассивно переживающего жизнь, но как активного деятеля, который сам несёт ответственность за свой выбор.

Следует отдельно упомянуть о том, что рефлексия о смысле жизни и перспективах дальнейшего личностного роста обостряется в «пограничных ситуациях» (К.Ясперс), когда в жизни человека и общества

происходят кризисные явления. В этих условиях человек вынужден делать выбор, выбирать линию собственного поведения, что будет, несомненно, иметь некоторые последствия [6, с. 94]. Это положение послужило основой для понимания одной из важных профессиональных компетенций в современном мире, про которую С.Г.Вершловский пишет так: «Новая ситуация качественно преобразила сущность профессиональной компетентности. Акцент сместился с предметных (технологических) знаний и умений, используемых работником при решении оперативных задач, в сторону концептуальных, полипрофессиональных знаний и умений, позволяющих решать стратегические задачи... Важной профессиональной компетенцией стала экстремальная – способность действовать в экстремальных, стрессовых ситуациях» [1, с. 43].

Однако, следует ли видеть в данном подходе некую оторванность от жизни других людей и не является ли в данном случае саморазвитие лишь процессом развития индивида вне контекста социального окружения? Не являются ли окружающие угрозой для самоидентификации и саморазвития личности? Здесь уместно привести цитату Сартра «Ад-это другие». При этом Сартр даёт такой ответ на вопрос о социальном окружении: «...Он отдаёт себе отчет в том, что не может быть каким-нибудь, если только другие не признают его таковым. Чтобы получить, какую-либо истину о себе, я должен пройти через другого... Таким образом, открывается целый мир, который мы называем intersубъективностью. В этом мире человек и решает, чем является он, и чем являются другие» [9]. Это крайне важно для понимания существования границ личности и окружающего мира: экзистенция, выступая ядром личности, залогом её неповторимости, не означает полную изоляцию человека от других. Существование в экзистенциализме предстаёт как со-существование, предполагающее необходимость со-общения (коммуникации) между Я и другими [6]. Сартр утверждал, что человек находится в организованной ситуации и заставляет все человечество жить ей. В таких условиях ему предостоят постоянно выбирать, и даже если он зримо ничего не выбирает, он все равно делает выбор. К.Ясперс предлагает понятие «Экзистенциальная коммуникация» - это такое отношение между людьми, когда они, несмотря на все так называемые общественные условности, открывают друг другу душу. Целью жизни является способность сохранить себя как личность, т. е. как самобытного, индивидуального, неповторимого и незаменимого человека.

Таким образом, мы видим, что представители экзистенциализма не опровергают, а уточняют, каким образом осуществляется контакт между людьми: некая социальность может утрачивать значимость, на первый план выступает самобытность и неповторимость индивида, при этом каждый признаёт такое же право за другим. Каким образом это связано с непрерывным образованием? Мы указывали, что основной идеей непрерывного образования является самобытность и развитие личности, то есть мы имеем дело с гуманистической идеей. В экзистенциализме подробно рассмотрены различные способы осуществления этой идеи и на основе возможности со-существования между разными людьми с точки зрения их уникальности.

Важно осознавать, каким образом личность, в понимании философии экзистенциализма взаимодействует как с социальным окружением, так и с окружающим миром, включающим в себя различные процессы (природные, научно-технические, политические и т.д.). Ведь под непрерывным образованием мы подразумеваем, по определению А.М.Новикова, систему пожизненного обучения и воспитания, изменяющуюся в соответствии с требованиями научно-технического и социального прогресса (А.М.Новиков, 2000 г.). «Образование, не ограниченное сроками обучения и стенами учебных заведений, - как отмечает Г.Л.Ильин, - приобретает черты жизнедеятельности, т.е. процесса развития личности в течение всей социально активной жизни, а жизнь – черты непрерывного образовательного процесса» [1]. Таким образом, следует осветить проблему связи способностей человека с окружающим миром, то есть объективным бытием. М.Хайдеггер рассматривает способ познания и способ бытия человека как понимание. В связи с тем, что бытие изменяется во времени и не является постоянно тождественным самому себе, оно связано с личностью именно посредством понимания, истолкования. Отношение личности к окружающему его миру с точки зрения исторически-временного восприятия отражено в следующих строках стихов двух поэтов: «Времена не выбирают. В них живут и умирают» (А.Кушнер) и «Время дано. Это не подлежит обсуждению. Подлежит обсуждению лишь ты, размесившийся в нём» (Н.Коржавин) [1]. Очевидно, два диаметрально противоположных способа понимания своей роли в мире. В этих стихах отражена идея ответственности человека за свой выбор. В экзистенциализме можно видеть такое понимание выбора: человек — свобода, проект, замысел, неопределенность, возможность выбора. Сначала он приходит в этот мир, а потом становится. Человек отвечает за свой выбор. Неподлинное бытие — когда человек ведет стандартный образ жизни. Здесь следует сделать такую сноску: отношение человека к образованию, «навязанное» социальной необходимостью не будет являться основой его жизнедеятельности, процессом его жизни, это и будет приводить к стандартизации. Непрерывным образованием будет только тогда, когда приобретёт для субъекта личностный смысл, то есть станет его ценностью.

Особенности взаимоотношения быстро меняющейся окружающей действительности в условиях формирующегося информационного общества и личности вероятно и заключаются в индивидуальном понимании происходящих перемен и осознании себя в определённом качестве в данный исторически-временной период. Именно в этих условиях и происходит свободный выбор – процессуальное изменение в связи с происходящими вокруг переменами или стагнация и изоляция своего «Я». Позиция экзистенциалистов понята нами так, что только внутреннее осознание необходимости процесса непрерывного образования как самоосуществления, понимание взаимосвязи изменения своего «Я» и внешних изменений и выбор личности о пути дальнейшего развития является основой для субъективного понимания необходимости участия в непрерывном образовании.

Данная позиция является объяснением глубинной мотивации к тому, чтобы личность постоянно занималась своим развитием на протяжении жизни, что является современным пониманием процесса непрерывного образования.

Выводы. Представленный анализ истоков концепции непрерывного образования в философской и педагогической мысли на рубеже 19-20 вв. позволяет сделать следующие выводы:

- Подробное рассмотрение философских подходов в экзистенциализме является важным в связи с тем, что в качестве основной цели непрерывного образования на данном этапе развития общества рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности, имеющее личностно-ориентированную направленность. Экзистенциальная позиция, являющаяся основным фундаментом для понимания сущности процесса непрерывного образования даёт ответы на большинство вопросов, каким

образом личность может реализовать свой собственный внутренний потенциал, переживая новый опыт, выбирая свой путь, образовывая себя и преобразуя при этом окружающую действительность.

- Анализ и осмысление теоретических истоков концепции непрерывного образования является основой для глубокого понимания динамики процессов, предшествовавших оформлению рассмотренных взглядов в концепцию, которая в результате подхода с точки зрения генезиса идей российских и зарубежных философов и педагогов представляется осознанной объективной необходимостью в условиях современности.

Литература:

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена). СПб., 2007 СПбАППО Кафедра педагогики и андрагогики. – 139 с.
2. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России. Вопросы теории. <http://www.znanie.org/docs/Vershl.html>
3. Вернадский В.И. Письма о высшем образовании в России. – ж. Вестник воспитания. – 1913, №5. – с. 8.
4. Дистервег Адольф. Руководство к образованию немецких учителей Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. / М.: Учпедгиз, 1956. с. 136-203. <http://makarenko.museum.narod.ru/>
5. Захарченко М.В. Генезис непрерывного образования как философско-исторического понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25160>.
6. Романов К.В., Сергейчик Е.М. История и философия науки: учебное пособие / под науч.ред.: К.В.Романова. – СПб.: СПбАППО, 2016. – 194 с.
7. Ушинский К.Д. Воскресные школы. – Собр. Соч. Т. 2, М. – Л., АПН РСФСР, 1948, – С. 489-504.
8. Устинова Ю.Д. Исторические аспекты развития образования взрослых. https://elibrary.ru/download/elibrary_23826262_93563058.pdf
9. http://philosophy-a.blogspot.ru/2011/06/blog-post_8377.html. Философия. Экзистенциализм Сартра.
10. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1952. – 702 с.
11. Писарев, Д.И. Избранные педагогические сочинения / Д.И. Писарев. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.

Педагогика

УДК: 378.14

старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Гаю Тарас Федорович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ: ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ КИБЕРЗАВИСИМОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье поднимается проблема киберзависимости, влекущая за собой целый спектр опасных тенденций, среди которых снижение уровня коммуникативного. Социального и эмоционального интеллекта подрастающего поколения.

Ключевые слова: киберзависимость, социальные навыки, дефекты коммуникации, цифромизация образования, заместительная суррогатная коммуникация, расстройства аутистического спектра.

Annotation. The article raises the problem of cybercrime, which entails a range of dangerous trends, including a decrease in the level of communication. Social and emotional intelligence of the younger generation.

Keywords: cyber dependence, social skills, communication defects, digitalization of education, substitution surrogate communication, autism spectrum disorders.

Введение. Киберзависимость – это условное название для обозначения зависимости от разного рода высокотехнологических средств. Это неспособность сопротивляться влечению провести за компьютером как можно больше времени. Это внутреннее напряжение, если сделать это по тем или иным причинам невозможно. И, наконец, это чувство облегчения, если цель все же достигнута, и погрузиться в виртуальный мир все же удалось. Согласитесь, что все это очень схоже с довольно серьезной формой наркозависимости или алкоголизма. Получается, что на таких людей компьютер действует как наркотик. У настоящего компьютерного наркомана (нетоголика) пребывание в виртуальной реальности является целью, смыслом и способом существования, а реальная жизнь отходит на второй план и становится безрадостной и даже тягостной. Да, по сравнению с миллионами обычных пользователей, таких людей относительно немного (поданным различных авторов распространенность интернет зависимости составляет от 10 до 15% от общей популяции). Это наносит ему такой же вред, как и другие формы зависимости. Только признаем мы это лишь тогда, когда это на первый взгляд совершенно безобидное занятие дает о себе знать, приводя к полной дезадаптации во всех жизненных аспектах сужению круга интересов и побуждений, вызывает эмоциональные и когнитивные расстройства, способствует развитию сердечно-сосудистых, желудочно-кишечных заболеваний, порождает проблемы с позвоночником и суставами, ухудшение зрения снижение иммунитета и многое другое.

Что характеризует сегодня процесс цифромизации образования? Обучение сегодня – это сфера бизнеса – продажа услуг. Человек покупает навыки, чтобы затем продавать их с прибылью. Человек рассматривается как товар – отсюда устремленность на таланты, которые дороже стоят и приносят большую прибыль. Сегодня очевидной становится кастовость – евгенический подход. Изначальное неравенство — одни творцы – другие «люди одной кнопки». Отсюда – индивидуальные траектории развития и ставка на «одарённых детей». Одним - «человеческое обучение», другим – дистанционное, онлайн обучение. Происходит коренное изменение содержания и методики обучения.

Естественно, родителей и педагогов никто не спрашивал, обсуждений не было, и всех просто поставили перед фактом. Что же будет с детьми и образованием, как изменится вся наша жизнь, если все пункты проекта «детство 2030» будут реализованы?

Все те угрозы здоровью и развитию ребенка, которые очевидны специалистам в области образования, психологии, психогигиены, медицины, психофизиологии, физиологии высшей нервной деятельности и

сенсорных систем и др., но умалчиваются авторами проекта, можно перечислить. К ним следует отнести такие как: непроверенные технологии; утрата навыков письма, как следствие утрата способностей к творчеству; утрата способностей воспринимать большие тексты; экранная зависимость; снижение социальных навыков; цифровое слабоумие и утрата умственных способностей; использование вай-фай в школах и электромагнитное излучение; проблемы с речевым развитием у детей; проблемы со зрением; компьютерная, игровая зависимость; отказ от бумажных учебников; разница между чтением с экрана, и с бумаги; электронное досье на каждого ребенка, контроль за семьей; зарубежный опыт цифрового образования; чипизация.

Формулировка цели статьи. Тема очень серьезная, ведь все то что закладывается в ребенка в школе, во многом будет определять всю его дальнейшую жизнь. И тут дело даже не в знаниях, как просто в информации, а в формировании личности, закладке основных навыков. Все факты, изложенные в статье носят научный характер, и уже были подтверждены опытом других стран, но не смотря на это, все эти технологии воплощаются у нас в жизнь.

Изложение основного материала статьи. Сейчас уже известно, что ай-пады, смартфоны и икс-боксы являются одной из форм цифрового наркотика. Напомним, что обучение планируется вести при помощи планшета, что по сути тоже самое.

Сейчас большинство детей, в той или иной форме страдают экранной зависимостью. Как сказано выше, есть только один выход - никаких гаджетов. Понятно, что в цифровой школе это будет совершенно невозможно, ребенок будет весь день за планшетом по долгу учебы, а значит экранная зависимость будет только прогрессировать.

Весьма быстро происходит снижение социальных навыков. Еще не так давно, лет 5 -10 назад, все смеялись над компьютерщиками, их всегда видели, как необщительных, замкнутых, ни с кем особо не общающихся, погруженных в свой цифровой мир людей. И не обосновательно, но сейчас эти шутки куда-то пропали, догадываетесь почему? Просто таких людей теперь стало большинство, и общество это приняло за норму.

Социальные сети-это, действительно страшная по своему функционалу паутина, без этих сетей современные дети очень уязвимы, об этом факте свидетельствуют данные социологического опроса, организованного Общероссийским народным фронтом. Данным исследованием была охвачена огромная целевая аудитория почти 80 регионов России.

Когда мы наблюдаем за тем, как наши дети сидят в интернете, в социальных сетях, то мы сталкиваемся с таким феноменом современности, как заместительная коммуникация, а точнее ее суррогатная форма.

Многие специалисты-наркологи утверждают, что наркотическую зависимость легче преодолеть, чем киберзависимость. Этот феномен появился в начале 90-х годов. Сначала это произошло в развитых странах мира (США, Европа, Китай), где Интернет на тот момент был уже достаточно распространен. То есть этой проблеме уже около 30-ти лет. Просто осознали всю ее глубину не сразу, а когда она уже породила первые жертвы. Когда стало понятно, что люди, злоупотребляющие временем, проведенным в киберпространстве, теряют связь с реальным миром, пренебрегают работой, семьей и другими человеческими ценностями.

А какие категории людей больше подвержены этой напасти? В этом тоже заключается проблема. Дело в том, что практически каждый человек может попасть в интернет-ловушку. Но все же, наиболее часто подвержены этой зависимости дети в возрасте от 6 до 16 лет. И происходит это, во-первых, потому что детская психика еще не сформирована в полном объеме. Во-вторых, существует и наследственная предрасположенность, о которой мы даже не догадываемся. Ну и, в-третьих, большую роль играет, конечно, отсутствие культуры пользования Интернетом, которая должна быть воспитана взрослыми. А как можно воспитать кого-то, когда сам плохо знаком с предметом. Поэтому, как мне кажется, надо больше говорить об этой проблеме, больше писать, больше обсуждать. Только тогда, когда люди будут знать, что такой феномен существует, что он довольно опасен, они начнут предпринимать какие-то меры, начнут контролировать своих детей, воспитывать в них правильное отношение к Интернету, как, например, к источнику информации, а не как к другой реальности.

Психологи утверждают, что не все игры одинаково опасны. Безусловно, существуют полезные, развивающие и развлекательные игры, которые не способны нанести вреда человеческой психике. Но, к сожалению, популярность таких игр во много раз меньше, чем популярность ролевых и кровавых боевиков, которые являются самым опасным видом видеонгр, способных нанести вред не только несформированной подростковой психике, но и вполне здоровым взрослым людям.

Современные люди зачастую больше общаются в сети, чем лицом к лицу. Электронные сервисы позволяют практически в любой момент выйти на контакт с собеседником, находящимся в другом уголке земного шара, что невероятно удобно и позволяет экономить массу времени. Однако, как утверждают учёные, растущая популярность онлайн-разговоров отрицательно сказывается на коммуникативных способностях пользователей.

Профессор Шерри Тёркл, сотрудник Массачусетского технологического института, обнаружила, что участники интернет-бесед склонны чаще игнорировать друг друга, а также много глут и слишком долго подбирают фразы, чего не наблюдается при общении «вживую». По словам Шерри, в последние годы ситуация только усугубляется, потому что всё больше детей и подростков с самого раннего возраста привыкают общаться, например, посредством социальных сетей и сервисов вроде «Скайпа». В книге «Совместное одиночество» («Alone Together») психолог приводит данные своих исследований, касающихся онлайн-общения.

Многие из участников её опросов подтвердили, что предпочитают использовать текстовые сообщения, потому что это позволяет им тщательнее выбирать выражения, чтобы донести до собеседника именно ту информацию, которую они считают нужной. На этом основании профессор сделала вывод, что большинство пользователей при разговоре лицом к лицу чувствуют себя не так уверенно, как при переписке в сети.

Шерри в своём труде поднимает проблему изоляции человека от общества, которая наблюдается в последние годы из-за бурного развития интернет-сервисов: «Мы изобрели и совершенствовали технологии, которые в конечном итоге обворовали нас», — пишет исследователь. По её словам, современный человек живёт в виртуальном пространстве, которое создаёт иллюзию полноценного общения, однако на деле представляет собой жалкое подобие реального мира.

Тёркл утверждает, что социальные сети могут даже спровоцировать что-то вроде умственного расстройств, когда увлечение ими переходит все границы, поэтому не стоит стремиться всегда и везде быть «в контакте», таким образом вы рискуете разучиться общаться без посредства «электронных помощников».

Коммуникативное пространство современного человека во многом заполнено виртуальным общением. Полноценна ли такая замена реальному общению?

В ходе погружения в компьютерную зависимость с личностью человека происходит уход от реальности. В современном мире людей окутывает такое множество страхов, внутренних комплексов и тревог, что они буквально не могут оставаться наедине с самим собой. Чувство страха заставляет их бежать от реальности, отвлекаясь с помощью гаджетов. Музыка, игры, постоянный просмотр социальных сетей помогает заглушить свой внутренний голос и создать самому себе иллюзию того, что в их жизни все в порядке.

Зависимость от использования гаджетов прослеживается у большинства их пользователей. Проверить в сотый раз почту, пролистнуть новостную ленту социальных сетей, просмотреть фотографии в Инстаграмме, поставить лайки, написать комментарии. Или же наоборот, выставить очередную фотографию себя в машине, в кафе, на работе, а потом заходить через каждую минуту и смотреть, не появился ли к ней новый комментарий. Если собрать во едино все время, которое бесцельно тратится на подобные дела, то выходит, что несколько часов в день у людей просто сгорает. Сгорает в их зависимости. А жизнь то идет...

Речь идет о совершенно новой форме жизни-жизни в виртуальном мире. Пообщаться с друзьями не при личной встрече, а по скайпу. Перекинуться смс-ками по Viber, познакомиться на сайте знакомств.

Данные ряда исследований приводят достаточно красноречивые отзывы людей, которым свойственны хорошие (в прошлом) навыки чтения, они говорят о том, что «...после целого дня метания по интернету и лавированию среди десятков и сотен электронных писем, они физически не могут начать даже очень интересную книгу, поскольку чтение уже одной только первой страницы оборачивается настоящей пыткой».

Выводы. Признаки компьютерной зависимости, в общем, схожи с психическими признаками зависимостей другого типа. Наиболее распространенными психическими признаками компьютерной зависимости являются: «потеря контроля» над временем, проведенным за компьютером; невыполнение обещаний данных самому себе или другим относительно уменьшения времени, проведенного за компьютером; намеренное преуменьшение или ложь относительно времени, проведенного за компьютером; утрата интереса к социальной жизни и внешнему виду; а также оправдание собственного поведения и пристрастия.

Важными симптомами компьютерной зависимости являются смешанное чувство радости и вины во время работы за компьютером, а также раздраженное поведение, которое появляется, в случае если по каким-то причинам длительность работы за компьютером уменьшается.

Хотя можно отметить и другие признаки болезни, в частности, у детей и подростков: снижение успеваемости, систематические прогулы, отсрочка сдачи зачетов и экзаменов и другие проблемы в процессе обучения; частые беспричинные перемены настроения, от вялого до приподнятого; болезненная и неадекватная реакция на критику, замечания, советы; нарастающая оппозиционность к родителям, родственникам, старым друзьям; значительное эмоциональное отчуждение; ухудшение памяти и внимания; приступы депрессии, страха, тревоги, появления фобий; ограниченное общение с друзьями, родителями, родственниками, значительное изменение круга общения; уход от дел, к которым наблюдался интерес, отказ от хобби; изворотливость, лживость, неопрятность, неряшливость, ранее не характерные.

Браки, отношения между родителями и детьми и близкая дружба также становятся жертвами Интернета. Время, проведенное с реальными людьми, зачастую становится меньше времени, проведенного в обществе компьютера. В начале, зависимость проявляется в том, что вместо занятий такими обычными делами, как стирка или посещение магазинов, люди сидят перед компьютером. Эти повседневные заботы игнорируются точно так же, как и забота о детях.

Кстати, близкие люди первыми осознают, что Интернет завладел разумом человека и поначалу надеются, что это вскоре пройдет само. Тем не менее, когда ничего не меняется, начинается использование аргументов против чрезмерного времени, проводимого в Интернете. К сожалению, чаще всего это приводит к обратному эффекту. Зависимый становится озлобленным и старается защититься от всех, кто пытается ограничить использование Интернета. Например, следуют такие стандартные фразы, как «У меня нет проблем», «Я просто отдыхаю, не мешай мне». Все это является признаком установившейся зависимости. Ну и наконец, подобно алкоголикам, которые скрывают свою потребность в алкоголе, люди начинают лгать о количестве времени, проведенном в Интернет. Все это рано или поздно подрывает близкие отношения в семье или между друзьями.

На недавно состоявшихся переговорах председателя Китая Си Цзиньпин и президента США Барака Обамы лидеры государств включили в повестку обсуждений и вопрос кибератак. Поводом для дискуссии стала атака китайских хакеров на военные предприятия и государственные учреждения Соединенных Штатов. Однако, как объясняют эксперты, хакерские атаки – лишь одна из сторон кибертерроризма.

"Через социальные сети идет мощнейшая манипуляция общественным мнением, ведь всякие "лайки" и прочие кнопки, которые вы там нажимаете, анализируются и систематизируются", - заявил в одном из интервью вице-премьер РФ Дмитрий Рогозин. Так, именно с соцсетей начиналась "арабская весна", которая до сих пор аукается беспорядками в Тунисе, Египте и Ливии.

Литература:

1. <http://разумныйинтернет.рф>
2. Трубицин А.С. Киберзависимость – глобальная форма аддикции современности // Инновации в отраслях народного хозяйства как фактор решения социально-экономических проблем современности // Сборник докладов и материалов VII Международной научно-практической конференции, Москва, Изд.: АНО ВО "Институт непрерывного образования", 2017 г.
3. «Одиночество вместе» («Alone Together», Basic Books, 2017).

УДН:378.2

адъюнкт кафедры психологии и педагогики Гербер Яна ВалентиновнаФедеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
Краснодарский университет МВД Российской Федерации (г. Краснодар);**адъюнкт кафедры психологии и педагогики Сажнев Егор Владимирович**Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
Краснодарский университет МВД Российской Федерации (г. Краснодар)

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ ПОЗИЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрена самореализация личности в процессе формирования гражданско-правовой позиции в образовательной среде. Рассмотрено влияние образовательной среды на самореализацию личности и развитие социальной зрелости у личности посредством творчества и воспитательной работы. Взаимодействие творческой самореализации и воспитательной работы в процессе формирования гражданско-правовой активности. Особенности формирования личностной самореализации и раскрытия творческих способностей у личности.

Ключевые слова: воспитание, самореализация личности, образовательная среда, творческая самореализация, коллективная творческая деятельность, гражданско-правовая позиция.

Annotation. The article deals with the self-realization of the individual in the process of formation of civil position in the educational environment. The influence of the educational environment on the self-realization of the individual and the development of social maturity in the individual through creativity and educational work is considered. Interaction of creative self-realization and educational work in the process of formation of civil activity. Features of formation of personal self-realization and disclosure of creative abilities of the person.

Keywords: education, self-realization of personality, educational environment, creative self-realization, collective creative activity, civil position.

Введение. Среди проблем, которые должна решать российская система образования приоритетным направлением остается становление и самореализация личности в процессах современного общества и правового государства. Личность человека на современном этапе развития общества ставится во главу всех психологических, философских и педагогических процессов деятельности.

Формированием духовно – нравственно и правовых ценностей в современном обществе формируются в семье, коллективах, школах, но наиболее системно это формирование выполняют высшие образовательные организации, где личность должна обладать активной гражданско-правовой позицией.

Для раскрытия потенциала личности и ее самореализации необходимо создать в вузе педагогические условия, для формирования и развития у личности творческих качеств, что является приоритетным для педагогической практики. Создание определённой платформы для самовыражения и саморазвития личности в процессе обучения является формирующим потенциалом для образовательной организации.

Развитие личности в процессе обучения происходит через процесс саморазвития. Стремлением личности к ведущим жизненным процессам происходит через самоопределение. Обучающийся должен понимать и осознавать, кем он хочет быть в жизни, ему необходимо сформировать себя как личность. Внутренняя потребность личности к самопознанию решается через самореализацию.

Таким образом, образовательная организация должна эффективно обеспечивать процесс самореализации личности и помогать решать главные педагогические задачи.

Изложение основного материала статьи. Данным подходом к понятию самореализации личности занимались представители различных научных школ.

Так, по мнению зарубежных исследователей (А. Маслоу, К.Р. Роджерс) самореализацию рассматривают, как базовую потребность личности в намерении выразить себя через самоутверждение, самоактуализацию, становящиеся нередко самоцелью и смыслом своей жизни. Социализация личности формируется и реализуется в процессе той деятельности, в результате которой может раскрыть свой потенциал.

По мнению отечественного ученого П. М. Яковсона, самореализация рассматривается с позиции зрелой личности, и выделяет критерии ее становления. Под личностной зрелостью понимается социальная зрелость, которая выражается в понимании самой личности, какое место она занимает в мире и в обществе.

Неразрывно связана социальная зрелость личности с психологической зрелостью. Так, по мнению автора «не может быть полной психологической зрелости у социально незрелой личности, характеризующейся инфантильностью суждений и действий, непониманием требований общества и т. д.» [4, с. 189].

Понимание, какие требования выдвигает общество, формируется в процессе обучения в высшей образовательной организации. В целом можно сделать вывод, что под самореализацией понимается некий механизм становления личностью, который действуют на протяжении всего жизненного пути и влияют многие социальные факторы, одним из которых является образовательная среда.

Под действием среды и в среде личность развивается и формируется. Как считает В. А. Ясвин среда «выступает как система влияний и условий формирования личности, а также возможности для ее саморазвития» [10, с. 14]. Среда как один из важнейших факторов развития личности, творческой активности рассматривалась многими авторами.

Образовательная среда это всегда развивающаяся среда, где личность может активно обсуждать свои ценности и разрешать конфликты, с правом на ошибку, в такой среде важно мнение каждого человека, без осуждения его точки зрения, ставить цели и реализовывать их во благо своего развития, активно помогать и получать помощь в трудных жизненных ситуациях. Правильно организованная образовательная среда даст большие возможности в самореализации личности и в дальнейшем ее развитии.

Мы полагаем, что коллективная творческая деятельность выступает одной из действенных средств формирования гражданско-правовой позиции у личности в условиях образовательной среды. Через творчество происходит раскрытие потенциала личности, которая определена индивидуальными особенностями.

«Использование возможностей искусства и художественно-творческой деятельности содействует обучению жизненным навыкам и развитию качеств личности, необходимых для ее дальнейшей социокультурной адаптации: креативности, успешности, развития свободы, ответственности и толерантности личности, честного самопроявления, способности к новизне, личностной идентичности, пространственному пониманию собственного тела и др. Результатом такого процесса социокультурной адаптации является целостная личность» [5, с. 5].

Таким образом, в ходе обучения личности, необходимо оказать должное педагогическое сопровождение не только в сфере получения знаний, которые должны соответствовать данной специфике. Но и оказать необходимую педагогическую помощь в художественной и культурной самодетельности, так как специфика данных направлений непосредственно влияет на культурное мировоззрение.

Именно через призму культурных ценностей, можно донести до обучающихся определенный тип личности с активной гражданско-правовой позицией, которая будет сочетать в себе такие признаки и качества как:

- 1) нравственность,
- 2) ответственность,
- 3) самообладание,
- 4) инициативность,
- 5) открытость,
- 6) трудолюбие,
- 7) вежливость,
- 8) деликатность,
- 9) доброжелательность,
- 10) общительность,
- 11) порядочность которые так необходимы в наше время.

Благодаря участию личности в творческой деятельности происходит ее обогащение и саморазвитие. Гражданско-правовая позиция формируется из гражданского воспитания, которое ориентировано на базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей.

Как указано выше, при формировании гражданской позиции, ее невозможно представить без организации воспитательной работы. При формировании гражданской активности, наиболее предпочтительный вариант отдается формированию гражданского самоопределения, формирование и осмысление внутреннего потенциала, ответственности за свои действия и выбор.

В связи с этим обучающий должен обладать морально-нравственными качествами, такими как: добросовестность, порядочность, мужество, учтивость и т.д. Воспитывая личность, необходимо привить ему те качества, которые он с полной отдачей может применить и всегда готов оказать необходимую помощь государству, тем самым подтверждая, что является истинным гражданином своей страны.

Исходя из этого, процесс формирования гражданской позиции, это и есть основа воспитательного процесса. На наш взгляд целью воспитания, при формировании гражданской позиции, является формирование и становление личностных качеств, нацеленные на общепризнанные нормы и духовно-личностные ценности.

Воспитательная работа по формированию гражданской позиции обучающихся приводит к развитию следующих понятий, взглядов, компетенций:

- понятия основных социальных ролей - дочери, сына;
- преемственность поколений, семейные традиции;
- любовь к Родине, гордость;
- гражданский долг;
- активность жизненной позиции;
- соблюдение правил и норм поведения;
- верность долгу;
- профессиональное самоопределение и польза обществу;
- призвание и успех в жизни;
- роль коллектива;
- уважение других людей;
- сопереживание и участие;
- лидерская позиция и др. [2, с. 20].

На наш взгляд при соблюдении данных взглядов и компетенций, в основе воспитательного процесса, возможно, наиболее точно сформировать гражданско-правовую позицию, при становлении данной позиции опираясь на творческую деятельность обучающихся. Так, известный дизайнер и писатель Джордж Лоис говорил так: «Творчество может решить практически любую проблему. Акт творчества поражает привычку оригинальным преодолением всего» [8, с. 200].

Вследствие этого важнейшей задачей образовательной среды является, подготовка обучающегося к повседневной активности в коммуникативно-общественном мире сквозь становления способностей самостоятельности, влечения к самосовершенствованию и составление креативного потенциала в процессе обучения.

Творчество возможно лишь на основе преемственности в развитии культуры. Субъект творчества может реализовать свою задачу, лишь взаимодействуя с духовным опытом человечества, с историческим опытом цивилизации. Творчество в качестве необходимого условия включает в себя вживание его субъекта в культуру, актуализацию некоторых результатов прошлой деятельности людей [9].

Качества, необходимые для формирования личностной самореализации и раскрытия творческих способностей, следует развивать в комплексе, который может включать:

- 1) творческое, дивергентное мышление. Дивергентное мышление (в отличие от конвергентного) предполагает, что на один вопрос может быть несколько или даже множество правильных ответов. Данный тип мышления служит средством для рождения оригинальных идей, самовыражения и опирается на воображение, являясь собственно творческим;
- 2) способность к обоснованному риску. Способность и умение обоснованно рисковать связана со способностью реализовать свой потенциал;

3) воля и работоспособность. Под волей и работоспособностью понимается не способность человека выполнять то, чего он делать не хочет, а умение долго и плодотворно работать над выполнением той цели, которую он сам поставил перед собой и которой хочет добиться, невзирая на внешние препятствия;

4) умение сотрудничать. В процессе обучения индивид должен прийти к пониманию, что во многих случаях объединенные действия приносят больший результат, чем сумма индивидуальных;

5) мотивация достижения связана с положительным эмоциональным состоянием, со стремлением человека достичь успеха в деятельности [6].

Выводы. Таким образом, на наш взгляд через образовательную среду личность овладевает знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для выполнения будущей трудовой деятельности, и посредством творческой деятельности обучающийся переходит на высший этап деятельности, благодаря которой максимально происходит самореализация личности для применения этих качеств и знаний в полезном для общества деятельности.

Литература:

1. Бережная М.С. Творческая самореализация студентов вузов в художественно-творческой деятельности // Педагогика искусства. — 2008. — № 1. — С. 5–6.
2. Бейсенбаев А.А. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение Книга для учителя. – Алматы.: Просвещение, 1986. – 207 с.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.
4. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность [Пер. с англ.] - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
6. Прокудин Ю.П., Акулинина В.С. Творческая самореализация личности как педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2011. - № 1 (17).
7. Шутенко Е. Н. Основные компоненты самореализации студентов в процессе вузовской подготовки // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2012. - № 12 (20).
8. Чапурных А.А. Формирование компьютерной грамотности как средство развития творческих способностей учащихся // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее: сборник статей VII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 199-202.
9. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева, Д.И. Фельдштейн. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. - 224 с.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Гиннэ Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнёва» (г. Красноярск)

О СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена систематизации основополагающих аспектов профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе в контексте формирования его профессиональных компетенций. В статье на основе авторской интерпретации конструкта «профессиональная подготовка будущего бакалавра» обозначены ключевые компоненты системы профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе, способствующие эффективному формированию его профессиональных компетенций, а также представлена их детальная характеристика в соответствии с предметом исследования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, будущий бакалавр.

Annotation. The article is devoted to the systematization of the fundamental aspects of professional training of the future bachelor in a technical university in the context of the formation of his professional competencies. On the basis of the author's interpretation of the term "professional training of the future bachelor" the main components of the system of professional training of the future bachelor in a technical university, which contribute to the effective formation of professional competencies of the future bachelor, are denoted in the article, and also a detailed description of the components, which were identified according to the subject of research, is presented in the article.

Keywords: professional training, professional competencies, future bachelor.

Введение. Значительные социально-экономические изменения большинства областей жизнедеятельности современного российского общества, вызванные интенсивной модернизацией технико-технологических процессов в различных отраслях промышленного производства, выдвигают на передний план в качестве социально важной проблемы – профессиональное становление и развитие будущего бакалавра при обучении в техническом вузе. Решение обозначенной проблемы связано с одной из задач высшей школы – формирование профессиональных компетенций будущего бакалавра при обучении в техническом вузе, что предполагает разработку и внедрение в практику качественно новых подходов к профессиональной подготовке будущего бакалавра в техническом вузе.

Изучение психолого-педагогической и дидактико-методологической литературы по заявленной теме исследования показало, что в отечественной педагогической традиции сложились различные и в некоторой степени противоречивые взгляды в вопросе обновления систем профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе. В этой связи основной целью данной статьи является выявление, систематизация и описание основных компонентов профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе, способствующих эффективному формированию его профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных источников информации, представленный в предшествующих трудах автора, позволил сформулировать собственную педагогическую трактовку понятия

«формирование профессиональных компетенций будущего бакалавра» как процесса последовательного развертывания определённых этапов по изменению структуры и содержания профессиональных компетенций будущего бакалавра посредством создания и реализации соответствующих данным этапам организационно-педагогических условий [3; 4].

В свою очередь, эффективное развертывание в образовательном процессе вуза организационно-педагогических условий формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра предполагает разработку соответствующей данным условиям системы профессиональной подготовки будущего бакалавра в вузе. Поскольку нами исследуется проблема формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра при его обучении в техническом вузе, то считаем целесообразным обратиться к характеристике профессиональной подготовки будущего бакалавра в структуре образовательного процесса технического вуза.

Следует отметить, что и в России, и за рубежом накоплен большой научно-педагогический опыт обновления систем высшего профессионального образования. Это нашло отражение в работах: А. Блажея, Ю. Ветрова, Д. Дриески, Т. Майбороды, В.Ф. Мануйлова, А.К. Марковой, Б.С. Митина, А.М. Нокикова, И. Перлаки, Г.М. Романцева, Ю.Г. Фокина – общие вопросы высшего профессионального образования; А. Гудмана, Т.В. Дугана, В.С. Идиатулина, А.Т. Колденковой, Ю.А. Лимаревой, В.А. Моляко, Е.Дж. Оливера, А.И. Подольского, О.В. Романовой, А.Т. Ростунова, О.М. Сальниковой, М.В. Солодухиной, Э.С. Чугуновой – процесс профессиональной подготовки в вузе; Е.В. Бондаревской, А.Б. Виноградова, М.Г. Гарунова, В.С. Кагерманьяна, Н.А. Князева, Г. Кочеткова, Н.А. Марковой, С.И. Осиповой, Л.Г. Семушиной – социально-гуманитарный аспект процесса профессиональной подготовки в вузе; Р.В. Габдреева, Н.Г. Песошиной, И.Б. Тершиной – психологический аспект профессиональной подготовки в вузе; А.А. Александрова, Г.С. Альтшуллера, Р.Т. Гареева, Дж. Диксона, Г. Кочеткова, И.Я. Лернера, Н.Н. Лукина, А.П. Ляликова, А.И. Половинкина, С.Л. Рубинштейна, М.Н. Скаткина, Р.Б. Шапира, И.А. Шаршова – техническое творчество; Л.В. Занфировой, М.М. Зиновкиной, Е.В. Кряжевой, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, В.А. Моляко, А.Ф. Эсаулова – формирование и развитие технического мышления.

Изучение научных идей, представленных в трудах выше перечисленных специалистов, позволяет утверждать, что в педагогическом смысле профессиональная подготовка означает создание условий по целесообразному насыщению образовательного процесса вуза определённым содержанием, формами и методами, адекватно отражающими отдельные стороны и уровни профессиональной подготовки. Следовательно, профессиональная подготовка будущего бакалавра в вузе может выступать в качестве фактора, содержащего определённые условия и способствующего реализации педагогических действий, процессов, явлений в контексте формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра. В этом случае профессиональная подготовка будущего бакалавра в техническом вузе предстает как движущая сила, основа, в которой сосредоточены разнообразные возможности для результативного осуществления процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра при его обучении в техническом вузе.

В соответствии с ключевыми подходами к определению понятия «профессиональная подготовка» в современной педагогике высшей школы под профессиональной подготовкой будущего бакалавра в техническом вузе понимаем дидактическую систему, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных форм, средств, методов и приёмов, необходимых для создания комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих целенаправленное и эффективное формирование профессиональных компетенций будущего бакалавра при его обучении в техническом вузе.

Рассматривать профессиональную подготовку будущего бакалавра в техническом вузе как систему, с нашей точки зрения, позволяет наличие у нее всех основных свойств больших систем, таких как: 1) целесообразность, 2) наличие компонентов и структуры, 3) взаимодействие с внешней средой, 4) целостность, 5) развитие во времени. Не имея возможности в своем исследовании выходить за рамки его задач, считаем, что для выявления сущности и более точной характеристики профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе в контексте формирования его профессиональных компетенций необходимо подробно остановиться на рассмотрении ее второго свойства как системы.

В справочной литературе структура (от латинского *structure* – строение, связь) рассматривается как «прочная, относительно устойчивая связь (отношение) и взаимодействие элементов, сторон, частей предмета, явления, процесса как целого» [9]. Иными словами, структура отражает совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта и сохраняет его основные свойства, а конфигурация и характер связей внутри системы, подчеркивает Н.И. Кондаков, и есть её структура, остающаяся неизменной при изменении системы в определённых пределах [7]. Следовательно, изучая структуру профессиональной подготовки будущего бакалавра в рамках образовательного процесса технического вуза, необходимо выявить и описать основные составляющие компоненты данной системы и связи между ними в контексте формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра.

Результаты изучения научной литературы и рефлексии собственного педагогического опыта на предмет описания структуры профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе позволил рассмотреть ее в вертикальном и горизонтальном разрезах. Структура профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе в вертикальном разрезе состоит из двух блоков – теоретической и практической (производственной) подготовки. Горизонтальный разрез профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе представлен следующими направлениями (подблоками): общенаучным (естественно-научная, математическая, общегуманитарная и социально-экономическая виды подготовки) и профессионально-ориентированным (общепрофессиональная и специальная виды подготовки).

При этом, каждый из выделенных структурных компонентов профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе имеет свое конкретное назначение. Например, по мнению В.С. Идиатулина, общепрофессиональная и специальная виды подготовки непосредственно ориентированы на подструктуры поля профессиональной деятельности будущего бакалавра, а естественно-научная, наряду с общегуманитарной являясь подсистемой общего высшего образования, в большей мере направлены на учебную деятельность будущего бакалавра, создание базы для усвоения других дисциплин учебного плана, а также для достижения его широкой образованности [6].

Проведённый компонентный и структурный анализ системы профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе в контексте предмета нашего исследования позволяет утверждать, что, являясь

неотъемлемым, органично интегрированным субэлементом образовательного процесса, профессиональная подготовка будущего бакалавра в техническом вузе представляет систему педагогического обеспечения формирования его профессиональных компетенций. Реализация данного педагогического обеспечения (совокупности форм, средств, методов и приемов) осуществляется в процессе изучения соответствующего комплекса дисциплин – следующего структурного компонента системы профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе. Под учебной дисциплиной в традиционной педагогике понимается фрагмент содержания образования, выделенный с учетом его научной, методической или прагматической специфики, самостоятельно обозначенный в учебном плане [11, С. 55].

При проектировании содержания учебных дисциплин следует учитывать требования общества к содержанию профессионального образования, траектории его интересов в науке, технике, технологии, то есть оно должно быть социообразно (внешние связи) и личностно ориентировано, то есть направлено на удовлетворение потребностей будущего бакалавра в общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовке (внутренние связи). Следует отметить, что связи между компонентами системы профессиональной подготовки образуют её микроструктуру (общенаучное и профессионально-ориентированное направления (подблоки) горизонтального разреза профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе), а связи с внешней средой – её макроструктуру (потребности производства, науки, техники, общества).

Последующее разложение компонентов системы профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе обеспечивает нахождение в структуре конкретной учебной дисциплины той основной «клеточки», «молекулы», то есть психолого-дидактической единицы профессиональной подготовки, в которой как в фокусе отражаются процессы, происходящие в системе, то есть моделируются все составляющие процесса профессионального становления и развития будущего бакалавра при обучении в техническом вузе. Это позволит понять, что является действительной основой формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра, и определить основное средство формирования данной совокупности компетенций. В нашем исследовании разделяется точка зрения тех авторов, которые такой «клеточкой» считают «учебную задачу» [1; 2; 5; 6; 8; 10].

Таким образом, основными структурными «единицами» системы профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе являются учебно-профессиональные задания (задачи), которые отражены в теоретическом блоке данной системы, или специально организованные учебно-профессиональные ситуации, которые представлены в практическом блоке этой системы. Под учебно-профессиональным заданием понимаем учебную задачу, сформулированную в терминах и условиях выполнения конкретных профессиональных функций, которые будет осуществлять на практике субъект профессиональной подготовки. При этом в содержании данных учебно-профессиональных заданий должна отражаться та или иная профессиональная функция будущего бакалавра.

Учебно-профессиональная ситуация интерпретируется нами как совокупность специально организуемых способов изучения учебных дисциплин, направленных на моделирование фрагментов профессиональной деятельности будущего бакалавра в ходе выполнения практических работ с целью выяснения приёмов осуществления профессиональной деятельности и отработку в ходе этой деятельности профессиональных компетенций будущего бакалавра. Другими словами, в рамках учебно-профессиональной ситуации будущий бакалавр воспроизводит фрагменты своей практической деятельности в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий и операций отображаются наиболее существенные ее черты.

Выводы. Результаты проведенного в данной статье теоретического исследования позволяют рассматривать систему профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе в качестве основы, определяющей особенности формирования его профессиональных компетенций. Тщательный и мотивированный анализ психолого-педагогических работ, посвященных изучению профессиональной подготовки будущего бакалавра, личный опыт обучения и педагогической деятельности в техническом вузе разрешают утверждать, что продуктивная реализация процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра при обучении в техническом вузе предполагает систематическое и последовательное обновление ключевых компонентов системы профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе.

Развертывание последовательно-поэтапного формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в техническом вузе имплицитно связано с реализацией компонентов педагогического обеспечения системы профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе. В соответствии с организационными задачами реализации данного процесса можно выделить следующую совокупность компонентов педагогического обеспечения системы профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе:

- диагностико-регулятивный – определение критериев и уровней сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, разработка оценочно-диагностического аппарата и диагностики сформированности обозначенной совокупности компетенций, коррекция процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра;

- содержательно-методический – отбор и разработка комплекса учебно-профессиональных заданий и ситуаций на базе материала конкретной учебной дисциплины, обеспечивающих организацию учебно-профессиональной деятельности будущего бакалавра во время изучения или проведения занятий по данной дисциплине;

- процедурно-формирующий – выбор оптимальной совокупности методов, приемов и форм организации учебно-профессиональной деятельности будущего бакалавра при изучении учебных дисциплин, способствующих эффективному формированию его профессиональных компетенций.

При этом необходимо подчеркнуть, что определение критериев качественного и количественного характера взаимосвязи разных сторон, уровней и компонентов профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе обеспечивает плодотворный поиск, создание и применение новых педагогических моделей для эффективного формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра при его обучении в техническом вузе.

Литература:

1. Афанасьева С.А. Социально-ориентированный и личностно-деятельностный характер обучения / С.А. Афанасьева // Совершенствование качества профессионального образования в техническом университете: Материалы региональной науч.-метод. конф.: в 2 ч. – Братск: БрГТУ, 2003. – Ч.2. – С. 28-32.
2. Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 453 с.
3. Гиннэ С.В. К вопросу о формировании профессиональных компетенций будущего бакалавра / С.В. Гиннэ // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 5. – С. 157-164.
4. Гиннэ С.В. О формировании профессиональных компетенций будущего бакалавра / С.В. Гиннэ // Международный научно-исследовательский журнал. Часть 4. – Екатеринбург: ООО «Импекс», 2016. – № 05 (47). – С. 16-18.
5. Зеер Э.Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе: практико-ориентированная монография / Э.Ф. Зеер, И.И. Хасанова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 158 с.
6. Идиатулин В.С. Естественно-научная подготовка инженера: квалиметрический подход / В.С. Идиатулин // Образование и наука. – 2001. – № 1. – С. 41-53.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь / Н.И. Кондаков. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
8. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржув. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.
9. Современный словарь по педагогике; сост. Е.С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2001. – 928 с.
10. Ткачева С.В. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.stavedu.ru (дата обращения 17.03.2019)
11. Фокин Ю.Г. Определение основных терминов дидактики высшей школы / Ю.Г. Фокин // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: обзор. информ. / НИИВО. – М., 1995. – Вып. 4. – 60 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Гришина Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Уральский институт государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий" (г. Екатеринбург),
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Кондюркина Ирина Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);

соискатель, преподаватель высшей категории Бушueva Елена Леонидовна

Уральский технологический колледж филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Заречный)

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОРЕЧЕВОЙ АРГУМЕНТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования иноязычной письменноречевой аргументативной компетенции (ПРАК). В ходе исследования авторами была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию ПРАК. В работе актуализируется необходимость формирования умения логично и аргументированно оформлять свои мысли в устной и письменной речи. Авторами была разработана методика обучению письменной речи, а также учебно-методическое пособие «Argumentative Writing» для студентов экспериментальной группы.

Ключевые слова: письменноречевая аргументативная компетенция, устная и письменная речь, контекстность, экспериментальная группа, обучаемые.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of foreign language formation written verbal argumentative competence (WVAC). During the study, the authors carried out experimental work on the formation of WVAC. The article actualizes the necessity of the logical arguments skills' formation and draws the thoughts in oral speech and writing. The authors developed the technique of written speech training and educational manual «Argumentative Writing» for the students of the experimental group.

Keywords: written speech argumentative competence, oral and written speech, contextuality, experimental group, trainees.

Введение. Демократическое общество предусматривает постепенное преобразование людей в содружество самостоятельно мыслящих индивидуумов. В число необходимых для этого условий входит формирование рационального критического мышления и культуры аргументативного дискурса. Особую актуальность в современных условиях приобретают такие умения и навыки как отстаивать свою собственную точку зрения по спорной теме, признавать чужое мнение, формулировать суждение и умозаключение, строить доказательства с использованием разнообразных аргументов, способность правильно формулировать т.е. умение логично и аргументированно оформить свои мысли как в устной, так и в письменной речи [1].

Благодаря активному процессу глобализации в сфере высшего образования, развитию международных контактов во всех сферах деятельности человека, широкой распространенности электронных средств у современных студентов появляются огромные возможности в выполнении научных исследований по специальности с использованием материалов на английском языке, участия в конкурсах по получению

международных грантов, прохождение стажировок за рубежом, возможность получения работы в зарубежных компаниях. Российские университеты призваны вооружить своих бакалавров, магистрантов и специалистов базовым набором коммуникативных компетенций и, в частности, одной из профилирующих – иноязычной письменноречевой компетенцией. Полноценное владение письменной речью становится одной из ключевых характеристик высококвалифицированного работника, способного функционировать не только на национальном рынке труда, но также успешно интегрироваться в мировое поликультурное сообщество, где иноязычная письменная речь наряду с профессиональными составляющими выступает как средство реализации не только профессиональных, но и личностных амбиций.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования профилиграмма специалистов лингвистических вузов предполагает научно– исследовательскую, экспертно–аналитическую и организационно– управленческую работу. В западной образовательной и общественной парадигмах сформированная письменноречевая компетенция расценивается как «a form of power», то есть источник силы/власти [12]. Учитывая усиление роли письменной системы языковой коммуникации, в настоящее время аналогичная ситуация и в российской системе высшего образования.

Прагматическая установка письменного научного текста по Е.В. Варгиной состоит в стремлении убедить читателя, то есть реализовать функцию убеждения. Аргументации, в силу специфики научного текста, отводится главная роль в убеждении адресата. С точки зрения коммуникативной цели, аргументация – одно из главных средств, при помощи которых достигается коммуникативная интенция автора [5]. Умение создавать письменные аргументативные произведения имеет весомое значение не только как цель и средство общения в научной среде, но и как средство обучения студентов излагать мысли в логически корректной форме.

Продуктивная письменная речь, как и аргументация, является сложной аналитико–синтетической деятельностью, которая требует целенаправленного обучения. Что касается проекции аргументации на научную письменную речь, безусловно, аргументативность является одной из ее ключевых характеристик. Научный письменный текст существует только в контексте аргументации [1] и в данном случае контекстность письменной речи обязывает к последовательности, логичности, полноте и связности изложения мысли. Следовательно, мы можем поставить знак равенства между характеристиками высказывания «контекстность» и «аргументативность» [6].

В данной статье мы предлагаем термин «письменноречевая аргументативная компетенция» (ПРАК) и рассматриваем это понятие как способность аргументирующего адресата в иноязычном письменном высказывании выдвигать и обосновывать тезис, пытаясь убедить реципиента с помощью нужных аргументов в определенном видении явления или ситуации, с корректным использованием схем и приемов аргументации. Выдвигаем следующий компонентный состав иноязычной письменноречевой аргументативной компетенции (ПРАК).

1. Аргументативные знания об общих и специфических особенностях логико–композиционной структуры англо и русскоязычного письменноречевого аргументативного текста; общих и специфических проявлениях русского и англоязычного стиля аргументирования в условиях письменной коммуникации; логико–семантических особенностях построения англоязычного письменного аргументативного текста [8].

2. Интегративные умения осуществлять сравнительно– сопоставительный анализ изучаемых функциональных типов аутентичного аргументативного текста, выделять причину и следствие, подбирать и выбирать приемлемый тип и количество аргументов в процессе иноязычной аргументативной письменной коммуникации; структурировать макротекст и располагать его составляющие части в соответствии с основными лингвистическими законами (монотематичности, когерентности, согласованности); оперировать фактами, мнениями, делать выводы, заключения; пользоваться приемами обобщения, спецификации, классификации, критического анализа.

3. Аргументативные навыки опознавания и корректного употребления на письме логических коннекторов/переходных выражений, оперирование номенклатурой базовых аргументативных функций (противопоставление, сравнение, классификация, доказательство, пример) [contrast, comparison, classification, evidence, example], оперирования технологией аргументативного письменного высказывания [14].

4. Аргументативные способности и качества. Принимая во внимание комбинаторный характер письменной аргументативной деятельности, ее полипарадигмальность, которая состоит в необходимости рассмотрения любого объекта исследования языка и речи на стыке наук, нам также представляется целесообразным инкорпорировать стратегии интегративного подхода в нашу методику становления ПРАК [1]. Приобретая междисциплинарный характер, аргументативный текст превращается в связующий компонент различных отраслей лингвистического знания [2]. Мы считаем, что при обучении такому сложному виду деятельности как письменная аргументативная речь на иностранном языке, необходимо сместить акцент на частное, т.е. на составные части текста, на текстовый микроуровень, и опираться на индуктивно–сознательный подход, тем самым помогая снимать трудности и оптимизировать обучение.

Опытно – экспериментальная работа по формированию иноязычной ПРАК была организована на базе Уральского Федерального Университета и Российского Государственного профессионально–педагогического Университета. В проведении эксперимента принимали участие студенты двух специальностей: государственного и муниципального управления и судебная экспертиза. В состав контрольных и экспериментальных групп входили 102 студента. Эксперимент проводился согласно методу параллельных групп [4].

Студенты экспериментальных и контрольных групп находились в равных условиях, т.е. все обучаемые находились на одном и том же курсе обучения и продолжительность срока обучения для всех групп была одинаковой. Варьируемым условием в эксперименте выступала методика обучения письменной речи и применяемые учебные пособия. В контрольной группе обучение велось традиционными приемами и методами обучения, в экспериментальной группе применялась разработанная нами методика. Проведение эксперимента в контрольной группе проходило на занятиях по общей практике английского языка. Студенты экспериментальной группы обучались на основе авторского учебно–методического пособия «Argumentative Writing».

Организация и проведение педагогической экспериментальной работы проходило по следующим этапам: предэкспериментальный этап, обучающий эксперимент, постэкспериментальный этап проверки эффективности предложенной методической системы формирования ПРАК.

Предэкспериментальный этап был направлен на выявление первоначального уровня знания и владения студентами аргументативными умениями в проекции на иноязычную ПР. Была разработана анкета с целью анализа мотивации студентов к обучению аргументированному письменному дискурсу на английском языке, а также оцениванию студентами собственных знаний, умений относительно письменноречевой аргументации до начала эксперимента. Студентам предлагалось ответить на три блока вопросов с целью: 1) определения мотивов, обуславливающих и стимулирующих развитие иноязычной ПР и аргументации в проекции на ПР; 2) диагностирования степени их первоначальной информированности; 3) их самооценки собственного уровня письменноречевых умений. Формат тестирования включал в себя ответы на вопросы по написанию аргументативных микротекстов (тезисного и абзачного) и выполнение одного практического задания аналитически-рецептивного типа.

Выводы. Анализ результатов анкетирования показал, что студенты имеют неясное представление об основных правилах, понятиях и принципах аргументации. До 58% студентов не дали правильной дефиниции, и лишь 11% опрошенных упомянули в своем определении «доказательство своего мнения», «объяснение точки зрения», «убеждение в правоте». Практически все опрошенные студенты (96%) считают, что правила построения письменного текста и способы аргументирования идентичны у носителей разных языков и не зависят от родного языка пишущего и аргументирующего индивида. Этот результат позволяет сделать вывод о том, что студенты практически не владеют информацией о социокультурных особенностях англоязычной письменной аргументативной речи. Анализ результатов анкетирования позволил сделать вывод о том, что основными мотивами овладения письменной речью на иностранном языке с умениями корректно аргументировать являются желание совершенствовать собственную иноязычную речь, способность осуществлять коммуникацию с носителями языка, как в учебной, так и в личной среде общения и аргументировано выразить свою точку зрения. В качестве критерия оценки письменных текстов мы приняли аргументативно – коммуникативную грамотность текста, под которой мы понимаем такой уровень корректности, при котором корректно сформулированное письменное утверждение доказывается с помощью приемлемых аргументов [7]. Степень аргументативно– когнитивной грамотности (АКГ) письменного аргументативного микротекста на английском языке оценивается по следующим компонентам: 1) логико-композиционный; 2) семантический; 3) социокультурный; 4) собственно аргументативный; 5) лексико-грамматический [9].

Мы провели диагностику, выявили и классифицировали следующие проблемы. Прежде всего, это неструктурированность или недостаточное структурирование текста (89% работ), т.е. проанализированные письменные тексты не были абзацены или же рубрикация по абзацам была проведена некорректно. Необходимо отметить, что практически треть письменных работ содержала элементы стиля письма известного как «поток сознания», когда авторы включали в свою аргументацию утверждения повествовательно-описательного характера, лишь косвенно относящиеся к заявленной теме [10]. В части письменных работ отмечалась потеря тезиса или отступление от тезиса, т.е. в письменных аргументативных произведениях нарушался закон тождества. Закон тождества по отношению к тезису формулируется следующим образом – «тезис на всем протяжении доказательства или повествования должен оставаться одним и тем же» [11].

Допущенные ошибки свидетельствуют о несформированности иноязычной письменноречевой аргументативной компетенции и о необходимости проведения целенаправленного курса обучения англоязычной письменной аргументации. Студенты очень слабо ориентируются в базовом понятийном аппарате аргументации, формальной логики и риторики и практически не владеют аргументативным инструментарием, и, в результате, продуцируют письменное сочинение стихийно и интуитивно, а не по усвоенной схеме и не применяя отработанных умений, практически не владея стандартным набором аргументов.

На опытно – экспериментальном этапе производилась апробация методики, направленной на формирование иноязычной письменноречевой аргументативной компетенции. Опытное обучение проводилось по следующим этапам:

1. Рецептивно – аналитический этап. Обучаемым предоставлялась информация обще – ознакомительного характера об основных функционально – стилистических типах текстов (например, аргументация, описание, повествование). Далее разъяснялись отличительные и характерные особенности англоязычного аргументативного текста. Следующей ставилась задача вычленив основные составляющие аргументативных текстов, опознавать логико – композиционную схему, определять и классифицировать аргументы.

2. Тренировочный этап. На этом этапе отрабатывались основные практические умения продуцирования англоязычного аргументативного микротекста в учебно– коммуникативных упражнениях. Студенты получали задания с полными логико-семантическими и логико-композиционными опорами для последующего восстановления микротекста на их основе.

3. Этап собственно аргументирования. Данный речевой этап является завершающим в разработанном курсе. На нем проводилась самостоятельная работа студентов в создании и комбинировании аргументативных микротекстов на английском языке по своей профессиональной или научной специальности. Обучаемыми были успешно усвоены и отработаны в упражнениях текстовые логические маркеры, что проявилось в их корректном применении и правильном расположении внутри микротекста. Если на предэкспериментальном этапе 5 студентов (11%) ЭГ применяли логические коннекторы и маркеры, то постэкспериментальный этап показал, что 44 обучаемых (87%) адекватно оперируют логическими.

4. Постэкспериментальный этап работы включал в себя статистическую обработку данных, полученных в ходе исследования. Успешность экспериментального обучения в данном параметре проявилась в том, что в письменных работах, обучаемых стало гораздо меньше нарушений социокультурных норм английского языка как на формальном, так и на содержательном уровне. В аргументативных микротекстах практически отсутствовали случаи непреднамеренного плагиата – почти все студенты (96%) научились корректно оформлять в тексте работы ссылки на источники, а также оформлять список использованной литературы согласно требованиям.

Средний рост иноязычных письменноречевых аргументативных умений по всем показателям в экспериментальной группе составил в среднем 59%, в то время как в контрольной – 15,8%.

Таким образом, результаты постэкспериментального среза свидетельствуют о том, что предлагаемая методика формирования ПРАК позволила студентам экспериментальной группы достичь удовлетворительного уровня сформированности умений письменной аргументативной речи на английском языке, что свидетельствует об эффективности и рациональности разработанной методики формирования письменноречевой аргументативной компетенции студентов гуманитарных специальностей.

Литература:

1. Алмазова Н.И. Философия иноязычного образования в неязыковом вузе на современном этапе / Н.И. Алмазова // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. статей. – СПб. Изд-во СПбГУ, 2007. – вып. 8 – С. 10-20.
2. Богуславская В.В. Моделирование текста: лингосоциокультурная концепция / В.В. Богуславская, - 2-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 280 с.
3. Веденова Е. Г. Противоречие и становление теоретического знания / Е. Г. Веденова // Мысль и искусство аргументации. — М., 2003.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. «Теория и методика преподавания иностр. яз. и культур» / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Academia, 2005. 334 с.
5. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
6. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебно-метод. пособие / Г. А. Китайгородская. — М.: Высшая школа: Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. 277 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. Пособие / С. Г. Тер-Минасова. М.: Слово / Slovo, 2008. - 264 с.
8. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
9. Поварнин С. Искусство спора: О теории и практике спора / С. Поварнин. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб; СПб. Северо-Запад, 2009. – 192 с.
10. Тер – Минасова С. Г. Личность и коллектив в языках и культурах / С.Г. Тер-Минасова // Вестник МГУ. Сер.19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. - №2. – С. 7-16.
11. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. Пособие / В.Е. Чернявская. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
12. Шитова А.В. Теоретические основы системы обучения письменной речи на иностранном языке / А.В.Шитова // Вестник СПбГУ. – 2008. – Вып. 2, ч.И. - С. 257-261.
13. Halliday M.A.K. An Interpretation of the Functional Relationship between Language and Social Structure / M.A.K. Halliday // Halliday's Collected Works / ed. J. Webster. – London\$ New York: Continuum, 2007 – Vol. 10.
14. McInerney D.Q. Being logical: A Guide to Good thinking / D.Q. McInerney. – Random House, 2005.

Педагогика

УДК 37.026.9

кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Марина Германовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА)

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о взаимоотношении обучающихся в полиэтническом коллективе, их готовности к включению в межкультурную коммуникацию в рамках образовательной организации МВД. Проводится полузакрытое тестирование для выявления готовности слушателей и курсантов к речевой деятельности через определение показателей – этнопсихологических черт индивида. Получение результатов определяет методику формирования коллектива в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: Этническая идентичность, межкультурная коммуникация, коренные народы Сибири, представители среднеазиатских стран, этноцентризм, этнические особенности, культурный релятивизм.

Annotation. This article deals with the relationship between cadets in a multi-ethnic group and their readiness for participating in cross-cultural communication within the educational organization of the Ministry of Internal Affairs. Half-closed testing is conducted to identify the readiness of trainees for speech activity through the definition of indicators – the individual ethno-psychological traits. Obtained results determines the method of forming a group in the process of learning a foreign language.

Keywords: Ethnic identity, cross-cultural communication, indigenous peoples of Siberia, representatives of Central Asian countries, ethnocentrism, ethnic characteristics, cultural relativism.

Введение. В Восточно-Сибирском институте МВД России обучаются представители разных этнических групп: русские, коренные народы Сибири: тувинцы, якуты, буряты (КНС)¹; представители среднеазиатских стран: таджики, узбеки, киргизы и туркмены (ПСС)². Опосредованным языком в межкультурной коммуникации для иностранных обучающихся и вторым государственным языком для курсантов – коренных народов Сибири является русский язык. Процесс социализации и этнизации для всех народов в военном коллективе является многоступенчатым от прохождения курсов «молодого бойца» до несения службы в образовательной организации МВД России. Вместе с тем особенности этнической идентичности у всех

¹ КНС – коренные народы Сибири, прим. авт. здесь и далее.

² ПСС – представители среднеазиатских стран, прим. авт. здесь и далее.

этносов различны, соответственно процесс адаптации курсантов и слушателей, обучающихся на первом курсе, во многом определяется их коммуникативной деятельностью, в частности речевым поведением.

В связи с чем целью данной статьи является рассмотрение вопроса о сущности и содержании этнической идентичности полиэтнического коллектива в триаде «русские – КНС – ПСС» в процессе межкультурной коммуникации. Основными задачи исследования являются: определение терминологии «этническая идентичность» через призму этнопсихологических черт индивида и выявлении основных этнических особенностей, характерных речевому поведению обучающихся в образовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. В данной статье вопрос об этнической идентичности не стоит принципиально остро, так как это вопрос изысканий разных психологических и педагогических школ и направлений. Однако следует разобраться в том многообразии, которое трактуется в современной литературе этнической педагогики и психологии. Так, ставятся в один ряд несколько синонимичных определений: «этническое самосознание», «этническая идентичность», «этническая идентификация» и даже «этническая принадлежность». Самое общее толкование о принадлежности человека к переделённому этносу представлено определением «этническая принадлежность» через культуру отношений в обществе. Именно по культуре взаимоотношений можно говорить о стереотипе поведения конкретного человека. Невозможно представить современного человека без культуры, а также культуру, которую могли бы признать «ничьей». Вместе с тем понятийный аппарат в межкультурной коммуникации закладывается в речевой деятельности. Осознавая свою причастность не только к обществу и его социально-психологическим установкам, но и к языковой культуре, человек формируется как языковая личность, владеющая родным языком. В отечественной науке такой феномен называется «этническое самосознание» и этому вопросу было посвящено ряд научных работ (Ю.В. Арутюнян, Г.В. Старовойтовой, Г.А. Станчинского, Л.М. Дробижевой и других). По своей интерпретации этническое самосознание близко понятию «этническая идентичность», которое как отдельное учение об этносе рассматривалось зарубежными коллегами.

В последнее время на повестку дня в мультиэтнической России рассматриваются вопросы по формированию региональной политической культуры и региональной идентичности. Однако любой регион определяет свою идентичность на базе этничности, культурной природосообразности, то есть речь идёт о социализации разных этносов в многонациональном обществе. Следует отметить, что пребывание обучающихся в военизированной образовательной организации стало определять их образ и статус взаимоотношений в коллективе, который по своему составу характеризует этнические особенности, присущие конкретному этническому сообществу и объединяющему все этносы по определённым идентичным признакам.

Для определения сущности и содержания этнической идентичности необходимо внести ясность в использовании терминологии «идентичность» и «идентификация». Новая иллюстрированная энциклопедия трактует «идентификацию» (от ср.-век. лат. *identifico* – отождествляю) как признание тождественности, отождествление объектов, осознание. Понятие «Идентичность» (от ср.-век. лат. *identicus*) рассматривается, как тождественный, одинаковый, совпадение чего-либо с чем-нибудь [4, с. 142]. Следует заметить, что эти два термина хоть и являются синонимами, но всё же их разделяют учёные, как одно явление, вытекающего из другого.

Следует заметить, что классический подход в трудах Г. Тэшфела и Дж. Телнера в изучении этнической идентификации сводится к рассмотрению её как социальной идентификации. Следуя теории Г. Тэшфела, можно выделить 6 принципов социальной идентификации: восприятие собственного образа в контексте конкретной социальной группе; повышение своего образа, статуса в обществе; детерминация своей идентификации осуществляется через оценивание социума, где проходит адаптация индивида; достижение лидерства и превосходства в группе происходит через противопоставление этноса в понимании «свой – чужой»; дискомфорт при противопоставлении может вызвать и привести к изменению вектора идентификационных процессов [6, с. 114]. Исходя из этих принципов, можно говорить, что любая личность проходит стадию развития и трансформации в социуме, а это уже этнопсихологический феномен.

В определении сущности «этническая идентификация» огромный вклад в советскую этнографию внес Ю.В. Бромлей. Его диалектический подход в изучении социальных явлений, оказывающих влияние на этническую идентификацию личности, выражался в понимании и принятии индивидом социальных ценностей, связанных как с историческими событиями, так и конкретными условиями реального проживания этноса. Наравне с этим подходом русским этнологом М.В. Крюковым была рассмотрена и другая концепция этнической идентичности личности, как принятие индивидом ценностей, проявляющихся в культуре языка. Этническую идентичность исследовали Т.Г. Стефаненко, П.Г. Почебут, но в как совокупность умственных навыков и духовных установок, присущих этнической группе, иными словами, как менталитет [5, с. 98].

Известно, что концептуальная, как и языковая картина мира, в первую очередь, закладывается в языке народа и она богаче языковой картины, так как в её формировании участвуют разные типы мышления, включая невербальные.

Вместе с тем, любые мыслительные операции, на каком бы языке не звучали команды и установки к выполнению действий, проходят на родном языке. Следовательно, речевое поведение ПСС и КНС находит своё выражение в способах выполнения заданий, отличных от русскоговорящих курсантов [5, с. 98].

В рамках военизированного коллектива наблюдается двойственное поведение, в том числе и речевое у КНС и ПСС (присутствие твёрдой морали и правового сознания в выполнении поручений и неустойчивостью поведения и проявлением признаками маргинальной личности в группе). Для этого обратимся к исследованиям этнических психологов, социологов и социальных психологов, но прежде чем анализировать результаты этих исследований, необходимо подчеркнуть, что «этничность» исследуется этими науками во взаимодополняющих плоскостях или как совокупность культурных архетипов, которые рассматриваются как глубинные установки «коллективного бессознательного», с трудом поддающиеся изменениям. Причём, «люди, как правило не рефлексируют по поводу собственных культурных архетипов, которые «работают» на сохранение культурного генофона того или иного народа... Люди разные, человек меняется, но чтобы представить логику и смысл их поведения, надо изучить их культурные архетипы. Именно поэтому культурный архетип иногда рассматривают как «информацию, обладающую социально управляющей ценностью» [культ., с.393]. Или как менталитет, под которым принято понимать «совокупность символов, необходимо формирующихся в рамках каждой данной культурно-исторической эпохи и закрепляющихся в процессе общения с себе подобными, т.е. повторения» [3, с. 394]. С понятием менталитета неразрывно связан

такой атрибут, как идентичность, проявляющаяся «в способности люди наделять одинаковыми значениями одни и те же явления объективного и субъективного мира, т.е. тождественным образом их сознательно интерпретировать и выражать в одних и тех же символах» или же национальный характер, который можно трактовать как культура + генотип, поэтому он включает в себя наряду с неосознанными культурными архетипами, которые усваиваются в процессе социализации, ещё и наиболее повторяющиеся природные этнопсихологические черты индивидов [3, с. 394].

В ранних работах, направленных на изучение этнопсихологических черт курсантов в многонациональном коллективе, автор опирался на термин этнические особенности, поскольку этот термин не только охватывает характер и типологию личности, но и лингвистическую составляющую. В структуре языка также отражается природа мышления и стереотипность выражения объективного и субъективного мира, присущего архетипу изучаемого народа. Выполнение тех или иных поручений становится обязательным в образовательной организации МВД независимо от этнопсихологических черт личности, но готовность к межкультурной коммуникации в разных группах определяется речевым поступком каждого представителя своего этноса.

Для определения речевой готовности КНС, ПСС и русскоговорящих обучающихся к межкультурной коммуникации на практических занятиях по изучению иностранного языка было проведено ранжированное тестирование, определяющее основные характеристики когнитивной сферы деятельности языковой личности (интеллектуальный критерий активности) [1, с. 111], в котором приняли участие обучающиеся 5 курса специальности 40.05.03 «Судебная экспертиза» (в которой обучаются русскоязычные курсанты и представители среднеазиатских стран) и 4 курса специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» (в которой обучаются русские курсанты и курсанты – представители коренных народов Сибири).

Исходя из того, что интеллектуальный критерий активности включает в себя продуктивность, гибкость, креативность, независимость, лабильность, адаптивность. Проведение тестирования позволило выяснить картину возможного ранжирования мини групп разного национального состава для стирания границ «чужой – свой», а также для подбора речевых установок и дифференцированного обучения через определение типа взаимодействия языковой личности в коллективе по признакам: устранимая личность, вовлекающая и вторгающаяся личность.

1. Устранимая личность: наибольшая дистанция взаимодействия со средой; значительная жёсткость дистанции; аффективная наименьшая заряжённость конкретных целей взаимодействия; малая адаптивность к изменениям среды;

2. Вовлекающая личность: гибкая дистанция взаимодействия, зависящая от ситуации, свойств и ситуации среды: высокая адаптивность к изменяющимся характеристикам взаимодействия;

3. Вторгающаяся личность: минимальная дистанция взаимодействия: аффективная значительна заряжённость конкретной цели взаимодействия: малая адаптивность характеристик взаимодействия.

Сравнительные показатели этнических особенностей полиэтнического коллектива обучающихся представлены в таблице 1.

Таблица 1

Готовность к сотрудничеству представителей среднеазиатских стран, коренных народов Сибири и русскоязычных обучающихся к речевой деятельности

Положительные этнические особенности R +	Русские			ПСС			КНС		
	Оц. русс.	Нез. эксп.	Самооц.	Оц. русс.	Нез. эксп.	Самооц.	Оц. русс.	Нез. эксп.	Самооц.
1. активный	0,6	0,6	0,6	0,3	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6
2. легковёрный	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	0,6	0,5	0,5
3. миролюбивый	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,6	0,6	0,5	0,5
4. открытый	0,6	0,6	0,6	0,6	0,37	0,5	0,6	0,12	0,6
5. серьёзный	0,6	0,6	0,6	0,6	0,75	0,5	0,7	0,5	0,6
6. добрый	0,5	0,5	0,5	0,75	0,75	0,6	0,5	0,5	0,5
7. весёлый	0,37	0,37	0,37	0,75	0,25	0,6	0,2	0,5	0,6
8. гибкий	0,37	3,7	0,37	0,7	0,37	0,6	0,2	0,37	0,4
9. скромный	0,6	0,6	0,6	0,7	0,6	0,6	0,7	0,5	0,6
10. щедрый	0,5	0,5	0,5	0,5	0,7	0,37	0,6	0,5	0,6
11. самоуверенный	0,6	0,6	0,6	0,7	0,37	0,6	0,6	0,5	0,6
12. смелый	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,75	0,6
13. мягкий	0,5	0,5	0,5	0,6	0,5	0,5	0,6	0,25	0,25
14. раскрепощённый	0,5	0,5	0,5	0,5	0,37	0,37	0,6	0,25	0,5
15. трудолюбивый	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,4	0,5	0,5
16. доверчивый	0,5	0,5	0,5	0,6	0,7	0,6	0,5	0,5	0,6
17. организованный	0,25	0,25	0,25	0,25	0,37	0,75	0,1	0,5	0,5
18. коммуникабельный	0,5	0,5	0,5	0,7	0,5	0,6	0,6	0,25	0,6
19. спокойный	0,6	0,5	0,5	0,7	0,87	0,7	0,6	0,5	1
20. уверенный	0,6	0,6	0,7	0,7	0,6	0,7	0,6	0,37	0,7
21. тактичный	0,5	0,5	0,6	0,6	0,75	0,7	0,5	0,37	0,6
22. прощающий	0,6	0,37	0,5	0,7	0,12	0,7	0,5	0,5	0,6
23. избирающий	0,5	0,5	0,6	0,5	0,37	0,25	0,6	0,25	0,37
24. терпеливый	0,5	0,5	0,6	0,7	0,6	0,7	0,6	0,5	0,6
25. рассудительный	0,6	0,37	0,6	0,6	0,87	0,5	0,5	0,6	0,6
26. уравновешенный	0,6	0,5	0,6	0,5	0,87	1	0,6	0,5	0,8
27. принципиальный	0,5	0,37	0,4	0,5	0,37	0,6	0,6	0,37	0,7

Отрицательные Этнические особенности R -	Русские			ПСС			КНС		
	Оц. русс.	Нез. эсп.	Самоо ц.	Оц. русс.	Нез. эсп.	Самоо ц.	Оц. русс.	Нез. эсп.	Само оц.
1. безынициативный	0,6	0,5	0,3	0,4	0,12	0,37	0,12	0,12	0,12
2. критичный	0,6	0,37	0,37	0,5	0,25	0,37	0,6	0,25	0,25
3. агрессивный	0,6	0,5	0,4	0,6	0,6	0,5	0,6	0,25	0,25
4. замкнутый	0,6	0,5	0,4	0,6	0,6	0,25	0,6	0,37	0,25
5. легкомысленный	0,6	0,37	0,1	0,6	0,12	0,25	0,6	0,25	0,25
6. злой	0,6	0,25	0,4	0,6	0,25	0,6	0,6	0,25	0,37
7. угрюмый	0,6	0,5	0,2	0,6	0,87	0,5	0,6	0,25	0,7
8. негибкий	0,6	0,5	0,4	0,7	0,4	0,6	0,6	0,6	0,5
9. претенциозный	0,6	0,5	0,4	0,7	0,37	0,25	0,6	0,25	0,25
10. скупой	0,6	0,37	0,37	0,6	0,25	0,37	0,6	0,37	0,37
11. неуверенный	0,6	0,25	0,25	0,6	0,12	0,25	0,6	0,37	0,37
12. робкий	0,1	0,25	0,2	0,2	0,37	0,12	0,5	0,37	0,25
13. жёсткий	0,6	0,75	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,12	0,6
14. заторможенный	0,7	0,6	0,2	0,6	0,75	0,5	0,6	0,5	0,8
15. ленивый	0,6	0,5	0,5	0,6	0,7	0,5	0,5	0,5	0,5
16. мнительный	0,6	0,37	0,4	0,6	0,37	0,5	0,6	0,25	0,4
17. импульсивный	0,6	0,5	0,4	0,7	0,25	0,12	0,6	0,25	0,4
18. необщительный	0,6	0,37	0,37	0,6	0,37	0,25	0,5	0,25	0,37
19. раздражительный	0,6	0,37	0,5	0,6	0,12	0,37	0,6	0,12	0,5
20. сомнительный	0,6	0,5	0,4	1	0,37	0,5	0,5	0,37	0,5
21. бестактный	0,6	0,25	0,3	0,6	0,37	0,25	0,5	0,37	0,12
22. придиричивый	0,5	0,5	0,4	0,5	0,37	0,25	0,6	0,25	0,37
23. неразборчивый	0,5	0,37	0,4	0,6	0,87	0,6	0,5	0,6	0,6
24. нетерпеливый	0,6	0,37	0,25	0,5	0,25	0,25	0,5	0,12	0,25
25. безрассудный	0,4	0,12	0,2	0,4	0,12	0,25	0,4	0,12	0,25
26. холеричный	0,4	0,12	0,3	0,4	0,37	0,25	0,5	0,25	0,25
27. приспособляющийся.	0,7	0,5	0,6	0,5	0,12	0,5	0,5	0,25	0,5

Следует заметить, что представители бурятского, тувинского и якутского этносов характеризуются как *устраняющаяся* личность. Данное утверждение было подтверждено при выборе себе партнёра сотрудничать в коммуникативной деятельности. В группах представителей коренных народов Сибири проявляется осторожность вступать в коммуникативный контакт с другими членами групп, сохраняют дистанцию, но не отвергают никого. Для русских курсантов подходит характеристика *вовлекающей личности*, хотя не исключена и вторгающаяся личность, тогда, как ПСС легко находят речевой контакт с представителем любого этноса в силу своей природной дружелюбности [2, с. 170-171].

Из вышесказанного следует, что этническая идентичность ярко проявляется в речевой деятельности, которую необходимо учитывать как в учебных, так и в воспитательных целях, чтобы избежать этноцентризма в многонациональном коллективе.

Как известно для самосохранения своего этноса природой заложено противопоставлять себя, представителя своего этноса другому. Такому явлению, как этноцентризм, посвящено много трудов отечественных и зарубежных авторов (Ю.В. Арутюнян, Г.Н. Волков, Л.Н. Бержнова, Г. Тэшфел и Дж. Телнер и др.). Этноцентризм проявляется как исходная позиция, «мера всех вещей». Собственная культура воспринимается как заведомо превосходящая культуры других народов. Противоположная точка измерения этноцентризму – культурный релятивизм, отказ от этноцентризма.

Культурный релятивизм предъявляет высокие требования к среднестатистическому человеку, потому что создаёт удобные ориентиры для человека - носителя национальной культуры, сохранение этнической идентичности в межкультурной коммуникации и, в тоже время, находит точки соприкосновения во взаимном понимании и уважении партнёра по коммуникации.

Выводы. Групповая идентичность несёт в себе мощный заряд в определении общих идей, стремлений, выполнении установок, особенно эта идентичность укрепляется местностью, ландшафтом (в нашем случае, казарменным положением), опосредованным языком – русским, на котором говорят все народности. Однако, попадая в другую социальную среду, обучающиеся в межкультурном общении проявляют избирательность в общении». Осторожность обучающихся в межкультурной коммуникации определяются таким психологическим барьером, как «этноцентризм» и, в большей степени, выражена их речевым поведением, так как лингвистический концепт понимания в беседе будет включать восприятие того, что имеет в виду собеседник и добавлять новые смыслы к уже имеющимся. И то и другое осуществляется с позиции культуры [5, с. 96]. Чтобы достичь культурного релятивизма в коммуникации необходимо учитывать особенности этнической идентичности, которые не стираются и не нивелируются в общении, но являются благодатным материалом для создания речевых установок приближённых к реалистичным событиям средствами иностранного языка в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Евдокимова М.Г. Особенности обучения иностранному языку представителей среднеазиатских стран (на примере образовательных организаций МВД России): учебно-методическое пособие / М.Г. Евдокимова. – Иркутск: ФГКОУ ВО ВСИ МВД России, 2017. – 128 с.
2. Иванова Е.Е. Тип взаимодействия со средой и невербальные решения коммуникативной задачи. Психологические проблемы индивидуальности. Вып.2. – М., 1984. – С. 170-172.
3. Культурология: Учеб. пособие и хрестоматия для вузов / [Г.В. Драч и др.] ; Под ред. Драча В. – Ростов-на-Дону: Феникс, – 1995, – 575 с.
4. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 7. Жа-Ит. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 225 с.

5. Проблемы этносемантики. Сборник научно-аналитических обзоров // ИНИОН РАН, М., 1995. – 167 с.

6. Хриенко А.П. Этническая идентификация как категория социологической науки // Социология власти. 2007. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-identifikatsiya-kak-kategoriya-sotsiologicheskoy-nauki> (дата обращения: 08.03.2019).

Педагогика

УДК: 378:001.891

доктор педагогических наук, доцент Ежова Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В настоящей статье представлены возможности гуманизации профессиональной позиции будущего учителя средствами педагогического дискурса. Для преодоления кризисных явлений в образовании (дегуманизация, девальвация общечеловеческих и абсолютизация индивидуально-личностных ценностей, прагматический подход к образованию, утрата личностного смысла) необходимо найти действенное средство, которое обеспечивало бы позитивные преобразования в различных аспектах образования: аксиологическом, содержательном, коммуникативном. В статье обосновано наличие причинно-следственных связей в логической цепочке «педагогический дискурс» — «гуманизация смысложизненной и профессиональной позиции субъекта образования». Доказано, что педагогический дискурс обладает значительными возможностями в гуманизации смысложизненной и профессиональной позиции будущего учителя.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, педагогический дискурс, целеполагание, ценностная ориентация, содержание образования, профессиональная направленность, взаимодействие субъектов.

Annotation. In the article possibilities of humanization of a future teacher's professional position by means of pedagogical discourse are presented. For overcoming of climacteric events in education (dehumanization, devaluation of general human values and absolutization of individual-personal values, pragmatic approach to the education, loss of personal meaning) it is necessary to find the instrument, which could provide positive transformations to different aspect of education: axiological, content-related, communicative. In the article the existence of causal-resultative connections in the logical chain «pedagogical discourse» – «humanization of life-purpose and professional position of the subject of educational process» is proved. It is sustained that pedagogical discourse has great potential in the process of humanization of a future teacher's life-purpose and professional position.

Keywords: humanization, humanitarization, pedagogical discourse, goal-setting, system of values, educational content (syllabus), professional orientation, interaction of subjects.

Введение. В большинстве педагогических исследований, касающихся проблем и перспектив развития российского образования (И.Ю. Алексахина, В.В. Гузев, Э.Д. Днепров, Г. Б. Корнетов, Н. Е. Покровский, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская) в качестве основных тенденций современного отечественного образования (на всех его ступенях) называют прежде всего гуманизацию, гуманитаризацию и информатизацию образования. Динамика изменений в каждом из названных направлений подвержена специфической логике, определяемой своеобразием тенденции. Возникает вопрос, почему перспективы отечественного образования связаны именно с данными векторами развития. Анализ научного фонда и педагогической реальности свидетельствует о технократической перегрузке образования, его «гуманитарном голодании» (Э.Д. Днепров), кризис образования связан с «дефицитом культуры в образовании» (В.П. Зинченко). Явным проявлением кризисных явлений в образовании являются его дегуманизация, утрата и девальвация общечеловеческих ценностей, абсолютизация индивидуально-личностных ценностей, прагматический подход к образованию, «гламуризация гуманитарной сферы» (Н. Е. Покровский), утрата личностного смысла [2, 3, 5, 9].

На первый взгляд может сложиться впечатление, что некоторые тенденции находятся в определенном противоречии друг с другом (например, гуманитаризация – информатизация), но никакого противоречия здесь нет, поскольку названные тенденции находятся скорее в отношении взаимодополнения и устранения дисбаланса, чем противоположности. Речь идет скорее о том, что естественнонаучные и технические дисциплины следует рассматривать с позиций их включения в общее гуманитарное поле знаний, сближения их содержательной составляющей с гуманитарными науками.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на содержательном наполнении понятий «гуманитаризация» и «гуманизация». Традиционно гуманитаризацию образования связывают с усилением гуманитарной составляющей в содержании образования в целом и конкретных учебных дисциплин в частности, с изменением их содержательного наполнения, созданием целостного корпуса знаний, интегрированных из различных учебных дисциплин, и включением его в предметное поле взаимодействия человека, природы и общества [10].

Идея абсолютной ценности человека как «меры всех вещей» (термин И.А. Колесниковой) является краеугольным камнем гуманизации [7]. Переосмыслить роль и значение человека в обществе, признать человеческую личность в качестве важнейшей общественной ценности, создать условия для становления целостного человека (как личности, субъекта деятельности, индивидуальности) – это ключевые задачи, стоящие перед отечественной системой образования в контексте его гуманизации. Особенно важным является осознание этой задачи и сложности ее выполнения со стороны педагогического сообщества, которое и должно осуществить практическую реализацию этой целевой установки.

Существуют различные средства, способствующие достижению названной ключевой задачи. Одним из наиболее эффективных средств является педагогический дискурс. Предметом данного исследования является изучение возможностей педагогического дискурса как средства гуманизации профессиональной позиции будущего учителя. В контексте исследуемого проблемного поля педагогический дискурс понимается как

«коммуникативно-речевое взаимодействие субъектов образования, базирующееся на их ценностных и целевых установках, знаниях, рефлексии, опыте, актуализированное в мыслительности и речи, выступающее значимым средством гуманизации смысловознательной и профессиональной позиции будущего учителя» [4, с. 47].

Педагогический дискурс, трактуемый как сложная разнополостная система, может быть охарактеризован с точки зрения структурных компонентов, составляющих разновекторные плоскости этой системы: это цели, участники дискурса, ценности, образовательная среда, содержание образования, условия общения, институциональная специфика педагогического взаимодействия. В качестве цели педагогического дискурса мы называем создание условий для становления целостного человека (как личности, субъекта деятельности и индивидуальности). Участники образовательных отношений выполняют в процессе педагогического взаимодействия определенные институциональные роли, предписанные их статусом и функциональным предназначением, поскольку педагогический дискурс относится к институциональному типу дискурса и существует в рамках определенного социального института, в данном случае – вуза. Качество педагогического дискурса (его технократический или гуманитарный характер) обусловлено также личностными качествами субъектов, их мотивами, ценностями, принадлежностью к определенной образовательной парадигме.

Педагогический дискурс функционирует в информационно-образовательной среде вуза. Чтобы информационно-образовательная среда обеспечивала выполнение требований, заложенных в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, необходимо реализовать комплекс организационно-управленческих и методических мер, к которым относятся: информационно-методическая поддержка всех участников образовательных отношений; наличие комплекса информационных образовательных ресурсов; совокупность технологических и технических средств, обеспечивающих внедрение современных педагогических технологий (в том числе информационно-коммуникационных); мониторинг и фиксация хода и результатов образовательного процесса и др.

Содержательная составляющая призвана обеспечить тот объем профессионального образовательного минимума, который содержится во всех четырех элементах содержания образования: в опыте познавательной деятельности - в виде знаний; в опыте осуществления репродуктивной деятельности - в виде умений действовать по образцу; в опыте творческой деятельности - в виде креативных умений; в опыте эмоционально-ценностных отношений - в виде ценностного самоопределения субъектов [8].

В рамках педагогического дискурса происходит взаимодействие участников образовательных отношений, это институционально обусловленная коммуникация, предполагающая межличностное общение субъектов образовательного процесса. При анализе стратегий их поведения в определенной коммуникативной ситуации следует учитывать конкретные условия и обстоятельства этой ситуации, целевые установки, принятые в профессиональном сообществе нормы поведения, полисубъектный характер взаимодействия, индивидуальные стилевые особенности участников дискурса [6].

Существует ряд факторов (как внешних, так и внутренних), которые в значительной степени влияют на качество педагогического дискурса и векторы его влияния на образовательный процесс и его участников. К внешним факторам относятся: доминирующая в данный период в обществе образовательная парадигма; особенности текущего момента, связанные с необходимостью взаимодействия в едином информационном, экономическом и образовательном пространстве, характеризующемся в то же время наличием разногласий и отсутствием консенсуса. Личностные качества субъекта, его сенсотип, менталитет, ценностные ориентации, целевые установки, мотивы и потребности участников образовательных отношений мы относим к внутренним факторам, детерминирующим воздействие педагогического дискурса на содержательную сторону образовательного процесса, выбор используемых педагогических технологий, характер взаимодействия субъектов.

Качество педагогического дискурса во многом зависит от профессиональной позиции педагога. Именно профессиональная позиция педагога определяет степень активности субъектов образования в позитивном преобразовании педагогической реальности. В контексте данного исследования профессиональная позиция понимается нами как система отношений педагога к педагогической профессии, к обучающимся, к созданному образу «Я в будущей профессии», основанная на принципе избирательности, находящая практическое воплощение в педагогической деятельности. Активная профессиональная позиция связана с готовностью субъекта к профессиональному развитию и самосовершенствованию, профессиональному росту. С одной стороны, на формирование профессиональной позиции воздействуют те требования, ожидания и возможности, которые предъявляет и предоставляет педагогу общество. С другой стороны, профессиональная позиция формируется под воздействием внутренних факторов, таких, как интересы, мотивы, потребности, мировоззрение учителя, его целевые установки и ценностная ориентация [11, с. 289].

Мы солидарны с точкой зрения Е.В. Бондаревской, которая трактует социально значимую педагогическую позицию как «достижение педагогом некоторой гармонии, дающей ему социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь и педагогический труд, а также психологический комфорт» [1]. Сформированность педагогической позиции, подчеркивает автор, является свидетельством жизненного и профессионального самоопределения педагога в мире общечеловеческих и педагогических ценностей. Профессиональная позиция во многом зависит от парадигмальной принадлежности педагога и его приверженности принципам выбранной педагогической парадигмы.

Основываясь на проведенном нами сравнительно-сопоставительном анализе качества педагогического дискурса, назовем основные векторы изменений в профессиональной позиции будущего учителя: это изменения в целеполагании, характере взаимодействия субъектов образовательных отношений, в типе профессионального мышления педагога, актуализация содержания образования, инновационный подход к использованию педагогических технологий.

Работа в перечисленных направлениях требует изменения механизмов целеполагания, принципов педагогического взаимодействия, пересмотра содержания образования, отбора и реализации новых образовательных технологий. Изменение качества педагогического дискурса, преобразование его из технократического в гуманитарный, помогает понять механизм гуманизации смысловознательной и профессиональной позиции субъектов образования.

Выводы. Таким образом, подводя итог сказанному, отметим, что педагогический дискурс является значимым средством гуманизации профессиональной позиции будущего учителя, от которой зависит

реализация задач, поставленных государством и обществом перед системой высшего педагогического образования. Гуманизация профессиональной позиции педагога обеспечит, в свою очередь, построение такой системы ценностей, в которой каждый субъект будет использовать свои способности и свое мастерство во благо обществу и ближним, а образование будет восприниматься каждым обучающимся как личностно значимая ценность.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в педагогических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. — 560 с.
2. Днепров Э.Д. Четвертая реформа в России : пособие для преподавателей / Э. Д. Днепров. — М.: Интерпракс, 1994. — 241 с.
3. Ежова Т.В. Гуманизм - доминантный принцип личностно-ориентированного образования / Т.В. Ежова, А.В. Малахова // Молодежная наука в XXI веке: традиции, инновации, векторы развития: мат-лы междуна. науч.-исслед. конф. / Самара-Оренбург: СамГУПС, ОриПС, 2017. — Ч. 2. — С. 214 - 216.
4. Ежова Т.В. Роль педагогического дискурса в формировании имиджа будущей профессии / Т.В. Ежова / Вестник Оренбургского гос. ун-та. — Оренбург: Изд-во ОГУ, 2017. — № 10 (210). — С. 46-50.
5. Зинченко В.П. Перспективы ближайшего развития развивающего образования / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 2. — С. 24—30.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.
7. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. — СПб.: СПбГУПМ, 1999. — 242 с.
8. Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. — М.: Издат. центр «Академия», 2003. — 256 с.
9. Покровский Н.Е. Что происходит с гуманитарным образованием? / Н. Е. Покровский // Социологические исследования. — 2006. — № 12. — С. 95—97.
10. Сизова Ю.С. Гуманитаризация высшего образования как направление его гуманизации // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII междунар. науч. конф. / Самара: ООО "Изд-во АСГАРД", 2016. — С. 261-266.
11. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. — М.: ТЦ «Сфера», 2004. — 448 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта **Зангиева Марина Жураповна**

ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ЗНАЧЕНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ СТУДЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза и оптимизации процесса обучения с использованием такого дидактического средства обучения как рабочая тетрадь. В статье обосновывается значение и функции рабочей тетради студента, определены основные задачи по применению рабочей тетради в формате формирования компетенций, предусмотренных ФГОС ВО.

Ключевые слова: учитель физкультуры, самостоятельная работа, рабочая тетрадь, оптимизация, мотивация, профессиональная деятельность, профессия, индивидуализация.

Annotation. This article is devoted to the organization of independent work of students of pedagogical high school and optimization of the learning process with the use of didactic means of learning as a workbook. The article substantiates the importance and functions of the student's workbook, defines the main tasks for the use of the workbook in the format of the formation of competencies provided by the GEF.

Keywords: physical education teacher, independent work, workbook, optimization, motivation, professional activity, profession, individualization.

Введение. Современные требования, которые предъявляются сегодня к высшему образованию, заставляют искать новые пути для решения задачи модернизации педагогического образования. По результатам многих исследований, следует отметить, что у значительной части выпускников, которые оканчивают высшие учебные заведения, отмечается крайне низкий уровень мотивации к профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры, а также низкий уровень готовности к профессиональному саморазвитию [1; 3; 7; 9 и др.].

Такое положение не может соответствовать требованиям государственного образовательного стандарта. Данная проблематика в свою очередь требует поиска эффективных путей совершенствования методов и форм подготовки в педагогическом вузе, разработки новых педагогических технологий. Поэтому это делает актуальными задачи теоретического и практического обоснования проблем в формате формирования профессиональной компетентности студентов [4].

Основной целью становится задача комплексного подхода к подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности [3] за счёт использования различных средств, характеризующихся конкретной совокупностью знаний, умений и качеств личности, ориентированных на применение в рамках выбранной профессии.

Изложение основного материала статьи. Вопросами изучения профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры занимались Виленский В.Я., Железняк Ю. Д., Матвеев Л.П., Магин В.А., Талызина Н.Ф. и другие [2; 4; 9-14]. Изучая проблемы профессиональной подготовки будущих учителей в

вузе, исследователи обращают свое внимание на те средства, методы и формы передачи знаний, которые способствуют формированию практических умений и навыков.

Различным аспектам организации самостоятельной работы обучающихся посвящены работы Е.А. Анфиловой, Н.А. Константинова, Л. А. Котельниковой, А. Е. Поликтова, А. И. Федоров, Е.П. Якимович и многих других исследователей [13-17].

Поэтому, решение этих задач невозможно без повышения ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, обучающихся в формате стимулирования их творческой активности и инициативы, и приобретение студентами практических умений и навыков решения творческих и развивающих заданий [7].

Актуальность использования рабочей тетради – это способ рациональной организации индивидуального образовательного маршрута студентов, и возможность реализации в работе принципа вариативности и индивидуального подхода [2]. В связи с этим и была выбрана тема исследования.

Цель исследования - изучить влияние рабочей тетради как средства качественного усвоения знаний.

Объект - система научно-методического использования тетради в контексте многофункционального дидактического средства обучения.

Предмет исследования - особенности влияния методики использования рабочей тетради на уровень текущего и промежуточного контроля обучающихся.

Гипотеза базируется на предположении о том, что использование рабочей тетради повысит мотивационно-ценностный аспект обучения студентов.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы нами были определены задачи исследования, среди которых экспериментально изучить влияние рабочей тетради на уровень усвоения обучающимися знаний по дисциплине «Введение в профессию».

Мы провели педагогический эксперимент с целью повышения профессиональной самоидентификации будущих специалистов в области физической культуры.

Методы исследования:

1. В рамках проблемы исследования был проведён теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы.

2. Педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение.

3. Диагностическое исследование, анкетирование.

4. Тестирование уровня мотивации к профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры.

5. Количественный и качественный анализ полученных результатов, методы математической статистики.

В педагогическом исследовании нами использовались методики: - на изучение мотивации (методика К. Замфир в модификации А. Реан); - методика творческого потенциала (методика В.И. Андреева).

В эксперименте принимало участие 20 студентов, которые были поделены на две равнозначные группы: контрольную и экспериментальную. В ходе констатирующего эксперимента нами был проведен замер показателей профессиональной направленности и профессиональной самоидентификации студентов первого курса факультета физической культуры и спорта Северо - Осетинского государственного педагогического института. Цель замера – определение уровня мотивации к профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры, а также определение готовности к профессиональному саморазвитию.

На констатирующем этапе особых отличий не зафиксировано между экспериментальной и контрольной группой. Было проведено анкетирование студентов, которое показало, что студенты – первокурсники испытывают трудности в управлении своей образовательной деятельностью, а также то, что они не рассматривают самостоятельную работу в качестве инструмента профессионального саморазвития [4; 5]. В результате у обучающихся обеих групп был выявлен низкий уровень мотивации к профессиональной деятельности и потребности в профессиональном саморазвитии.

Педагогический эксперимент длился пять месяцев. Каждому студенту экспериментальной группы была выдана рабочая тетрадь по дисциплине «Введение в профессию». В экспериментальной группе мы предложили использование рабочей тетради в учебном процессе при изучении дисциплины для того, чтобы исключить необходимость тратить время на запись аудиторных и внеаудиторных заданий, для выработки логического мышления, повышения мотивации к изучению дисциплины, для закрепления практических умений и навыков. В течение всего педагогического эксперимента для закрепления пройденного материала и самоконтроля знаний и умений, а также для формирования комплекса практических навыков, знаний и умений студенты экспериментальной группы использовали рабочую тетрадь по дисциплине [8]. Тетрадь использовалась на аудиторных занятиях и внеаудиторной подготовке при организации самостоятельной работы. Предложенные задания были разнообразными по содержанию и сложности.

К студентам контрольной группы данная методика не применялась.

Диагностируя данные, полученные в ходе заключительного этапа эксперимента, позволили зафиксировать достаточную мотивационную заинтересованность студентов экспериментальной группы их будущей профессиональной деятельностью. Эти данные также свидетельствуют о том, что обучающиеся имеют достаточно высокую профессиональную направленность [9].

У студентов экспериментальной группы в текущем и промежуточном контроле был зафиксирован достаточно высокий уровень знаний по дисциплине: из 10 исследуемых обучающихся - 7 человек показали высокий уровень, 3 человека - средний уровень. В контрольной группе из 10 исследуемых 4 человека показали средний уровень, а 6 обучающихся недостаточный уровень.

Выводы. Таким образом, количественные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне усвоения знаний и умений, обучающихся в экспериментальной группе, и о низком уровне – в контрольной группе.

Следовательно, можно констатировать, что в результате интегрального внедрения учебно-методического пособия «Рабочая тетрадь по дисциплине «Введение в профессию» в учебный процесс первокурсников факультета физической культуры и спорта, показан достаточно высокий уровень мотивации и самоконтроля и более прочное усвоение теоретических знаний. Применение рабочей тетради сформировало у студентов-бакалавров ключевые компетенции в аспекте будущей профессиональной деятельности учителя физической культуры.

Литература:

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
2. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 275 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. - М., 2004. - 381 с.
4. Железняк Ю. Д. Подготовка специалистов по физической культуре и спорту в системе педагогического образования / Ю. Д. Железняк // Теория и практика ФК, 2002. — № 5. — С. 47.
5. Курлыгина О.Е. Компетентность как характеристика готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.
6. Кухарев И. В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159. – (Мастерство учителя; идеи, советы, предложения). – 159 с.
7. Литвинцева И.Г. Формирование дидактических умений у студентов отделения физической культуры в процессе педагогической практики «Пробные уроки» [Текст] / И. Г. Литвинцева // Совершенствование системы физического воспитания и физкультурного образования в Сибири: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – Иркутск, 2006. – С. 39-42.
8. Маслов В. И. На пути к решению проблемы профилизации высшего физкультурного образования / В.И. Маслов, В.М. Корнилов, В.А. Сургучев // Теория и методика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 53–56.
9. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога // Теория и практика физической культуры. 2005. Т. 191. С. 191.
10. Магин, В. А. Формирование культуры здоровья личности будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук. - Ставрополь, 1999.
11. Магин В.А. Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту // Вестник спортивной науки. 2006. № 1. С. 43-47.
12. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет: учеб. для высш. спец. физкульт. учеб. заведений / Л.П. Матвеев. – 4-е изд. – СПб. - М. - Краснодар, 2004. – 160 с.
13. Рихтер Т.В. Система критериев и показателей оценки сформированности профессиональных компетенций студентов высшей школы // Современные тенденции естественно-математического образования: школа – вуз [Текст]: материалы Международной научно-практической конференции, 15 – 16 апреля 2016 года: в 2 ч. Ч. 1 / Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВО «ПГНИУ»; Т.В. Рихтер, составление. – Соликамск: СГПИ, 2016. – С. 62-65.
14. Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Загребина Е.И. Диагностика формирования компетенций студентов в вузе // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-4. – С. 797-801.
15. Федоров А. И. Подготовка специалистов по физической культуре и спорту: тенденции развития в контексте модернизации образования / А. И. Федоров // Челябинск: Урал ГАФК, ЧГНОЦ УрО РАО, 2003. - С. 79.
16. Тухтахужаев Х. Б., Мадаминов Х. Значение компетентного подхода для формирования профессионализма будущего учителя физической культуры // Молодой ученый. — 2016. — №4. — С. 843-845. — URL <https://moluch.ru/archive/108/26185/> (дата обращения: 25.03.2019).
17. Якимович Е.П. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя физической культуры в образовательной среде университета // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. часть II. – Новосибирск: Сибак, 2011.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук Зотова Татьяна Юрьевна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

кандидат педагогических наук Суркова Анастасия Павловна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В данной статье рассмотрен опыт практической деятельности вузовских преподавателей, связанной с обучением студентов (будущих педагогов) и развитием их профессиональных коммуникативных умений. В работе представлены конкретные образцы аналитических, аналитико-конструктивных и творческих заданий с их анализом и примерами выполнения.

Ключевые слова: практикоориентированная направленность обучения, профессиональная коммуникация педагога, коммуникативные умения учителя, виды коммуникативных заданий.

Annotation. Within this article, the experience of practical activities of university teachers related to the training of students (future teachers) and the development of their professional communication skills is reviewed. The paper presents specific examples of analytical, analytical, constructive and creative tasks with their analysis and examples of implementation.

Keywords: practice-oriented orientation of training, professional communication of a teacher, communicative skills of a teacher, types of communicative tasks.

Введение. Профессия педагога непосредственно связана с общением, поэтому еще в ходе обучения в педагогическом вузе необходимо уделять внимание развитию коммуникативных умений будущих учителей.

Безусловно, основная работа будет заключаться в формировании грамотной устной и письменной речи, однако помимо этого студенты должны научиться создавать значимые речевые жанры: разнообразные виды педагогических монологов (вводный, объяснительный, оценочный, обобщающий) и диалогов (беседа, опрос). В том числе, кроме уже названных традиционных видов профессиональной речи, современный учитель должен уметь организовать дискуссию на уроке, создать экскурсионную речь, творческий портрет известной личности, уместно использовать комические жанры речи. Педагогу важно уметь создавать по всем правилам научные жанры, такие как научный доклад и статья, и научить этому своих школьников. Не стоит забывать и о вторичных текстах: реферат, конспект, тезисы, аннотация, отзыв и рецензия. Как мы видим, «репертуар» педагогически целесообразных жанров речи достаточно широк, и владение ими определенно входит в профессиональную коммуникативную компетентность.

В рамках данной статьи мы планируем рассмотреть ряд заданий, которые применяются нами в педагогической работе по формированию коммуникативных умений будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. В рамках дисциплин «Русский язык и культура речи», «Коммуникативная культура педагога», реализующих коммуникативную компетенцию, мы не только продолжаем со студентами работу над нормами литературного языка, но и стремимся формировать у них умения и навыки, связанные с анализом различных ситуаций общения и созданием профессионально значимых высказываний, которые будут помогать успешному решению педагогических задач. Для достижения этих целей на занятиях используются различные группы коммуникативных заданий:

а) задания аналитического характера, предполагающие анализ языкового материала (отдельных предложений) либо содержательный или сравнительный анализ нескольких видео- и текстов-образцов, включающих изучаемые жанры;

б) задания аналитико-конструктивного характера, связанные с анализом предложенных педагогических ситуаций и требующие затем разрешения данной ситуации с помощью жанров речи, которые осваивают студенты;

в) задания, требующие корректировки готового видео- или текста-образца, с изменением негативного речевого поведения коммуникантов либо не соответствующего жанру текста, в результате чего возникают новые или усовершенствованные варианты высказывания;

г) конструктивные задания, которые требуют создания и реализации собственного жанра в условиях вузовского занятия и на реальном школьном уроке в период педагогической практики.

Рассмотрим конкретные примеры заданий.

Задания аналитического характера. Здесь целесообразны как упражнения, ориентированные на формирование речевой грамотности, так и задания, нацеленные на формирование и совершенствование коммуникативных умений, связанных с многоаспектным анализом компонентов ситуации общения. Приведем примеры подобных заданий.

• Прочитайте данные фразы, определите виды речевых ошибок / недочетов, предложите исправленный вариант:

– *Линзы бывают выпуклые и впуклые (на уроке физики).*

– *Войдя в комнату, ему предложили сесть.*

– *В марте месяце на отдых отправятся десять человек детей.*

• Определите стилевую принадлежность данных текстов, аргументируйте свою позицию:

Текст №1. *Сяпала Калуша с Калушатами по наушке. И увазила Бутявку, и волит: – Калушата! Калушаточки! Бутявка! Калушата присяпали и Бутявку стрямкали. И подудонились. А Калуша волит: – Оее! Оее! Бутявка-то некузявая! Калушата Бутявку выучили. Бутявка вздрезбунулась, сопрутюкнулась и усяпала с наушки. А Калуша волит калушатам: – Калушаточки! Не трямкайте бутявок, бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудонятся. А Бутявка волит за наушкой: – Калушата подудонились! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!*

Текст № 2. *Мировая практика банковской деятельности показывает, что одним из наиболее перспективных и пользующихся быстрорастущим спросом ее видов является финансирование инвестиционных проектов.*

Методы проектного финансирования стали использоваться в начале 80-х годов XX века для описания и характеристики определенных типов финансовых и коммерческих операций, которые давали возможность инициаторам инвестиционных проектов снижать затраты по погашению долгов, уменьшить риски, связанные с эксплуатацией оборудования, установить долгосрочные отношения с поставщиками сырья и полуфабрикатов, пользоваться поддержкой финансовых организаций, включая прямую или опосредованную бюджетную поддержку.

• Найдите ошибки в предложенных фрагментах популярных песен и охарактеризуйте их:

Вдоль по коже тянется его рука... (Макс Барских, «Глаза убийцы»). Остановилось время в этом месте... (Потап и Настя Каменских, «Почему молчишь»). Не опуская глаз, не пророняя слов... (Л. Агутин, А. Варум, «Я буду всегда с тобой»). Ты была молода – красива и похожа на апельсина в своем новом плаще... (группа «UMA2RMAN», «Ты ушла»). В одеяле из снов кутаюсь лишь едва... (А. Савельева, «Заболела тобой»). Едь на такси, но нечем платить... (группа «Чили», «Преступление»). Открываешь тяжелые веки... (Макс Барских, Глаза убийцы). Ядовитые мысли повисли вот так на моём языке... (Светлана Лобода, «Не нужна»). Ты ослабь мне запястья, просто дай мне вздохнуть... (Светлана Лобода, «Революция»).

• Сравните два видеофрагмента, проанализируйте каждый из них по схеме речевой ситуации (адресант, адресат, их цели, предмет речи, условия общения), оцените уместность и результативность речевого поведения педагогов в каждом из фрагментов. Обычно для выполнения подобного задания используются серии киножурнала «Ералаш» или примеры ситуаций из детских фильмов о школе.

Задания аналитико-конструктивного характера. Данная группа заданий подготавливает студентов к созданию собственных высказываний в различных условиях педагогического взаимодействия, а также в ситуациях повседневного и делового общения.

Так, например, для развития спонтанной речи студенты поочередно вытягивают ситуации, зачитывают вслух и сразу приводят вариант уместной для педагога реакции в подобном случае. Затем группа анализирует, насколько каждый из выступающих справился с заданием.

• Прочитайте ситуацию и предложите вариант уместного и результативного поведения педагога.

Ситуация 1. *Вы приходите на свое первое занятие на педагогической практике, начинаете урок. Вдруг*

один из учеников-старшеклассников, желая вас смутить, задает нескромный и неуместный вопрос: о семейном положении, возрасте, внешности, размере стипендии и т. д. Что вы ему ответите?

Ситуация 2. Вы объясняете новую тему и вдруг замечаете, что один ученик вас не слушает: он вдохновенно рисует в своей тетради смешных чертиков и зверушек. И тогда вы...

Ситуация 3. Вы проводите диктант и неожиданно замечаете, что один ученик списывает у своего соседа. Ваши действия?

Ситуация 4. «Ученик вошел в класс после звонка. Учитель делает ему замечание: «Ты все время опаздываешь!» В ответ ученик заявляет: «А я не опоздал! Вы все равно еще ничего важного не говорили!». И тогда учитель...».

Так, разбирая ситуацию 2, студенты, как правило, предлагают варианты речевого поведения учителя с использованием косвенных приемов воздействия (например, намек, шутки), способствующих более мягкому разрешению возникающих между учителем и учениками противоречий [1; 3]. Приведем примеры созданных будущими педагогами высказываний в данной ситуации: а) «Попросим портретиста (великого художника, иллюстратора, Пикассо) выйти к доске!»; б) «Интересно, какой же у нас сейчас урок? Русский язык или рисование?».

В ситуации 4 студенты чаще всего обращаются к убеждающей речи, используя приемы воздействия и аргументы, уместные в ситуации педагогического спора и отражающие его специфику [2]. В качестве примера можем привести одно из аргументативных высказываний, созданных студентами: «Саша, во-первых, ты опоздал и не можешь знать, говорила я что-то важное или нет, во-вторых, опаздывая, ты задерживаешь весь класс и самого себя...».

Выполнение подобных заданий будет, на наш взгляд, способствовать актуализации, формированию и совершенствованию умений, связанных с выбором уместных и эффективных средств и приемов воздействия в разнообразных учебно-речевых ситуациях.

Для отработки навыков деловой коммуникации можно организовывать ролевые игры. Так, для формирования умений, связанных с ведением делового телефонного разговора, можно использовать ситуации с характеристикой ролей и условий реализации диалога. Студентам дается время на обдумывание стратегии разговора, затем проводится игра в парах. Для максимального погружения в ситуацию дистанционного общения студентам можно предложить сесть на стулья спиной друг к другу, чтобы не было возможности «считывать» информацию с пантомимики партнера по ролевой игре. Приведем примеры возможных ситуаций.

Ситуация №1. 1. Вам необходимо позвонить на службу, чтобы выяснить, какой объем работы выполнен (например, она связана с подготовкой олимпиады в старших классах). 2. Вы (один из сотрудников) вынуждены сообщить начальнику, что не все удалось решить.

Ситуация №2. 1. Вы звоните бывшему сотруднику, пенсионеру, от имени организации (завода, больницы, школы), чтобы пригласить на юбилей предприятия. 2. Вы (бывший сотрудник, пенсионер) нуждаетесь в уточнении деталей (даты, места, времени, формы одежды, как именно будет происходить мероприятие и т. д.).

Ситуация №3. 1. Вы звоните частному лицу как представитель фирмы, чтобы провести опрос. 2. Вы (частное лицо) не готовы тратить время на разговор. Попытайтесь вежливо отказать от участия в опросе.

Ситуация №4. 1. Вам необходимо позвонить коллеге поздно вечером, чтобы решить возникшую проблему. 2. Вы (коллега, которому звонят поздно вечером) считаете, что поздние телефонные звонки совершенно недопустимы.

Задания, требующие корректировки готового видео- или текста-образца.

- Прочитайте аннотацию к фильму, найдите ошибки и предложите вариант правки данного текста: «**Воровка**» – драматический сериал, в сюжете рассказывается история одной замужней девушки, которую она очень сильно любила. Но вот любил ли ее муж, если он изменил жене с родной сестрой Ирой. Тяжким мучением подверглась девушка, обесиленная, обиженная на весь мир Галя уезжает на некоторое время. Спустя годы одна единственная мысль не утихает в ней, ее целью стало отомстить все предателям, которые ей когда причинили боль. Возвращаясь в родное крыльцо она все таки решает залатать раны, посредством мести. Но для этого, ей пришлось войти в круг доверия многих людей. Это были очень важные, высокопоставленные люди, с помощью которых Галина совершит затаенное. Переполненная эмоциями, чувствами обиды, боли, жаждой отомстить она переступает через все границы, и ломает жизни многих людей, даже ни в чем не виновных. Задание предполагает редактирование текстов, содержащих различные ошибки и недочеты, оно способствует формированию умений грамотно, корректно и точно оформлять мысли в письменной форме.

- Посмотрите фрагмент объяснительного монолога учителя (предлагается ситуация из художественного фильма «4:0 в пользу Танечки») о творчестве А. С. Пушкина. Проанализируйте, насколько он удачен. В течение 5–7 минут подготовьте свой монолог с учетом ошибок данного педагога.

- Прочитайте образцы педагогических монологов, внесите исправления и представьте их группе с необходимыми пояснениями:

Монолог №1. – Ну, ты ответил вполне нормально, мог бы и лучше, конечно, но ничего, не каждому дано. Правило это для тебя сложное. Садись, «3».

Монолог №2. – Итак, мы сегодня на уроке много интересного изучили, разные задания поделали, вы, правда, шумели много, если бы не болтали, мы бы еще много чего успели сделать. Саша, не отвлекайся! А так, в целом, все хорошо поработали, молодцы.

Анализируя данные монологи, студенты должны обратить внимание на соответствие высказываний учителя жанровым особенностям конкретного монолога: содержание, структуру, уместность включения в ситуацию урока, языковые средства и т. д.

Конструктивные задания, которые требуют создания и реализации высказывания с учетом ситуации общения и особенностей конкретного речевого жанра.

- Проанализируйте параграф учебника по русскому языку для 5 класса, на основе материалов параграфа создайте не менее 5 вопросов для проведения опроса по данной теме (задание ориентировано на формирование умений, связанных с точностью и корректностью формулирования вопросов).

- Организуйте и проведите мини-дискуссию на заданную тему (на выбор).

- Создайте аргументативное высказывание на предложенную тему (на выбор): а) «Общаясь, люди создают друг друга» (Д. С. Лихачев); б) «Наши неудачи поучительнее наших удач» (Г. Форд) (это задание, как и предыдущее, направлено на совершенствование аргументативных умений студентов).

- Создайте 5 текстов об одном и том же предмете/явлении действительности/событии в разных стилях (выполняя данное задание, студенты закрепляют знания, связанные с особенностями функциональных стилей русского языка, учатся отбирать языковые средства, уместные для того или иного стиля). Задание может носить игровой характер: предметом описания может стать любой объект, главное – выдержать форму и использовать языковые средства выбранного стиля. Проиллюстрируем следующим примером:

Тема «Лев».

Художественный стиль: Помню, когда я был маленьким, мой дедушка решил, что мне обязательно нужно побывать в зоопарке. Недолго думая, он решил осуществить желаемое, и на следующий день мы уже были там. Моему восхищению не было предела. Большой части животных и птиц я никогда не выдел и не слышал о них вовсе; фазаны, куккусы, мандаринки, соболи, ибисы, фенеки и многие другие, список можно продолжать очень долго. Но больше всех мне запомнился величественный золотой лев. Царь зверей гордо осматривал всех посетителей, не желая делиться с ними своей красотой. По его грустным глазам было видно, как он не хотел находиться в клетке. Мне стало тоскливо, что дикое животное находится не в родной для себя среде, ведь ему нужно охотиться, много бегать и дружить с другими львами. Возможно, там у него семья... А каждый должен быть рядом со своими родными, даже если это лев.

Научный стиль: Лев – хищный зверь, является одним из четырех представителей рода пантер, относящегося к подсемейству больших кошек. Лев является второй по величине из ныне живущих больших кошек, уступая только тигру. Вес львов-самцов иногда достигает 250 кг. В прошлом выделяли 12 подвидов льва, самым большим из которых был берберийский лев. Основным отличительным признаком подвида были различия в размерах и внешнем виде гривы. Однако, поскольку различия эти были весьма незначительны, а в пределах ареала каждого подвида существует индивидуальная изменчивость, то в последнее время часть данных подвидов считается недействительными. В настоящее время принято выделять только 8 подвидов.

Публицистический стиль: По данным корреспондентов, вчера вследствие сильнейшего урагана из зоопарка сбежало большое количество животных. Среди сбежавших животных был лев. Советуем не покидать свои дома, не выпускать на улицу детей, водителям воздержаться от поездок. Если вы все-таки повстречаете дикое животное, просим Вас немедленно сообщить об этом в полицию или владельцам зоопарка.

Разговорный стиль: Когда я еще учился в школе, учителька предложила нам съездить в зоопарк, мол, чтобы посмотреть, что даже животные лучше себя ведут, чем мы. Мы отнекивались, но она сказала, что тогда поставит всем колы. Ну-у, была не была, мы поехали в зверинец. Я чуть с ума не сошел от увиденного. Там были такие миленькие зверушки, их прям за щечки хотелось потрогать, все такие ути-пути. Я очень любил мультик «Король Лев» и прям ходил вокруг да около и все искал Симбу или Муфасу. И нашел! Лев и его прайд отличались от других животных. Они не были мимишными, они были грациозными и важными, все их боялись и уважали. А я ведь родился под знаком льва, а это значит, что я тоже такой же важный и грациозный. Побежал и поделился своими выводами с моим другом, а он сказал, что я дурак. Ничего он не понимает, все потому что он козерог.

Официально-деловой стиль: Владелец зоопарка «Мохнатки» осужден на 15 лет лишения свободы в колонии строгого режима по статье 113 УК РФ за жестокое обращение со львами. Как показала экспертиза, животные не получали корм в течение двух месяцев, по отношению к ним была использована физическая сила, что в итоге привело к их гибели. Позднее около 15 львов. Сейчас выживших животных передали в руки другому зоопарку «Маленькая Панда», их состояние на сегодняшний день значительно улучшилось.

- Создайте загадку – описание предмета/явления действительности/события с использованием не менее 5 тропов и фигур (задание предполагает закрепление знаний и совершенствование умений, связанных с изобразительно-выразительными ресурсами языка). Приведем примеры созданных студентами описаний.

Это замечательное, прекрасное, упоительное время. О, как же я его обожаю! Как можно не радоваться наступлению этого периода? В это время я чувствую себя счастливым, как ребенок, который получил новую игрушку. Это счастье огромно, как океан, оно ширится и заполняет всю мою душу (отгадка – каникулы).

Наступила зима. И теперь он повсюду. Яркий, как солнце, и ослепительный сверкающий под его холодными лучами. Все покрыто этим белым золотом – и земля, и деревья, и крыши домов. Сияние зимних узоров, нарисованных на окнах, слепит глаза, и все же оно завораживает. А он, занимающий собой необъятные просторы, утопает в зимнем солнце, сливается с ним и образует единую гармонию искрящегося света. Он холоден и прекрасен. Прохожие радуются ему, дети, смеясь, барахтаются в нем. Прикосновение к нему подобно магии, такой простой и знакомой, но по-прежнему очаровывающей. Это белое мерцающее полотно надолго заключило землю в свои объятия. Теперь все одето в белый (отгадка – снег).

- Создайте фрагмент экскурсионной речи на выбранную вами учебную тему (данное задание актуально для студентов – будущих учителей географии).

- Создайте инструктирующее слово на основе описания данной подвижной игры (данное задание актуально для студентов – будущих учителей физической культуры; оно ориентировано на формирование и совершенствование коммуникативных умений, связанных с четкостью, логичностью и точностью изложения мыслей): Игра «Найди место». Количество игроков: любое. Дополнительно: палка, стулья. Ставят стулья (в ряд, по кругу и т. п.). Водящий берет длинную палку и начинает обходить сидящих на стульях. Если около кого-то он стукнет палкой о пол, то этот играющий должен встать со стула и пойти следом за водящим. Так водящий ходит вокруг стульев, стучит то тут, то там, и вот за ним следует целая свита. Водящий начинает удаляться от стульев, ходит кругами, змейкой; остальные повторяют все за ним. Вдруг, в неожиданный для всех момент, водящий дважды стучит по полу. Это сигнал к тому, чтобы все немедленно заняли места на стульях. А это теперь не так-то просто, поскольку стулья смотрят в разные стороны. Сам водящий старается занять место одним из первых. Теперь водит тот, кому не досталось места. Приведем пример созданного студентами инструктирующего слова: «Для игры «Найди место» нам понадобятся палка и стулья для всех игроков, кроме водящего. Стулья устанавливаются по кругу. Водящий ходит с палкой вокруг игроков, сидящих на стульях. Когда водящий стукнет палкой об пол один раз рядом с

кем-то из игроков, тот должен встать и следовать за водющим, повторяя все его движения. Когда водный стукнет палкой дважды, все, включая водного, должны постараться успеть занять стулья. Водным становится тот, кто не успел занять место».

Выводы. Подводя итог сказанному, отметим, что все перечисленные разновидности заданий используются на вузовских занятиях в течение многих лет и помогают, на наш взгляд, эффективно развивать коммуникативно-речевые умения будущих педагогов. Разумеется, их перечень далеко не полный и регулярно видоизменяется и пополняется новыми образцами и вариантами.

Литература:

1. Афанасенко О.Б. Обучение студентов-филологов приемам косвенного речевого воздействия // Приоритеты развития высшего образования России. – Сборник материалов научных и методических трудов научно-педагогических работников: в 4-х частях: Новокузнецк: Издательство Кузбасской государственной педагогической академии, 2014. – С. 59–65.

2. Зотова Т.Ю. Жанровая специфика педагогического спора в условиях учебно-речевой ситуации // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 5. – С. 92-102.

3. Суркова А.П. К вопросу о повышении коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза: обучение комическим жанрам речи // Приоритеты развития высшего образования России. – Сборник материалов научных и методических трудов научно-педагогических работников: в 4-х частях: Новокузнецк: Издательство Кузбасской государственной педагогической академии, 2014. – С. 113–121.

Педагогика

УДК: 373.3:616.89-008.47/48

кандидат педагогических наук, доцент Игнатенко Марина Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье проводится анализ особенностей обучения гиперактивных младших школьников, рассматриваются вопросы профилактики и коррекции трудностей при обучении гиперактивных детей в начальной школе.

Ключевые слова: гиперактивность, синдром дефицита внимания, трудности в обучении, начальная школа.

Annotation. The article analyzes the features in teaching of hyperactive pupils, discusses the prevention and correction of difficulties in teaching hyperactive children in primary school.

Keywords: hyperactivity disorder, attention deficit disorder, learning difficulties, primary school.

Введение. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) считается одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек. С началом обучения в школе, появлением интеллектуальных нагрузок, норм и требований проблемы только усиливаются. Чрезмерная двигательная активность и невозможность сосредотачиваться длительное время на выполнении необходимого задания обращают на себя внимание педагогов уже в первые месяцы обучения.

Детей с СДВГ около 15–20%, пока нельзя считать ясными и хорошо изученными причины СДВГ. Исследователи рассматривают различные причины его возникновения, считая, что, скорее всего, это компенсированное сочетание разных неблагоприятных факторов (патологии беременности и родов, тяжелых заболеваний и нарушений развития в первый год жизни, влияния экологии и т.п.).

Изложение основного материала статьи. Гиперактивность, или синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) в последней медицинской квалификации определен как нарушение психического здоровья. Основные симптомы СДВГ — нарушение внимания, гиперактивность, импульсивность.

Гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей. Основная же проблема связана с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируют как «синдром дефицита внимания». При этом уровень интеллектуального развития у детей не зависит от степени гиперактивности и может превышать показатели возрастной нормы. Однако, вследствие характерной симптоматики гиперактивные дети испытывают проблемы во взаимоотношениях с окружающими, трудности в обучении, что приводит к формированию низкой самооценки, высокой степени тревожности.

В настоящее время существуют противоречия между возможностями гиперактивного ребенка, особенно на первых этапах обучения, и требованиями со стороны учителя. В первую очередь сама система обучения может быть психотравмирующей для гиперактивного ребенка, т.к. высокая потребность гиперактивного ребенка в движении противопоставлена малой подвижности на уроке, а часто и ограничению в движении на переменах. Монотония, отсутствие смены форм деятельности на уроке и в течение дня приводят к тому, что через 10-15 минут после начала урока гиперактивный ребенок уже не в состоянии спокойно сидеть за партой, это следствие утомления ребенка и как результат снижение функции контроля. Ребенок не может вести себя так, как требуют взрослые, в силу физиологических возможностей.

Традиционно взаимодействие учителя и ученика строится по схеме: вопрос «учителя» - ответ «ученика». Невозможность терпеть и ждать толкает гиперактивного ребенка вперед, не дожидаясь очереди или специального разрешения учителя, он трясет руку, кричит с места, часто начинает отвечать, не выслушав до конца вопрос или задание. Если ребенку не позволяют ответить сразу, то его интерес пропадает. Удержать на чем-либо внимание, сосредоточиться таким детям чрезвычайно трудно. При выполнении домашних заданий внимание ребенка также рассеяно, он постоянно отвлекается. В результате домашнее задание выполняется плохо, отнимая массу времени.

Гиперактивному ребенку свойственно многоканальное восприятие. В то время как предъявление учебного материала - это чаще всего педагогический монолог, активно эксплуатирующий аудиальные

системы и исполнительское поведение ребенка, тогда как гиперактивным детям нужны и другие опоры - визуальная, тактильная, двигательная.

Игровое пространство имеет важное значение для гиперактивных детей. Оно способствует снятию статического напряжения, переключению на принципиально другие виды деятельности, позволяет восстановить работоспособность, а также улучшить отношения внутри классного коллектива. Поскольку чаще в школе пространство для игры не определено, то гиперактивный ребенок строит его там, где считает возможным, что не всегда уместно.

Гиперактивных детей отличает объективное нарушение регуляторных систем организма, как следствие трудность распределения собственного энергopotенциала, эмоциональная нестабильность. В связи с этим характерна быстрая утомляемость и истощаемость организма, проявляющаяся в снижении контроля, повышении подвижности, импульсивности, рассеянности. При неустойчивости внимания дети начинают допускать большое количество разнообразных, часто несистемных ошибок в выполнении заданий, не успевают уложиться в отведенное время, и, как следствие, получают наибольшее количество замечаний и отрицательных оценок со стороны учителя. Гиперактивные дети показывают нестабильные результаты в выполнении самостоятельных заданий по предметам (оценки от «двойки» до «пятерки»), во многом результат на уроке зависит от того, каким по счету был урок или как был организован.

Неконструктивные способы поведения закрепляются, если образовательная среда нечувствительна к особенностям гиперактивных детей. Неудачливость может стать «жизненным кредо» гиперактивного ребенка: неудачлив в учебе, неудачлив в отношениях со сверстниками, учителями, неудачлив дома и т. п. Трудности в социальной адаптации могут вызвать соматические проблемы. Девиантное поведение у гиперактивных детей встречается гораздо чаще, чем в среднем. Чувство вины при ослабленном самоуважении - невротическим. Эти дети склонны отвергать учителей, родителей, но и в среде сверстников они чаще всего не пользуются популярностью. В психологической характеристике подростка с историей гиперактивности основные черты - отсутствие самоуважения, низкая самооценка, сопровождающаяся болезненным самооправданием, высокая частота девиантного поведения, проблемы идентификации.

Не все дети, относящиеся к этой группе, действительно демонстрируют гиперактивное поведение. Бывает и совсем наоборот: дети ведут себя спокойно и производят впечатление, скорее, апатичных. Хотя они и не обращают на себя внимания своей гиперактивностью, но у них есть все остальные симптомы: нарушения концентрации внимания, асоциальное поведение, они грубы и вспыльчивы, внешне производят впечатление неспособных, плохо успевающих, социально изолированных и часто депрессивных. Эта другая форма чаще встречается у девочек, но ее реже относят к формам отклонений, нуждающихся в лечении.

Психологами разработаны три основных направления работы учителя начальных классов с гиперактивными детьми:

- развитие психических функций, отстающих у таких детей - внимания, двигательного контроля, контроля поведения;
- отработка конкретных навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- работа с гневом.

Коррекционная работа должна проходить постепенно, начиная с какой-то одной отдельной функции. Это связано с тем, что гиперактивный ребенок физически не может длительное время внимательно слушать учителя, спокойно сидеть и сдерживать свою импульсивность. Например, пытаемся развивать внимание, а после того, как ребенок научился концентрировать и переключать внимание, можно переходить к тренировке двигательного контроля. Когда в процессе занятий достигаются устойчивые положительные результаты, можно переходить к тренировке одновременно двух функций. Это может быть, например, дефицит внимания и контроль поведения. И только позже вводить упражнения, развивающие все три функции одновременно. Начинать работать с гиперактивными детьми надо, по возможности, индивидуально, в крайнем случае малыми группами, и только потом постепенно вводить их в большие группы. Это связано с тем, что индивидуальные особенности мешают таким детям сосредоточиться, если рядом много сверстников.

Кроме того, сами занятия должны проходить в эмоционально привлекательной для детей форме, например, игровой.

Основные направления в работе с гиперактивными детьми:

1. Повышение учебной мотивации: применение системы поощрения, использование нетрадиционных форм работы (например, возможности выбрать поделку, которую дети будут изготавливать на уроке), обучение учениками 3-4-х классов более младших школьников (старшие дети "работают" инструкторами, такие занятия нравятся и старшим, и младшим).

2. Организация учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей учащихся:

- смена видов деятельности в зависимости от утомляемости ребенка;
- реализация двигательной потребности ребенка (выполнение поручений учителя; требующих двигательной активности: раздать бумагу, стереть с доски, показать на доске указкой этапы работы);
- понижение требований к аккуратности на первых этапах обучения;
- выполнение упражнений на релаксацию и снятие мышечных зажимов (массаж кистей рук, пальчиковая гимнастика и другие);
- инструкции учителя должны быть четкими и немногословными;
- избегание категорических запретов.

Желательно, чтобы учителя принимали во внимание специфику нарушений у детей с гиперактивным поведением и дефицитом внимания. Такой ребенок непреднамеренно мешает вести урок, он с трудом может регулировать свое поведение, его постоянно что-то отвлекает, он всегда более возбужден, чем другие дети.

Морализаторство и уговоры не могут помочь гиперактивному ребенку справиться с собой: постоянные одергивания лишь раздражают, наказания, наложение «штрафов» не оказывают воспитательного воздействия, скорее - наоборот. Более всего страдают при этом родители, и проблема только разрастается, переносится из школы в семью. Разговор с родителями учитель обязательно должен начинать, рассказав что-нибудь позитивное о ребенке, и только потом переходить к обсуждению возникших трудностей.

Гиперактивным детям нравятся педагоги, которые излучают авторитет, не будучи авторитарными, которые в меру строги, но и понимают шутку, которые никого не разоблачают, но зато помогают в учебе, лучше всего в форме подсказок. Ребенку с нарушением внимания помогают такие педагогические приемы, как подача четких сигналов, спокойное обращение, постоянное стимулирование не столько достижения

высоких результатов, сколько готовности прилагать усилия и быть прилежным. Об изменении учебной ситуации ребенок должен узнавать своевременно, чтобы суметь подготовиться к этому.

Для ученика надо выбирать такое место в классе, где меньше отвлекающих моментов. Лучше ему сидеть одному, но эта мера не должна иметь вид наказания. Не стоит также постоянно пересаживать учащегося с места на место. Чем четче правила, действующие на уроке, тем легче приходится ребенку с нарушенным вниманием.

Особое значение следует придавать подготовке учебных пособий и материалов: чем понятнее, систематичнее, структурированнее учебные материалы, тем лучше сможет учиться гиперактивный ребенок. Желательно также, чтобы обучение было направлено на достижение прочной автоматизации основных навыков, не следует перегружать ребенка множеством детальных знаний, надо учить его учиться.

Гиперактивному ребенку легче работать в начале дня, чем вечером, а также в начале урока, чем в конце. Интересно, что ребенок, работая один на один со взрослым, не проявляет признаков гиперактивности и гораздо успешнее справляется с работой. Нагрузка ребенка должна соответствовать его возможностям. Гиперактивный ребенок не в состоянии поддерживать активное внимание в течение такого длительного отрезка времени как продолжительность школьного урока 40-45 минут. Ему будет легче, если урок разделить на короткие периоды. Например, после выполнения 2-3 заданий, можно поиграть с детьми в какую-либо игру, провести физкультминутку или сделать гимнастику для пальцев.

Психологи заметили: чем более эмоционален, экспрессивен и театрален педагог, тем легче он справляется с проблемами гиперактивного ребенка, которого влечет все интересное, неожиданное и новое. Необычность поведения педагога меняет психологический настрой ребенка, помогает переключить его внимание на нужный предмет.

В процессе обучения, особенно на первых порах, гиперактивному ребенку очень трудно одновременно выполнять задание и следить за аккуратностью. Поэтому в начале работы педагог может понизить требовательность к аккуратности. Это позволит сформировать у ребенка чувство успеха, а как следствие - повысить учебную мотивацию. Детям необходимо получать удовольствие от выполнения задания, у них должна повышаться самооценка.

Выводы. Интересным и важным является то, что люди гиперкинетического склада ума часто способны обогатить жизнь окружающих: от них, с их детской восторженностью, непосредственностью, оригинальными способами решения проблем, исходит некий жизненный импульс. Необычные формы поведения, иная структура восприятия окружающего мира, склонность к фантазированию часто выгодно отличают их от сверстников, которые рядом с этими искрящимися натурами кажутся старичками.

Однако при отсутствии помощи, жизнь ребенка с гиперактивным поведением может превратиться в мучение и непрерывную цепь лишений и унижений. И только в том случае, если учителя, родители и психологи объединят свои усилия, может быть оказана действенная помощь в социализации этих детей, они могут реализовать себя, найдя свой путь к лучшей, более яркой и наполненной жизни.

Литература:

1. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. - М.: Медпрактика, 2012. - 128 с.
2. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребёнок или все о гиперактивных детях. - М.: Издательство института Психотерапии, 2012. - 98 с.
3. Брызгунов И.П., Кучма В.Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза). - М., 2014. - 51 с.
4. Досани С. 52 способа преодоления дефицита внимания и гиперактивности у детей. - Санкт-Петербург, Центрполиграф, 2010. - 224 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры педагогики и социологии Игнатов Петр Александрович
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья рассматривает теоретические аспекты проблемы формирования значимых медиакачеств педагога дополнительного образования в условиях глобальной информатизации образования. Раскрывается сущность медиаинформационной грамотности в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования. Приводится характеристика медиальности, готовой к информационно-коммуникационному взаимодействию на основе медиатехнологий в современно дополнительном образовании. Автор приходит к выводу о значимости формирования медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаинформационная грамотность, педагог дополнительного образования.

Annotation. The article considers the theoretical aspects of the problem of forming the significant media qualities of an additional education teacher in the context of global informatization of education. The essence of media information literacy in the professional activity of the teacher of additional education is revealed. The characteristic of medialism, ready for information and communication interaction based on media technologies in modern supplementary education, is given. The author comes to the conclusion about the importance of the formation of media information literacy of the teacher of additional education.

Keywords: media education, media information literacy, teacher of additional education.

Введение. Способность адекватно адаптироваться в потоках медиаинформации, осуществлять эффективный информационный обмен, заниматься поиском, анализом, критической оценкой и созданием медиатекстов в различных формах – наиболее значимые качества личности в современном информационном обществе. Особо важной медиаинформационная грамотность выступает для педагогов, поскольку через

образовательную деятельность происходит формирование нового поколения информационного общества, его обновление и модернизация информационно-коммуникационных потоков между субъектами. Удовлетворение информационных потребностей педагога (знание и умение пользоваться информационными ресурсами, эффективный отбор необходимой учебной информации, осуществление медиакоммуникации с субъектами образовательного процесса) требует использования оптимальных медиаинформационных технологий.

Формирование медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования предполагает непрерывный процесс обновления знаний и способов действий в области медиаобразования: комплектование и раскрытие библиотечного фонда, систематическое изучение информационных потребностей пользователей, создание комфортных условий для их удовлетворения, повышение уровня библиотечно-библиографических и информационно-компьютерных знаний, популяризация информационных услуг. Осуществление данных процессов необходимо с момента поступления будущих педагогов дополнительного образования в университет и продолжать их в профессиональной деятельности. Система дополнительного образования многогранна и многофункциональна, дифференциация ее образовательных возможностей предполагает высокий уровень медиаинформационной грамотности педагогов, поскольку обучение может проходить в режиме онлайн, с помощью медиатеchnологий, программ и специализированных приложений. Таким образом стоит отметить значительную актуальность и своевременность рассмотрения проблемы формирования медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования.

Цель статьи: провести теоретический анализ проблемы формирования медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Понятие «медиаинформационная грамотность» новое для отечественного образования и педагогической науки, поскольку его возникновение приходится на начало 21 века в системе медиаобразования. Основным теоретическим осмыслением данного понятия выступает интеграция категорий «информационная» и «медийная» грамотность. Эксперты ЮНЕСКО предложили конвергенцию двух видов грамотности, которые в своей сущностной характеристике основаны на идентичных концептах «медиа» и «информации». В результате данная идея была положительно воспринята научным сообществом различных стран в области медиаобразования.

Обоснование проблемного поля формирования медиаинформационной грамотности личности произошло более концептуально при проведении в 2012 году Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания» при поддержке Министерства культуры Российской Федерации, Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Межрегионального центра библиотечного сотрудничества при участии ИФЛА, Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании и Секретариата ЮНЕСКО. По результатам работы конференции было выработано определение медиаинформационной грамотности, которое вошло в «Московскую декларацию о медиа- и информационной грамотности» (Москва, 2012) [1]: совокупность знаний, установок, умений и навыков, которые позволяют получать доступ к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и с соблюдением прав человека».

Дополнение данного понятия можно увидеть в исследованиях современных ученых (Гендина Н.И. [2], Костова Р. [3], Чичерина Н. В. [4]), которые предполагают, что личность, обладающая медиаинформационной грамотностью способна использовать различные средства, источники и каналы информации в личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности; обладает высоким уровнем знаний в области требований к конкретной информации и способов ее получения; владеет пониманием целей создания и распространения информации; реализует функции СМИ; готов к эффективному анализу, сообщению, представлению информации, определению ее достоверности. Таким образом, следует сделать вывод о том, что медиаинформационная грамотность выходит за рамки владения коммуникационными и информационными технологиями и включает навыки критического мышления, осмысления, и интерпретации информации в различных областях профессиональной, образовательной и общественной деятельности.

Понятие «медиа» в медиаинформационной грамотности является ключевым, поскольку оно характеризует требования современного общества и государства к личности. Педагог дополнительного образования должен владеть средствами медиапространства: широчайший спектр средств образовательной коммуникации, которые служат передаче разного рода учебного контента от источника к его получателю (произведения искусства в форме книги, картины, кинофильма, и реклама во всех ее проявлениях, и теле- или радиопрограмма, публичное выступление, официальный документ, почтовая открытка, зашифрованное послание, SMS-сообщение, сложный конвергентный мультимедийный текст сетевого СМИ). Медиа в системе дополнительного образования особым образом организуют процесс восприятия обучающимся информации. Создавая коммуникативные связи, педагог дополнительного образования способен удалить из коммуникации пространство и время и насквозь пронизывать все сферы жизни. Личность обучающегося при этом, пропуская через себя потоки информации и преобразуя их, становится источником новой познавательной информации.

Основным умением, характеризующим медиаинформационную грамотность педагога дополнительного образования, выступает создание медиатекстов. В системе дополнительного образования особо актуальными становятся блоги педагогов, форумы и чаты, медиаучебники (электронные), онлайн-курсы, занятия в социальных сетях. В данном случае важным аспектом выступает понимание «информации» как качественного учебного контента, разрабатываемом педагогом. Современное понимание информации соответствует идее всепроникающей медийности, опосредованности, коммуникационности. Информация в образовательном процессе дополнительного образования может существовать только в движении. Совершенно очевидно, что закрытые учебные материалы становятся информацией только в случае их открытости и доступности.

Для формирования медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования фундаментальным представляется принцип целостности коммуникативного акта, в котором медиа как средства образовательной коммуникации неразрывно связаны с учебной информацией. В постиндустриальном обществе в момент перехода цивилизации от бумажных носителей информации к эпохе электричества, в результате беспрецедентного скачка в производстве информации и появления новых

каналов ее доставки, сформировались два направления теоретического и практического осмысления коммуникации, в основу которых были заложены базовые сущности коммуникации – медиа и информация.

Таким образом, медиаинформационная грамотность как качественная характеристика педагога дополнительного образования требует постоянного теоретического осмысления, уточнения сущности, понимания образовательным сообществом необходимости ее наличия.

Первое. В структуре медиаинформационной грамотности педагога видится необходимым выделить структурные области:

1. Готовность к использованию информации – комплекс знаний и навыков, необходимых для эффективного использования источников информации, начиная с момента признания факта недостатка информации, включая определение потребности в информации, отбор источников информации, нахождение необходимой информации и ее критическую оценку и заканчивая использованием информационных ресурсов на рабочем месте и их публичным представлением в соответствующей форме. Значимость информационных навыков педагога дополнительного образования бесспорна. Они не только играют важную роль в подготовке к процессу обучения на протяжении всей жизни, но и являются одним из ключевых условий участия граждан в информационном обществе и определяют их развитие.

Эти навыки приобретают все большее значение, особенно в контексте развития новых информационно-коммуникационных технологий и стремительного роста электронных источников информации. Распространенность таких понятий, как поисковый шум, дезинформация или избыток информации, заставляет осознать, что информация не просто окружает человека, но зачастую начинает довлеть над ним. значит, каждый из нас должен владеть набором навыков и знаний, обеспечивающих эффективное использование информационных ресурсов. Эти навыки сгруппированы в четырех основных секторах: источники информации, поиск информации, критический подход, управление информацией.

2. Ценностное отношение педагога дополнительного образования к медиасреде.

Находясь в медиасреде, мы педагог взаимодействует с другими пользователями системы дополнительного образования, с самой средой, имеет дело с отношениями между группами и внутри групп. Размышляя над моделью медиаинформационного общения субъектов дополнительного образования, приходим к заключению, что традиционная модель «отправитель - получатель» уже не отражает сегодняшнюю образовательную реальность. Процесс коммуникации в системе дополнительного образования происходит сейчас по многим направлениям и с использованием различных моделей: «один-на-один» (личное общение), «один-со-многими» (например, комментарий в социальной сети), «многие-с-одним» (реакция на опубликованный комментарий) и «многие-со-многими» (дискуссия), где каждый участвующий может являться как источником, так и получателем сообщений. Именно педагог устанавливает отношения внутри учебной группы или с образовательной средой иного характера/иной степени устойчивости. Для характеристики навыков, которые необходимы для установления отношений в медиасреде, соответствующих поставленным педагогом целям, выделены три главных параметра: образ, средство передачи учебной информации и образовательная среда.

3. Знание языка медиа. Грамотность, традиционно определявшаяся как умение читать и писать, в первой половине XX века стала учитывать новые явления – явления аудиовизуальной культуры. зародилась дискуссия о принципах и правилах («грамматике») кино- и телевизионной культуры. Создатели этого подхода (Culkin, McLuhan) были убеждены, что аудиовизуальные медиа станут новым языком человечества, которому будут присущи те же функции, что и английскому языку. Они считали, что использованию этих средств выражения надлежит обучать так же, как и навыкам владения традиционными языковыми средствами. Педагог дополнительного образования должен знать такие виды источников медиасообщений, как компьютерные игры и блоги с точки зрения новых языков общения. Ключевой концепцией здесь является «текст», под которым мы подразумеваем не только написанную или напечатанную информацию, но всякий продукт культурной деятельности человека – от скульптуры и живописи через кино к мультимедийной продукции. Знания медиаязыка в аспекте образовательной практики требует осознания лингвистической природы различных медиа, функций медиасообщений и культуры медиакоммуникации.

4. Владение педагогом дополнительного образования творческими способами использования медиасредств - создание сообщений с использованием современных электронных средств, знание нового оборудования и нового программного обеспечения для создания, обработки учебной информации в цифровой форме. Производство и обработка учебного контента предполагают его представление, что может оказаться полезным в процессе работы с учебными материалами. В данном случае мы необходимо обратиться к мультимедийным средствам, понимаемым как сочетание различных форм медиа; сообщениям, транслируемым медиа (например: электронное повествование – цифровые рассказы, которые по сути являются короткими видеопленками, синтезом звука, фотографий, видеозаписей и текста) и гипермедиа (сочетанием сообщений различных медиа на основе архитектуры гипертекста).

5. Сформированность этики поведения в информационной и медийной среде. Одного владения техническими и социальными навыками педагогу дополнительного образования недостаточно, ведь существующие сегодня широко доступные информационные средства сами по себе не связывают пользователя какими-либо этическими обязательствами. Набор этических навыков в аспекте медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования должен прежде всего подчеркнуть необходимость индивидуальной работы в этой области со стороны всякого получателя информационного и медиаобразования.

Второе. Проведенное анкетирование среди педагогов дополнительного образования показало, что медиаактивностью обладают всего 29,1% опрошенных: осуществляют поиск (34,5%), получение (29,3%), потребление (16,7%), передачу (23,4%), производство (15,9%), распространение (21,1%) информации педагоги дополнительного образования не в полной мере или в большинстве случаев только в традиционной форме (без использования медиасредств). Кроме того, респонденты показали низкий уровень осознания потребности в медиаинформации; знаний об областях ее получения; умением ее получения, раскодировки, анализа с разных точек зрения, использования, закодирования и передачи. Ценностями педагогов дополнительного образования как личностей, владеющих медиаинформационной грамотностью выступают, по мнению участников опроса: идея свободы и ответственности, идея разнообразия, идея изменчивости, идея полилога, идея партнерства и взаимодействия, идея взаимообусловленности, идея признания индивидуальности, идея развития, идея критической солидарности и самокритики. В целом опрос показал,

что у современного педагога дополнительного образования уровень медиаинформационной грамотности недостаточен, что актуализирует проблему формирования данного качества.

Третье. Барьерами, сдерживающими формирование медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования, являются:

- отсутствие единого подхода к пониманию сущности информационной подготовки и медиаобразования. Не только в массовом сознании, но и на уровне государственной политики информационная подготовка ассоциируется преимущественно с компьютерной грамотностью и ИКТ-грамотностью;

- стихийность, необязательность информационной подготовки и медиаобразования для педагогов дополнительного образования;

- отсутствие в центрах, координирующих усилия многочисленных специалистов различных областей знания в целях формирования медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования.

К числу наиболее острых проблем относятся:

1. Отсутствие целостной концепции формирования медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования, охватывающей все ступени системы непрерывного образования. Вследствие этого идея информационной подготовки связывается преимущественно с ликвидацией компьютерной безграмотности и овладением навыками работы с персональным компьютером.

2. Параллелизм и нескоординированность деятельности библиотек и образовательных организаций по медиаобразованию.

3. Дефицит квалифицированных педагогических кадров, призванных обеспечивать исследуемый процесс.

4. Дефицит современных учебно-методических изданий, включая электронные учебные пособия, необходимые для формирования медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования.

5. Разноуровневость и различная степень развитости инфраструктуры информационной подготовки в различных регионах России, включая различную степень оснащенности персональными компьютерами и подключением к скоростному Интернету, а также нехватка полноценных информационных ресурсов, на базе которых должно проводиться формирование медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования.

Выводы. Таким образом, актуальность проблемы формирования медиаинформационной грамотности педагога дополнительного образования обусловлена следующими факторами:

- виртуализация информационного пространства, связанная с тем, что информационные образы объектов, персон и процессов теряют какую-либо связь с реальными образами;

- глобализация информационной среды, выражающаяся в том, что если раньше заинтересованный субъект читал газету, журнал, смотрел телевизор, слушал радио и получал индивидуальную картину происходящего; то теперь он может обратиться к электронной медийной системе, которая выдает ему в значительной мере готовые количественные и качественные выводы, сделанные на основе анализа всего массива публикаций и передач;

- появление принципиально новых коммуникационных форматов: Web 1.0 – производство содержания (контента) узкой группой специалистов для последующего потребления массой пользователей Сети; Web 2.0 – самостоятельное производство контента массой пользователей и активный обмен информацией между ними, возникновение социальных сетей; Web 3.0 – создание рекомендательных сервисов в Сети, формируемых исключительно на основе мнений потребителей.

Литература:

1. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности (Москва, 28 июня 2012 года) [электронный ресурс] http://www.ifarcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Moscow_Declaration_on_MIL_rus.pdf

2. Гендина Н. И. Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации / Н. И. Гендина // Библиосфера. – 2005. – № 1. – С. 55–62.

3. Костова Р. Курс обучения информационной грамотности / Р. Костова // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 152–154.

4. Чичерина Н. В. Медиаграмотность как ключевая компетенция современного специалиста: структура и содержание [Электронный ресурс] / Н. В. Чичерина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 1. – С. 152–158. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-klyuchevayakompetentsiya-sovremennogo-spetsialista-struktura-i-soderzhanie>

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии
и методики преподавания математики Исаева Зарема Имановна**

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье изучен процесс применения интерактивных методов обучения на уроках математики. Сделан вывод о том, что учитель математики становится активным участником образовательного процесса. Интерактивные методы позволяют проводить занятия с большей непосредственностью, эмоциональным подъемом за счет отсутствия сложных электронных и механических технологий и средств. Интерактивное обучение оказывает положительное воздействие, как на повышение качества знаний, так и на повышение работоспособности учащихся, их заинтересованности предметом. Учащиеся учатся применять свои знания в новых ситуациях, учатся их использовать на практике и самостоятельно добывать их. Они учатся общаться, дружить, быть милосердными, внимательными друг к другу – это тоже результат учебного сотрудничества.

Ключевые слова: интерактивные методы, интерактивная доска, урок математики, учитель математики.

Annotation. The article explores the process of applying interactive teaching methods in mathematics lessons. It is concluded that a math teacher becomes an active participant in the educational process. Interactive methods allow you to conduct classes with greater spontaneity, emotional recovery due to the absence of complex electronic and mechanistic technologies and tools. Interactive learning has a positive effect both on improving the quality of knowledge and on improving students' performance and interest in the subject. Students learn to apply their knowledge in new situations, learn to use them in practice and to extract them. They learn to communicate, make friends, be merciful, attentive to each other - this is also the result of educational cooperation.

Keywords: interactive methods, interactive board, math lesson, math teacher.

«Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование»

Введение. Происходящие в нашем обществе изменения создали реальные предпосылки для обновления всей системы образования, что находит свое отражение в разработке и введении в практику работы школы элементов нового содержания, новых образовательных технологий. Решению этой задачи и способствуют интерактивные методы, которые и не являются чем-то новым, однако недостаточно широко применяются в реальном образовательном процессе, а порой и вообще выпадают из арсенала педагога.

Изложение основного материала статьи. Для более полного понимания сущности интерактивных методов обучения необходимо разобраться с термином «Интерактивность». Интерактивность (от англ. interaction - взаимодействие) - одна из ключевых категорий социологического анализа, описывающая многообразие социальных взаимодействий на различных уровнях: межличностном, групповом, институциональном.

Интерактивность - способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-либо или с чем-либо. Исследованию понятий «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные средства обучения» посвящены работы Т.И. Долгой, А.А. Журина, Е.О. Ивановой, Т.В. Ильясова, В.В. Красильникова, А.В. Осина, Н.А. Савченко, В.С. Тоискина. Изучение соотношения этих понятий позволило сделать вывод о том, что интерактивность – достаточно широко по содержанию понятие, отражающее характер и степень интерактивного взаимодействия субъектов информационно-образовательной среды.

Появление интерактивных методов обучения обеспечивает такие новые формы учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации, представленных в различной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, явление, процессов.

Термин «интерактивное взаимодействие» широко используется как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. В узком смысле слова (применительно к работе пользователя с программным обеспечением вообще) интерактивное взаимодействие - это диалог пользователя с программой, т.е. обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями). При более развитых средствах ведения диалога (например, при наличии возможности задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов) обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. Чем больше существует возможностей управлять программой, чем активнее пользователь участвует в диалоге, тем выше интерактивность.

По мнению А.В. Рожко, интерактивный метод обучения – метод, которое обеспечивает возникновение диалога, то есть активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени [4]. Основные задачи такого взаимодействия: совершенствование информационно-образовательной среды обучения; организация процесса обмена информацией; развитие фасилитационного вида деятельности преподавателя; выявление индивидуальных точек зрения обучающихся.

Интерактивные технологии применяют приёмы и методы, которые позволяют сделать урок необычным, более насыщенным и интересным, качественно осваивать учебный материал и включать мотивационную сферу ученика. Интерактивную работу можно применять и на уроках усвоения материала и на уроках по применению знаний, на специальных уроках, а также вместо опроса или обобщения. Формы интерактивной работы могут быть групповыми, парными и др. Так как в малой группе учащийся находится в более благоприятных условиях чем при фронтальной работе, часто используется работа в парах, которая заключается в том, что все дети имеют возможность высказаться, обменяться идеями со своим напарником, а только потом огласить их всему классу. Примерами такой работы являются обсуждение решения текстовой задачи, мозговой штурм по изучению нового материала, анализ математического диктанта и др. От учителя требуется умение быстро распределить учеников по парам, дать задание и оценить результаты работы пары.

Следующим методом обучения математике, который используется для развития умения общаться в группе, умения убеждать и вести дискуссию, является метод «два – четыре – все вместе». Он заключается в том, что учащимся даётся гипотетическая ситуация и 1-2 минуты для обдумывания индивидуального ответа или решения. Затем ученики объединяются в пары и проводят обсуждение своих идей друг с другом. Далее происходит высказывание каждого в паре и общее обсуждение, обязательным является то, что пары должны прийти к консенсусу в отношении ответа. Затем учитель объединяет пары в четвёрки по своему усмотрению и происходит дальнейший поиск ответа, только теперь к общему решению должна прийти вся четвёрка. Таким образом, можно плавно перейти к коллективному обсуждению вопроса и все дети активно работают, обсуждая и заодно активно усваивая материал.

В связи с этим можно утверждать, что интерактивные методы обучения являются многофункциональным инструментом образовательного процесса. Их использование в сочетании с различными компьютерными программами расширяет дидактические возможности применения этих средств в учебном процессе [1].

Исследования Б.С. Гершунского, Е.С. Полат, Л.Г. Сандаковой, С.А. Христочевского, Е.Н. Ястребцевой, С.В. Кузьмин в области информационных и коммуникационных технологий в образовании показывают, что при интерактивном образовательном взаимодействии меняется стиль управления со стороны преподавателя и обучающего. Преподаватель выступает в роли фасилитатора, который не только выполняет роль руководителя и лидера, но и становится участником групповой динамики. Фасилитация включает в себя направление процесса обмена информацией, взаимообогащение опыта, а также оптимальное восприятие и усвоение учебного материала.

В интерактивном образовательном взаимодействии широко используются приемы и методы, которые во многом повторяют методы, применяемые в традиционной педагогической практике. По мнению Т.Н. Носковой [3], ИСО позволяют их усилить, так как происходит интенсификация обратных связей, расширяются пространственно-временные границы взаимодействий.

Основные дидактические свойства интерактивных методов обучения представим в виде таблицы.

Таблица

Дидактические свойства интерактивных методов обучения

<i>Дидактические свойства</i>	<i>Характеристика</i>
Мультимедийность	возможность представления информации в текстовом, графическом и видеоформате
Мобильность	наличие универсального комбинированного доступа к Интернет, необходимого для организации образовательного процесса, независимо от географического местоположения и используемого оборудования для подключения к сети Интернет
Инструментальность	наличие необходимых сервисов (инструментов) для создания информационной образовательной среды и поиска, хранения, обработки информации
Интерактивность	наличие необходимых сервисов (инструментов) для организации взаимодействия между субъектами образовательного процесса
Адаптивность	возможность создать благоприятные условия для учебного процесса и самостоятельной работы с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых а также обеспечить преемственность в развитии содержания учебного материала
Информативность	средство обучения является непосредственным источником знаний и умений, то есть носителем информации
Интегративность	даёт возможность частичного или полного использования всего своего потенциала при организации учебного процесса
Мотивационность	благодаря интеграции сервисов и их простоте способствует развитию познавательного интереса и активизации коммуникаций образовательного взаимодействия

Представленные свойства и функции интерактивного средства обучения показывают, что оно обладает рядом достоинств, которые способны сделать процесс обучения более результативным, обеспечить качественное достижение поставленных дидактических целей, и даёт возможность организации обучения в современной информационно-образовательной среде в соответствии с требованиями ФГОС.

Совершенно новое качество интерактивного обучения приобретает с использованием компьютерных технологий. Здесь интерактивность достигается за счёт специальной организации обучающихся компьютерных программ, а также использованием таких технических средств обучения, как интерактивная доска, интерактивный планшет и интерактивная система тестирования. Одной из таких новых интерактивных технологий в обучении математике в настоящее время является применение интерактивной доски, дающей возможность использовать различные стили обучения: визуальные, слуховые, кинестетические, обеспечивая живое взаимодействие учителя и ученика и постоянный обмен информацией между ними. Работая с интерактивной доской, учитель всегда находится в центре внимания, обращен к ученикам лицом и поддерживает постоянный контакт с учениками класса. Преподаватель рассуждая вслух, комментируя свои действия, постепенно вовлекает учащихся в дискуссию и побуждает их записывать свои идеи на доске, позволяя тем самым осмысленно понять изучаемый материал. Информация на интерактивной доске становится центром внимания для всего класса. Благодаря наглядности и интерактивности, все учащиеся в классе вовлекаются в активную работу, обостряется восприятие, повышается концентрация внимания, улучшается понимание и запоминание материала, закрепляются и совершенствуются приобретаемые на уроках речевые навыки [2, 5].

Математика отличается абстрактностью объектов, а исследовательская деятельность с математическим содержанием носит преимущественно мыслительный характер. С помощью заданий на интерактивной доске можно сделать видимыми, наглядными изучаемые процессы, сложные для понимания. При обучении математике задания, выполняемые на интерактивной доске, больше всего подходят для развития исследовательского умения устанавливать влияние изменения условий на изменение объекта, они хороши тем, что позволяют ученику видеть, как вводимые им данные влияют на ситуацию, к каким изменениям они приводят. Главное отличие таких моделей в том, что они могут быть динамическими. Их использование вместе с другими моделями позволяет ученикам наблюдать процесс изменения и фиксировать его результат. Выполнение заданий направлено не столько на применение имеющихся знаний, сколько на открытие новых, на обобщение знаний.

Предоставление интерактивности является одним из наиболее значимых преимуществ мультимедиа-средств, то есть, возможность «предъявлять» и тексты, и изображения (в том числе движущиеся), а также воспроизводить звук и музыку. Важным отличием мультимедиа технологии от любой другой технологии является интеграция в одном программном продукте разнообразных видов информации, как традиционных - текст, таблицы, иллюстрации, так и активно развивающихся: речь, музыка, анимация. Очень важным аспектом здесь является параллельная передача аудио и визуальной информации. Эта технология реализует новый уровень интерактивного общения человека и компьютера, где пользователь может переходить от одного объекта к другому, организовывать режим вопросов и ответов.

Применение мультимедиа в сфере образования сегодня идет уже достаточно успешно и имеет следующие направления: видеоэнциклопедии; интерактивные путеводители; тренажеры; электронные лектории; персональные интеллектуальные гиды по различным научным дисциплинам; системы самотестирования знаний обучающегося; моделирование ситуации до уровня полного погружения и т.д.

Мультимедиа может применяться в контексте самых различных стилей обучения и восприниматься самыми различными людьми: некоторые педагоги предпочитают учиться посредством чтения, другие – посредством восприятия на слух, третьи – посредством просмотра видео и т.д. К тому же, использование мультимедиа позволяет обучающимся работать над материалами по-разному, например, педагог сам решает, как изучать материалы, как применять интерактивные возможности приложения, и как реализовать совместную работу со своими соучениками.

Выводы. Таким образом, учитель математики становится активным участником образовательного процесса. Интерактивные методы позволяют проводить занятия с большей непосредственностью, эмоциональным подъемом за счет отсутствия сложных электронных и механистических технологий и средств. Интерактивное обучение оказывает положительное воздействие, как на повышение качества знаний, так и на повышение работоспособности учащихся, их заинтересованности предметом. Ученики из года в год становятся взрослее. Они способны работать уже не на репродуктивном уровне, а творить. Благодаря технологии сотрудничества они становятся самостоятельной, активнее, общительнее и способны работать на более высоком уровне. Учащиеся учатся применять свои знания в новых ситуациях, учатся их использовать на практике и самостоятельно добывать их. Они учатся общаться, дружить, быть милосердными, внимательными друг к другу – это тоже результат учебного сотрудничества. Интерактивное обучение помогает ребенку не только учиться, но и жить. Таким образом, интерактивное обучение – несомненно, интересное, творческое, перспективное направление педагогики.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Применение компьютерных игр в образовании. / Научно-практическая конференция "Современные педагогические технологии профессионального образования" – Москва-Берлин, 2018. С. 361-366.
2. Исаева М.А. Принципы профессиональной подготовки учителя математики. // Мир науки культуры и образования. 2017. №.6 (67) С. 350-352
3. Носкова Т.Н. Профессиональная подготовка будущего учителя к использованию модульной аудиовизуальной технологии в процессе обучения (теоретический и прикладной аспекты): автореф...дисс.докт.пед.наук. – Санкт-Петербург, 1998. – 54 с.
4. Рожко А.В. Использование интерактивных средств обучения в образовательном процессе: http://shgpi.edu.ru/files/faculties/fl11/info/conf_olimp_2009/konf/tmoi/rojko.doc
5. Умаев А.У., Салахбеков А.П., Алиева Р.Р. Способы и методы развития творческой активности учащихся в учебно-воспитательном процессе. / Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2016. № 53(4). С. 277-283.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры
методик начального образования Исаева Лариса Абдурахмановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье выявлены современные требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов. Сделан вывод о том, что будущий учитель должен овладеть литературоведческими знаниями сущности, общественного назначения, особенностей художественной литературы как формы отражения богатства и многообразия общественного бытия и общественного сознания, выраженной через искусство слова. Студент в рамках вузовской подготовки должен также знать принципы организации читательской деятельности детей младшего школьного возраста, раскрывать принципы анализа литературного произведения в начальной школе, уметь вооружить учащихся знаниями о формировании школьника-читателя в современной школе, овладеть навыками культурно-социологического, философского, психолого-педагогического прочтения произведений детской литературы и, конечно, знать классификацию жанров детского фольклора, специфику детской литературы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель начальных классов, студент, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article identifies modern requirements for professional training of primary school teachers. It is concluded that the future teacher should master the literary knowledge of the essence, public purpose, features of fiction as a form of reflection of the richness and diversity of social being and social consciousness, expressed through the art of the word. A student in the framework of higher education should also know the principles of organization of reading activity of children of primary school age, disclose the principles of analyzing a literary work in an elementary school, be able to equip students with knowledge about the formation of a student-reader in a modern school, master the skills of cultural, sociological, philosophical, psychological and pedagogical read the works of children's literature and, of course, know the classification of children's folklore genres, the specifics of children's literature.

Keywords: vocational training, primary school teacher, student, Federal State Educational Standard.

Введение. Для современного учителя начальных классов выбранная профессия – это возможность его профессиональной самореализации, большой источник удовлетворения и признания со стороны учеников, родительской общественности и коллег. Поэтому, перед высшей педагогической школой, сегодня стоит генеральная задача: подготовить учителя, способного ориентироваться в новом информационном обществе, отличающегося высокой интеллектуальной гибкостью, подвижностью мышления, способностью к диалогу, толерантностью, коммуникабельностью. Учителю начальной школы важно понять, что современному ребенку предстоит жить и работать в другом мире и обществе, поэтому учитель обязан подготовить людей, приспособленных к жизни в новых условиях информатизации образования и внедрения инновационных технологий.

Изложение основного материала статьи. ФГОС начального общего образования ориентирует учителя начальных классов на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. Образовательная программа бакалавриата по направлению 44.03.01 Педагогическое образование и профилю подготовки «Начальное образование» (далее – ОПБ) представляет собой совокупность требований, обязательных при ее реализации. Компетенции выпускника – его способность применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности. В соответствии с ФГОС ВО бакалавр должен обладать следующими компетенциями: Общекультурными (ОК): способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1); способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2) и т.д. Общепрофессиональными (ОПК): готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2) и т.д.; профессиональными (ПК): готовность реализовать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1); способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2) и т.д.; специальные компетенции (СК): способность применять знание теоретических основ и технологий начального литературного образования в формировании у учащихся начальных классов читательской самостоятельности (СК-3) и т.д.

Начальная школа сегодня находится в центре педагогической и научной мысли, ее проблемы, трудности, новизна поставленных задач ФГОС затрагивает почти все слои населения. Внедрение новых ФГОС [5; 6] добавил важную задачу в числе педагогических задач – раннее выявление и поддержка талантов детей на начальном этапе обучения, формирование для таких учеников особых педагогических условий и траекторий, позволяющих полностью реализовать свой творческий потенциал. Современный учитель должен научить ученика самостоятельно ставить перед собой цель, элементарно, на своем уровне, формулировать проблему, научиться видеть необходимое и важное в перспективе, самостоятельно организовывать свою деятельность и находить пути к мыслям и чувствам окружающих. Другими словами, учитель начальных классов должен не просто транслировать, «передать» знания детям, а научить его учиться, самостоятельно осуществлять поиск новых знаний и использовать их на практике. Учитель, внедряемый и следуемый за требованиями ФГОС, меняет мотивы своей педагогической деятельности, потребности, ценностные ориентации, поскольку современный учитель – это не транслятор знаний, ученый, исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов и наставник. Требование современной начальной школы и работодателя выражается желанием получить в себе в образовательной учреждении специалиста-профессионала, работника, способного к саморазвитию, самосовершенствованию, самоконтролю и, в какой-то степени, переучиванию, творчеству, коммуникации и постоянному повышению профессиональной квалификации. Профессионализм начальной школы обусловлен его профпригодностью; профессиональным самоопределением; саморазвитием, самообразованием, целенаправленным формированием у себя компетенций и личностных качеств, которые важны для выполнения педагогической деятельности. Высокого профессионализма и постоянного роста учителя нельзя добиться без мотива и заинтересованности в самообразовательной деятельности, поскольку он не должен останавливаться на достигнутом. Для современного учителя характерно понимание того, что учительская профессия – это источник и возможность профессиональной самореализации, источник удовлетворения и признания. Внедрение и переход школ на новые ФГОС требует от учителей начальных классов изменить используемые методы работы с классом и каждым ребенком в отдельности, в целом, изменить подход к учебно-воспитательной деятельности в соответствии предъявляемых современным обществом к выпускнику школы. Каждый учитель начальной школы должен задуматься о развитии личности ребенка, необходимости формирования у него универсальных учебных умений, без которых он не станет успешным на следующих ступенях образования, не станет конкурентноспособным в дальнейшей профессиональной деятельности.

В документе «Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы» написано, что «основа актуального взаимодействия учителя и ученика и его конечная цель является способность ученика научиться учиться. Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных ФГОС ВПО ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» [2]. Поэтому в новых стандартах речь идет не просто о формировании определенных качеств личности, а о помощи обучающемуся в развитии качеств, способностей, возможностей, заложенных в нём изначально. В основе новых ФГОС лежит идеология компетентностного подхода (Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя, С.В.Кульневич, А.А.Пинский, В.Ф.Сидоренко и др.). Профессиональной компетентностью применительно к педагогической деятельности понимается «интегральная характеристика личности и профессионализма учителя, определяющая его способность результативно решать профессиональные задачи, возникающие в педагогической деятельности в конкретных реальных ситуациях. При этом учителю приходится использовать свои знания, умения, опыт, жизненные ценности и нравственные ориентиры, свои интересы и склонности [1].

При переходе на новые образовательные стандарты, учитель должен осознавать, что каждый ребенок имеет свою индивидуальную траекторию развития и неповторимый образ. Современный учитель постоянно находится в творческом поиске, ища ответ на актуальный вопрос «чему и как учить школьников?». Ответы на поставленные вопросы учитель получает через организацию современного урока, к которому также предъявляются определенные требования. Урок был и есть остается основным элементом образовательно-воспитательного процесса, беря свое начало с «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского. В процессе проведения Методических советов, научно-практических конференций, современные учителя отмечают, что в рамках внедрения ФГОС кардинально изменились и приемы работы на уроке, применяемые учителем начальных классов. Метод рассказ постепенно превращается в метод обсуждения проблем, учебных или жизненных ситуаций, метод опроса постепенно заменяется на собеседование, метод контроля – в самоконтроль. Сегодня особые требования предъявлены к самостоятельности изучения темы: ученики не просто повторяют за учителем заученные фразы, пытаются анализировать изучаемые факты, явления, делают обобщающие выводы. Известно, что без мотивации со стороны класса сложно начинать изучение новой

темы, поскольку младший школьник должен понимать, для чего взята именно эта тема, какую цель ставит данная проблема, как он будет изучать поставленные перед ним задачи, каков план урока, что за час следует и т.д. В правильной постановке цели и выборе средств ее достижения ученик должен быть достаточно активен, вместе с учителем участвовать в создании проблемных ситуаций, выполнять практико-ориентированные задания. Проявляя самостоятельность, ученик имеет право выбрать способ решения любой учебной задачи, уровень ее освоения и способ проверочного контроля. Учитель, проектируя урок, должен думать о том, чтобы дети имели возможность сделать на уроке маленькие открытия, которые способствовали бы удовлетворению в конце урока. Для современного урока также является характерным демократический стиль управления на уроке между учителем и учениками, умение слушать и слышать друг друга. Другими словами, современный урок должен учить ученика учиться. Проанализированные требования к современному уроку делают необходимым вопрос постоянного повышения профессиональной компетентности.

Сегодня большое внимание в новых ФГОС уделяется способности учителя начальных классов к поиску и внедрению в практику игровых технологий. Современному учителю начальной школы придется решать многие профессиональные задачи вопросы. Если раньше главной задачей учителя начальных классов стояла задача трансляции ученикам знаний, умений, навыков, далее отработать их и закрепить их на практике. Сегодня уже не достаточно простой передачи знаний, важно научить детей самостоятельно добывать эти знания и применять их на практике. «вложить» какие-то знания, а научить добывать их, научить учиться. Сегодня в профессиональной деятельности учителя начальных классов стали пользоваться разными инновационными технологиями: технологией развития у детей критического мышления, проблемными и развивающими технологиями, проектно-исследовательская, здоровьесберегающие технологиями на основе личностно-ориентированного подхода.

Личностно-ориентированный подход в обучении предполагает такое обучение, при котором цели и содержание обучения, определенные во ФГОС, приобретают для учеников начальных классов личностный смысл, развивают его мотивацию к обучению, к учебной деятельности. Проблемой личностно-ориентированного подхода в разное время занимались зарубежные и отечественные ученые (А.Н. Леонтьев, И. С. Якиманская, К. Роджерс и др.) Владение учителем начальных классов личностно-ориентированным подходом является актуальным по причине того, что он обеспечит: а) высокую самостоятельность учителя, творческое определение целей и задач обучения, выходя за рамки образовательной программы, а также творческий креативный выбор приёмов обучения, которые являются для собственного класса наиболее соответствующими; б) учитель опирается на имеющиеся знания учащихся, на их опыт; в) учитель учитывает социокультурные особенности учащихся, их образ жизни; г) учитель учитывает также эмоциональное состояние детей, их морально-этические и нравственные ценности. Данный подход обеспечит также перераспределение в ходе урока ролей учителя и учащегося, который выражается в определенном ограничении ведущей роли учителя и больше свободы ученикам.

Известно, что наиболее часто используемый вид деятельности детей в начальной школе – это игра и игровые технологии. Огромное значение уделяется использованию игровых технологий в начальной школе по новым ФГОС, потому что, несмотря на то, что учебная деятельность в школе в отличие от дошкольного учреждения, преобладает на игровой, тем не менее учителю надо помнить, что игра продолжает занимать важное место в начальных классах, что игра – это естественная для ребенка форма обучения. Обучая детей в начальной школе с помощью игровых технологий, учитель подает детям учебный материал достаточно легко и естественно, “играючи”, что способствует его запоминанию и крепкому усвоению. Важность использования игровых технологий актуализируется ввиду информационной современности мира, поэтому главной задачей подготовки современного учителя начальных классов становится развитие у него способности искать и находить новые игровые технологии, когда дидактическая игра способствует эффективности практического использования учащимися знаний, полученных на уроке и во внеурочное время. Современный учитель нуждается в использовании новых игровых технологиях, которые превратят неинтересную, монотонную деятельность в увлекательные занятия по запоминанию и помогут реализовать один из главных принципов гуманного подхода к детям. Сегодняшний учитель начальных классов нуждается в расширении собственного методического потенциала, в пополнении активных форм обучения и воспитания.

Игровые технологии и игра напрямую воздействует на формирование у школьников читательской самостоятельности, что также важно учитывать учителем в ходе данной способности у детей, поскольку игра активно развивает самостоятельность ребенка. Действительно, игра – единственная сфера жизни, в которой ребенок самостоятельно может определять цели и средства. Известно также, что возможность творчества, сочинения, креативности вне игры доступна не всем школьникам. А игровые технологии дают возможность творить большому количеству детей во многих областях жизни.

Педагог начальной школы, реализующий основную образовательную программу начального общего образования, в рамках общеобразовательной подготовки должен знать основы современных концепций природы, общества и техносферы; иметь навыки продвинутого пользователя информационными и коммуникационными технологиями; в профессиональной подготовке: обладать ключевыми профессиональными компетентностями, такими, как профессиональная коммуникация, умение решать профессиональные проблемы, информационная компетентность. Будущий учитель начальных классов должен знать философию образования, философские и культурологические концепции, возрастную и педагогическую психологию, основы психологии девиантного поведения, способы оценки показателей интеллектуального, нравственного и волевого развития ребенка; принципы организации образовательной среды, сущность современных педагогических технологий и методик, таких, как развивающее, проблемное, дифференцированное обучение, метод проектов, модульная педагогическая технология, здоровьесберегающие технологии, технология портфолио, а также педагогических технологий и методик, признанных приоритетными для системы образования субъекта Российской Федерации на среднесрочную перспективу (5 – 7 лет) [3].

Современному учителю непременно важно иметь хороший уровень научно-методической подготовки, знать антропологические, когнитивные, культурологические, философские, логические, методологические особенности проектной деятельности, которую он должен наметить со школьниками; ему также самому важно владеть методом проектов и проектной деятельностью. Для реализации всех поставленных задач, в

высшем учебном заведении необходимо создать соответствующие педагогические условия. Необходима постоянная работа среди студенческой молодежи, которая готовит себя к работе с детьми начальной школы - проведение практических семинаров, конференций, круглых столов, вебинаров и т. Не лишней была бы организация сетевого взаимодействия преподавателей, ведущих учителей-практиков начальных классов города, администрации вуза и студенчества. Вузом и кафедрами должны активно использоваться инструменты и механизмы изучения студентами лучшей педагогической практики, посещение открытых уроков, обмен опытом, всеобщее обсуждение возникающих проблем, связанных с будущей учительской практикой.

Выводы. Итак, исходя из вышеизложенного, основными требованиями к профессионально-личностным качествам учителя начальных классов, стали: высокая доброжелательность, благородство и внимательность к детям, умение находить общий язык и достаточно времени для индивидуального общения с каждым ребенком своего класса. Учитель должен развивать свою речь, которая должна быть достаточно четкой и хорошо поставленной. Для учителя также важно уметь владеть вниманием всего класса и удерживать внимание каждого ученика. Несмотря на сложные ситуации, возникающие и в классе, учитель не должен терять самообладания, должен уметь сохранять спокойствие и выдержку. Наряду с этим, очень важно для учителя использовать в своей деятельности индивидуальный, личностно-деятельный подход к каждому ребенку, подбирая подход к каждому характеру. Особое внимание заслуживает такой раздел в работе учителя начальных классов – умение работать с каждым родителем, с трудными, проблемными семьями, поскольку от взаимодействия и взаимопонимания связки “учитель-родитель” зависит эффективность их совместного сотрудничества. Задачи, которые сегодня поставлены перед школой со стороны государственного заказа и ФГОС, достаточно сложны. Институт семьи способен облегчить не только жизнь ребенку в школе, его адаптацию, но и во многом помочь педагогу школы. В рамках взаимодействия учителя и родителей, как целенаправленного процесса, должны создаваться благоприятные условия для развития школьников через включения его родителей в активную школьную деятельность. К примеру, помочь родителям приобрести опыт в воспитании собственного ребёнка, помочь родителям разобраться с проблемами, направить общие усилия на всестороннее воспитание и развитие младшего школьника. Психологи, социальные педагоги отмечают высокую занятость родителей, поэтому в планировании работы учителя важно уделять больше внимания участию самих родителей в организуемых мероприятиях класса. В этом случае, учитель начальной школы должен стать для родителей помощником в вопросах обучения, воспитания собственных детей, способствовать созданию в системе детско-родительских отношений благоприятный психологический настрой, атмосферу добра и взаимопонимания. Это особенно важно в начальной школе, когда ребёнок только начинает обучение. Возвращаясь в определенной занятости родителей, подчас их отсутствие на совместных мероприятиях, посещениях родительских собраний, нужно отметить требование к современному учителю начальных классов владеть определенными информационными технологиями для реализации на практике новшества в рамках общения с родителями и семьей - это электронный школьный журнал как инновационный инструмент учителя не только в работе с администрацией, но и электронный дневник – это хороший, удобный помощник для родителей. Представить сегодня рабочий день учителя без компьютеров, интернета и других технических средств достаточно сложно.

Согласно новым ФГОС, «компетентность учителя начальных классов предъявляет требования к его способности эффективно применять учебно-методические, информационные технологии и другие ресурсы реализации основной образовательной программы, постоянно развиваться и саморазвиваться в профессиональном отношении, а также уметь использовать современные образовательные ИКТ, инновационные технологии обучения» [3]. Будущий учитель должен овладеть литературоведческими знаниями сущности, общественного назначения, особенностей художественной литературы как формы отражения богатства и многообразия общественного бытия и общественного сознания, выраженной через искусство слова. Он также должен уметь применять на практике первоначальные теоретические знания и разбираться в литературных произведениях из круга детского чтения. Студент в рамках вузовской подготовки должен также знать принципы организации читательской деятельности детей младшего школьного возраста, раскрывать принципы анализа литературного произведения в начальной школе, уметь вооружить учащихся знаниями о формировании школьника-читателя в современной школе, овладеть навыками культурно-социологического, философского, психолого-педагогического прочтения произведений детской литературы и, конечно, знать классификацию жанров детского фольклора, специфику детской литературы.

Литература:

1. Зимняя И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности / Воспитательная деятельность / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. Допол и переаб. — Европейский фонд подготовки кадров: проект ДЕЛФИ. — М., 2014. — 344 с.
2. Магомеддбирова З.А., Альбекхаджиева З. К вопросу о формировании информационной культуры младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 115-117.
3. Магомеддбирова З.А., Навразова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 117-119.
4. Магомеддбирова З.А., Сельмурзаева М.Р. Развитие профессиональной культуры общения будущего учителя начальных классов как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 120-121.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы. Постановление от 23 мая 2015 г. № 497. Москва
6. Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

вооружения и стрельбы Калмыков Валерий Евгеньевич

ФГКБОУ ВО «Московское высшее общевойсковое командное училище» МО РФ (г. Москва);

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

научно-исследовательского центра (социологического, Вооруженных Сил

Российской Федерации) Малоземов Александр Владимирович

ФГКБОУ ВО «Военный университет» МО РФ (г. Москва)

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье речь идет об особенностях повышения уровня профессионально-педагогических компетенций и методического мастерства преподавателей военных ВУЗов с использованием технологий ТРИЗ-педагогике. Автор дает определение профессионально-педагогических компетенций и методического мастерства, а также анализирует их основные составляющие. Также автор подробно анализирует возможности использования технологий ТРИЗ-педагогике в деятельности, направленной на повышение уровня сформированности профессионально-педагогических компетенций и методического мастерства профессорско-преподавательского состава военных ВУЗов.

Ключевые слова: профессионально-педагогические компетенции, методическое мастерство, профессорско-преподавательский состав, военный ВУЗ, технологии ТРИЗ-педагогике, преподаватели военных дисциплин, инновационная деятельность.

Annotation. In this article we are talking about the features of improving the level of professional and pedagogical competencies and methodological skills of teachers of military Universities using the technology of TRIZ-pedagogy. The author gives the definition of professional and pedagogical competencies and methodological skills, as well as analyzes their main components. The author also analyzes in detail the possibility of using TRIZ-pedagogy technologies in activities aimed at improving the level of formation of professional and pedagogical competencies and methodological skills of the teaching staff of military Universities.

Keywords: professional-pedagogical competence, teaching skills, teaching staff, military university of technology TRIZ-pedagogy, faculty of military discipline, innovation.

Введение. Актуальность исследования заявленной темы обусловлена тем фактом, что перемены, которые имеют место в рамках процесса подготовки специалистов по военному делу в Российской Федерации и которые обусловлены динамичным развитием таких составляющих, как средства вооруженной борьбы, эволюция тактики применения различных войск, необходимость принятия компетентных решений в области военно-профессиональных задач специалистами, предъявляют весьма высокие требования к процессу образования современных военных ВУЗов.

Одной из основных стратегических тенденций совершенствования образования в военной сфере выступает укомплектование военных ВУЗов такими педагогическими кадрами, которые обладают высоким уровнем фундаментальных профессиональных знаний, а также практических умений, и навыков, обуславливающих способность к непрерывному профессиональному творческому росту. В большинстве случаев преподавателями военных дисциплин в профильных ВУЗах выступают те люди, которые недавно замещали руководящие посты в воинских формированиях, и которые, соответственно, владеют практическими знаниями в области военной службы, хорошо разбираются в тактике военных действий и иных прикладных аспектах данной отрасли. Тем не менее, возникающие методические затруднения опосредуют необходимость их совершенствования в плане дидактико-методологической направленности.

Формулирование цели статьи. Соответственно, представляется целесообразным проанализировать особенности деятельности, направленной на повышение профессионально-педагогических компетенций у преподавателей высших учебных заведений военной направленности.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ подходов к определению понятия «методическое мастерство» и «профессионально-педагогические компетенции» преподавателей военных дисциплин показывает, что в современной педагогике отсутствует их единая трактовка.

Одни ученые под данными терминами понимают педагогический опыт, а также разновидность инновационного педагогического опыта, в то время как другие рассматривают их в качестве своеобразных индикаторов эффективности и показателей уровня педагогической деятельности [2, с. 54].

Однако большая часть ученых понимают под профессионально-педагогическими компетенциями и методическим мастерством уровень профессиональной квалификации преподавателя высшего учебного заведения.

С точки зрения А. В. Барабанщикова, формирование профессионально-педагогических компетенций реализуется в контексте трех уровней:

- адаптационного, который включает начальный этап освоения компетенции, понимания ее содержания, критериев сформированности и т.п.;
- репродуктивного, отражающего сам ход непосредственного освоения компетенции;
- творческого, показывающего способность преподавателя демонстрировать уровень владения компетенцией в ситуации различной сложности [8, с. 133].

Поскольку профессионально-педагогические компетенции являются категорией, присущей конкретной личности и качественно характеризующей ее деятельность, в том числе и результат, который был достигнут в процессе деятельности, корректно давать определение сущности профессионально-педагогических компетенций преподавателя, основываясь на уровневый подход, при котором мастерство следует рассматривать как вершину педагогической деятельности, эффективность которой подтверждает высокий уровень индивидуальной подготовленности курсантов [1, с. 33; 7, с. 225].

Структура процесса повышения качества профессионально-педагогических компетенций педагогов военно-специальных дисциплин, помимо традиционных элементов педагогического процесса, также содержит специфику:

- определение особенностей субъект-объектных связей на базе создания креативной межпредметной методической среды военно-специальной кафедры и гуманитарной кафедры;
- реализацию новой функции данного процесса, которая состоит в выработке индивидуального направления профессионально-педагогического развития педагогов военно-специальных дисциплин;
- выявление и выбор содержания оптимальных методов и форм педагогического взаимодействия на основании решения инновационно-педагогических задач и преодоления методических трудностей средствами педагогических ТРИЗ-технологий.

Как показывают практические исследования, в военных ВУЗах, в особенности на военно-специальных кафедрах, на передний план ставятся технические и организационные вопросы изучения вооружения и военной техники, а деятельность, которая направляется на то, чтобы развить профессионально-педагогические компетенции педагогов военно-специальных дисциплин, уходит на второй план [3, с. 111].

Наряду с этим преподаватели и руководители военно-специальных кафедр имеют базовое образование, не связанное с педагогикой, что еще больше обуславливает потребность в оказании им научно-методической помощи, поскольку они сталкиваются с трудностями и противоречиями, возникающими в процессе военно-специальной подготовки: несоответствием объема излагаемого материала возможности восприятия и усвоения его курсантами, потребностью дифференцированного подхода к обучению, несоответствием наличия большого личного войскового опыта способностям передать его курсантам [6].

В связи с этим, преподавателю становится необходимым самостоятельный синтез знания, сопровождающийся высоким уровнем познавательной активности и последующим выполнением заданий, разрабатываемых на основе ТРИЗ-педагогике.

Преподавателю необходимо самостоятельно извлекать знания, которые требуют активной познавательной деятельности, выполнять учебные задания, которые разрабатываются на основе ТРИЗ-педагогике. Это предопределяет моделирование процесса повышения уровня профессионально-педагогических компетенций педагогов военно-специальных дисциплин, которые можно классифицировать следующим образом:

- по форме представления информации различают: лекцию, рассказ, рассказ с показом, беседу, инструктаж, самостоятельную работу с литературой, работу с электронными ресурсами;
- по реализуемому логико-ориентированному подходу, включающему анализ, синтез, дедукцию, индукцию;
- по уровню проявления активности в познавательной деятельности обучающихся: репродуктивный и поисково-творческий;
- по типу источника знаний, среди которых вербальный, практический, визуализация;
- по уровню инновационности (в рамках ТРИЗ-педагогике) может быть: проблемно-деятельностным обучением, интерактивными компьютерными программами, блочно-модульным построением материала, обучением посредством многократного повторения, взаимообучением, методом кейсов (реальных ситуаций) и т.п.;
- по типу контрольных мероприятий могут быть: текущие (опросы и тесты) или рубежные, то есть зачеты;
- по типу контроля компетенций различают: комплексную квалификационную задачу (практические стрельбы), командно-штабные военные игры, наблюдение в процессе осуществления практической деятельности [4].

Далее представляется целесообразным перейти к особенностям ТРИЗ-технологии и ее роли в повышении уровня профессионально-педагогических компетенций преподавателей высшей школы в области военного дела.

Теория Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ) является наукой, которая развивает систему эффективного мышления в любой сфере творчества. Применение ТРИЗ в практико-ориентированной модели процесса повышения качества профессионально-педагогических компетенций педагогов военно-специальных дисциплин способствует:

1. Развитию естественной потребности в познании окружающего мира.
2. Формированию системного диалектического мышления, которое основано на законах развития.
3. Формированию навыков самостоятельного поиска и получения необходимой информации.
4. Формированию навыков работы с информацией, получаемой человеком из окружающей действительности либо стихийно, либо как результат целенаправленного обучения.
5. Воспитанию определенных качеств личности.
6. Развитию воображения, фантазии и творческих способностей [5, с. 146].

Принимая во внимание то, что педагоги военно-специальных дисциплин работают в двух системах: «человек-человек» и «человек-техника», имеют инженерное образование, касающееся эксплуатации ВВТ, поэтому обучение основам ТРИЗ-педагогике целесообразно производить через решение именно технических задач. Примерами решения подобных задач могут служить материалы из общедоступных источников. Так, в качестве одного из интересных кейсов можно назвать кейс, предложенный А. Б. Очевым. В нем рассматривается технология решения изобретательских задач И. Я. Стечкиным, конструктором автоматического пистолета АПС в ходе создания данного стрелкового оружия. Решение проблемных вопросов целесообразно предложить одновременно разным творческим коллективам на кафедре. Необходимо отметить, что для решения должно быть предоставлено ограниченное время. Выработанные варианты коллективы могут представлять на совместное обсуждение, анализировать, выявлять сильные и слабые стороны выработанных вариантов, решения коллективов могут также сопоставляться с решением самого конструктора.

Подобные мероприятия будут способствовать появлению и развитию интереса у педагогов к истории создания разных образцов оружия, к особенностям их конструкции и технологических решений. Затем можно совместно сформулировать исследовательские проблемы на примере разных конструкций изучаемых образцов ВВТ.

После того, как будет закреплён алгоритм решения технических исследовательских задач, педагогам может быть предложено решить проблемную ситуацию, но уже в образовательном процессе военного высшего учебного заведения.

Применение способов ТРИЗ-педагогике помогает повысить познавательную активность педагогов, раскрепостить их творческое мышление, найти нестандартные пути решения различных противоречий, в том числе педагогических. Работа коллектива единомышленников под руководством опытного преподавателя будет способствовать созданию успешной ситуации для каждого педагога.

Наряду с этим внимание педагогов необходимо акцентировать на том, что необходимо включать подобные задачи, которые основаны на применении методов и способов ТРИЗ, в учебно-методический материал занятий с курсантами для формирования у них нестандартного творческого мышления.

В процессе проведения занятий, в основу которых положена ТРИЗ-технология, внимание в значительной степени должно быть уделено организации самостоятельной работы преподавателей, и руководства ею, что должно включать следующие составляющие:

- анализ и учет личностных особенностей преподавателей;
- оказание помощи педагогам в овладении методами самостоятельной работы, а также в их планировании и совершенствовании;
- разработку и подготовку упражнений и методических указаний для самостоятельного выполнения педагогами;
- согласование траекторий самостоятельной работы педагогов с интересами творческого коллектива;
- проведение разнообразной консультативной работы, причем как индивидуальной, так и групповой;
- обеспечение преподавателям для самостоятельных занятий доступности тренажерных и технических средств обучения;
- создание и обеспечение функционирования базы данных, включая ее электронный вид;
- осуществление поддержки и контроля самостоятельной учебы преподавателей [2, с. 56].

Но наряду с этим основная цель консультативной работы с педагогами должна заключаться не в обеспечении их готовым знанием по какому-либо проблемному вопросу, а в их вооружении методами самостоятельного решения инновационно-педагогических задач, в развитии их творческих способностей и креативного мышления. Использование ТРИЗ-технологий на методических семинарах по совершенствованию методического мастерства педагогов военно-специальных дисциплин целесообразно начать с введения конкретных правил, поскольку без них не предоставляется возможным создавать творческую атмосферу в педагогическом коллективе. Эти правила могут быть сформулированы следующим образом:

1. Равенство педагога-мастера и начинающего педагога на методическом мероприятии, которое проводится на кафедре.
2. Уважение педагога-мастера к личности начинающего педагога.
3. Предоставление начинающему педагогу права на ошибку.
4. Педагог-мастер ведет начинающего преподавателя к вершинам педагогического знания и творчества.
5. Образец педагога-мастера – это главный воспитатель для начинающего преподавателя [7, с. 227].

Выводы. Таким образом, можно говорить о том, что эффективный путь повышения качества профессионально-педагогических компетенций педагогов по направлению военно-специальных дисциплин лежит в повышении их методологической и рефлексивной культур, что предполагает качественно новый уровень мышления преподавателя. Также многочисленные исследования показывают, что в ТРИЗ-педагогике новаторами являются как педагоги, так и обучаемые. Именно данное существенное отличие дает возможность говорить о том, что ТРИЗ-педагогика – это образовательная технология нового поколения.

Так как в ТРИЗ-педагогике результат инноваций преподавателей – это развитие собственной способности мыслить творчески, находить неординарные решения, формировать творческие компетенции, уметь изобретать, создавать инновационные идеи у обучаемых, то поэтому можно утверждать, что использование ТРИЗ-технологий – это важнейшее педагогическое средство и инструмент повышения методологической культуры, а, следовательно, и повышения профессионально-педагогических компетенций педагогов военно-специальных дисциплин.

Педагогические условия реализации данного пути заключаются в следующем:

во-первых, в постановке инновационных методических задач военно-специальной подготовки в форме проблем, разрешение которых подразумевает накопление и видоизменение различных методических новшеств в сфере образования, которые приводят в совокупности к трансформации содержания и качества военно-специальной подготовки;

во-вторых, в определении наиболее часто встречающихся методических затруднений и подборе эффективных средств их преодоления;

в-третьих, в разработке сценариев методических мероприятий с использованием средств ТРИЗ-педагогике, которые отражают специфику методических задач обеспечения повышения качества преподавания военно-специальных дисциплин в военных ВУЗах.

Таким образом, подводя итог исследованию в рамках заявленной темы, можно предложить ряд следующих практических рекомендаций:

1. Органам управления образования РФ и Министерству обороны можно предложить следующее:
 - для повышения уровня подготовленности кадров – увеличить количество штатных офицерских должностей преподавательского состава на кафедрах военно-специальной подготовки;
 - пересмотреть сроки пребывания преподавательского состава на военной службе не по срокам пребывания на службе, а по профессионально-педагогическим компетенциям;
 - изыскать возможности для переподготовки профессорско-преподавательского состава с целью занятия новыми видами деятельности, а также возможности для повышения квалификации непосредственно на базе военного ВУЗа.
2. Руководству ВУЗов военной направленности целесообразно предложить следующие направления:
 - организация мониторинга качества педагогической деятельности преподавателей для того, чтобы выявить как качество проводимых ими занятий по различным видам военно-специальной подготовки обучающихся, так и уровень их профессионально-педагогических компетенций;
 - в зависимости от того, каков уровень сформированности профессионально-педагогических компетенций преподавателей, формировать группы профессионально-должностной подготовки преподавателей, а также разрабатывать комплексные программы переподготовки, в которых бы учитывались методические сборы, занятия и самостоятельная работа.

3. Руководству кафедр военных ВУЗов может быть предложено следующее:
- после того, как преподаватели начинают свою деятельность на кафедре, прикреплять к ним опытных преподавателей в качестве кураторов с тем, чтобы они могли оказать начинающим эффективную помощь в формировании их профессионально-педагогических компетенций и последующем повышении их уровня;
 - руководящий состав кафедр должен регулярно подвергать оценке практическую педагогическую деятельность преподавательского состава кафедры и при необходимости корректировать процесс повышения уровня их профессионально-педагогического мастерства;
 - необходимо постоянное изучение особенностей и проблемных вопросов разработки и последующей реализации современных педагогических технологий на основе ТРИЗ-педагогика, причем такая работа может проводиться в рамках заседаний предметно-методических комиссий и кафедр;
 - создание и поддержание на кафедре креативной образовательной среды, равно как и обеспечение ситуаций успеха каждому преподавателю;
 - привлечение к занятиям, направленным на совершенствование профессионально-должностной и методической подготовки профессорско-преподавательского состава из числа гражданского персонала.
4. В процессе самостоятельной работы профессорско-преподавательского состава, направленной на совершенствование профессионально-педагогических компетенций, необходимо:
- разрабатывать всевозможные дидактико-методологические пути и инструменты повышения квалификации;
 - разрабатывать индивидуальный маршрут профессионального самосовершенствования и самореализации;
 - повышать продуктивность процесса профессионального самосовершенствования путем использования тренажерных комплексов, а также инструментов ТРИЗ-технологии.

Литература:

1. Алехин И.А., Сливин Т.С. Перспективы военного образования в России // Мир образования – образование в мире. – 2013. – №2. – С. 32-36.
2. Алехин И.А., Герасимова Т.Н. Феномен педагогической культуры кафедрального коллектива // Мир образования – образование в мире. – 2015. – №1. – С. 52-57.
3. Быков А.К. Развитие педагогического мастерства преподавателя высшей военной школы: теория и практика. – М.: ВУ, 2000. – 200 с.
4. Владимиров А.Г. Высшего военного профессионального образования в России нет. – 31.08.2012. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://topwar.ru/18305>. Дата обращения: 20.02.2019.
5. Герасимов В.Н., Евгеньев Д.Н. Вариант диагностико-прогностической модели педагогического мониторинга профессиональной деятельности преподавателей // Мир образования – образование в мире. – 2015. – №1. – С. 142-151.
6. Гуляев В.Н., Климов Р.А. Научные и прикладные основы реализации проблемно-деятельностного подхода в переподготовке офицеров к педагогической деятельности: монография. – М.: Военный университет, 2013. – 144 с.
7. Еремина О.И., Пастухова И.П. Проблема классификации и выбора педагогических технологий // Мир образования – образование в мире. – 2016. – №2. – С. 220-228.
8. Киселев А.В. Сущность и содержание методического мастерства преподавателей // Вестник МГОУ. – 2009. – №3. – С. 130-137.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Кислякова Ольга Петровна

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани (г. Сызрань);

старший преподаватель кафедры математики

и естественнонаучных дисциплин Снежкина Лилия Павловна

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани (г. Сызрань)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье отмечается актуальность проблемы индивидуального подхода к обучающимся; показываются методические приемы изучения индивидуальных особенностей в различных видах деятельности. Подробно описывается содержание этапов изучения индивидуальных особенностей обучающихся. Приводятся конкретные примеры, как изучаются различные виды деятельности обучающихся в ходе изучения физики. Приводятся примерные вопросы, по которым проводилось анкетирование обучающихся в соответствии с видами деятельности в процессе обучения физике.

Ключевые слова: обучающийся, индивидуальные особенности, физика, анкета, индивидуальный подход к обучению.

Annotation. The article notes the relevance of the problem of individual approach to students; The methodical techniques of studying individual features in various types of activity are shown. The content of the stages of studying the individual characteristics of students is described in detail. Concrete examples are given of how the various activities of students are studied in the course of studying physics. Approximate questions are given on which students were surveyed in accordance with the types of activities in the process of teaching physics.

Keywords: student, individual characteristics, physics, questionnaire, individual approach to learning.

Введение. Для формирования разносторонней личности обучающегося нужна особая педагогическая работа по развитию индивидуальных способностей каждого. В основе индивидуального подхода лежат индивидуальные особенности человека, неповторимое сочетание психологических качеств личности (памяти, мышления, чувств, способностей, характера, мотивов и т. д.). Проблема индивидуализации обучения продолжает разрабатываться в педагогической науке [3, с. 38]. Однако в нашей практике обучения пока еще недостаточно осуществляется индивидуальный подход при обучении различным дисциплинам, и физике в частности.

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, важными индивидуальными особенностями при обучении физике являются следующие: уровень знаний по физике и математике за школьный период обучения; интерес к физике; умение наблюдать; уровень сформированности практических умений и навыков, что включает в себя работу с учебной и другой литературой по физике, проведение измерений, экспериментов, решение задач.

Для наиболее полного определения уровня знаний обучающихся в учебном процессе необходимо наблюдение за их учебной деятельностью, результатами текущего, рубежного и промежуточного контроля.

Важным видом рубежного контроля может являться самостоятельная работа. Она проводится с целью выяснения качества знаний, поэтому в ней должны быть задания различной степени трудности: задания на выяснение знания формул, определений, понятий и формулировок законов; стандартные расчетные задачи, для решения которых требуется применение формул (могут быть задачи в одно действие); нестандартные задачи, требующие сопоставления, логических выводов, смекалки.

При анализе работы оценка выставляется за каждую задачу по системе баллов. Каждая задача оценена максимальным баллом, об этом преподаватель сообщает в начале работы. Например, первая задача оценивается на 1 балл, вторая — на 2 балла, третья — на 3 балла и четвертая — на 4 балла. Оценка зависит от сложности задания.

Составляется таблица, в которую за каждую задачу против фамилии обучающегося выставляется набранный балл в зависимости от правильности решения. Затем определяется общий балл за всю работу и сравнивается с максимальным баллом. Если обучающийся набрал максимальное количество баллов (100%), то он получает «5», от 80 % до 100 % — «4», от 60 до 80 % — «3», от 50 до 60 % — «2», ниже 50 % — «1».

Проведенная работа дает первое представление об уровне знаний обучающегося. Анализируя решение каждой задачи, можно выяснить знание обучающимися формулировок, формул, применение формул для решения задач, умение решать нестандартные задачи. Поэтому к анализу самостоятельной работы преподаватель обращается неоднократно.

Следующий этап изучения индивидуальных особенностей обучающихся — изучение их интереса и склонностей к физике. В первую очередь необходимо определить, какое место среди других дисциплин обучающийся отводит физике, то есть, провести ранжирование изучаемых дисциплин. Для этого составляется список дисциплин, изучаемых на данном этапе, и каждый обучающийся отмечает их ранг (1, 2, 3, 4 и т. д.). Затем составляется таблица, в которую против фамилии обучающегося ставится ранг физики, присвоенный им.

После проведения ранжирования следует побеседовать с каждым из них или провести анкету. Приведем примерные вопросы, по которым проводилось анкетирование обучающихся:

1. Нравится ли Вам физика?
2. Какие физические явления Вы можете назвать?
3. Нравится ли Вам проводить опыты по физике?
4. Умеете ли Вы пользоваться измерительными приборами?
5. Любите ли Вы читать научную литературу?
6. Читаете ли Вы научно-популярные книги по физике?
7. Хотели бы Вы заниматься военно-научной работой по физике?

Просим написать ответы: да, нет, иногда.

В дальнейшей работе результаты анкеты постоянно используются. Эффективность собеседования в значительной степени зависит от подготовленности преподавателя к беседе, его эрудиции, такта.

Для изучения интереса и склонностей обучающихся к физике в дальнейшем учебном процессе целесообразно провести еще одну анкету:

Нравится ли Вам при изучении физики:

1. Работать с измерительными приборами?
2. Прослушивать доклады товарищей?
3. Выступать самому с докладами?
4. Наблюдать, как проводит демонстрации физических явлений преподаватель?
5. Самому проводить демонстрации физических явлений?
6. Работать с учебной литературой?
7. Изготавливать приборы и установки по линии военно-научной работы?
8. Решать физические задачи?

Просим написать ответы: да, нет, иногда.

Анализ этой анкеты позволяет в дальнейшем учитывать интерес обучающихся к различным видам учебной деятельности при изучении физики.

При организации индивидуальной работы с обучающимися важно изучить их умение проводить наблюдения. Жизненный опыт обучающихся уже значителен. Они должны иметь определенные навыки наблюдения.

В деятельности наблюдения необходимо выяснить следующие навыки:

- умение заметить физическое явление;
- умение выделить детали в явлении;
- умение заметить изменения, происходящие в наблюдаемых демонстрационных опытах или явлениях;
- умение конструктивно различать установки или схемы;
- умение воспроизводить на память наблюдаемое;
- умение дать краткое объяснение наблюдаемому явлению.

Приведем пример изучения деятельности наблюдения у обучающихся в ходе изучения электростатических явлений.

Величина емкости плоского конденсатора определяется его геометрией (формой и размерами обкладок и величиной расстояния между ними), а также диэлектрическими свойствами среды, заполняющей пространство между обкладками. Простейшей конструкцией конденсатора является плоский конденсатор, состоящий из двух проводящих плоских пластин, пространство между которыми заполнено диэлектриком с диэлектрической проницаемостью ϵ . Исследуем, от чего зависит емкость такого конденсатора (демонстрация зависимости емкости плоского конденсатора от его параметров).

1). Что происходит с емкостью конденсатора при изменении расстояния между пластинами?

$$C \sim \frac{1}{d}$$

2). А что произойдет с показаниями электрометра, если мы сдвинем пластины друг относительно друга?

Следовательно, $C \sim S$, где S - активная площадь пластин.

3). Что является в данном случае диэлектриком между обкладками конденсатора? Воздух.

4). А если воздух заменить другим диэлектриком с большим значением ϵ ?

Обучающиеся должны подвести итог. Таким образом, опыт показывает, что емкость плоского конденсатора зависит от его геометрических размеров (площади пластин), от взаимного расположения проводников, то есть от расстояния между пластинами и от диэлектрической проницаемости диэлектрика.

Затем доказываем это теоретически: выводим формулу, подтверждающую данные эксперимента и повторяем основные положения. Кроме того, просим обучающихся перечислить оборудование, используемое в установке, сделать рисунок установки, описать наблюдаемое на опыте явление.

По первому вопросу отмечается количество элементов установки, замеченное обучающимися. По второму и третьему вопросам дается четыре оценки: полно; с несущественными ошибками; с существенными ошибками; не сделано. Об уровне развития деятельности наблюдения можно судить по выделению главных элементов установки, по полноте охвата элементов и, особенно по замеченным изменениям, происходящим в ходе опыта.

Следующим этапом при организации индивидуального подхода к обучающимся необходимо изучить уровень сформированности практических умений и навыков. От того, каков уровень сформированности этих умений и навыков, в определенной степени зависят действия преподавателя и самих обучающихся на занятии. Остановимся на некоторых умениях и навыках, важных для обучения физике: работа с учебной и другой литературой по физике, работа с измерительными приборами, умение самостоятельно вести наблюдения, ставить демонстрационные опыты.

Для изучения умений работать с учебником можно предложить следующий прием: предлагается прочитать параграф в учебнике, закрыть его и ответить на вопросы:

1. О чем написано в данном параграфе?
2. Какие опыты описаны в параграфе?
3. Дать определение физического понятия, которое дается в параграфе.
4. Записать формулы, встречающиеся в параграфе.
5. Записать единицы измерения величин, предложенных в параграфе.

При анализе анкеты оценивается каждый вопрос и составляется таблица. Если ответов, оцененных минусом, больше, чем оцененных плюсом, то можно считать, что обучающийся не умеет работать с учебником. Если положительных оценок от 50% до 70%, то обучающийся слабо умеет работать с учебником; если от 70% до 90% — умеет работать с учебником; если положительных оценок от 90% до 100%, то обучающийся хорошо умеет работать с учебником.

Уровень умений работы с измерительными приборами проверяется в процессе выполнения лабораторных работ.

Из практики работы известно, что одни обучающиеся могут успешно проводить опыты, подмечают отдельные детали наблюдаемых явлений, другие могут описать опыт, но практически его осуществить не могут. Поэтому формирование у обучающихся умения вести наблюдения и ставить опыты очень важно. При индивидуальном подходе различие в практических умениях необходимо учитывать.

Приведем пример изучения практических умений проводить опыты.

Задача: опытным путем проверить зависимость периода колебаний пружинного маятника от коэффициента жесткости пружины и массы подвешенного груза.

На каждом столе приготовлено оборудование: две пружины различной жесткости, набор грузов, секундомер, миллиметровая линейка, штатив.

Обучающиеся должны предложить идею опыта и провести его. Они должны составить план своего опыта, подобрать оборудование, предсказать результат. Им в помощь представлено учебное пособие с описанием теоретического материала. От них требуется сформулировать цель опыта, мысленно представить ход опыта, подобрать для опыта необходимое оборудование, сделать рисунок установки, собрать установку, отметить начальные условия опыта, провести эксперимент, зафиксировать результаты опыта, сделать обобщения, анализ и выводы.

Мы рассмотрели некоторые примеры изучения индивидуальных особенностей учащихся при обучении физике. Кроме того, за ними нужны постоянные наблюдения, изучение их микроклимата в учебной группе. Полезно проводить педагогический консилиум, где должны принимать участие преподаватели и других дисциплин. В результате преподаватель сможет разделить обучающихся на типологические группы (сильные, средние, слабые). В дальнейшем такое деление позволит организовать индивидуальный подход к их обучению.

Педагогические наблюдения и исследования показывают, что наибольшая трудность в организации индивидуального подхода к обучению возникает при чтении лекций, где преподносится новый материал.

В нашей практике широкое распространение получил прием повторения нового материала с дополнительным объяснением сложных моментов на практических и лабораторных занятиях. Сначала преподаватель перед учебной группой ставит общую цель и задачу. Затем проводит фронтальный опрос на более высоком уровне сложности. По мере того как сильные обучающиеся усвоили материал, им дается задание для самостоятельной работы. Преподаватель в это время проводит более подробный повторный опрос, акцентируя внимание на наиболее сложных моментах в материале. Затем среднеуспевающие получают задание. Преподаватель продолжает работать со слабой группой. Когда они усвоили новый

материал, им тоже предлагается задание для самостоятельной работы. Преподаватель в это время начинает работать с теми обучающимися, которые уже выполнили задание.

Наряду с вышеописанным приемом применяются и другие. Демонстрация обучающимся простых опытов в ходе рассказа преподавателя и при повторении изучаемого материала. Выступления с небольшими сообщениями по ходу повторения нового материала, ответы на вопросы, выполнение индивидуальных заданий по закреплению изученного материала.

Значительный эффект в усвоении нового материала дают индивидуальные вопросы проблемного характера, поставленные в начале изучения нового материала. При этом обучающийся постоянно мысленно прорабатывает сказанное преподавателем для ответа на поставленный вопрос [2, с. 43]. Систематическое применение различных приемов индивидуального подхода при объяснении нового материала дает возможность постоянно поддерживать и развивать интерес обучающихся к новым знаниям.

При обучении физике большое значение придается самостоятельному эксперименту. Лабораторные работы связывают теорию с практикой, их выполнение способствует формированию у обучающихся экспериментальных умений и навыков, повышению интереса к знаниям, развитию познавательных способностей, инициативы, самостоятельности и творчества.

Наши исследования показали, что слабым и средним обучающимся нужно проводить значительно больше работ с простейшими измерениями. Сильные обучающиеся гораздо быстрее приобретают необходимые навыки. Поэтому при организации индивидуального подхода к обучающимся на лабораторных работах необходимо это учитывать, следует выделять индивидуальные задания, которые позволяют дифференцированно подойти к обучающимся. При этом можно предложить различные задания или задание, одинаковое для всех, но предусматривающее различную степень трудности выполнения опытов.

Приведем пример задания для всех обучающихся. Определите сопротивление спирали лампочки с помощью амперметра и вольтметра. Опытным путем установите зависимость сопротивления лампочки от степени накала нити. Определите, из какого материала изготовлен реостат. Сечение проволоки реостата $0,5 \text{ мм}^2$. Если такое выполнение экспериментальных заданий носит систематический характер, то обучающиеся вырабатывают соответствующие навыки и с большим интересом и лучшими результатами выполняют их.

Выполнение лабораторных работ по индивидуальным заданиям позволяет организовать работу каждого на должном для него уровне сложности, развивать познавательные возможности как у слабых, так и у сильных учащихся, требует от них инициативы и творчества.

В практике работы преподавателей широко распространены индивидуальные задания при проведении самостоятельных работ. Обычно это делается следующим образом. Преподаватель заготавливает задачи на карточках в нескольких вариантах, различных по сложности. Карточки выдаются обучающимся с учетом их возможностей. Однако такой подход создает неэффективность в оценке знаний. Допустим, если слабый обучающийся полностью выполнил задание низкого уровня, то преподаватель должен ему поставить высокую оценку. Если сильный не смог выполнить задание более высокого уровня, то ему выставляется низкая оценка. Если бы сильный обучающийся выполнял задание, которое выполнил слабый, то он бы получил высокую оценку. Следовательно, низкий уровень знаний оценивается высоким баллом. Мы предлагаем следующий методический прием индивидуального подхода при проведении самостоятельных работ. Для всех в учебной группе предлагается несколько задач. Первые три из них соответствуют I уровню сложности, четвертая задача соответствует II уровню сложности, пятая задача — III уровню, шестая задача требует нестандартного подхода. Правильное решение трех задач I уровня оценивается баллом «3», решение только одной четвертой задачи оценивается баллом «4», правильное решение пятой и шестой задач оценивается баллом «5» или двумя баллами по «5». Целесообразно преподавателю давать рекомендации обучающимся, с каких задач следует начинать выполнение работы. Иногда обучающиеся и сами могут сделать выбор [1, с. 123].

В нашей практике были случаи, когда сильные начинали выполнение работы с первых задач, обеспечивая удовлетворительную оценку за работу; в дальнейшем они стали выполнять более сложные задания. Наблюдались случаи, когда сильные решали только задачу повышенной трудности и успешно с ней справлялись.

Описанная самостоятельная работа дает возможность более объективно проверять знания и умения обучающихся и оценивать уровень усвоения изученного материала. Такие самостоятельные работы создают благоприятную психологическую обстановку. Обучающиеся, которые имеют слабые знания, выполняют дополнительные для себя задания, но, выполнив их, могут попробовать решить и более сложную задачу.

Выводы. Учет индивидуальных особенностей при обучении физике позволяет полнее развить творческие способности обучающихся, расширить и углубить их знания, сформировать прочные умения и навыки. Наши исследования показали, что достижению поставленной цели способствует личностное включение обучающегося в учебный процесс, личностно - деятельностный подход к обучению. Кроме того, ведущая роль отводится совместной деятельности, межличностному взаимодействию преподавателя и обучающегося.

Литература:

1. Панцева Е.Ю. Активизация познавательной деятельности курсантов и повышение интереса к изучению дисциплин кафедры математики и естественнонаучных дисциплин. Материалы XII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук». – Вольск, 2018, №12.
2. Панцева Е.Ю., Шалугина Т.В., Тойшева О.А. Личностно – ориентированное обучение в системе высшего образования. Материалы X Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук». – Вольск, 2016, №10.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией Кукушина. – М, 2004.

УДК: 37.013.2

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант Горгадзе Мария Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск),

учитель начальных классов

МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» ГО «Якутск» (г. Якутск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается поведение обучающихся начальной школы в поликультурной среде, исследуется характер приобщения их к миру многокультурного общества. Цель исследования: изучить поведение младших школьников в поликультурной среде в условиях городской школы, выявить оптимальные варианты формирования у них общечеловеческих ценностей, пробудить осознание принадлежности к мировым культурным ценностям.

Ключевые слова: поведение, младший школьник, поликультурная среда, общечеловеческие ценности, принадлежность.

Annotation. The article deals with the behavior of primary school students in a polycultural environment, examines the nature of their involvement in the world of multicultural society. The purpose of the study: to study the behavior of junior schoolchild in a polycultural environment in a city school, to identify the best options for the formation of their universal values, to awaken awareness of belonging to the world cultural values.

Keywords: behavior, junior schoolchild, polycultural environment, universal values, belonging.

Введение. Согласно новому проекту Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования результатом освоения программы будет не только становление гуманистических ценностных ориентаций, таких как: осознание своей этнической принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов и др., но и будет учитываться приоритет научно-технологического развития конкретного примера описания предметных результатов [5]. Ключевой вклад в достижение всех этих результатов может нести поликультурное воспитание. Термин «поликультурный» означает наличие в обществе разнообразных культур, связанных с исторически сложившимися формами общности людей.

Как правило, поликультурная среда в настоящее время представляет многонациональную среду обитания человека, в которую он вступает, общаясь на любом другом языке в поликультурном обществе. Резюмируя совокупность мнений российских исследователей на разные проявления вопросов развития поликультурного воспитания, хотим дать всеобщее обоснование проблемы, что «только через прямое общение и личные контакты в поликультурной среде дети передают другим свой индивидуальный опыт. Чем больше разнообразных групп, активным участником которых становится индивид в процессе его жизни, тем больше у него возможностей для развития, приобретения разнообразных ценных человеческих качеств» [3, 4].

Многокультурное общество нуждается в таком мировоззрении человека, которое направлено на интеграцию культур и народов, имея при этом цель – дальнейшее их сближение и духовное обогащение. Ссылаясь на это мировоззрение, поликультурное образование приобретает все большую значимость, в корне которого лежит формирование человека культуры, творческой, активной личности, которая способна к жизни в поликультурной среде.

Перед обществом встает актуальная проблема трудностей межэтнического взаимодействия и этнические конфликты. Сегодня, перед нами стоит задача постигнуть мысль, что нам соответствующим образом предстоит учиться разыскивать единство и равноправие, сходство и различность культурных, исторических, конфессиональных взглядов и мнений, представлений и верований, без которых все это благополучие небезопасно и теряет смысл для нормальной жизнедеятельности человека и на весь его онтогенез.

Для формирования межэтнической культуры большую роль играют образовательные учреждения. Образование включает в себя функцию действия равноправного компонента в культурах разных народов, передачи традиционной национальной культуры, выступает ценностным ориентиром и средством приобщения подрастающего поколения к общепринятым человеческим ценностям, к культуре мира. Ведь в раннем возрасте, человек еще не владеет нужной межэтнической культурой, поэтому способствовать ее формированию должны образовательные учреждения. Для этого необходимо создать диалог культур, межэтническое общение [1].

И.А. Арабов, К.И. Бузаров, Ю.С. Кимов, А. Мусукаев, С.Б. Узденова, Е.Е. Хатаев, В.К. Шаповалов, Б.Г. Жогин, Т.Ф. Маслова, И.А. Шоров занимались вопросом формирования культуры межэтнического общения в общеобразовательной среде.

Сегодня, младший школьник больше осознает свою национальную идентичность, поэтому все большее значение приобретает проблема общения детей разных национальностей.

В настоящее время появляются новые тенденции, которые объясняют порыв этносов возродить, сохранить и развивать свои культурные традиции и язык, установить и одобрить современную культуру. Каждый субъект межэтнического диалога должен понимать и осознавать свою важность и самостоятельность, принимать культуру (ценности, традиции, обычаи, веру) партнера по общению. Лишь тогда получится диалог культур. Взаимопонимание осуществляет свой путь не только через знания и представления, но и через чувственные мотивы, умение увидеть в каждом человеке, будь, то русский, армянин или кыргыз, мусульманин или христианин, носителя общечеловеческих ценностей: добра, уважения, любви к ближнему, высокой духовности и морали. Это понимание и есть результат культуры межэтнического общения.

Главной целью поликультурного образования является формирование человека культуры, обладающего личностным человеческим достоинством, способного к автономной и коллективной деятельности в условиях глобализма и культурной интеграции.

Межнациональные отношения понимаются как связь знаний и умений личности, а также его поступков и действий, которые помогают ему в межличностных контактах и общении с представителями других национальностей быстро и без последствий достичь взаимопонимания и согласия в совместной деятельности [2].

Изложение основного материала статьи. Нами было проведено исследование поведения обучающихся в 1 классе в средней общеобразовательной школе № 7 г. Якутска. Всего - 28 детей. Из них обучаются дети разных национальностей: 19 детей саха, 4 русских, 2 армянина, 1 кыргызка, 1 бурят и 1 эвенк.

Использовали метод наблюдения для выявления уровня адаптации детей в поликультурной образовательной среде, как они себя чувствуют, преподносят при общении с детьми других национальностей. Результат показал, что некоторым обучающимся пока трудно дается общение со сверстниками. Мы предполагаем, что это и есть естественное стартовое протекание процесса адаптации и социализации первоклассников в любой полиэтнической школе. Вместе с тем, через индивидуальный подход к детям и семье определили аспекты возникновения трудностей общения. Причиной послужило разное семейное воспитание детей, с различными личными качествами поведения (застенчивость, скромность, закрытость) и с барьером в языковом плане, так как имеются незначительные проблемы в артикуляции звукопроизношения русского языка, что является нехваткой практического использования языка и бедного словарного запаса.

Также был проведен анализ знаний детей о культуре своего народа и культуры народов других национальностей. Опрос показал, что 34 % обучающихся знают обычаи, традиции и праздники других народов. Частично целостная картина лежит в понимании и осознании культуры своего народа.

Для выявления картины отношения к представителям разных национальностей, была проведена беседа, которая помогла выяснить, что у некоторых детей есть проблема в общении из-за сложных имен одноклассников таких как, Сайан, Айаар, Айсан.

Таким образом, констатируем вывод о том, что в основном дети не видят различий между собой, они воспринимают себя и сверстников как товарища по играм, общению, а не как представителя другой нации, поэтому в будущем это может повлиять на их отношениях с людьми разных национальностей.

Для устранения такого фактора мы предлагаем вести протерапевтическую работу, направленную на расширение у детей знаний о культуре других народов, чтобы с младшего школьного возраста они понимали и осознавали ценность дружелюбных отношений между людьми разных национальностей. В классе надо обращать внимание детей на все нации, которые присутствуют в нем. С ранних лет ребенок должен иметь представление о культурном и национальном разнообразии своей страны. Мы должны воспитывать детей толерантными, терпимыми к представителям других национальностей, ведь все мы равны, но разные со своими особенностями и должны жить в мире и дружбе между собой.

Дети должны знать, что существуют разные культуры, которые имеют отличие в своих обрядах, праздниках, играх, игрушках, музыкальных и художественных традициях. Они должны осознать свою национальную идентичность и понимать, что один человек может принадлежать к нескольким культурам. Важно объяснить то, что живя в современном мире, человек обязан относиться уважительно к народам иных культур, что войны – это результат неумения договориться друг с другом.

К средствам приобщения детей к культуре своего и других народов можно отнести: народные сказки и сказки народов мира, игры-путешествия в исторические эпохи, экскурсии в музеи, посещение национальных праздников разных народов, создание элементов национальных костюмов, приготовление блюд национальной кухни.

Эффективно будет создать уголок произведений искусства разных народов: например, игрушки из глины (дымковская, армянская, татарская, якутская, таджикская и др.); керамическая посуда; роспись; изделия из дерева и кожи; качество. При этом важно сделать акцент на том, что для каждого народа характерно собственно самобытное искусство.

Необходимо создать, именно, ту среду, которая будет благоприятно воздействовать на обучающихся. Следует уделить большое внимание подбору дидактического материала; оформить тематические альбомы, которые в полной мере отразят сущность разных культур; создать аудио и видеотеку фольклора народов; картотеку народных игр.

При обучении младших школьников значительную роль приобретает дидактическая игра. При знакомстве с музыкальной культурой разных народов целесообразно включить игру «Музыкальная шкатулка», в ходе которой обучающиеся сами придумывают движения под народные мелодии, затем соотносят их с образцом; можно организовать проведение игр-драматизаций и театрализованные постановки.

Также можно предложить ребятам создать проект по культурам разных народов. Ведь погружаясь в такую работу, ребенок учится анализировать, синтезировать и классифицировать информацию, таким образом, создавая у себя в голове ясную и полную картину изучаемой темы.

Но, по-настоящему эффективная работа по улучшению отношений между детьми разных национальностей, их приобщению к культуре других народов будет строиться при правильно выстроенной тактике работы, общения педагога. Потому как именно он оказывает стимулирующее влияние на формирование межличностных отношений. Здесь, педагог должен создать такой эмоциональный фон, такое отношение, которое не позволило бы ребенку чувствовать себя скованно, не в «своей» среде, чем-то отличающимся от других. Именно педагог является «стимулятором», который подталкивает детей к совместной, продуктивной деятельности, вовлекая в нее детей с высокой степенью тревожности и тех, кто чувствует себя отвергнутым, хотя таких детей-аутсайдеров категорически не должно быть в начальных классах.

Для проявления инициативы среди детей, можно использовать методы побуждения, то есть, создавая проблемную ситуацию. Например, выбор игры, участников, распределение ролей и т.д. Также важна эмоциональная оценка, при использовании которой должно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка (подбадривание, одобрение, похвала). Возможно, использовать невербальные средства общения (мимика, жесты одобрения) для стеснительных детей.

Важно, чтобы все компоненты такой созданной среды были связаны между собой и содержали в себе национальную направленность. Через создание или проектирование такой среды, мы формируем у детей

качественные характеристики поведения такие как: коммуникативные умения, находить компромисс, умение договариваться, умение уступить и сопереживать, взаимоподдержка в трудных педагогических задачах учебы, сочувствие, уважение друг другу, дружелюбие и толерантность, которые комплексно влияют на их взаимоотношения в целом. Без индивидуализации и дифференциации подходов, без учета возрастных особенностей, сложно сформировать гармонично развитого человека.

Выводы. Таким образом, ведя совместные беседы, обсуждая прочитанные книги, разучивая стихотворения и песни на разных языках вместе с детьми, мы формируем положительное отношение и создаем благоприятную среду в разнонациональном коллективе. Видя демократию в общении, уважительное отношение взрослого к детям, каждый ребенок будет перенимать такой стиль общения, будет видеть в собеседнике эталон - представителя другой нации. Общение в совместной деятельности усиливает активность детей, побуждает желание узнавать новое.

Такая организация работы должна быть систематичной, наполненной разными видами деятельности, так как, пропуская всю информацию через себя, ребенок создает вокруг себя толерантную среду и начинает принимать мир во всем его многообразии.

Литература:

1. Воспитание в многонациональной школе: Пособие для учителя / А.Н. Джуринский. - М.: Просвещение, 2007. - 96 с.
2. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика: монография. - Ростов н/Д.: РГПУ, 2003. - 290 с.
3. Кожурова А.А., Формирование ценностных отношений младших школьников к этническим традициям в условиях поликультурной среды: монография. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. – 154 с.
4. Шалумова Р.Н. Воспитание поликультурной личности младшего школьника в полиэтнической образовательной среде: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Майкоп, 2018. – 164 с.
5. Электронный ресурс: «Подготовлены новые проекты Федеральных государственных образовательных стандартов». URL: <http://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/3009030> (Дата обращения: 01.04.2019).

Педагогика

УДК 784:374(045)

кандидат исторических наук, доцент Козлова Тамара Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

доктор педагогических наук, профессор Карпушина Лариса Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Соколова Юлия Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВОКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Аннотация. В статье актуализируется проблема подготовки кадров дополнительного образования на примере программы профессиональной переподготовки «Педагог дополнительного образования «Вокально-исполнительское мастерство», разработанной на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Ключевые слова: дополнительное образование, педагог дополнительного образования, профессиональная переподготовка, вокально-исполнительское мастерство.

Annotation. The article actualizes the problem of training additional education on the example of the professional retraining program «Teacher of additional education «Vocal and performing skills» developed on the basis of FGBOU VO «Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev».

Keywords: additional education, teacher of additional education, professional retraining, vocal-performing skills.

Введение. В настоящее время особо актуальным в свете проекта «Образование» является реализация дополнительного образования как открытого вариативного образования, его миссии как наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков [5].

Дополнительное образование детей и взрослых – это вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании [7].

Ключевая социокультурная роль дополнительного образования состоит в том, что мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей всего общества, а не отдельных организационно-управленческих институтов: детского сада, школы, техникума или вуза. Именно в XXI веке приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа [5].

Основную роль в реализации заявленных задач, заложенных в указах Президента Российской Федерации, играет педагог дополнительного образования. В связи с этим на современном этапе возникает

потребность в педагогах, готовых к удовлетворению потребностей, обучающихся в творческом развитии и, в частности, занятием вокальным творчеством.

Изложение основного материала статьи. На базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» разработана дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Педагог дополнительного образования (Вокально-исполнительское мастерство)». Программа разработана с учетом Профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых, утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 08 сентября 2015 г. № 613н. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [4].

Целью программы является формирование у слушателей профессиональных компетенций для организации вокально-исполнительской деятельности детей и взрослых в сфере дополнительного образования. Учебный план включает теоретические и практико-ориентированные дисциплины: «Педагогика и психология дополнительного образования», «Методические основы дополнительного образования», «Научно-методические основы вокально-исполнительской деятельности в дополнительном образовании», «Теория и практика организации работы с вокальным ансамблем», ДВ «Практикум по вокальному исполнительству (академический, народный, эстрадный вокал)» [3].

Дисциплина «Педагогика и психология дополнительного образования» [1] направлена на подготовку педагога дополнительного образования, в задачи которого входит руководство разнообразной вокально-исполнительской деятельностью обучающихся (воспитанников) в области дополнительного образования, комплектование состава кружков, студий, клубных объединений, организация внеурочной работы с воспитанниками. В связи с вышеизложенным педагог дополнительного образования должен знать современные тенденции развития системы дополнительного образования, законы и нормативные документы, регламентирующие деятельность в сфере дополнительного образования взрослых и детей, концептуальные подходы, психолого-педагогические основы дополнительного образования и др.

Целью данной дисциплины является формирование у слушателей знаний о психолого-педагогических основах реализации дополнительного образования для дальнейшего использования их в сфере профессиональной деятельности.

В качестве задач можно выделить следующие: сформировать у слушателей знания о педагогических основах функционирования системы дополнительного образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога дополнительного образования, знания о психологических аспектах работы педагога в системе дополнительного образования, умения применять приобретенные психолого-педагогические знания в процессе реализации дополнительных образовательных программ по предмету, определять педагогические цели и задачи, планировать досуговую деятельность, разрабатывать планы (сценарии) досуговых мероприятий, умения организовывать совместную деятельность детей и взрослых при проведении занятий и досуговых мероприятий; умение вести документацию, обеспечивающую реализацию дополнительной образовательной программы (программы учебного курса, дисциплины (модуля)), умения самостоятельного поиска актуальной научной информации, отбора содержания, выбора инновационных методов педагогической науки для использования в дополнительном образовании.

Содержание дисциплины включает в себя следующие темы:

– основные закономерности психического развития детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста (периодизация психического развития, характеристика дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста, общение в младшем школьном возрасте, основные психологические новообразования младшего школьного возраста, общение в подростковом возрасте, кризис подросткового возраста, основные новообразования, юношеский возраст, его характеристика);

– психолого-педагогические основы отбора детей для обучения по дополнительной общеобразовательной или предпрофессиональной программе в области музыкального искусства (проведение отбора для обучения по дополнительной общеобразовательной или предпрофессиональной программе в области музыкального искусства, особенности профессиональной ориентации в процессе занятий музыкальным искусством, особенности музыкально одаренных детей, специфика работы с ними);

– современные проблемы дополнительного образования (понятие системы дополнительного образования в России в контексте 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ретроспективный анализ развития системы дополнительного образования, концептуальные подходы и теоретические основы дополнительного образования, обзор законов и нормативных документов, регламентирующих деятельность в сфере дополнительного образования детей);

– теоретические основы планирования досуговой деятельности детей (определение педагогических целей и задач, планирование досуговой деятельности, способы выявления интересов учащихся в осваиваемой области дополнительного образования и досуговой деятельности, учет данных интересов при организации дополнительного образования, разработка планов (сценариев) досуговых мероприятий);

– подготовка и оформление документации, обеспечивающей реализацию дополнительной образовательной программы (особенности ведения документации, обеспечивающей реализацию дополнительной образовательной программы (программы учебного курса, дисциплины модуля), возможности использования ИКТ для ведения документации);

– организация совместной деятельности детей и взрослых при проведении занятий и досуговых мероприятий (основные формы, методы, приемы и способы формирования и развития психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) учащихся, методы, формы и средства организации совместной деятельности родителей и детей, приемы привлечения родителей к организации занятий и досуговых мероприятий).

Дисциплина «Методические основы дополнительного образования» [3] направлена на подготовку педагога дополнительного образования, который владеет различными методиками и технологиями осуществления досуговой деятельности, умениями разрабатывать дополнительные общеобразовательные программы и проводить занятия по сольному и ансамблевому пению. Владение данными методиками и технологиями позволит эффективно организовать кружковую работу и досуговую деятельность, развить разнообразную творческую деятельность, успешно комплектовать состав обучающихся (воспитанников) кружка, студии, выбирать формы, средства и методы обучения, участвовать в разработке и реализации образовательных программ и др.

Целью дисциплины является формирование у слушателей знаний о методических основах реализации дополнительного образования для дальнейшего использования их в сфере профессиональной деятельности.

В качестве задач можно выделить следующие: сформировать у слушателей знания об основных направлениях досуговой деятельности, особенности планирования, организации и проведения досуговых мероприятий; методах и формах организации деятельности и общения, техники и приемы вовлечения обучающихся в деятельность и общение при организации и проведении досуговых мероприятий; о содержании и методике реализации дополнительных общеобразовательных программ, о современных методах, формах, способах и приемах обучения и воспитания; сформировать умения планировать, организовывать и проводить досуговые мероприятия, проводить анализ и самоанализ организации досуговой деятельности, отслеживать педагогические эффекты проведения мероприятий; разрабатывать дополнительные общеобразовательные программы (программы учебных курсов, дисциплин (модулей)); корректировать содержание программ, систему контроля и оценки, планы занятий по результатам анализа их реализации, умения самостоятельного поиска актуальной научной информации, отбора содержания, выбора инновационных методов педагогической науки для использования в дополнительном образовании.

Содержание дисциплины включает в себя следующие темы:

- особенности планирования, организации и проведения досуговых мероприятий (основные направления досуговой деятельности, особенности планирования, организации досуговых мероприятий, методы, формы и средства организации досуговых мероприятий, технология проведения досуговых мероприятий, праздник и игра как разновидности досуговых мероприятий, этапы организации спектакля, проведение анализа и самоанализа организации досуговой деятельности);

- реализация дополнительных общеобразовательных программ (содержание и методика реализации дополнительных общеобразовательных программ, современные методы, формы, способы и приемы обучения и воспитания, методические основы разработки дополнительных общеобразовательных программ (программ учебных курсов, дисциплин (модулей)), коррекция содержания программ, системы контроля и оценки, планов занятий по результатам анализа их реализации).

Успешное освоение слушателями данных дисциплины способствует их профессиональному росту, творческому подходу к организации образовательного процесса и улучшению качества дополнительного образования детей.

Дисциплина «Теория и практика организации работы с вокальным ансамблем» [2] направлена на подготовку педагога дополнительного образования, способного успешно организовывать работу вокального ансамбля. Владение методами работы с вокальным ансамблем позволит осуществлять планирование образовательного процесса, занятий и (или) циклов занятий.

Целью дисциплины является подготовка слушателей к организации работы с вокальным ансамблем в сфере дополнительного образования.

В соответствии с Профессиональным стандартом педагога дополнительного образования детей и взрослых слушатель должен *знать*: теоретические и методические основы определения профессиональной пригодности, отбора и профессиональной ориентации в процессе занятий выбранным видом искусств (для преподавания по дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств); особенности детей, одаренных в избранной области деятельности, специфику работы с ними (для преподавания по дополнительным предпрофессиональным программам); методы и приемы текущего контроля, особенности коррекции деятельности учащихся и поведение на занятиях; особенности планирования занятий и (или) циклов занятий, направленных на освоение избранного вида деятельности (области дополнительного образования); *уметь*: набирать и комплектовать группы учащихся с учетом специфики реализуемых дополнительных образовательных программ (их направленности и (или) осваиваемой области деятельности), индивидуальных и возрастных характеристик учащихся (для преподавания по дополнительным общеразвивающим программам); применять методы и приемы текущего контроля; корректировать деятельность учащихся и поведение на занятиях; планировать образовательный процесс, занятия и (или) циклы занятий; *практический опыт (владеть)*: проводить отбор для обучения по дополнительной предпрофессиональной программе (как правило, работы в составе комиссии); осуществлять текущий контроль, помощь учащимся в коррекции деятельности и поведении на занятиях; определять педагогические цели и задачи, планировать занятия и (или) циклы занятий, направленных на освоение избранного вида деятельности (области дополнительного образования).

Учебно-тематический план построен по модулям: модуль 1 – Воспитательный потенциал вокального ансамбля и педагогические условия его реализации; Модуль 2 – Методы работы с вокальным ансамблем.

Успешное освоение слушателями данной дисциплины способствует их творческому подходу к организации работы с вокальным ансамблем в сфере дополнительного образования.

Дисциплина «Научно-методические основы вокально-исполнительской деятельности в дополнительном образовании» [6] направлена на подготовку педагога дополнительного образования, способного успешно организовывать вокально-исполнительскую деятельность учащихся. Владение методиками вокального исполнительства позволит осуществлять проведение отбора для обучения с учетом индивидуальных и возрастных характеристик учащихся, контроля и оценки освоения дополнительных общеобразовательных программ, планирование образовательного процесса, занятий и (или) циклов занятий. Целью учебной дисциплины является формирование у слушателей знаний, направленных на организацию вокально-исполнительской, культурно-просветительской и педагогической деятельности в области дополнительного образования. Задачи дисциплины направлены на освоение слушателями системы знаний в области вокально-исполнительских и вокально-педагогических методик и технологий; формирование мотивации слушателей к самореализации и самосовершенствованию в области дополнительного образования; стимулирование творческих поисков слушателей – будущих педагогов дополнительного образования, направленных на актуализацию того ценного, что выработано в процессе становления и развития вокального обучения и воспитания.

Учебная дисциплина «Практикум по вокальному исполнительству (академический, народный, эстрадный вокал)» [3] предполагает подготовку педагога дополнительного образования, который владеет общими тенденциями в обучении технике пения. Дисциплина ставит своей целью подготовку педагога дополнительного образования готового к организации и осуществлению вокально-исполнительской деятельности. В задачи дисциплины входит способствовать совершенствованию голосовых данных будущих

педагогов дополнительного образования; стимулировать овладение слушателями общих тенденций в обучении технике пения; формировать профессионально значимое отношение слушателей к вокально-исполнительской деятельности в области дополнительного образования.

Содержание разделов данной учебной дисциплины рассмотрим более подробно. Оно построено на освоении слушателями модуля «Технологии и методики постановки певческого голоса в дополнительном образовании».

Тема 1 «Организация вокально-исполнительской деятельности в области дополнительного образования» включает рассмотрение особенностей определенной манеры пения (академической, народной, эстрадной), первоначальных основ вокального развития голоса, дыхательной установки, навыков правильного певческого дыхания, выработке ощущения дыхательной опоры, элементов звукообразования (округленный, прикрытый и в то же время близкий звук), переходных звуков, приемов сглаживания певческих регистров.

Тема 2 «Основные направления досуговой вокально-исполнительской деятельности» раскрывает особенности планирования, организации и проведения досуговых мероприятий, способы выявления интересов учащихся, методы и формы организации вокально-исполнительской деятельности и общения, техники и приемы вовлечения учащихся в вокально-исполнительскую деятельность и общение при организации и проведении досуговых мероприятий.

Тема 3 «Особенности планирования занятий и (или) циклов занятий, направленных на освоение вокально-исполнительской деятельности» определяет планирование занятий и (или) циклов занятий, направленных на освоение вокально-исполнительской деятельности, методы и приемы текущего контроля, особенности коррекции деятельности учащихся и поведения на занятиях.

В результате обученности дисциплине и сформированности компетенций слушатель должен *знать* особенности физиологии певческого процесса; особенности детского голосового аппарата; общие тенденции в обучении технике пения; методы и формы организации вокальной деятельности; методы и приемы текущего контроля; особенности коррекции деятельности учащихся и поведения на занятиях; основные направления досуговой деятельности, особенности планирования, организации и проведения досуговых мероприятий; особенности планирования занятий и (или) циклов занятий, направленных на освоение вокальной деятельности; *уметь* исполнять вокальный репертуар, включающий произведения зарубежных и отечественных композиторов разных исторических периодов, стилей и жанров; применять методы и приемы текущего контроля; корректировать деятельность учащихся и поведение на занятиях; проводить анализ и самоанализ организации досуговой деятельности, подготовки и проведения массовых мероприятий, отслеживать педагогические эффекты проведения мероприятий; планировать образовательный процесс, занятия и (или) циклы занятий в области дополнительного образования; *владеть практическим опытом* технологий и методик вокального исполнительства; осуществления текущего контроля, помощи учащимся в коррекции деятельности и поведении на занятиях; осуществления планирования, организации и проведения досуговых мероприятий; определения педагогических целей и задач, планирования занятий и (или) циклов занятий, направленных на освоение вокальной деятельности в области дополнительного образования.

Выводы. Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки, разработанная на основе требований ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога дополнительного образования, направлена на освоение слушателями психолого-педагогических основ дополнительного образования, теории и практики организации вокально-исполнительской деятельности в дополнительном образовании, методики организации работы с вокальным ансамблем. Слушатели приобретут навыки вокального исполнительства, работы с детским вокальным ансамблем, накопят собственный практический опыт (как певца, как певца ансамбля, как руководителя, как педагога).

Литература:

1. Карпушина, Л. П. Педагогика и психология дополнительного образования: программа // Л. П. Карпушина // Педагог дополнительного образования (вокально-исполнительское мастерство): сборник программ для слушателей дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 23–39.

2. Козлова, Т. А. Теория и практика организации работы с вокальным ансамблем: программа / Т. А. Козлова // Педагог дополнительного образования (вокально-исполнительское мастерство): сборник программ для слушателей дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 70–83.

3. Педагог дополнительного образования (вокально-исполнительское мастерство): сборник программ для слушателей дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки / авт.-сост.: Т. А. Козлова, Ю. Н. Соколова, Л. П. Карпушина, Т. А. Ломакина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 130 с.

4. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» от 8 сентября 2015 г. № 613н [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/7110291>

5. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>.

6. Соколова, Ю. Н. Научно-методические основы вокально-исполнительской деятельности в дополнительном образовании : программа / Ю. Н. Соколова // Педагог дополнительного образования (вокально-исполнительское мастерство): сборник программ для слушателей дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 52–69.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Колесник Людмила Ивановна
 ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» (г. Нижневартовск);
кандидат педагогических наук Осипова Наталья Николаевна
 ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» (г. Нижневартовск);
кандидат педагогических наук Трофименко Марина Павловна
 ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» (г. Нижневартовск)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ АУДИРОВАНИЯ)

Аннотация. В статье рассматривается роль иностранного языка в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в неязыковом вузе (на примере аудирования). Анализ требований ФГОС ВО, примерной программы по дисциплине «Иностранный язык для неязыковых специальностей», основных профессиональных образовательных программ различных направлений подготовки уровней бакалавриата и магистратуры позволил авторам констатировать возрастающую потребность владения иностранным языком для реализации устного и письменного общения в условиях глобализации и межкультурной интеграции. Новые требования, предъявляемые к подготовке будущих специалистов, определили, по мнению авторов, необходимость пересмотра содержания и структуры дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере/деятельности», «Деловая коммуникация на иностранном языке» в рамках двухуровневой системы высшего образования. В статье представлено содержание компетенций – ОК-5 и УК-4 (бакалавриат) и ОПК-4 и УК-4 (магистратура), формируемых в процессе профессиональной подготовки в вузе студентов неязыковых специальностей. Авторы предполагают, что успешному формированию и развитию требуемых компетенций в рамках освоения вышеуказанных дисциплин может способствовать проблемно-информационный подход. В статье представлены примеры заданий для обучения иноязычному аудированию как одному из аспектов речевой деятельности в контексте проблемно-информационного подхода. Авторы делают вывод о необходимости рассмотрения вышеупомянутых дисциплин не только как учебных в процессе профессиональной подготовки, но и как средства становления современного компетентного специалиста, отвечающего требованиям мирового рынка труда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенции, дисциплины «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной деятельности/сфере», «Деловая коммуникация на иностранном языке», проблемно-информационный подход.

Annotation. The article focuses on the role of a foreign language in the training of future specialists at a higher education institution using the example of non-linguistic specialties. The authors have analysed the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education, Sample programme of the discipline “Foreign language for non-linguistic specialties” and main professional educational programmes of higher education for different specialties (bachelor’s and master’s levels). This analysis made it possible to ascertain the growing need for foreign language skills for successful oral and written communication in intercultural integration and globalization. According to the authors, the new requirements for the training of future specialists have identified the need to revise the content and structure of such disciplines as “Foreign Language”, “Foreign Language in the Professional Sphere”, and “Business Communication in a Foreign Language” within a two-tier system of higher education. The article presents the decomposition of the content of such competencies as General Cultural Competency–5 (Bachelor’s level) and General Professional Competency–4 (Master’s level), developed in the process of vocational training of students from non-linguistic fields of specialization. The authors suggest that the problem-based and informational approach can contribute to the successful formation and development of the required competencies in the framework while mastering the above-mentioned disciplines. The article presents some examples of tasks for teaching foreign language listening as one of the aspects of speech activity in the context of the problem-based and informational approach. The authors conclude that the above-mentioned disciplines should be considered not only as educational ones but also as a means of training a competent specialist who meets the requirements of the global labor market.

Keywords: professional competence, competencies, subjects/disciplines “Foreign Language”, “Foreign Language in Professional Activity/Field”, “Business Communication in a Foreign Language”, problem-based and informational approach.

Введение. Российское высшее образование является важным звеном образовательного пространства, призванного обеспечивать стабильное развитие страны и мира в целом. В системе высшего образования происходит формирование и развитие духовного, культурного и интеллектуального потенциала российского общества. Современный этап модернизации высшего образования связан с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования РФ, целью которого является подготовка современного конкурентоспособного специалиста с точки зрения его дальнейшей востребованности на мировом рынке труда. Сегодняшний рынок труда предъявляет новые требования к подготовке будущих специалистов, которые должны быть не просто пассивными исполнителями поставленных перед ними задач, а *творчески развитыми личностями*, готовыми к самостоятельной постановке, решению и контролю решения задач *при приеме и передаче информации в ходе общения на родном и иностранном языках* [7]. Согласно документу «Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года», современное образование должно быть направлено на достижение следующих задач:

- повысить доступность и качество образования;
- подготовить квалифицированные кадры всех уровней профессионального образования, которые способны быстро реагировать на запросы рынка труда;
- повышать уровень своей квалификации в течение всей жизни (Life-long learning/Обучение на протяжении всей жизни);

- использовать и развивать сформированные компетенции, а также знания и навыки, полученные в процессе профессиональной подготовки для решения задач в повседневной, профессиональной и деловой сферах деятельности³.

Изложение основного материала статьи. Реалии современного мира требуют переосмысления процесса подготовки специалистов в ходе профессионального обучения. Требования к результату высшего профессионального образования в России в течение последних двух десятилетий определяются только категориями «компетентность / компетенция». У будущего специалиста во время обучения в вузе формируются основы профессиональной компетентности. Под профессиональной компетентностью, по мнению большинства педагогов и исследователей, понимается «...интегральное качество специалиста, характеризующее умение решать профессиональные задачи с использованием профессиональных знаний, имеющегося опыта и сформированного отношения к профессиональной деятельности, готовность к самообразованию в профессиональной среде». Следует отметить, что важным моментом современного этапа развития высшего образования в России является использование потенциала самих учебных дисциплин, а также поиск и применение таких педагогических технологий и методик, которые будут способствовать реализации поставленной цели [9].

Общество на современном этапе сталкивается со значительным увеличением количества сфер и ситуаций деятельности, требующих владения иностранным языком для реализации устного и письменного общения. Глобализация и межкультурная интеграция (академические и профессиональные обмены, международный рекрутинг научно-педагогических работников, международное сотрудничество в различных сферах и т.д.) требуют переосмысления роли иностранного языка не только в процессе образования, но и в профессиональном и деловом общении.

С сентября 2011 г. в нашей стране реализуется двухуровневая система подготовки современного специалиста в рамках высшего образования – бакалавриат и магистратура. Данная система потребовала пересмотра содержания и структуры дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере/деятельности» для неязыковых специальностей вузов на основе реального применения иностранного языка молодыми специалистами в повседневной, профессиональной и деловой сферах деятельности.

Дисциплина «Иностранный язык», согласно введенным стандартам по различным направлениям подготовки, представлена в базовой части Блока 1 «Дисциплины (модули)» Основных образовательных программ и является обязательной для изучения на уровне бакалавриата. Что касается уровня магистратуры, дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере/деятельности» относится либо к базовой, либо к вариативной части учебного плана Основной профессиональной образовательной программы и становится также обязательной для изучения, являясь логическим продолжением дисциплины «Иностранный язык» [10]. На некоторых направлениях подготовки уровня магистратуры обучающимся предлагается дисциплина «Деловая коммуникация на иностранном языке», как альтернатива дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере/деятельности».

Следует подчеркнуть, что на современном этапе, согласно ФГОС ВО, на всех направлениях подготовки уровня «Бакалавриат» в рамках дисциплины «Иностранный язык» формируется и развивается одна компетенция – **ОК-5 (УК-4 по ФГОС 3++)**. В результате освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере/деятельности»/ «Деловая коммуникация на иностранном языке» на всех направлениях подготовки уровня «Магистратура» также формируется и развивается одна компетенция – **ОПК-4 (УК-4 по ФГОС 3++)**.

Рассмотрим содержание вышеуказанных компетенций, формируемых в период обучения в вузе.

Уровень бакалавриата:

– ОК-5 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

– УК-4 (ФГОС 3++) – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

Уровень магистратуры:

– ОПК-4 – способность свободно пользоваться государственным языком Российской Федерации и иностранным языком как средством делового общения⁴.

– УК-4 (ФГОС 3++) – способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.

В результате освоения **дисциплины «Иностранный язык»** обучающиеся должны *знать* 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера; грамматические конструкции, необходимые для успешной коммуникации в процессе письменного и устного общения общего характера; культурные ценности стран изучаемого языка, правила речевого поведения; *уметь* воспринимать на слух и понимать содержание простых аутентичных текстов (сообщение, рассказ), выделять в них нужную информацию (аудирование); понимать основное содержание простых аутентичных текстов, текстов общественно-политического и публицистического характера, а также писем личного характера; находить нужную информацию в текстах прагматического, справочно-информационного и рекламного характера (чтение); вести диалог: выражать свое мнение, просьбу, принятие или отказ предложения; готовить сообщения на иностранном языке (говорение); записывать основные моменты из аудиотекстов, текстов для чтения, тезисов устных выступлений (по конкретной тематике); поддерживать коммуникацию посредством электронной почты (письмо); *владеть* навыками выражения своих мыслей в процессе общения на иностранном языке; навыками извлечения необходимой информации из текста-оригинала на иностранном языке.

³ Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года // <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf> (дата обращения: 16.01.2019).

⁴ Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 16.01.2019).

В результате освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности/сфере» обучающиеся должны *знать* лексический минимум для осуществления профессиональной деятельности; грамматические явления и конструкции для обеспечения коммуникации общего и профессионального характера; культурные нормы профессионального общения в англоязычных странах; *уметь* оперировать иностранным языком в профессиональной сфере; сотрудничать с зарубежными партнерами; работать с источниками информации на иностранном языке; *владеть* основами профессиональной речевой коммуникации (аудирование, чтение, говорение, письмо); лексическим минимумом профессиональных терминов, несущим основную информацию в процессе профессионального общения; навыками работы с корреспонденцией профессионального характера.

В результате освоения дисциплины «Деловая коммуникация на иностранном языке» обучающиеся должны *знать* лексический минимум для осуществления коммуникации делового характера; грамматические конструкции, обеспечивающие деловую коммуникацию (собеседование, презентации, переговоры); виды деловых писем; общепринятые клише, используемые при написании деловых писем и резюме; культуру и нормы делового общения в англоязычных странах; *уметь* пользоваться иностранным языком в процессе делового общения (собеседование, презентации, переговоры); работать с зарубежными коллегами; составлять деловые письма в соответствии с общепринятыми нормами; грамотно и тактично вести деловую переписку; работать с источниками информации (пресса, письма, телеграммы, рекламные проспекты); вести беседу по телефону; готовить и проводить деловые встречи, презентации; *владеть* основами делового общения в процессе аудирования, чтения, говорения, письма; лексическим минимумом для ведения деловой коммуникации; навыками работы с деловой корреспонденцией (письмо, факс, телекс, электронная почта, запрос, заказ, реклама и др.) [1].

Проанализировав основные требования к освоению дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере/деятельности», «Деловая коммуникация на иностранном языке» и Примерные программы вышеуказанных дисциплин мы пришли к выводу о необходимости пересмотра содержания и методов преподавания иностранного языка в неязыковом вузе [10]. Поскольку основной целью обучения иностранным языкам является обучение иноязычному общению, одним из направлений этого обучения является поиск таких путей организации учебного процесса, которые наиболее полно соответствовали бы этой цели. Познавательная деятельность обучающихся, характеризующаяся творческим мышлением, и формирование коммуникативных и интеллектуальных умений являются основополагающими в современном образовательном процессе, нацеленном на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций, т.е. универсальных компетенций, согласно ФГОС 3++ [3]. Формирование этих компетенций может быть осуществлено, по нашему мнению, в ходе *интеграции* проблемного подхода, на котором основано проблемное обучение, и информационного подхода, на котором основано традиционное (информационное) обучение. Такая интеграция позволяет говорить о *проблемно-информационном подходе*, целью которого является развитие творческого мышления и творческой личности, умеющей работать с информацией, иными словами: 1) осуществлять поиск и отбор необходимой информации из разных источников; 2) сопоставлять информацию; 3) проводить ее анализ и структурирование; 4) выявлять и исправлять ложные утверждения; 5) оценивать информацию; 6) принимать решения; 7) предлагать пути решения проблем.

По нашему мнению, формированию и развитию вышеуказанных компетенций, а также успешному освоению дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере/деятельности», «Деловая коммуникация на иностранном языке» будущими специалистами *может* способствовать обучение иностранному языку в контексте проблемно-информационного подхода, под которым мы, вслед за Е.В.Ковалевской, понимаем «...развитие творческого мышления в процессе анализа информации, творческих межличностных отношений, в процессе обмена информацией, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по созданию новой информации, нового информационного продукта при постановке и решении проблем ... на разных уровнях проблемности» в повседневной, профессиональной и деловой сферах [2, с. 60-62] и в разных видах речевой деятельности.

В последние десятилетия проблемам *обучения аудированию* уделяется все больше внимания. Интерес ученых к обучению аудированию определяется тем, что обучение восприятию и пониманию речи на слух становится приоритетным направлением в преподавании иностранного языка. Согласно «Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы», предусматривается перенос акцентов в обучении иностранному языку на устное общение творчески развитой личности, умеющей решать жизненно и профессионально значимые проблемы.

Устное общение реализуется посредством аудирования и говорения – двух видов речевой деятельности, равнозначных по функциональной значимости. При этом, необходимо отметить что специально организованное обучение аудированию занимает незначительное по времени место в целостном процессе формирования иноязычной *коммуникативной компетенции* [7].

Приведем ряд примеров проблемных заданий на основе проблемных ситуаций [4, с. 94-98] для обучения иноязычному аудированию (как одному из видов речевой деятельности), которые предполагают получение, переработку и дальнейшее использование полученной информации при решении проблем в повседневной, профессиональной и деловой сферах деятельности. Примеры проблемных заданий представлены в контексте содержательных блоков General English, Professional English, Business English и, в большей степени, ориентированы на специальности «Информатика и Вычислительная Техника», «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», и «Информационные системы и технологии».

Аудиозаписи заимствованы с сайтов www.bbc.co.uk [11] и breakingnewsenglish.com [12], а также из учебника First Certificate Masterclass [13]. Проблемные задания разработаны Осиповой Н.Н.

General English/Общий английский

New Year's Resolutions

Your friends and you are discussing the issue focused on making New Year's resolutions before listening to the radio programme on the same problem. When the programme starts you have to leave the room to answer an important call. Try to guess the information you have missed, then, listen to the programme again. Compare your ideas with the sounding ones and correct your variant if it is necessary.

1. The start of any New Year is the time when people make plans to _____.
2. Most of these promises _____ by the end of January.

3. The most common resolutions are _____.
4. A study conducted by one American university shows that _____ per cent of people stick to their promises for the first two weeks and _____ per cent try to keep their resolutions six months later.
5. People give up sticking to their resolutions because _____.

Professional English/Профессиональный английский

Fight For Supremacy in 5 G Technology

As a future IT engineer you have been invited to take part in a seminar on the problems of 5 G technology. One of the main items of the agenda is «Fight for Supremacy in 5 G Technology». There are some questions on the first slide of the presentation. You think they are very interesting and it is important to know the answers to them. So you have decided to make some notes. Listen to the speaker and find out answers to the following questions:

1. What will the coming 5G networks bring to people all over the world?
2. Who is expected to be the most serious competitor in 5 G race?
3. What is the end goal of China according to their 2025 plan presented at the 19th Party Congress?
4. How many countries have an agreement for testing gear made by Chinese IT giant Huawei?
5. What is making a growing number of countries choose Chinese IT products?

Business English/Деловой английский

What Makes a Good CV

You will graduate from university in a year and you have already learnt how to make a good CV. The graduate employment support center of your university has invited a representative of HR department of a company to reveal secrets of a successful CV. Listen to the speaker and decide whether the following statements are True or False. Correct the false ones using the information you have heard.

1. Employers don't care what CVs look like. (True / False).
2. Companies only receive a few applications for each position. (True / False).
3. You should spread your points out on the page. (True / False).
4. You should include as much information as possible. (True / False).
5. It is better to focus on key facts. (True / False).
6. The most important features are that it is easy to read and looks good. (True / False).
7. A good CV will guarantee a good job. (True / False) [6].

Выводы. Таким образом, дисциплины «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере/деятельности», «Деловая коммуникация на иностранном языке», по нашему мнению, можно рассматривать не только как учебные дисциплины в процессе профессиональной подготовки, но и как средство становления современного специалиста, обладающего необходимым набором сформированных компетенций и отвечающего требованиям мирового рынка труда.

Литература:

1. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа // Под ред. С. Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. <http://ed.dgu.ru>
2. Ковалевская Е.В. Проблемно-информационный подход в современном образовании: Материалы XI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». М.: Издательство «Спутник+». 2013. С. 60-62.
3. Колесник Л.И., Осипова Н.Н. Проблематизация как метод проблемного обучения иноязычному чтению и аудированию // Проблемно-информационный подход к реализации методов современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XIII Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий», посвященной 90-летию доктора психологических наук, профессора, академика РАО Матюшкина Алексея Михайловича (1927-2004) (г. Нижневартовск, ноябрь 2017 года) / Отв. ред. Л.И.Колесник. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2018. с. 13-16.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. // А.М. Матюшкин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
6. Осипова Н.Н. Обучение иноязычному аудированию на современном этапе (на основе проблемного обучения) // Проблемно-информационный подход к организации содержания современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XII Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, ноябрь 2016 года) / Отв. ред. Л.И. Колесник. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2017. с. 17-20.
7. Осипова Н.Н. Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 260 с.
8. Перфилова Г. В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
9. Трофименко М.П. Возможности дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях (на примере уровня магистратуры) // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 1 // <http://mir-nauki.com/PDF/59PDMN117.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
10. Трофименко М.П. Проблемы в преподавании иностранного языка в современном вузе // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6 <http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN616.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
11. <http://www.bbc.co.uk>
12. <https://breakingnewsenglish.com>
13. Simon Haines and Barbara Stewart. First Certificate Masterclass. Teacher's book. Oxford University Press, 2004.

УДК 81'243(045)

кандидат педагогических наук, доцент Кондратьева Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат филологических наук, доцент Шемерова Надежда Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

**ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ
ОЗНАКОМЛЕНИИ С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ**

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение особенностей обучения детей старшего дошкольного возраста второму языку в процессе ознакомления с природой мордовского края. Раскрыта специфика русско-мордовского двуязычия и средства (сказки, приметы, загадки, праздники, песни и др.), которые позволят обогатить знания старших дошкольников об этнопедагогическом наследии мордовского народа, показать образность, точность, ритmicность и выразительность мордовских языков.

Ключевые слова: двуязычие, природа родного края, этнопедагогическое наследие.

Annotation. The purpose of this article is to consider the features of teaching children of preschool age the second language in the process of familiarization with the nature of the Mordovian region. The specificity of Russian-Mordovian bilingualism and means (fairy tales, signs, riddles, holidays, songs, etc.), which will enrich the knowledge of senior preschoolers about the ethno-pedagogical heritage of the Mordovian people, reveal the imagery, accuracy, rhythm and expressiveness of the Mordovian language.

Keywords: bilingualism, the nature of his native land, ethnopedagogical heritage.

Введение. В условиях языковой ситуации в Республике Мордовия формирование ребенка происходит под влиянием национальных традиций и обычаев, этических норм речевого и неречевого поведения. Первичное овладение языком должно происходить в семье, когда родители используют его для повседневной коммуникации. Однако мордовские (мокшанский и эрзянский) языки сегодня теряют свою коммуникативную направленность.

Обучение мордовским языкам в старшем дошкольном возрасте имеет свои особенности, у детей проявляются индивидуальные различия в уровне речи. К этому времени дошкольники довольно хорошо владеют родным языком. У ребенка дошкольного возраста артикуляционный аппарат привыкает к определенным движениям, характерным для звуков родного языка, его фонетической системы в целом, что создает благоприятные предпосылки для обучения второму языку [4].

Ряд исследований (Ш. А. Амонашвили, А. А. Леонтьев, Н. Н. Поддьяков) доказали, что старший дошкольный возраст является наиболее подходящим для обучения языкам. Ребенок обладает достаточным объемом памяти, необходимым для формирования словарного запаса второго языка.

Формирование представлений о природе, правильного отношения к ней, безопасного поведения на природе происходит на основе знакомства ребенка с объектами родного края. Это отмечают в своих работах западные (Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменский, Ф. Фребель и др.) и отечественные педагоги (Е. Н. Водовозова, Е. И. Тихеева, К. Д. Ушинский и др.). Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине – месту, где родился человек и накопил социальный опыт жизни в своем крае, усвоил принятые в нем нормы поведения, приобщился к миру его культуры. В этой связи имеет огромное значение ознакомление детей 5-7 лет с природным своеобразием Мордовии.

Изложение основного материала статьи. Воспитание ребенка с раннего возраста двуязычным (билингвом) рассматривается в настоящее время во многих странах как важный ресурс для формирования компетентных в разных языках людей. Республика Мордовия – исторически сложившийся билингвальный регион, здесь рядом проживают русские и мордва. Мордовские (мокшанский, эрзянский) языки и русский язык имеют равноправный статус государственных языков Республики Мордовия.

Современные дети развиваются в многонациональной культурной среде и поэтому обучение мордовским (мокшанский, эрзянский) языкам в детском саду необходимо. Знакомство детей с мордовским этносом, приобщение их языку, формирование у ребенка начал национального самосознания, интереса к национальной культуре одно из важных направлений воспитания ребенка. Изучение родного языка способствует сохранению национально-культурной идентичности и самобытности этносов.

Большой популярностью в дошкольных образовательных организациях пользуется кружковая работа. При разработке программ обучения мордовским языкам учитываются следующие принципы:

* принцип развивающего обучения;

* функционально-семантический принцип;

* принцип целостности;

* принцип системности и комплексной реализации задач: образовательных, воспитательных, развивающих;

* принцип личностно-ориентированного подхода;

* принцип интеграции и игрового подхода;

* принцип культуросообразности.

Планируя работу по обучению детей второму языку, воспитателю рекомендуется в процессе непосредственно-образовательной деятельности решать речевые задачи в комплексе. Важно учитывать специфику русско-мордовского двуязычия: уровень понимания детьми мокшанского / эрзянского языка, речевую обстановку в семьях и в данной группе. Одновременно педагогом должна проводиться работа над грамматическими, лексическими и фонетическими аспектами языка [5].

Знакомство детей с природой родного края способствует обогащению и активизации словаря; формированию грамматической и фонетической стороны речи; развитию внимания, памяти, связной речи; воспитанию бережного отношения к растительному миру Мордовии. Все это побуждает детей наблюдать, размышлять, рассуждать, высказывать интересные суждения. Так, для закрепления с детьми новых слов и фразовой речи на эрзянском языке можно использовать следующие диалоги:

Те овто? – Да, те овто. (Это медведь? – Да, это медведь.)
Те нумоло? – Аволь, те киска. (Это заяц? – Нет, это собака.)
Те умарь или вишня? – Те вишня. (Это яблоко или вишня? – Это вишня.)
Умаресь кодамо? – Умаресь якстере. Умаресь покш. (Яблоко какое? – Яблоко красное. Яблоко большое.)
Тунда лембе? – Да, тунда лембе. (Весной тепло? – Да, весной тепло.)
Кизна пси? – Кизна пси. (Летом жарко? – Летом жарко.)
Те мезе? – Те чувто. (Что это? – Это дерево.)
Чувтось покш? – Да, чувтось покш. (Дерево большое? – Да, дерево большое.)
Кодамо чувтось? – Покш (сэрей, пиже, вишкине ...). (Какое дерево? – Большое (высокое, зеленое, маленькое...)).

Авторы примерного регионального модуля программы дошкольного образования «Мы в Мордовии живем» рекомендуют: активизировать в речи детей лексический и грамматический материал по темам «Домашние птицы», «Домашние и дикие животные». Продолжать тренировать в использовании имен существительных в единственном и во множественном числе, развивать умение образовывать уменьшительно-ласкательную форму; расширять словарный запас с усвоением новых слов и фразовых конструкций по теме «Огород»: мокш. валомс, ведарка(ня), граблят, кайме, касомс, панденя, пере, шувомс, коса?, мон (тон) шувондан(ат), валан шуфта, коса касы...; эрз. койме, граблят, пандя (пандине), пире, ведра (ведрыне), чувомс, валомс, касомс, косо?, мон (тон) чуван(ат), косо касы...[3].

Для детей пятого года жизни важна игровая мотивация. Эффективным для усвоения мордовских слов является использование загадок, считалок, сказок. В мордовском фольклоре довольно много загадок, дающих полную, образную характеристику отдельным животным и растениям, которые вызывают чувство удивления у дошкольников, эти объекты служат основой дальнейшего развития знаний о живых организмах:

Воспитатель: Тельня ашо, кизна серой (Зимой белый, летом серый)

Дети: Нумоло (Заяц)

Воспитатель: Истя, те нумоло (Правильно, это заяц) (показывает игрушечного зайца).

Воспитатель: Шумбрактнеде нумолонт марто! (Поздоровайтесь с зайцем!)

Заяц здоровается с детьми сначала на русском, затем на изучаемом языке.

Далее воспитатель вводит слово *нумоло* в уменьшительно-ласкательной форме *нумолнэ*. Закрепление нового слова уже происходит с знакомым приветствием: Шумбрат нумолнэ! Вводятся названия других животных *овто / офта (медведь), ривезь / келазь (лиса)* и т.д.

В загадках содержится характеристика растений и животных в необычной поэтической форме, что вызывает интерес и радостное желание правильной отгадки. Таинственные силы природы благодаря загадке становятся более близкими и понятными.

Народные загадки, пословицы, поговорки являются своеобразной системой знаний о природе, ее явлениях. Используя их, дети описывают характерные признаки объектов и явлений природы, выявляют разнообразные взаимосвязи между ними.

Для закрепления словаря и развития связной речи можно использовать дидактические игры: «Угадай, какое животное», «Назови слово», «Кто в домике живет?». Например, дидактическую игру «Веселый огород».

Цель игры: учить понимать вопросы на эрзянском языке и правильно отвечать на них.

Ход игры:

Детям надевают шапочки с изображением фруктов и овощей (яблоко, помидор, репа, огурец, вишня). Встают в круг. Под музыку дети пляшут. Музыка заканчивается – дети закрывают глаза. Воспитатель накрывает колпаком или платком ребенка в шапочке репы и спрашивает: Кто спрятался?

Дети: Репсэсь. (Репа)

Воспитатель: Кодамо репсэсь? (Какая репа?)

Дети: Репсэсь ожо (Репа желтая)

Игра продолжается.

Использование мордовских сказок с природоведческим содержанием «Мейс верьгизтнэ кармасть кундсеме нумолотнень» («Почему волки стали охотиться на зайцев»), «Кода кискась вешнесь ялга» («Как собака друга искала») содействует овладению знаний о животных и растениях ближайшего окружения и формированию познавательного отношения к природе родного края [1].

Сказки «Почему курица и коршун в ссоре», «Свинка» и др. помогут понять и осознать закономерности в жизни растений и животных родного края, природных явлениях. Они увлекательны и доступны для детей старшего дошкольного возраста.

Впечатления, полученные на прогулках и экскурсиях, можно подкреплять чтением природоведческой литературы: Ф. Атянин «Ласточка», Ф. Бобылев «Странный кот», Ф. Ежов «Плутовка-пустоголовка».

В подготовительной к школе группе для развития речевой деятельности детей инсценируются сказки «Репка», «Теремок», «Колобок» на мордовских языках. Во время инсценировки сказки «Репка» закрепляются названия домашних животных и членов семьи. Дети уже знают содержание сказки, часто ее рассказывали. Воспитатель предлагает послушать сказку на изучаемом языке и помочь в рассказывании.

Сказка «Теремок». На стол выставляются атрибуты сказки «Теремок». Воспитатель говорит: «Посмотрите, дети, какие звери пришли к нам в гости. Кто эти зверушки, и из какой сказки они пришли? (Ответы детей.) «Да, они живут в сказке «Теремок». Мы с ними сейчас поиграем».

Дети инсценируют сказку на изучаемом языке: кто становится «мышкой-норушкой», кто «лягушкой-квакушкой» и т. д.

Ответы на вопросы: Тон кие? – Мон чеэрне. (Ты кто? – Я мышка.)

А тон кие? – Мон каткине. (А ты кто? – Я котенок.) и др.

Колыбельные песни, потешки, прибаутки знакомят детей старшего дошкольного возраста с миром природы, с повадками зверей и птиц:

Удоч, удоч, катоняй – на мокшанском языке (Спи, спи, котеночек)

Удоч, кукинесь, удоч и озяскесь балясь – на эрзянском языке (Спи, спи, кукушонок, спи и воробушек уснул)

Тон, нумолнэ, косолить? – на эрзянском языке (Ты, зайчонок, где был?)

Косо тон ульнить, раужо баран? – на эрзянском языке (Где ты был, черныйбаран?)

Большим успехом пользуются заклички, приговорки – обращения к различным явлениям природы (ветру, солнцу, дождю), насекомым, птицам, которые устанавливают закономерную последовательность природных явлений в связи со сменой времен года:

Пувак, пувак, вармине (Подуй, подуй, ветерочек)

Чипайне, лиссть, лиссть (Солнышко, выйди, выйди)

Киза, киза, кизоня – на мокшанском языке (Лето, лето, летонька)

Кизэ, сак, сак! – на эрзянском языке (Лето, приди, приди) и др.

Рекомендуется во время непосредственно-образовательной деятельности, наблюдений и труда в природе, в детских играх и досуговой деятельности подмечать совместно с дошкольниками особенности изменения растений и животных и приспособление их к среде обитания.

Комплексное решение практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения дошкольников эрзянскому языку возможно лишь при условии не только воздействия на сознание ребенка, но и проникновения в его эмоциональную сферу.

Разучивая стихотворение или песенку, ребенок легко запоминает рифмованный текст, содержащий большое количество новых слов и предложений. Рифмованный текст является полезным фонетическим упражнением, а также материалом для запоминания слов. Значение рифмовки в развитии выразительности и эмоциональности речи огромно. Поэтому заучивание стихотворений, песенок к праздникам способствует ознакомлению дошкольников с языком мордовского народа. Например, праздники «День Нового года» («Од кизонь ши» / «Од иень чи»), «Праздник урожая», «Велень озкс» и др. При их проведении важно использовать песенный фольклор, в котором встречается богатый лексический материал (названия растительного и животного мира): келу / килей (береза); пиче (сосна), тума / тумо (дуб) [1].

Эффективной формой обучения второму языку детей старшего дошкольного возраста и приобщения их к знаниям природоведческого характера являются экскурсии. Народные пословицы, которые используются в процессе проведения экскурсий, помогают знакомить детей с явлениями окружающей природы: казсыак модать весть, сон тонь – кемоньксть (вознаградишь землю один раз, она тебя – десять раз), тундась сай – сембось живондай (весна придет – все оживет).

Дошкольники учатся определять изменения погоды по ряду признаков: по движению туч, поведению насекомых, птиц. Из содержания пословиц, примет дошкольники узнают, что, если «осень короткая – зима будет долгая», «зима богата снегом, лето – зерном», «ласточки низко летают – к ненастью». Народная мудрость, наблюдательность проявляется в народных приметах и пословицах [2].

Особо интересной для дошкольников является игра-путешествие «По лесным тропинкам» с использованием мордовского фольклора, где прививается любовь к природе, бережное отношение ко всему живому, детей знакомят с Красной книгой Мордовии. Участники делятся на две команды: «Келу» («Березка») и «Куз» («Ёлка»), каждая из которых готовит представление.

Команда «Куз»

И летом, и зимой Кизонек-тялонек

Все в одежде одной Фкя шамса (панарса) шавкаряф. (Куз)

Команда «Келу»

На опушке леса девушка на выданье, Вирь траваса максома стирь,

Каждую весну плачет. Эрь тунданя аварди (Келу).

Педагог рассказывает, что о березе сложено много песен, стихов на мордовских языках. Они совместно их вспоминают, поют и рассказывают.

Выводы. Итак, можно сделать вывод, что мордовская детская художественная литература и устное народное творчество экологической направленности, раскрывают образность и выразительность языков, ритмичность мордовской речи, точность слов мордовских языков. Обучение второму языку детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой родного края позволит обогатить их знания об этнопедагогическом наследии мордовского народа; развить эколого-эстетическое отношение к природе родного края; сформировать умения и навыки по сохранению и улучшению природной среды Мордовии.

Литература:

1. Кондратьева Т. Н. Этноэкологическое образование детей старшего дошкольного возраста (На материале Республики Мордовия): дис. ... канд. пед. наук / Кондратьева Татьяна Николаевна. – Москва, 2006. – 193 с.

2. Кондратьева Т.Н. Формирование экологической культуры у детей 5-6 лет в процессе природоведческих экскурсий / Т.Н. Кондратьева, О.И. Смирнова сборник: «Проблемы формирования экологического мышления в современном обществе» материалы Международной научно-практической интернет-конференции. 2014. С. 81–83.

3. Мы в Мордовии живем: регион. образов. модуль дошк. образования / О.В. Бурляева [и др.]. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2015. – 84 с.

4. Щемерова Н.Н. Методические аспекты обучения дошкольников мордовским языкам / Н.Н. Щемерова // В мире научных открытий. – 2015. – № 3.9(63). – С. 4171-4178.

5. Щемерова Н.Н. Развитие речевого общения дошкольников на мордовских языках: мет. пос. / Н.Н. Щемерова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 86 с.

УДК: 373.2(045)

кандидат педагогических наук, доцент **Кондратьева Татьяна Николаевна**
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
 кандидат филологических наук, доцент **Щереди́на Наталья Ивановна**
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РУКОВОДСТВУ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМИ РАБОТАМИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В данной статье раскрыта актуальность применения проектно-исследовательской деятельности в дошкольных организациях; рассмотрены теоретические и практические аспекты подготовки педагога к руководству проектно-исследовательскими работами дошкольников экологической направленности. Представлены практико-ориентированные мастер-классы для педагогов и родителей.

Ключевые слова: проектная деятельность, экологический проект, проектно-исследовательские работы, дошкольники, дошкольная образовательная организация, экологическое образование, мастер-класс.

Annotation. This article reveals the relevance of the application of project and research activities in preschool organizations; the theoretical and practical aspects of teacher training to guide the environmental orientation project and research work in preschool. Practice-oriented master classes for teachers and parents are presented.

Keywords: project activities, environmental project, design and research works, preschoolers, preschool educational organization, environmental education, master class.

Введение. Интенсивные изменения в содержании образования, стремление к повышению его качества создают педагогам условия для внедрения более эффективных средств обучения и воспитания на основе современных методов и новых инновационных технологий, постоянно повышая уровень своего профессионального развития. Одним из эффективных инновационных методов работы с дошкольниками является метод проектной деятельности, который основан на понимании роли личности ребенка в системе дошкольного образования [5].

Научить ребенка проектированию с успехом может педагог, владеющий методом проектов как технологией и как деятельностью по самоорганизации профессионального пространства. Проектная деятельность имеет важное место в процессе экологического образования дошкольников. Поскольку основная цель экологического образования – не просто формирование теоретических знаний, а формирование определенного отношения к природе, экологического сознания [1].

Проектно-исследовательская деятельность экологической направленности является действенным инструментом формирования знаний, умений и навыков правильного отношения к природе, которое формируется исходя из личного опыта ребенка. Воспитание основ экологической культуры у дошкольников во многом зависит от экологической и методической грамотности педагога, умения создавать условия для такой работы, увлечь детей, что позволит эффективно руководить проектно-исследовательскими работами экологической направленности.

Формулировка цели статьи. В настоящее время в практике дошкольного обучения детей отсутствует четкая система педагогического руководства организацией и проведением проектно-исследовательских работ. Не менее серьезным недостатком является незнание большинством педагогов детских садов разновидностей работ проектно-исследовательского характера, структуры, динамики их усложнения. Педагоги ощущают потребность в специальных методических разработках и рекомендациях по данному вопросу; испытывают большие затруднения в осуществлении рационального сочетания репродуктивной и творческо-познавательной деятельности детей. Целью статьи является ознакомление педагога дошкольных образовательных организаций с рациональными методами руководства процессом проектно-исследовательской деятельности экологической направленности.

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предъявляет к познавательному развитию дошкольника высокие требования и предполагает у него «развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира» [4].

В настоящее время принято много нормативно-правовых документов, в которых изменяются подходы к экологическому образованию дошкольников. Образовательная область «Познание» включает экологическое образование дошкольников. Мы полагаем, что одной из предпосылок всестороннего развития личности дошкольника является организация проектно-исследовательской деятельности ребенка экологической направленности, так как именно в дошкольном возрасте дети воспринимают природу эмоционально. Важно, чтобы ребенок получил систему экологических представлений в детстве, научился правильно взаимодействовать с природными объектами, стремился защищать все живое, необходимо сформировать высокий уровень экологической ответственности у дошкольника, способность осознавать последствия собственных действий по отношению к живой природе своего родного края. Организация и проведение познавательно-исследовательской деятельности экологической направленности является интегративным видом деятельности и основана на активном и самостоятельном выполнении ребенком дошкольного возраста целого комплекса действий по решению важных экологических проблем. На начальном этапе взрослый вместе с ребенком формулирует гипотезу, определяют проблему исследования, а затем ребенок самостоятельно учится определять способы решения.

Структура выполнения проектно-исследовательских работ экологической направленности дошкольников имеет много общего со структурой творческих работ.

По-нашему мнению основными показателями готовности выполнения проектно-исследовательских работ дошкольников, выступают предпосылки мотивационного, содержательно-операционного, эмоционально-волевого компонентов деятельности, а именно: понимание важности подготовки к творческо-познавательной деятельности, любознательность, наличие интереса к познавательной деятельности; желание активно включаться в процесс выполнения, освоенность способа выполнения таких работ, способность к настойчивости, старательности, добросовестности при выполнении проектно-исследовательских работ [6].

Л. В. Киселева выделила следующую типологию проектов для современных дошкольных образовательных учреждений:

1. Исследовательско-творческие. Результаты проекта оформляются детьми в виде газет, детского дизайна, драматизации («Мир растений», «Сутки», «Экологический коллаж»).

2. Ролево-игровые. Дети решают поставленные проблемы через вхождение в образ персонажа сказки, через тренинги и упражнения, проигрывая по своему ситуации.

3. Информационно-практико-ориентированные. Дети реализуют собранную информацию через витражи, поделки, оформление макетов, показ опытов.

4. Творческие. Результаты презентуются в виде проведения мастер-класса, организации игры, мероприятия, экологических акций [3].

Ежегодно на базе факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» проводится Всероссийский конкурс проектно-исследовательских работ дошкольников «Юный исследователь» с целью приобщения детей к исследовательской, изобретательской, творческой деятельности в различных областях науки, культуры, техники. Большой интерес вызывают проекты экологической направленности, выполненные дошкольниками индивидуально или в группах. Предварительно проводится серия мастер-классов для детей и родителей.

Приведем варианты мастер-классов.

Мастер-класс для детей старшего дошкольного возраста

«Таинственный лес Вирявы»

Цель: закреплять представления детей старшего дошкольного возраста о лесной экосистеме Мордовии.

Образовательная задача: актуализировать представления детей о разновидностях леса, его обитателях, используя словесные методы: беседа, рассказ; расширить словарь детей о диких животных, их жизни и деятельности в разные времена года, используя дидактическую игру «Передай орешек»; познакомить с новыми способами получения изображения в процессе выполнения творческого задания, используя нетрадиционную технику рисования «Граттаж».

Развивающая задача: развивать познавательный интерес дошкольников к объектам живой природы; развивать мелкую моторику пальцев рук посредством выполнения пластических этюдов и пальчиковой гимнастики; развивать творческое воображение, логическое мышление, используя задание «Четвертый лишний».

Воспитательная задача: воспитывать любознательность, бережное и заботливое отношение к окружающему миру, родной природе; воспитывать аккуратность, работая в нетрадиционной технике рисования «Граттаж».

Материалы и оборудование:

Демонстрационный: магнитная доска, слайдовая презентация для игры «Четвертый лишний», видеообращение Куйгороша, фонограмма «Птичья голоса», модель леса для интерьера.

Раздаточный: карточки «Дикие животные», контуры – основа животных, клей, кисточки, шпажки для процарапывания рисунка, нарезанные нитки разных цветов на подносе.

Предварительная работа: просмотр документального фильма о диких животных, обитающих в лесах Республики Мордовии; беседа по природоохранной тематике и отгадывание загадок о животных; рассматривание иллюстраций из альбома «Красная книга Мордовии: животный мир»; знакомство со сказочными мордовскими персонажами: Куйгорож, Вирява.

Краткое содержание:

❖ педагог в костюме Вирявы – покровительницы леса, приглашает детей в лес, где знакомит с лесными обитателями (животные, птицы);

❖ на экране появляется видеообращение известного мордовского героя – Куйгорожа на фоне леса, где он пытается испортить погоду (волшебный дождь, который смывает все краски с животных, они становятся не видимы);

❖ помощь детей и Вирявы лесным обитателям с помощью нетрадиционной техники рисования «Граттаж». Детям раздаются заготовки птиц и деревянные палочки-шпажки; нарезанные шерстяные нитки соответствуют окрасу животных. Далее дети сажают зверей у стволов деревьев, на травку, в норку;

❖ Вирява подводит итоги, благодарит и анализирует творческие работы детей. Куйгорож исправляется и благодарит детей за то, что научили любить, беречь и заботиться о родном крае. Все фотографируются на память.

Мастер-класс для детей старшего дошкольного возраста

«Юные помощники планеты Земля»

Цель: формирование представлений об экологической ситуации на планете, в Родной стране, Республике, городе посредством познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Образовательная задача: познакомить детей с профессиями людей, занимающихся охраной природы; закрепить понятие: «Родная страна», «Республика», «город».

Развивающая задача: развитие экологического мышления, субъективного отношения к природе на основе единения с ней; выработка у дошкольников гуманно-действенного и эмоционально-чувственного взаимодействия с природными объектами парка; обогащение словаря детей; развитие наблюдательности, памяти, мышления, любознательности.

Воспитательная задача: воспитание бережного отношения к объектам природы; привитие навыков природоохранной деятельности.

Материалы и оборудование:

Демонстрационный: интерактивная доска, макет заповедной зоны, объемные изображения птиц, животных, деревьев.

Раздаточный: походный рюкзак, кружка, тарелка, бинокль, карта, фонарик, маленькая кастрюля, пакет с едой.

Предварительная работа: просмотр презентации об экологической ситуации в Мордовии; чтение художественной литературы Григорий Пинясов «Вирява» (отрывок); экскурсия в парк им. А. С. Пушкина.

Краткое содержание:

❖ воспитатель предлагает детям поиграть в игру «Кто о ком заботиться» и знакомит детей с профессиями: лесник (человек, заботящийся о лесе), эколог (человек, охраняющий природу);

❖ дети, пробуя себя в роли юных экологов, играют в игру «Собери рюкзак»;

❖ на интерактивной доске дети «помогают роднику, засыпанному мусором» очистить его; на следующем слайде дошкольники очищают речку Саранку и весь собранный мусор распределяют по контейнерам для раздельного сбора отходов, которые установила фирма «REMONDIS» (желтые для вторсырья, которые подлежат переработке, корзина для пластиковых бутылок и черные для бытового мусора);

❖ воспитатель предлагает спасти животных, находящихся в заповеднике, используя макет заповедной зоны, объемные изображения животных, птиц, деревьев; дает определение понятию «заповедник – охраняемая территория, на которой законом запрещена охота, нельзя разводить костры и рубить деревья»; показывает на слайде заповедник П. Г. Смидовича в Темниковском районе Республики Мордовия;

❖ дети выполняют задание, моделируют заповедник; воспитатель вручает детям значки «Младший помощник эколога».

При подготовке проектов были разработаны памятки-вопросы для педагогов, которые помогут четкому планированию и организации деятельности.

Анализируя опыт ежегодного проведения конкурсов проектно-исследовательских работ дошкольников на базе нашего вуза, мы пришли к выводу, что проектно-исследовательская деятельность экологической направленности вызывает у детей дошкольного возраста повышенный интерес. Дети с удовольствием участвуют в проектах, тематика проектов разнообразна и включает в себя различные виды деятельности, осуществляясь в рамках ДОО и совместно с родителями. Соответственно и эффективность полученных экологических знаний существенно выше, т.к. невозможно забыть ту информацию, которую нашел и подготовил сам.

Выводы. Итак, можно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время есть необходимость дидактической и методической подготовки педагогов ДОО к организации и проведения проектно-исследовательской деятельности дошкольников экологической направленности, важность ознакомления их с разновидностями проектно-исследовательских работ, с рациональными методами руководства самим процессом обучения, что позволит успешно выполнять проектно-исследовательские работы экологической направленности.

2. Постепенное усложнение содержания проектно-исследовательских работ экологической направленности детей; нарастание доли самостоятельности и активности дошкольников в процессе их выполнения.

3. Осуществление системы мероприятий для педагогов по эффективной организации и проведению проектно-исследовательских работ дошкольников экологической направленности.

Литература:

1. Кондратьева Т.Н. Ознакомление старших дошкольников с природой посредством экологических проектов / Т.Н. Кондратьева, Н.А. Уткина, сборник: «Проблемы формирования экологического мышления в современном обществе» материалы Международной научно-практической интернет-конференции. – 2014. – С. 89–92.

2. Кондратьева Т.Н. Экологическое образование детей старшего дошкольного возраста в процессе проектной деятельности / Т.Н. Кондратьева, Е. В. Уланова, сборник: «Проблемы формирования экологического мышления в современном обществе» материалы Международной научно-практической интернет-конференции. – 2014. – С. 86–89.

3. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост.: Л. С. Киселева. – М.: Аркти, 2003. – 96 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. Режим доступа: ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz5ZDALE24e>

5. Щередица Н.И. Технология проектной деятельности как средство профессионального развития педагогов ДОО / Н.И. Щередица, К.А. Егорова сборник: Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества сборник материалов II Международной научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии. – 2018. – С. 303–306.

6. Щередица Н.И. Творческие работы в системе обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / Щередица Наталья Ивановна. – Москва, 1998. – 180 с.

УДК: 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент Колесова Евгения Максимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент Гак Ольга Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИРОДОЛЮБИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость воспитания у обучающихся природолюбия как одной из актуальных проблем в современной педагогической науке и общества в целом. В связи с этим, данная статья направлена на описание условий воспитания любви к природе, бережного отношения к природе, природолюбия в современном мире через практическую деятельность, опираясь на социальную среду младших школьников. Изложенный подход определяет один из методических аспектов воспитания у детей природолюбия, который может служить в качестве руководства в реализации современных ориентиров образования.

Ключевые слова: бережное отношение к природе, природолюбие, младший школьник, культура природолюбия, воспитание.

Annotation. The article substantiates the necessity of educating students of natural love as one of the urgent problems in modern pedagogical science and society as a whole. In this regard, this article is aimed at describing the conditions of education love for nature, respect for nature, nature loving in the modern world through practical activities, relying on the social environment of younger schoolchildren. The stated approach defines one of the methodological aspects of raising children's natural love, which can serve as a guide for the implementation of modern education guidelines.

Keywords: respect for nature, love of nature, junior schoolchild, culture of love of nature, education.

Введение. На современном этапе развития образования, роль профессиональной культуры учителя неизмеримо возросла. Профессиональная культура помогает не только объяснить и теоретически обосновать педагогические факты и процессы, но и определить методы обучения, воспитания и развития учащихся [10]. Проблема воспитания у растущего человека природолюбия как важного для полноценной самореализации его личности качества является для современной школы одной из важных педагогических задач. Это обусловлено рядом экологических, нравственных и социальных факторов [4]. В настоящее время любовь к родине и природе, бережное отношение к природе принимает особую значимость, так как именно человек несет ответственность за сохранение планеты [2; 3]. Обществу необходимы высокообразованные граждане, способные самостоятельно принимать решения в ответственных ситуациях выбора и прогнозировать все возможные последствия своего выбора, а также обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны. Всё вышесказанное позволяет обнаружить противоречие между необходимостью воспитания у младших школьников природолюбия как условия сохранного отношения к природе и повсеместно наблюдаемым потребительским отношением современного человека к природе в силу длительной предшествующей урбанизации сельского населения. Исходя из этого, одной из актуальных задач современного образования становится воспитание у обучающихся природолюбия.

Изложение основного материала статьи. Устойчивое развитие общества обусловлено не только социальными, но и экологическими факторами. Обществу необходимы высокообразованные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, и обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. В соответствии с Конституцией Российской Федерации, каждый имеет право на благоприятную окружающую среду и обязан сохранять природу, бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельности народов. В Федеральном законе РФ «Об охране окружающей среды» одним из основных принципов ее охраны является организация и развитие системы экологического образования. В соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации система образования призвана обеспечить экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе. Таким образом, в данных нормативно-правовых документах особое внимание уделяется организации системы экологического образования, а также необходимости бережного отношения населения к природе. В Законе РФ «Об образовании» подчеркивается необходимость воспитания любви к окружающей природе. Сформулированная в законе задача может быть решена на основе формирования культуры природолюбия, которая в настоящее время становится неотъемлемой частью и одним из основных показателей общей культуры личности, а также является результатом экологического образования и воспитания, наиболее эффективно осуществляющихся в начальной школе, когда у учащихся преобладает эмоционально-чувственный способ освоения окружающей природы.

Основой нового типа гармоничных взаимоотношений человека и природы является воспитание природолюбия каждой личности. Однако, несмотря на возросший интерес исследователей и определенные достижения в этой области, проблема воспитания природолюбия в младшем школьном возрасте не решена в достаточной степени. Основными причинами этого являются: отсутствие в существующих исследованиях понимания природолюбия как явления, требующего специально организованных педагогических мер по его формированию; преобладание традиционного подхода к процессу формирования культуры природолюбия младших школьников и формализация преподавания дисциплин естественнонаучного цикла, приводящие к отчуждению учащихся от природы; недостаточная разработанность содержательного и методического аспектов воспитания культуры природолюбия в условиях начальной школы.

Понятие «природолюбие» в настоящее время не имеет научного обоснования. Однако, оно включает в себя такие понятия как «любовь к природе» и «бережное отношение к природе». Проблемой развития гуманистической направленности личности в отношении к людям, природе, начиная с младшего школьного возраста занимались Ш. А. Амонашвили, Т. И. Бабаева, Р. С. Буре, Б. Т. Лихачев, В. А. Ситаров и др. Проблемы воспитания любви к природе и бережного отношения к ней у младших школьников исследовали Г. В. Буковская, И. Т. Гайсин, Е. Н. Кондрашова, В. М. Минаева, Л. В. Моисеева и др.

Понятие «природолюбие» впервые использовали в своих работах З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша и рассматривают как чувственные, эстетические отношения между человеком, природой и окружающим миром [7]. О. Н. Суетина природолюбие трактует как нравственное качество личности, которое основано на любви к природе и характеризует чувственно-познавательные-потребительские взаимоотношения человека с определенными природными явлениями и объектами, а также подразумевает под собой сложное образование личности, представленное комплексом знаний об экологии, нравственно-экологических принципов, чувственного отношения к природе и эколого-целесообразной, природоохранной деятельности личности [6]. Л. П. Печко считает, что природолюбие является источником материальных ценностей учащихся и отражается в непосредственной познавательной деятельности по освоению и применению накопленного человечеством опыта в отношении к природе [5]. По мнению А. Н. Захлебного, культура природолюбия – это умение и способность решения поставленных социально-экономических задач, не причиняя вреда окружающей среде и здоровью всего человечества [1].

В условиях современного образования проблема воспитания природолюбия актуальна. На всем своем жизненном пути человек развивается, взаимодействуя с окружающей средой. Развитие его ума и чувств согласовываются с уровнем развитости его отношений с природой. В связи с этим крайне важно воспитывать природолюбие на начальном этапе школьного образования.

Учитель С. В. Юркина отмечает, что именно на начальном этапе школьного обучения у детей проявляется желание взаимодействовать с природой [8]. Такая готовность возникает благодаря эмоциональному отношению к природе, чувствам и восторженности, учащиеся осознают, что именно они – носители экологической культуры. В процессе взаимодействия с природой у школьников появляется возможность раскрыть интеллектуальный уровень осознанности с экологической культурой, уровень эрудиции и умение применять полученные знания на практике.

Культура природолюбия подразумевает под собой:

- интерес учащихся к природе,
- знания и опыт по защите природы,
- эстетическое и нравственное отношение к природе,
- деятельность школьников, приносящая пользу природе,
- мотивация детей к поступкам, способствующим сохранению природы.

Воспитание природолюбия необходимо проводить в системе непрерывного экологического образования, большое влияние на ученика младших классов оказывает его семья, дошкольное учреждение, которое посещал ребенок, школа, учреждения дополнительного образования, внеурочные и внеклассные занятия, а также средства массовой информации и саморазвитие.

Образовательная деятельность включает в себя три основополагающих аспекта: знаниевый, поведенческий и отношенческий. Однако, младшие школьники склонны к эмоциональным переживаниям, возникающим в ходе взаимодействия с каким-либо объектом природы и знаниевый аспект почти не проявляется. Поэтому именно предметы «естествознание» и «природоведение» играют главную роль в развитии природолюбия у детей на начальном этапе обучения, при изучении этих дисциплин полученные знания об окружающем мире должны стать базовыми.

Практическая деятельность является конечным результатом в формировании отношений человека с окружающей средой. Важно учитывать возрастные особенности младших школьников при организации практической деятельности: необходимо показывать и объяснять детям, составить полный алгоритм действий для учащихся и продемонстрировать что и как правильно делать. Данная работа должна осуществляться по нескольким направлениям:

1. Наблюдения за ростом, развитием комнатных растений.
2. Наблюдения за животными.
3. Постановка опытов.
4. Формирование умений ухода за растениями, животными.
5. Работа с классным календарем природы.
6. Выполнение заданий по изучению материалов краеведческого раздела.
7. Пополнение и обновление экспонатов, стендовых материалов краеведческого раздела.

В программу экологического образования на начальном этапе обучения необходимо включить материалы из разных разделов экологии. В программе обучения должны быть изучены возможные места обитания различных живых организмов, их жизнедеятельность и возможные связи с человеком. Так же необходимо изучать жизнедеятельность человека в обществе и взаимоотношение с окружающей средой.

Гуманитарные предметы такие как: литературное чтение, изобразительное искусство, музыка оказывают большое влияние на воспитание культуры природолюбия у детей начальных классов, это объясняется тем, что у них особое восприятие ярких цветов, эмоциональных слов, музыкальных звуков. Так же они положительно сказываются на развитии полноценного общения детей с природой, на способности творческого выражения своего отношения к природе при помощи искусства. Но не следует забывать и о трудовом обучении, оно помогает расширить рамки знаний детей о практической роли природных ресурсов в жизнедеятельности человека, о всевозможных видах трудовой деятельности и в целом о важной роли труда в жизни человека. С помощью трудового обучения формируется способность бережного обращения с предметами и объектами природы.

Любовь к природе представляет собой действенную, сознательную связь младших школьников с объектами природы по её сохранению, восстановлению и развитию в процессе активной практической деятельности на основе целостного понимания универсальной значимости природы и её ценности. Воспитание у детей природолюбия – это сложный и длительный процесс. Результатом деятельности должно быть не только овладение определенными знаниями и умениями, но и развитие эмоциональной отзывчивости, умение и желание активно защищать, улучшать, облагораживать природную среду. В младшем

школьном возрасте ставится цель заложить фундамент знаний о связях в природе, которые и будут способствовать воспитанию природолюбия.

На основании вышесказанного анализа мы под «природолюбием младших школьников» будем понимать отношение между младшим школьником и окружающим миром, основанное на любви к природе, выражающееся в поступках и действиях, и проявляющееся в практической деятельности по сохранению природы и окружающей среды.

Различные виды деятельности младших школьников в природе являются необходимым и обязательным условием осуществления воспитания любви к природе, бережного отношения к природе, природолюбия. Разнообразная деятельность дает возможность школьникам овладеть глубокими знаниями о связях человека с природой, увидеть экологические проблемы в реальной жизни, научиться простейшим умениям по охране природы и способствует воспитанию у них природолюбия. Для более эффективной работы по воспитанию у младших школьников природолюбия мы разработали и реализовали на практике в образовательном процессе начальной школы следующие педагогические условия: 1) системное освоение учащимися знаний о природе и месте человека в ней; 2) выполнение детьми заданий, способствующих формированию у них осознанного отношения к природе; 3) включение учащихся в природоохранную деятельность.

В ходе экспериментальной работы нами было установлено, что учащиеся стали проявлять познавательный интерес, который заключается в желании наблюдать и изучать явления природы, а также желание осуществлять действия и включаться в практическую деятельность по охране природы, анализировать и оценивать результаты своих действий и действий других по охране окружающей среды. Младшие школьники стали понимать значимость природы в жизни человека, осознавать, что являются её частью и признавать необходимость бережного отношения к ней.

Выводы. Проблема воспитания у младших школьников природолюбия существовала и будет существовать на протяжении развития общества. Правильное воспитание позволит в дальнейшем предотвратить многие экологические проблемы человечества. Именно в младшем школьном возрасте ребёнок получает основы систематических знаний; здесь формируются и развиваются особенности его характера, воли, нравственного облика. Если в воспитании детей упущено что-то существенное, то эти пробелы появятся позже и не останутся незамеченными.

Литература:

1. Захлебный А. Н. Общее и экологическое образование: единство целей и принципов реализации // Советская педагогика. – 1984. – №9. – С. 16-22.
2. Кондрашова Е.Н. С чего начинается Родина... // Начальная школа. – 2015. – № 6. – С. 23-26.
3. Кондрашова Е.Н. Эволюция педагогических идей воспитания патриотизма в жизни нашей страны // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 134-144.
4. Кондрашова Е.Н. Нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения в процессе реализации ФГОС НОО: учеб. пос. / Е.Н. Кондрашова, А.О. Шестова. – Магнитогорск, 2015. – 78 с.
5. Печко Л. П. Воспитание у школьников эстетического отношения к природе // Советская педагогика. – 1987. – № 3. – С. 29-32.
6. Суетина О. Н. Развитие природолюбия у студентов педвуза в процессе экологического образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.Н. Суетина. – Шадринск, 2006. – 23 с.
7. Тюмасева З. И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – 264 с.
8. Юркина С. В. Экологическое воспитание и образование младших школьников / С.В. Юркина, Г.М. Соколова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 7. – С. 15-17.
9. Kondrashova E.N., Rashchikulina E.N., Isaeva I.Y., Plugina N.A., Suprun N.G. METHODOLOGY FOR LOCAL HISTORY CONCEPT FORMATION IN CHILDREN AGED 7-10 YEARS // Man in India, Serials Publications Publ. – Vol.: No.97 (2017). – Issue No.:10 (2017). – P. 373-398.
10. Kozhanova M.B., Svechnikova N.V., Akhmetzyanova G.N., Kondrashova E.N., Maksimova N.L., Zakharova Z.A. Psycho-pedagogical conditions of professional culture development of a university professor // IEJME: Mathematics Education. – 2017. – T. 12. – № 1. – P. 15-23.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант кафедры специальной педагогики и психологии Краснова Елена Николаевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Аннотация. В данной статье приводятся результаты экспериментального исследования психологических особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и предлагается программа психолого-педагогического сопровождения этих семей с целью оптимизации детско-родительских отношений. В исследовании приняли участие 20 родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и 20 родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей.

Ключевые слова. Расстройства аутистического спектра, детско-родительские отношения, ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционно-развивающая программа.

Annotation. This article presents the results of an experimental study of the psychological characteristics of parent-child relationships in families raising children with autism spectrum disorders, and proposes a program of psychological and pedagogical support of these families in order to optimize parent-child relationships. The study

involved 20 parents raising children with autism spectrum disorders and 20 parents raising normally developing children.

Keywords. Autism spectrum disorders, child-parent relationships, limited health opportunities, psychological and pedagogical support, correctional and developmental program.

Введение. В настоящее время не только в России, но и во всем мире отмечается повышенный интерес специалистов различного профиля к проблемам современной семьи. Причем особое положение занимают семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья [2], [5].

Рождение в семье ребенка с нарушениями в развитии – проблема, затрагивающая все стороны жизни, вызывающая сильные эмоциональные переживания родителей и близких родственников, ведущая к изменению взгляда на мир, отношение к самим себе, к другим людям и к дисгармонии семейных отношений [1], [6], [7].

До недавнего времени проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривались исключительно через призму проблем самого ребенка. При этом совершенно упускался из вида достаточно серьезный аспект проблемы – эмоциональное состояние самих родителей, а также в целом изменение психологических особенностей родителей под влиянием рождения ребенка с особенностями в развитии. Особенно данная проблема заметна в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), где нарушение у ребенка с РАС коммуникативной функции, нежелание устанавливать эмоциональный контакт с родителями приводит к грубой дезорганизации детско-родительских отношений [3], [4].

Таким образом, в настоящее время отечественные специалисты в области коррекционной педагогики и психологии (О.О. Аршатская, И.Ю. Левченко, О.С. Никольская, В.В. Ткачева и др.) озадачены поиском новых эффективных путей социальной адаптации детей, страдающих физическими и психическими недостатками, в том числе с расстройствами аутистического спектра. В этой связи проблема оказания помощи семье ребенка с нарушениями в развитии становится все более актуальной. Несомненно, что важную роль в развитии ребенка играет социальный статус семьи, культурный уровень родителей и близких. Специалисты, разрабатывающие проблемы семейного сопровождения, не ограничиваются методическими вопросами формирования у детей с нарушениями в развитии тех или иных знаний и навыков, психических качеств. Акцент коррекционного воздействия постепенно смещается на семью ребенка, ее психологическое состояние и коррекционный потенциал. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию благоприятных коррекционных условий для его развития дома.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилось изучение психологических особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с РАС, и их оптимизация посредством комплексной коррекционно-развивающей программы.

В исследовании приняли участие 20 родителей, воспитывающих детей с РАС, и 20 детей, воспитывающих нормально развивающихся детей, в возрасте от 3 до 7 лет. Исследование проводилось на базе центра длительной реабилитации детей «Добрый сад» ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (г. Нижний Новгород) и МБОУ «Детский сад № 22 "Сказка" (г. Кстово).

В экспериментальном исследовании использовались следующие психодиагностические методики: опросники "Анализ семейной тревоги" (АСТ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), методика изучения родительских установок (PARI) (Е.С. Шефер и Р.К. Белл), методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР) (В.Е. Каган, И.П. Журавлева), тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я.Варга, В.В.Столин), методика «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

Обратимся к результатам экспериментального исследования.

На основе анализа результатов опросника "Анализ семейной тревоги" (АСТ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) было выявлено, что у родителей детей с РАС чаще всего выражена семейная напряженность (у 55% родителей диагностируется данный признак). Данный показатель характеризует ощущение, что выполнение семейных обязанностей представляет собой непосильную задачу для индивида. Родителям, воспитывающим детей с РАС, значительно больше времени и усилий необходимо вкладывать в выполнение семейных обязанностей, что значительно повышает уровень семейной напряженности.

По результатам опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) были выявлены статистически значимые различия в семьях, воспитывающих детей с РАС, и семьях детей с нормальным психическим развитием (НПР) по шкалам гиперпротекция и гипопротекция. В семьях, воспитывающих детей с РАС, чаще, чем в семьях с детьми с НПР используется стиль гиперпротекция. Родители детей с РАС по объективным причинам должны уделять ребенку много сил, времени и внимания, зачастую ребенок с данным диагнозом становится центром семьи, центральным делом семьи, на лечение и реабилитацию которого сосредотачиваются все силы.

Согласно результатам методики были выявлены статистически значимые различия по таким шкалам, как «Потворствование (У+)», «Недостаточность требований-запретов к ребенку» (З-), «Минимальность санкций (С-)» и «Воспитательная неуверенность родителей (ВН)». Родители детей с РАС более склонны к потворствованию ребенку, предъявляют недостаточность требований и запретов ребенку, применяют минимальное количество санкций, что в целом приводит к неуверенности в своих воспитательных возможностях и силах.

Также родителей детей с РАС характеризует воспитательная неуверенность (56% родителей). В семьях, где воспитывается ребенок с РАС, часто происходит перераспределение власти между ребенком и родителем. Родитель ребенка с РАС чаще, чем родитель ребенка с НПР, склонен идти «на поводу» у ребенка, уступать ему, даже в тех случаях, в которых он считает уступать нельзя. Родитель ребенка с РАС самокритично относится к себе и склонен винить себя за такой подход к воспитанию.

На основе результатов методики изучения родительских установок (PARI) (Е.С. Шефер и Р.К. Белл) нами были получены статистические достоверные различия по t-критерию Стьюдента среди родителей детей с РАС и детей с НПР по следующим признакам: «вербализация», «ощущение самопожертвования», «опасение обидеть», «подавление агрессивности», «развитие активности ребенка» и «уклонение от конфликта». Родители, воспитывающие детей с РАС, более склонны к самопожертвованию ради ребенка и

семьи, сосредотачивают большое количество усилий на развитии и лечении ребенка. При этом стремятся к подавлению негативных эмоций, раздражительности и уклонению от конфликтов.

По методике диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР) (В.Е.Каган, И.П. Журавлева) у родителей детей с РАС получены высокие показатели по таким шкалам как «интернальность», что показывает, что родители воспринимают болезнь ребенка как нечто, независящее от них, то, что они не могут контролировать и чем управлять. Также высокие значения получены по шкале тревоги, что указывает на повышенный уровень тревожности и по шкале «нозагнозия», что говорит о преувеличении родителями тяжести болезни ребенка.

Родители детей с РАС реже склонны брать на себя ответственность за болезнь ребенка, нежели родители, воспитывающие детей с НПП и имеющих другие соматические заболевания. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что психические расстройства, объединенные понятием «РАС», воспринимаются как нечто постороннее, пришедшее извне и на что невозможно влиять, что снимает с родителя ответственность и снижает вероятность адекватного лечебного и реабилитационного влияния на течение заболевания. В ходе коррекционной работы следует обратить внимание на данный аспект полученных результатов для формирования большей ответственности и уверенности в возможности контроля над заболеванием.

Анализ результатов тест-опросника родительского отношения (ОРО) (А.Я.Варга, В.В.Столин) показал, что родители детей с РАС по шкале «принятия-отвержения» более склонны к средним значениям между полным принятием ребенка с его интересами и особенностями и отрицательными чувствами к своему ребенку, отвержением ребенка.

Родители детей с НПП более склонны к кооперации со своими детьми, более стремятся проявлять искренний интерес к тому, что интересует их ребенка, высоко оценивают способности своего ребенка и стараются быть с ним на равных.

У родителей детей с РАС есть тенденция к установлению симбиотических связей с ребенком. Родители детей с РАС реже устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стремятся к удовлетворению его потребностей и всецело оградить от неприятностей.

Родители детей с НПП более склонны верить в своего ребенка, неудачи ребенка они чаще всего считают случайными и верят в него, в отличие от родителей детей с РАС, которые имеют тенденцию к отношению к своему ребенку как к «маленькому неудачнику» и несмысленному существу.

Результаты методики «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) показали, что 45% родителей детей с РАС имеют симбиотическую связь с ребенком. Характерными является такие распределения «симбиоза»: «мама+ребенок с РАС (чаще сын) и «папа+второй ребенок», «мама+ребенок с РАС (чаще сын) и отдельно бабушка», «мама+папа+ребенок».

Анализ результатов проведенного констатирующего исследования позволил нам разработать и реализовать коррекционно-развивающую программу психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, направленную на оптимизацию детско-родительских отношений.

Программа предполагала проведение тридцати трех встреч для родителей, воспитывающих детей с РАС, из которых 6 лекционных занятий для родителей и 11 совместных групповых занятий в системе «специалист ДОО – родитель – ребенок», 5 тренингов для родителей, 11 консультативных встреч. Занятия проводились 2-3 раза в неделю.

Длительность лекционного занятия составляла 90-120 минут, группового – 60 минут, тренинги — по 90 минут, групповые консультативные встречи — 45-60 мин., индивидуальные консультативные встречи 30-45 мин.

В качестве лекторов были приглашены различные специалисты – дефектолог, психолог, логопед, детский психиатр, АВА-терапевт. В задачи данных специалистов входило просвещение родителей в вопросах начальных знаний о ребенке, принципах и специфики его развития, обучить их базовым приемам коррекционного воздействия.

В ходе реализации программы формирующего эксперимента активно использовались методы арт-терапии и музыкальной терапии.

С учетом поставленных целей лекционно-просветительские занятия (семинары) и тренинги были поделены на два блока для решения более узких и специфических задач.

Первый блок был направлен на просвещение родителей в области искаженного развития детей и на знакомство с методами и приемами коррекционной работы. Просветительский блок был посвящен рассмотрению проблемам РАС. Занятия проводились в форме лекций и семинаров.

Второй блок занятий был направлен на формирование родительской компетентности и гармонизации семейной ситуации в целом. Родители имели возможность определить свое отношение к воспитанию детей с РАС и стили родительского воспитания. Предлагались рекомендации по работе с негативными родительскими реакциями в условиях семейной обстановки. Блок направлен на гармонизацию семейных отношений и на снижение уровня тревожности, раздражительности, конфликтности. На данном этапе освещались вопросы влияния положительных родительских установок: определялись понятия «позитивные родительские реакции» и «позитивная дисциплина», влияние положительных родительских реакций на развитие личности ребенка и его психическое здоровье, способы и приемы установления дисциплины в условиях семейного сопровождения. Занятия проводились в форме тренингов.

Результаты контрольного исследования показали положительную динамику изучаемых феноменов детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с РАС.

Выводы. Итогам проведения коррекционно-развивающей программы убедительно показали, что прохождение коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и оптимизации детско-родительских отношений позволило решить ряд задач:

- а) снизить семейную напряженность и тревогу у родителей-участников программы;
- б) гармонизировать стили родительского отношения к детям, снизить показатели гиперпротекции, потворствования и воспитательной неуверенности родителей;
- в) проработать негативные эмоциональные состояния родителей детей с РАС, сформировать более адекватную самооценку родителей, снизить тенденции к подавлению негативных эмоций, раздражительности

и уклонению от конфликтов;

г) изменить установки матерей по отношению к своему ребенку с РАС, снизить стремление к самопожертвованию ради ребенка и семьи;

д) изменить отношение к болезни ребенка у родителей детей с РАС, повысить ответственность родителя по отношению к лечению ребенка;

е) повысить принятие ребенка в целом, с его интересами и особенностями, и снизить выраженность отрицательных чувств к своему ребенку;

ж) снизить выраженность симбиотических связей с ребенком, наметить тенденцию увеличения психологической дистанции между собой и ребенком и тенденции к кооперации;

з) приблизить показатели изучаемых феноменов детско-родительских отношений в семьях детей с РАС и детей нормы.

Результативность коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, достигается за счет внедрения комплекса занятий, включающих в себя серии групповых занятий, тренингов, консультаций, направленных на оптимизацию детско-родительских отношений и родительских установок по отношению к ребенку с РАС, а также повышение общего уровня просвещенности семьи по проблемам данного нарушения.

Таким образом, в настоящее время при психолого-педагогической работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в том числе расстройства аутистического спектра, необходимо уделять достаточное внимание работе с родителями. Необходимо реализовывать программы сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, с целью гармонизации детско-родительских отношений и активизации коррекционного потенциала семьи.

Литература:

1. Аршатская О. О детском аутизме: психологическая и иная помощь детям в семье // Дошкольное воспитание. – № 8. – 2006. – С. 63–70.

2. Конева И.А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/496> (дата обращения: 30.03.2019).

3. Конева И.А., Кривоногова Е.Л. Многоуровневая система работы с родителями детей, имеющих расстройства аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – №60-2. – 2018. – С. 425–428.

4. Куташов В.А. Родительско-детские отношения в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра / В.А. Куташов, В.В. Квасова // Молодой ученый. – № 3. – 2016. – С. 279–283.

5. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачёва. - М.: Просвещение, 2008. – 240 с.

6. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Изд. 7-е. – М.: Теревинф, 2012. – 288 с.

7. Ткачева В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учеб. для студ. учред. высш. образования / [В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко и др.]; под ред. В.В. Ткачевой. – М.: Изд. Центр «Академия», 2014. – 272 с.

Педагогика

УДК 378.2

доцент кафедры иностранных языков Кочкарова Зухра Курманбиевна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры германской филологии Алиева Паризат Магамедовна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);

доцент кафедры германской филологии Лепشوкова Светлана Мурзакуловна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСТУПИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЯХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Средства выражения уступительности представляют собой одно из таких узуальных грамматических явлений, стиливое использование, которого представляет несомненный интерес - как для понимания существа самого явления, так и для открытия его новой грани - стилиобразующих черт. Значение уступительности выражает отношение двух противодействующих явлений действительности, одно из которых осуществляется независимо от степени противодействия другого явления.

Ключевые слова: выражения уступительности, грамматическое явление, стиливое использование, стилиобразующие черты, действительность.

Annotation. Means of expression of concession are one of these usual grammatical phenomena, stylistic use, which is of undoubted interest - both for understanding the essence of the phenomenon itself and for discovering its new face - style-forming features. The value of concession expresses the ratio of two opposing phenomena of reality, one of which is carried out regardless of the degree of opposition of the other phenomenon.

Keywords: expressions of concessions, grammatical phenomenon, stylistic use, style-forming features, reality.

Введение. Для передачи различной степени контраста между уступительным и доминирующим членами подчинительная конструкция обладает широкими структурными возможностями. Она более точно, чем сочинительная конструкция, передаёт сущность уступительного значения, так как кроме смысловой подчинённости уступительного члена доминирующему, имеет место еще и синтаксическая подчинённость: уступительный член всегда является подчинённым компонентом структуры, а доминирующий член всегда является главным.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью дальнейшего изучения уступительных высказываний в различных синтаксических конструкциях английского и русского языков и их структурной взаимосвязи. Практическая необходимость таких исследований очевидна.

Цель данной работы заключается в исследовании и классификации уступительных конструкций на основе их парадигматических и синтагматических отношений.

Исходя из общей цели, в работе ставятся задачи:

- сопоставить средства выражения уступительности в английском и русском языках.

- дать характеристику стилистической дистрибуции уступительных конструкций, выделенных в классификационные группы.

Изложение основного материала статьи. Эксплицитность отношений подкрепляется фактом однозначности уступительных союзов, являющихся показателем того, что компонент, в состав которого они входят и с которым проходят позиционные перемещения, что в свою очередь, как отмечает Пешковский, доказывает их принадлежность к подчинительным союзам, является уступительной по содержанию и подчинительной с точки зрения синтаксической формы структурой [4, с. 463-464].

Степень контраста между уступительным и доминирующим членами достигается позицией уступительного члена относительно доминирующего и разнообразием структур, передающих уступительное значение с помощью подчинительной связи.

Значение уступительности может быть выражено в подчинительной конструкции в английском и русском языках:

1) с помощью сложноподчинённого предложения, выраженного струк-турно в виде формулы: С уст. N1 V N2 + Дом (доминирующий); где С уст. - уступительный союз; N1 - подлежащее; V - глагол в личной форме; N2 - любая часть предложения, следующая за глаголом, например:

...though it was true, he was not very grand to look at (B. Show).

...though friend and foe alike were almost drowned in blood, it seemed as powerful as eternity (J. London).

I have been happy, yet his Ghost has never haunted me (Ch. Dickens).

He mopped his forehead dry and glanced about him with a controlled face, though in the eyes there was an expression... (J. London).

Попытайтесь, беды в этом нет, хотя из меня мало что удастся вытянуть (Ch. Dickens).

Если даже девочка выйдет замуж, что толку её удерживать.

... но мне его жаль, хоть он этого и не стоит, бедный мальчик (B. Show).

Они не знали друг друга, хотя время от времени читали в газетах, что ... (J. London).

2) предложением, осложненным обособленным причастным оборотом с уступительным союзом или без него в английском языке, которое в формуле выглядит так: С уст. Ving N2 + Дом; а также Ving N2+Дом; где Ving - причастие; или предложением, осложнённым деепричастным оборотом, чаще всего без уступительного союза, которое чаще имеет место в русском языке, например:

But though spooking after this fashion, there was in his voice no note of disapproval.

You might treble that, and yet saying a hundred and fifty, not be far from the truth (Ch. Dickens).

Turning half-left in my seat, trying to make Haward look at me ... - I could not get his eye (B. Show).

Стараясь изо всех сил, он не выполнил намеченной работы (A. Cronin).

Наняв этого двадцатичетырёхлетнего баптиста, главный директор не переставал сомневаться в нём (S. Maugham).

3) предложением с обособленным второстепенным членом предложения с уступительным союзом или без него, которое в формуле выглядит так:

С уст. N2 + Дом; а также N2 + Дом, например:

... and though not tall, for the most part they were strong and active (S. Maugham).

And his face, though lined, bore few traces of anxiety.

... his shoes and buckles, too, though plain, were trim.

His linen, though not of finess in accordance with his stockings, was as white as the tops of... (Ch. Dickens).

Пассажиры, очень хмурые и сонные на полпути, были очень веселы и оживлены перед остановкой. Напудренный лакей, величественно нахмурившийся, не произвёл впечатления на Сэма (Ch. Dickens).

Гемби, толстый и неприятный, ... был тут самым человеческим из всех (Ch. Dickens).

4) предложением с предложным обстоятельством уступки, которое в формуле выглядит так: П N p/a, N v + Дом; где П - предлог; N p/a - существительное или местоимение в притяжательном падеже в предложной конструкции; N v - существительное в объектном падеже, например:

He was forced, despite his dread of catching cold, to open the window for fresh air (A. Cronin).

Несмотря на свою болезнь, он продолжал двигаться вместе со всеми (J. London).

Значение уступительности может быть выражено в английском языке также семантическими отношениями между обособленным обстоятельством и сказуемым простого предложения:

Dimly he saw the red sky above him (A. Cronin).

Немаловажную роль в установлении структурных отношений между уступительной и доминирующей конструкцией играет трансформация стирания (Т - стирания), которая заключается в замене «эксплицитного варианта какого-либо слова или слов, нулевым вариантом того же слова» [2, с. 180].

Оптимальной подчинительной структурой является структура С уст. N1 V N2 + Дом, то есть сложноподчинённое предложение, где уступительный член выражен придаточным предложением С уст. N1 V N2. Т - стиранию подвергается только уступительный член, доминирующий член сохраняет свою структуру. Нижним пределом такой трансформационной операции является структура N2 + Дом, то есть предложение, в котором уступительный член состоит всего лишь из одного компонента, несущего на себе экспликацию значения уступительности и противопоставленного доминирующему члену.

Базисной структурой этой трансформационной модели, как уже говорилось, является структура С уст. N1 V N2 + Дом, то есть сложноподчинённое предложение. Оно не подвергается дальнейшей трансформации в тех случаях, когда:

1) уступительная структура имеет разносубъектные компоненты, например:

The gas-fire roasts your feet, though your hands are icy (S. Maugham).

Though the earth was cold and wet, the sky was clear...

... that although one kind of man was seen to go into it, all kinds and varieties of men came out of it(Ch. Dickens).

... and though his face was expressionless as ever, his eyes were like the eyes of a wounded deer.

Though the hunger pangs were no longer so exquisite, he realized that he was weak (J. London).

Though now and then he pretended to be at a loss for a word, it was only to make it more effective when he uttered it (W. Faulkner).

... всё это как будто мелочи, хотя опытные особы добиваются, благодаря им, поразительно успешных результатов.

Даже если бывал вечерний спектакль, они не встречались в театре (Ch. Dickens).

Хотя она была хрупкого телосложения, Эбнер не замечал этого (G. Greene).

... но мне его жаль, хоть он этого и не стоит, бедный мальчик.

А если б и выстрелила, от острой физической боли мне стало бы легче (B. Show).

2) когда между уступительным и доминирующим членом имеются вводные элементы, например:

If they had felt disappointment I think, they also felt a grudging respect (G. Greene).

Если даже это случится, я думаю, нам не стоит переживать (W. Faulkner).

В английском языке Т - стирания невозможна ещё и в том случае, когда глагол в уступительном члене имеет различные временные или модальные оттенки, которые желательно сохранить для передачи уступительного значения, например:

He might have received Roy, even if he had liked him less... (B. Show).

Разносубъектность сразу снимает всякую возможность проведения Т - стирания над структурой С уст. N1 V N2 + Дом. В этом случае может быть осуществлена другая трансформация, так называемая трансформация номинализации (Т - номинализации), при которой придаточное предложение превращается в предложную группу, то есть уступительный союз заменяется предлогом:

Though Roy instructed him, he had been trying to hurry things that week-end.

Though Roy instructed → despite Roy's instructions (B. Show).

Though my uncle called on him, he refused to do so.

Though my uncle called on → despite my uncle's call (S. Maugham).

Хотя конференция закончилась, никто не расходился.

Хотя конференция закончилась → несмотря на конец конференции (W. Faulkner).

Хотя было условлено, что его друзья зайдут за ним на обратном пути, Флит был спокоен.

Хотя было условлено → несмотря на условленность (Ch. Dickens).

При отсутствии вышеназванных ограничений (разносубъектность, модальность глагола и структурная отдалённость) придаточное предложение уступки может быть трансформировано в английском языке в причастный оборот с сохранением уступительного союза.

Смысловой глагол при этой трансформации личную форму заменяет на неличную, а подлежащее превращается в нулевой вариант, например:

Though I don't want to stress them, I've got my reasons.

Though not wanting... (A. Christie).

She moved, though she put no big effort into it.

Though putting no big effort... (W. Faulkner).

В русском языке при Т - стирания придаточное предложение уступки может перейти в деепричастный оборот, например:

... чему его друзья очень радовались, хотя до сей поры они

не знали, что у него не всё обстоит благополучно.

Хотя до сей поры не зная... (W. Faulkner).

... и хотя они обменялись только мимолётными взглядами, они, по-видимому, поняли друг друга.

Хотя обменявшись... (Ch. Dickens).

Уступительный союз также может подвергаться Т - стиранию, например: Mother wouldn't want him to make me stay with her if she just thought of it in time. → Thinking of it in time, mother wouldn't want him to make me stay with her (G. Greene).

Чтобы сохранить первоначальную эксплицитность уступительного значения и без присутствия уступительного союза, можно ввести в доминирующий член усиленную частицу «still» в английском языке, и «всё же», «всё равно» - в русском языке, например:

They are a lot, though they are not everything. → Being not everything, they are still a lot (G. Greene).

Они не знали друг друга, хотя время от времени читали в газетах, что ... → Читая время от времени в газетах, что... , они всё же не знали друг друга (W. Faulkner).

Хотя мы много работали, мы не добились за два года ничего. → Много работая, мы не добились за два года ничего (B. Show).

В английском языке структура Ving N2 + Дом является более употребительной, чем структура С уст. Ving N2 + Дом; отсутствие союза усиливает контраст между доминирующим и уступительным членами, при этом весь акцент уступительного значения делается на причастие, несущее на себе нагрузку противопоставления содержанию главного члена (доминирующего). Дальнейшей Т - стиранию придаточное предложение со смысловым глаголом не подвергается. Но такая трансформация может быть возможна в другом случае, когда в уступительном члене присутствует глагол-связка. Тогда он может быть подвергнут операции стирания как ненужный элемент, а противопоставление значению доминирующего члена будет нести оставшаяся единственно значимая часть подчинительной конструкции - предикатив, например:

Permission was reluctantly given me, though I was not allowed to go in return to his house. → Though being not allowed to go in return... → Though not allowed to go in return... (S. Maugham).

Если в английском языке при такой трансформации союзное средство входит в состав редуцированного уступительного члена, хотя его появление не является обязательным, то в русском языке оно, как правило, отсутствует, например:

Хотя дело было не закончено, оно было прекращено.

→ Будучи незаконченным, дело было прекращено.

→ Незаконченное дело было прекращено (G. Greene).

Уступительное значение здесь устанавливается из семантического отношения компонентов.

В отношении уступительности могут вступать сказуемое, выражающее действие, и противоречащее с ним обстоятельство (уступительный член).

В этом случае значение уступительности может выражаться при помощи уступительного союза или без него, когда семантика обстоятельства противоречит семантике глагола доминирующего члена:

He was not handsome, though in a manly way agreeable to look at (S. Maugham).
The Yolka was a river, though every other time, it was only a brook (Ch. Dickens).
... nothing left to do, but to look, though hardly seeing, and think... (W. Faulkner).
When the streets grew hot, the corner was in shadow, though not in shadow so remote... (Ch. Dickens).
Arts were, without knowing it, drifting into invisible academies.
After dancing all night, he was not tired (B. Show).
Behind her smile, her amiable attitudes and the specious glitter of her gold tooth, Madame Cruchot was a bully (A. Cronin).

Все эти годы Кел Галбрейт был хорошим мужем своей Магдалине..., хотя в последнее время им овладело чувство неудовлетворенности... (J. London). Сэм Уэллер, не осознавая этого, был впутан в их махинации (Ch. Dickens).

Наряду с привлекательной наружностью он обладал неприятным голосом (A. Cronin).

Часто в русском языке при отсутствии уступительного союза в подчинительную конструкцию вводится какое-нибудь усилительное средство («всё же», «всё равно», «тем не менее») для более точной экспликации уступительных отношений между обстоятельством и действием глагола, например:

После долгих лет разлуки Бейли всё же не переставал любить её (J. London).

Выводы. При анализе структуры высказывания с уступительным значением не учитывалось всё разнообразие союзных средств, его организующих, поскольку структура высказывания не налагает ограничений на возможность их употребления в ней, поэтому в нашей работе проводилось разделение союзных средств только на подчинительные и сочинительные союзные средства. Значение уступительности может быть выражено в сочинительной конструкции и в разнообразных структурах подчинительной конструкции с разной степенью экспликации.

Наиболее ярко выраженной уступительной структурой является сложноподчинённое предложение с придаточным уступки. В остальных подчинительных структурах, в отношениях которых может принимать участие Т - стирания, происходит снижение экспликации за счёт материального объединения структуры, однако степень контраста между уступительным и доминирующим членами возрастает в более сжатых структурах. В сочинительной конструкции степень экспликации значительно снижается в первую очередь из-за многозначности союзных сочинительных средств. Такая конструкция не располагает и структурными возможностями для выражения доминирующей роли одного из компонентов уступительного высказывания. Главной задачей сочинительной противительной конструкции является противопоставление двух явлений, независимо от их логико-семантических отношений, то есть она, просто констатирует факт противодействия, не отражая его степени.

Именно подчинительная конструкция обладает широкими структурными возможностями для выражения логико-семантических отношений уступительности, имплицитно присутствующих в сочинительной конструкции. Союзные и структурные возможности подчинительной конструкции, передающие различную степень контраста между уступительным и доминирующим членами, дают возможность однозначно эксплицировать значение уступительности и позволяют выделить его как самостоятельное значение со специфическими средствами выражения, как в английском, так и в русском языках.

Литература:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. - М.: Просвещение, 2013. - 301 с.
2. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. - М.: Высшая школа, 1996. - С. 180.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. - М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1998. - 459 с.
4. Иванова И.П., Бурлакова В. В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. - М.: Высшая школа, 2015. - 285 с.
5. Каушанская В.Л. и др. Грамматика английского языка. - М., Высшая школа, 2013. - 319 с.
6. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. - М., 2016. - С. 463-464.
7. Смирницкий А.И. Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков. - М.: Высшая школа, 2015. - 378 с.
8. Фолкнер У. Солнце того вечера. - Минск: «Мастацкая літаратура», 1987. – 324 с.
9. Christie A. The Murder on the Links. - Great Britain, Triad/Panther Books, 2008. - 220 p.
10. Cronin A. J. The Citadel. – М., 2009. – 324 p.

Педагогика

УДК: 378.18

аспирант Крапивина Виктория Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (г. Гжель)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОМЫШЛЕННОГО ВУЗА)

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа аксиологического аспекта образования и эмпирические данные по изучению мотивации к образованию у студентов художественно-промышленного вуза. Автор предлагает рассматривать мотивы образования в контексте дальней перспективы, связанной с послевузовской деятельностью, и ближней, обусловливаемую качеством учебного процесса.

Ключевые слова: образ, образование, процесс образования, выбор профессии, мотивы образования художественно-промышленное образование, вуз, студенты.

Annotation. The article presents the results of a theoretical analysis of the axiological aspect of education and empirical data on the study of motivation for education in students of the art-industrial university. The author proposes to consider the motives of education in the context of the long-term perspective associated with post-graduate activities, and near, determined by the quality of the educational process.

Keywords: image, education, education process, choice of profession, education motives, art and industrial education, university, students.

Введение. Центральным, системообразующим понятием педагогики является «образование», включающее все остальные педагогические понятия. Слово «образование» одно из самых многозначительных, что определяется, в том числе, корнем «образ», который означает «вид, облик, наглядное представление о ком-нибудь (чем-нибудь), порядок, направление чего-нибудь, способ и т.д.», а латинский корень слова «education» (образование) означает вести за собой или извлекать что-либо.

Русское слово «образование» означает становление характера, приобретение правильных представлений о чем-либо, вхождение в курс дела, усвоение культуры, просвещение, приобретение грамотности, благородства, хороших манер и т.п. Кроме того, в русском языке образование имеет еще один смысл – составление, создание, что указывает на деятельностный характер образовательного процесса.

Педагогическая аксиология в педагогике общепризнанно понимается как методологическая основа, которая определяет систему педагогических взглядов, основой которых является ценность человеческой жизни, воспитания, обучения, педагогической деятельности, а также образования. Эти знания определяют ценностное сознание, отношение и ценностное поведение личности.

Изложение основного материала статьи. В педагогической литературе советского периода под образованием понимался процесс (и результат) усвоения систематизированных знаний, умений и навыков: передача от поколения к поколению духовных богатств, которые выработало человечество; усвоение результатов общественно-исторического познания, отраженного в науках о природе, обществе, технике и искусстве; овладение навыками и умениями. При такой трактовке категории «образование» воспитание рассматривалось как особый процесс формирования качеств личности, тесно связанный с образованием. Это обусловило задачу достижения единства образования, обучения и воспитания, т.е. осуществление принципа воспитывающего обучения.

В настоящее время продолжается научный анализ и обоснование феномена «образование». Одни ученые связывают его с усвоением, другие – с обретением человеком своего образа. Третьи рассматривают образование как процесс целенаправленного, педагогически организованного духовного, интеллектуального и физического развития. Четвертые видят в этой категории синтез обучения, воспитания и развития, пятый – единство знаний, эмоций и веры. По мнению В.С. Леднева, «образование – это общественно организуемый процесс постоянной передачи предшествующего поколения социально значимого опыта» [6, с. 8-9]. По Б.Т. Лихачеву образование является концентрированным выражением и отражением социально-экономических, политических, нравственно-правовых и культурных потребностей общества в подготовленных определенным образом людях [7].

В настоящее время в научно-педагогической и законотворческой среде утвердилась формулировка, включающая в себя два ключевых слова: процесс и результат. Так в Федеральном Законе от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что образование предлагается понимать как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

В контексте вышеизложенного художественно-промышленное образование можно представить как процесс и результат профессионального обучения и воспитания, становления и развития личности в профессиональных образовательных учреждениях, готовящих кадры для народных художественных промыслов. В современных условиях профессиональное образование наряду с общим является необходимым и важнейшим фактором разностороннего развития личности.

На наш взгляд, к определению понятия «художественно-промышленное образование» следует применять аксиологический подход, как это делается многими учеными по отношению к понятию «образование». Анализ публикаций по этому вопросу показал, что целесообразно выделить четыре аспекта понятия «художественно-промышленное образование»: художественно-промышленное образование как ценность; художественно-промышленное образование как система; художественно-промышленное образование как процесс; художественно-промышленное образование как результат.

Образование является ценностью, что особенно актуально для России, где так высоки стандарты образования и такие сильные образовательные традиции. Действительно, хотя обучение и выполняет образовательную функцию, но главная его задача в традиционном понимании, – быть средством развития, способствовать воспитанию и самовоспитанию обучающегося [1; 2; 3; 4]. Образование же, как синоним культуры (духовной и материальной) в контексте обучения студентов в художественно-промышленном вузе, имеет аксиологический смысл.

Раскрывая аксиологический смысл образования, остановимся на вопросе особенностей мотивационной сферы. Вопросам ее описания среди школьников, изучению и формированию их мотивации к образованию посвящено много исследований. Гораздо меньше исследований по вопросам мотивов учения в вузе, а, тем более, в художественно-промышленном. Однако возрастные особенности определяют значительные отличия в структуре мотивации и динамике мотивов между школьниками и студентами.

Социологами и психологами замечено, что у студентов-гуманитариев основными мотивами образования являются мотивы получения образования, знаний, расширения кругозора, саморазвития; студенты технических специальностей в большей степени связывают с учебой получение специальности и будущие перспективы. Подобные различия в мотивации образования не всегда учитываются в вузах искусств, в том числе художественно-промышленных. Между тем многие исследователи обращают внимание на гуманитарный аспект стимулирования художественного творчества. Здесь большую роль играют не только социально-психологические, но и психолого-физиологические особенности гуманитарного восприятия (согласованность работы правого и левого полушарий мозга).

За последние 10-15 лет сильно изменился перечень профессий, выбираемых выпускниками школ. В приоритет ставятся экономические, юридические профессии, специальности, связанные с иностранными языками. Какие же цели будущей профессиональной деятельности являются для студентов приоритетными сегодня? Изменения произошли и на первое место выступили мотивы заработной платы и самореализации.

Аналогичные социальные ценности (частная собственность и индивидуальная свобода) считают важнейшими многие психологи. И все же, несмотря на трудности переходного периода, в студенческой среде стало происходить смещение акцентов в ценностях будущей деятельности, направленное в сторону повышения познавательного-творческого уровня и профессиональной компетентности специалиста.

Все многообразие мотивов образования студентов можно разделить на две большие группы: непосредственные – мотивы, включенные в сам процесс деятельности и соответствующие ее социально заданным целям и ценностям; опосредованные – мотивы, связанные с целями и ценностями, лежащими вне самой деятельности, но хотя бы частично в ней удовлетворяющимися [9; 10]. Непосредственные мотивы имеют большее значение, чем опосредованные. При этом среди непосредственных мотивов наиболее значимы для учащихся вузов мотивы развития личности, а среди опосредованных – достижения. В блоке познавательных мотивов самое большое значение имеет мотив «стремление получить глубокие профессиональные знания и умения». В целом познавательные мотивы выражены у студентов намного слабее, чем можно было бы ожидать.

Мотивы, включенные в «социальный блок», в основном имеют у студентов невысокое значение. Однако один из них – мотивы самоутверждения и успеха имеет достаточно большой вес. Понятие «успех» является у студентов обобщенным и включает в себя и деньги, и карьеру, и статус в обществе. В списке наиболее значимых ценностей «успех» лидирует. Как позитивный момент следует отметить возрастание значимости в глазах студентов «качественного образования», обеспечивающего конкурентоспособность выпускников [8]. Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что в настоящее время формируется новый тип личности учащегося вуза, который по своим чертам принципиально отличается от типа личности, воспитанного в традициях коллективной морали. Специфические черты современных студентов: желание добиться успеха, сделать карьеру, готовность к риску, способность рассчитывать на свои силы (творческие способности, образованность, интеллект), умение приспосабливаться [5].

Некоторые исследователи предлагают всю совокупность мотивации учения разделить на дальнюю перспективу, связанную с послевузовской деятельностью, и ближнюю, обуславливаемую качеством учебного процесса. По опросу, проводимому профессором Б.В. Илькевичем [5], среди студентов Гжельского государственного художественно-промышленного института, дальняя мотивация более значима для респондентов, чем ближняя. Однако в современной нестабильной социально-экономической обстановке дальняя мотивация не может играть решающей роли. При отсутствии дальней мотивации следует шире использовать возможность формирования ближней мотивации. По мнению многих авторов, создание и эффективное использование мотивирующих факторов в ходе учебного процесса позволит сохранить традиции высшей школы. К таким мотивирующим факторам следует отнести, в первую очередь, элемент творчества в учебном процессе. Средствами формирования мотивации образования студентов являются также педагогическое мастерство преподавателя, индивидуализация обучения, проблемный характер обучения и т.д.

Выводы. Таким образом, анализ известных публикаций позволяет утверждать, что мнения об особенностях мотивации учения в высшем учебном заведении достаточно разнородны. И все же, в деятельности вузов в настоящее время преобладают узкие социальные мотивы и цели, которые имеют различные проявления. Творческие, познавательные мотивы выражены гораздо слабее, но именно они представляют потенциальную значимость для развития мотивационной сферы. По мере роста благосостояния населения и повышения уровня цивилизации все большее значение для человека начинают приобретать не стремление успеха или карьеры, а стремление к самовыражению, самосовершенствованию, получению удовлетворения не только от частной жизни, но и от учебы и работы.

Литература:

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 2005. – Кн. 1. – 568 с.
2. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В. А. Беликов. М.: Владос, 2004. – 375 с.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. - №4. – С. 11-17.
4. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
5. Илькевич Б.В., Илькевич К.Б. Профессионально-мотивирующее художественно-промышленное образование / Б.В. Илькевич, К.Б. Илькевич. – Гжель: ГГХПИ, 2013. – 204 с.
6. Леднев В.С. Научное образование / В.С. Леднев. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов, педагогов учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт - М, 2001. – 607 с.
8. Маленкова Л. И. Воспитание: создание воспитывающей среды / Л. И. Маленкова // Домашнее воспитание. – 2001 - № 4. – С. 7-15.
9. Мясичев В.Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев; под ред. А. А. Бодалева; Вступ. ст. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 192 с.

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

студентка Карташова Светлана Юрьевна

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

студент Романов Максим Алексеевич

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА

Аннотация. В статье раскрывается потенциал сетевого педагогического сообщества как инструмента поддержки непрерывного профессионального развития педагога. Рассмотрены различные платформы для создания цифровой образовательной среды педагогического сообщества. Обоснованы дидактические возможности облачных технологий Google для создания такой среды. Приведены примеры использования различных Google сервисов в организации совместной деятельности участников сообщества.

Ключевые слова: непрерывное образование, сетевое педагогическое сообщество, сетевое взаимодействие, Google сервисы.

Annotation. The article reveals the potential of the network pedagogical community as a tool for creating conditions for supporting the continuous professional development of the teacher. Various platforms for creating a digital educational environment of the pedagogical community are considered. The didactic capabilities of Google's cloud technologies for creating such an environment are substantiated. Examples of the use of various Google services in organizing joint activities of community members are given.

Keywords: continuing education, online pedagogical community, networking, Google services.

Введение. Ситуация в области профессионального образования, значительно изменившаяся за последнее время, объясняется признанием факта недостаточности формального образования для осуществления успешной профессиональной деятельности практически во всех отраслях народного хозяйства. Технологии меняются так быстро и радикально, что приходится постоянно учиться, приобретая новые компетенции. Именно поэтому непрерывное образование называют феноменом XXI века.

Непрерывное образование педагогов требует сопровождения и поддержки со стороны руководства образовательной организации, методических служб. Сопровождение в педагогике рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого. Это особый вид взаимодействия с целью создания благоприятных условий развития субъектов взаимодействия, а его сущностным признаком является помощь в принятии решений [12].

Методическое сопровождение непрерывного профессионального развития педагогов осуществляется через различные курсы повышения квалификации, проведение мастер-классов, тренингов, конференций, организацию работы тьюторов в школах [1, 4], через изучение опыта коллег [6], вовлечение педагогов в проектную деятельность [9].

Широкий спектр возможностей для профессионального взаимодействия и коммуникации предоставляют специалистам сетевые сообщества. Сетевое сообщество представляет собой группу людей, объединенных совместной деятельностью и регулярно взаимодействующих через сеть Интернет посредством сетевых компьютерных технологий.

С одной стороны, сетевые интернет-сообщества являются продолжением и новым измерением традиционно сформировавшихся структур социокультурной жизни, а с другой, они представляют собой особое социокультурное пространство, в котором развивается новое качество повседневной жизни [15]. Проблема поддержки непрерывного профессионального развития педагогов в рамках сетевых сообществ рассматривается в [2, 3, 5, 8]. Актуальной является задача создания онлайн площадки для организации сетевого сообщества.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – обосновать дидактические возможности облачных технологий Google для создания цифровой образовательной среды сообщества, как ресурса непрерывного профессионального развития педагогов.

Изложение основного материала статьи. В связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и профстандарта педагога вопросы непрерывного профессионального развития педагогических работников становятся все более актуальными. Это особенно важно для формирования ИКТ-компетентности педагогов, которая согласно профессиональному стандарту [13] должна меняться от уровня общепользовательской к общепедагогической и к предметно-педагогической ИКТ-компетентности. Проблеме формирования ИКТ-компетентности педагогов и влияния на ее развитие информационно-образовательной среды школы посвящено исследование [7]. В развитии ИКТ-компетентности педагогов важное место отводится системе повышения квалификации.

Но курсы повышения квалификации не могут решить проблему непрерывного профессионального развития педагога. Одной из эффективных форм, позволяющих обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагогов, является участие в сетевых педагогических сообществах.

Сетевые сообщества позволяют организовать проведение дистанционных педагогических конференций, конкурсов, мастер-классов. Это платформа для обмена опытом, обсуждения актуальных педагогических проблем, дистанционного консультирования. В профессиональном сетевом сообществе педагоги могут приобрести определенные навыки через освоение передовых педагогических практик.

Проблема поддержки непрерывного профессионального развития педагогов в рамках сетевых сообществ рассматривается в различных публикациях. Авторы отмечают, что в современных условиях постоянного обновления образования сетевые педагогические сообщества являются динамично развивающимся самообразованием педагогов и могут рассматриваться как ресурс диссеминации инновационного опыта, а значит и развития системы образования в целом. В [5] подчеркивается роль сетевых сообществ в неформальном повышении квалификации педагогов, в [3] – как средства профессионального развития педагогов, в [2] – как средства диссеминации современных образовательных технологий.

Примерами педагогических сетевых сообществ являются проекты «Открытый класс» (<http://www.openclass.ru>), «Педсовет» (<https://pedsovet.org>), «Новатор» (<https://novator.team>).

Для организации сетевых сообществ могут использоваться различные платформы. Основная деятельность по диссеминации инновационного опыта школ-участниц проекта Нижегородского института развития образования «Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс непрерывного развития ИКТ-компетентности педагога» развернута в системе дистанционного обучения (<http://www.moodle3.niro.nnov.ru/course/view.php?id=54>). Здесь организованы различные сетевые активности для педагогов; размещаются материалы семинаров, конференций, круглых столов; публикуются передовые педагогические практики.

В сетевом сообществе ведутся различные тематические форумы: «ИКТ в управлении образовательного процесса», «Инновационные модели уроков с ИКТ», «Организация внеурочной деятельности с использованием ИКТ», «Школьный медиацентр», «Робототехника», «Использование в школе дистанционных технологий».

Что касается продуктов, созданных в рамках сетевого взаимодействия, то это статьи в различных журналах; доклады на конференциях различного уровня; учебное пособие «Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов» с примерами уроков педагогов-участников сообщества; технологические карты уроков и сценарии внеклассных мероприятий, выложенных в сообществе.

Другими платформами для создания сетевых сообществ являются вики-среды. Описание возможностей вики-среды для построения цифровых образовательных сред обсуждаются в [11]. Например, сообщество педагогов Владимирской области развернуто на региональном образовательном сайте «Wiki-Владимир» (<http://wiki.vladimir.i-edu.ru>). Здесь организуется проведение региональных телекоммуникационных проектов для педагогов и школьников; в режиме индивидуальных консультаций осуществляется координация деятельности школьных команд в рамках проектной деятельности и подготовка учителей к участию в межрегиональных и всероссийских сетевых мероприятиях.

Еще один вариант размещения сетевых сообществ – облачные сервисы. Сегодня многие учреждения, в т.ч. образовательные, организуют свои информационно-образовательные среды на базе облачных технологий. Сейчас облачные технологии развиваются с огромной скоростью и неуклонно завоевывают популярность у пользователей всего мира. Проблеме использования облачных технологий в образовании посвящены исследования [10, 14, 16]. Примером Google-сообщества является сообщество педагогов «Нижегородское образование».

Набор необходимых ИКТ-инструментов для построения цифровой образовательной среды сообщества определяется набором задач, решаемых в рамках сообщества. Например, задачами предметных педагогических сообществ могут быть:

- организация общественной сетевой экспертизы;
- проведение сетевых активностей: конференций, вебинаров, мастер-классов, виртуальных круглых столов, конкурсов;
- организация постоянной сетевой дискуссионной площадки, которая обеспечит доступ педагогам к передовым технологиям, инновационным моделям применения ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности;
- формирование пространства рефлексии для обнаружения собственных успехов и дефицитов всех участников сообщества;
- формирование банка эффективных педагогических практик.

Рассмотрим дидактические возможности облачных технологий Google для решения перечисленных выше задач. Диск Google – инструмент, совмещающий в себе функции хранения информации и набора инструментов и сервисов, позволяющих решать задачи, связанные с работой с документами (Google-документы), сбором данных (Google-формы), их обработкой (Google-таблицы), созданием изображений (Google-рисунки) и презентаций (Google-презентации). Google Диск может использоваться для совместного сбора и хранения эффективных педагогических практик, различных методических и дидактических материалов, проектов, технологических карт уроков, сценариев внеклассных мероприятий и т.п.

Документы Google представляют собой онлайн-офис, который включает инструменты для создания текстовых документов, электронных таблиц, презентаций, рисунков, форм, а также их совместного использования и публикации в Интернете. В рамках цифровой среды педагогического сообщества документы Google могут использоваться для обсуждения проблем; совместного планирования работы; проведения «мозговых штурмов» по актуальным педагогическим вопросам; мониторинга; совместной подготовки различных сценариев мероприятий; коллективного сбора информации; различных опросов; создания совместных продуктов; аннотирования и комментирования различных материалов; on-line презентаций; проведения всевозможных сетевых мастер-классов, олимпиад и т.п.

Календарь Google – это веб-инструмент управления и планирования. Примеры использования: графики мероприятий, конференций, олимпиад, проектов, выставок и т.д.

Видео-сервис YouTube – сервис, совмещающий видеохостинг пользовательских видеороликов и поисковую систему по ним. Например, можно создать YouTube-канал, на который будут выложены записи уроков участников сообщества, видеопрезентации, видео с различных мероприятий.

Сервис Сайты Google – это конструктор сайтов. Возможно добавлять на сайт разнообразную информацию – документы, опросники, презентации, базы данных; установить параметры доступа к сайту. Сайты Google могут использоваться для создания сайтов мастер-классов, веб-квестов, семинаров и других сетевых мероприятий. Можно использовать для представления портфолио проектов участников сообщества. В качестве примера приведем сайт для проведения мастер-класса по применению облачных технологий в проектной деятельности (<https://sites.google.com/site/projectactivitycloud>). На сайте выложены многочисленные примеры использования облачных технологий Google для создания исследовательских работ обучающихся, для организации формирующего и итогового оценивания в проектной деятельности, для сопровождения и поддержки проектной деятельности. Используются различные инструменты Google для организации эффективного взаимодействия участников мастер-класса, обсуждения созданных участниками материалов. Многочисленные примеры и обучающие материалы размещены на странице «Google-каледоскоп».

Дополнительные возможности для организации эффективной коммуникации членов педагогического сообщества предоставляют Google-группы для планирования различных мероприятий, проведения сетевых «мозговых штурмов», видеочаты Hangouts, средство создания баз данных Fusion Table и др.

Кроме сервисов Google для построения цифровой образовательной среды сообщества можно использовать и другие сетевые сервисы, такие как онлайн-сервисы визуализации (сервисы для создания ментальных карт, лент времени, SWOT-анализов, инфографики и т.п.), сервисы онлайн презентаций, виртуальные доски, сервисы управления проектами и др.

Выводы. В настоящей статье рассмотрены возможности сетевых педагогических сообществ как инструмента поддержки непрерывного профессионального развития педагога. Для создания цифровых сред сетевых сообществ могут использоваться различные платформы: СДО Moodle, вики, облачные технологии Google. Главное – это обеспечение полноценного сотрудничества участников сообщества; наличие ИКТ-инструментов для сбора, накопления, анализа передовых педагогических практик.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Каянина Т.И., Круподерова Е.П. Программа тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов как новый образовательный продукт // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (6). С. 18.
2. Васильев В. П. Сетевое сообщество школ как средство диссеминации современных образовательных технологий // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). М.: Буки-Веди, 2016. С. 7-10.
3. Калинкина Е.Г. Сетевые сообщества как средство профессионального развития педагогов // Нижегородское образование. 2010. №2. С. 14-19.
4. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Организация тьюторского сопровождения формирования ИКТ - компетентности педагогов Нижегородской области. // Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 2. С. 37-40.
5. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс неформального повышения квалификации учителя в области ИКТ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-1. С. 131-137.
6. Круподерова Е.П. Повышение квалификации на основе изучения опыта педагогов. // Вестник Минского университета. 2014. № 2(6). С. 15.
7. Круподерова Е.П. Информационно-образовательная среда и ИКТ-компетентность. // Нижегородское образование. 2009. № 4. С. 122-127.
8. Круподерова Е.П. Сетевое педагогическое сообщество как платформа неформального повышения квалификации учителя // 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. 88-92.
9. Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. О подготовке учителей к организации проектной деятельности обучающихся в условиях ФГОС / 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. 92-95.
10. Круподерова К.Р. Формирование компетенций бакалавров профессионального образования в информационной среде на базе облачных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 181-188.
11. 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.
12. Леухина С. А. Современные формы повышения квалификации в области ИКТ в рамках развития сетевых педагогических сообществ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 18. С. 99–103.
13. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.
14. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П. Развитие информационно-образовательной среды вуза в условиях модернизации педагогического образования. Н.Новгород. Мининский университет. 2017. 140 с.
15. Сергодеев В.А. Сетевые интернет-сообщества: сущность и социокультурные характеристики // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2013, № 1 (113). [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/setevye-internet-soobshchestva-suschnost-i-sotsiokulturnye-harakteristiki>.
16. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V., Kanyanina T.I. Developing an Information Educational Environment Based on Cloud Technologies // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Vol: 20. Issue: 3

УДК:37.02

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

студентка Зайцева Мария Романовна

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

студентка Тимофеева Ксения Олеговна

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

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ К ОСВОЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования сетевой проектной деятельности для мотивации обучающихся к освоению информационных технологий. В качестве примеров мотивации приведены учебные и сетевые проекты, которые организуются преподавателями и студентами Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Ключевые слова: мотивация, сетевые сервисы, проект, сотрудничество.

Annotation. The article discusses the possibility of using a network of project activities to motivate students to the development of information technology.

Keywords: motivation, network services, project, collaboration.

Введение. Проблема мотивации учебной деятельности традиционна для психологии и педагогики. Изучением ее роли, содержания, способов формирования занимались в разные годы Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и другие ученые.

Но разработка вопросов, связанных с мотивацией учения, велась в основном по отношению к обучающимся школьного возраста. Вопросы мотивации студентов разрабатывались учеными в меньшей степени. Крылова М.А. называет следующие способы мотивации студентов к обучению: правильное целеполагание, убеждение студентов в практической необходимости изучаемого, индивидуализация обучения, эмоциональное воздействие, экскурсии в историю предмета, проблемное обучение, вовлечение студентов в дискуссию и др. [9].

В развитии мотивации личности студента важную роль играют мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Авторы статьи [10] подчеркивают, что даже если выбор будущей профессии студентом был сделан не вполне самостоятельно и недостаточно осознанно, то, целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов деятельности, можно помочь будущему специалисту в профессиональной адаптации и профессиональном становлении.

Проблема мотивации учебной деятельности особенно актуальна для будущих бакалавров IT-направлений. Рынок труда испытывает острую потребность в квалифицированных IT-кадрах. Очень важно поддерживать мотивацию обучающихся, выбравших для обучения IT-направления, на младших курсах вузов.

Информационные технологии уже сами по себе выступают достаточно сильным фактором повышения учебной мотивации. А педагогически обоснованное их использование позволяет добиться дополнительного мотивационного эффекта.

Примерами деятельности, направленной на повышение мотивации к освоению информационных технологий, в рамках основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина являются: тьюторское сопровождение студентов первого курса в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий [11]; проведение различных учебных событий, направленных на изучение истории отечественной информатики [1]; формирование соответствующей информационно-образовательной среды основной профессиональной образовательной программы [3, 13]; привлечение студентов к волонтерской деятельности в рамках учебного центра проекта «Твой курс: IT для молодежи» [8]; использование метода проектов в учебной и внеаудиторной деятельности [2, 6]; привлечение студентов к участию в ярмарках вакансий, встречах с работодателями и выпускниками и др.

Не менее важной является задача мотивации старшеклассников для обучения на IT-направлениях. Хорошо зарекомендовавшими себя формами профориентационной работы являются: организация тренингов на базе школ силами преподавателей и студентов; проведение сетевых олимпиад, проектов, веб-квестов; каникулярные школы с проведением мастер-классов.

Особая роль в мотивации студентов и школьников к освоению информационных технологий отводится проектной деятельности. В ходе сетевой проектной деятельности формируется развивающая среда проекта, где создаются условия, с одной стороны, для свободного развития творческой индивидуальности, активности участников, с другой стороны, для воспитания коллективизма, товарищества, взаимопомощи.

Цель статьи – обосновать возможности сетевой проектной деятельности для мотивации студентов и школьников к освоению информационных технологий, продемонстрировать эти возможности на примере конкретных проектов, олимпиад, конкурсов.

Изложение основного материала статьи. Чтобы создать условия для приобретения будущими бакалаврами направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» уверенности в правильности выбора IT-сферы преподаватели кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина используют возможности учебной и внеаудиторной проектной деятельности обучающихся.

Причем, эта деятельность начинается с первых дней учебы в университете. Прежде всего, используются возможности модуля «Информационные технологии» [7]. В модуль входят такие дисциплины, как «Информатика», «Информационные и коммуникационные технологии», «Введение в профессию», учебное событие «Неделя российской информатики», одна из дисциплин по выбору: «Мультимедиа технологии», «Интернет – технологии», «Компьютерная графика», «Мировые информационные ресурсы». Метод проектов используется для мотивации будущих бакалавров во всех этих дисциплинах.

Например, в курсе информатики обучающиеся участвуют в проекте «На пути к информационному обществу». Здесь они впервые используют для оформления своих исследовательских работ такие сетевые социальные сервисы, как вики; облачные сервисы Google; сервисы для создания кластеров, ментальных карт, лент времени; инфографику; виртуальные доски.

Использование современных сетевых сервисов в учебных проектах является дополнительной возможностью мотивации будущих бакалавров. Студенты с удовольствием самостоятельно осваивают различные сервисы. По их мнению, преимущества сетевых сервисов: наглядность, интуитивно понятный интерфейс, возможность использования в дальнейшем в других дисциплинах. Но самое главное – это возможность организовать совместную деятельность, в ходе которой у участников проектов формируются критическое мышление, навыки самооценки, толерантность, коммуникационные умения, ответственность за результаты совместной деятельности.

Примеры использования сетевых сервисов в различных проектах представлены в таблице.

Предмет, проект	Примеры использования сервисов в работах студентов
Информатика. Проект «На пути к информационному обществу»	Проект размещен на вики-сайте НГПУ https://wiki.mininuniver.ru . Примеры проектных продуктов обучающихся: - вики-статья, посвященная проблеме формирования информационной культуры (https://goo.gl/Ja2Wg9); - опрос «Твоя информационная культура» (https://goo.gl/cDv4rA) с помощью Google-формы; - on-line доска (https://padlet.com/kceni_21_01_99/mrlbimh09gjuv) с рекомендациями по этичному поведению в сети Интернет; - ментальная карта «Цитаты известных личностей об информационной культуре» http://popplet.com/app/#/4322971 ; - лента времени «Этапы развития информационного общества» (https://goo.gl/nmSXVt); - инфографика «Основные черты информационного общества» (https://goo.gl/SKcPvf); - кластер «Информационные ресурсы студента» (https://goo.gl/HksR1t).
Информатика. Проектное задание «Модель собственной информационной среды»	С помощью сервисов создания online ментальных карт (например, https://www.mindomo.com) обучающиеся создавали модель своей информационной среды, которая включает системное программное обеспечение; прикладное программное обеспечение; инструментальные средства; Интернет-ресурсы для учебы, саморазвития, увлечений и т.п. Пример: https://goo.gl/zeiPif .
Учебное событие «Неделя российской информатики». Проект «Российская информатика: вчера, сегодня, завтра»	Созданы Google-сайты: «Отечественная вычислительная техника: вчера, сегодня, завтра», «Отечественные программные продукты: вчера, сегодня, завтра», «Отечественный Интернет: вчера, сегодня, завтра», «Советские инженеры и IT-специалисты России». Пример: https://sites.google.com/view/students-ist16-sovet-it Встроены информационные продукты: лента времени «А.А. Ляпунов» https://goo.gl/fCKmVW , ментальная карта «Продукты лаборатории Касперского» (https://goo.gl/fWUXVZ), кластер «Профессиональные качества программиста» (https://goo.gl/cPWES1).
Учебное событие «Неделя российской информатики». Проект «Виртуальный музей отечественной информатики»	Проект размещен на вики-сайте НГПУ по адресу: https://goo.gl/rdbNKf . Примеры проектных продуктов обучающихся: - ментальная карта «Научное творчество академика А.П. Ершова» (http://popplet.com/app/#/4407071); - Google-таблица «Основные характеристики БЭСМ» (https://goo.gl/6WHRAF); - лента времени «История отечественных супер-компьютеров» (https://time.graphics.ru/line/35721); - кластер «Модели ЕС ЭВМ» (https://goo.gl/H6si6t).
Интернет-технологии. Индивидуальный проект в виде Google-сайта, рассказывающий об истории Интернета, основных сервисах, их возможностях с авторскими примерами использования	В Google-сайт интегрированы лента времени «История Интернета» (пример: https://time.graphics/line/48399), инфографика (пример: https://goo.gl/7Rpe1w), кластер «Популярные поисковые системы» (http://popplet.com/app/#/4473537), примеры других сервисов. Пример сайта: https://sites.google.com/view/proektmzt
Информационные и коммуникационные технологии. Создание сетевого портфолио работ	Практические работы размещаются на Google-дискках студентов. Ссылки помещены на личных страницах на вики-сайте НГПУ https://wiki.mininuniver.ru . Например: https://goo.gl/pgvVyx .

Важным для мотивации будущих бакалавров имеет и внеаудиторная работа. Ее организация для направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина обсуждается в [4, 5]. Примеры внеаудиторной работы, направленной на профессиональную адаптацию и профессиональное становление будущих бакалавров IT-направлений: встречи с работодателями и выпускниками, студенческие хакатоны, олимпиады и конкурсы, круглые столы, мастер-классы и др. Ежегодно в рамках дней российской информатики проходят дискуссии в форме World Cafe. Примеры обсуждаемых тем: «Будущее российской информатики», «Проблемы виртуального общения», «Чему учиться в век цифровых технологий?».

На базе кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании НГПУ создан центр проекта Microsoft «Твой курс: ИТ для молодежи». Одна из важных задач центра – организация студенческого волонтерского движения. Сегодня термин «волонтерство» рассматривается как форма гражданского участия в общественно полезных делах. Н.В. Тарасова в [12] подчеркивает, что волонтерская деятельность в настоящее время может выступить той действенной формой социализации молодежи, которая обеспечит противопоставление потребительской психологии и соответствующим ей моделям поведения. А в случае центра «Твой курс: ИТ для молодежи» речь еще идет и о мотивации студентов-волонтеров к освоению различных новых информационных технологий.

Волонтерская деятельность студентов заключается в проведении профориентационных тренингов на базе школ, участие в днях открытых дверей в качестве ассистентов тренеров во время всевозможных мастер-классов, участие в организации и проведении сетевых мероприятий для школьников.

Во время проведения основного профориентационного тренинга проекта «Я специалист будущего» волонтеры помогают школьникам лучше понять, чем занимаются специалисты ИТ-сферы, знакомят с различными профессиями, с известными личностями в области ИТ, мотивируют к выбору будущей профессии в пользу ИТ. При этом студенты-волонтеры развивают свои организаторские и лидерские качества, умение работать в команде, навыки публичных выступлений и работы с аудиторией.

Кроме проведения профориентационных тренингов на базе школ и во время дней открытых дверей в университете эффективной формой мотивации старшеклассников на приобщение к миру ИТ-технологий являются сетевые проекты для школьников, различные олимпиады и конкурсы. При этом участникам предлагается интересное содержание заданий, требующих продуманного использования сетевых сервисов.

Например, на олимпиаде для школьников были предложены задания, связанные с объявлением в 2019 году в России года театра. Участникам предлагалось создать ленту времени о каком-либо известном российском или советском актере. На ленте надо было отразить основные моменты биографии и наиболее яркие роли. Предлагались критерии для оценивания выполнения задания, обучающие материалы по сервисам <https://www.timetoast.com> и <https://www.tiki-toki.com>. Примеры некоторых лент времени: лента времени, посвященная Олегу Павловичу Табакову (<https://goo.gl/fBhdWj>); лента времени о творчестве Сергея Безрукова (<https://goo.gl/WugvrE>).

Два задания в олимпиаде были связаны с конкретным театром. Предлагались координаты расположения театра, следовало определить его расположение и создать инфографику. Информация должна была быть представлена текстом, числовыми данными, графикой. Предлагалось использовать сервисы <https://www.easel.ly> или <https://infogram.com>. Наиболее интересными оказались работы о Большом театре (<https://goo.gl/VmeE5z>), о Новосибирском театре оперы и балета (<https://goo.gl/Aj7MD9>).

Найденный театр надо было отметить на картах Google.com или Yandex.ru. Также на этой же карте надо было отметить еще четыре театра (филармонии, концертные залы и др.) в этом городе. В метках театров следовало указать название театра, краткую информацию, фотографию, привести ссылку на сайт театра. Примеры карт: с театрами Новосибирска (<https://goo.gl/2dGaVc>) и Омска: (<https://goo.gl/w2dPjZ>).

Еще один интересный пример мотивации школьников – сетевой проект «Выходи в Интернет», который полностью разработали и провели первокурсники для обучающихся старших классов Нижегородской области весной 2018 г. Организаторы проекта предложили школьникам вместе выйти Интернет, чтобы повысить уровень информационной и общей культуры, воспользоваться возможностями Интернета для получения нового знания и необходимых ИКТ-навыков, сформировать навыки этичного и безопасного поведения в Интернет, отбора качественных Интернет-ресурсов. На каждом этапе проекта происходило освоение участниками современных сетевых сервисов: вики, документов совместного редактирования, лент времени, ментальных карт, инфографики, виртуальных досок и т.п.

Серьезной задачей является привлечение в ИТ-сферу девушек. Студентами первого курса разработан сценарий проведения акции «Digigirlz». Многие уверены, что в ИТ-сферу должны идти только мужчины. Этот стереотип волонтеры центра «Твой курс: ИТ для молодежи» развенчают на мастер-классе для старшеклассниц, напомнив, что с середины 19 века великие женщины-изобретательницы вносили важный вклад в развитие компьютерных технологий и математики, а в наше время стали покорять и бизнес высоты, занимая ключевые посты в крупнейших ИТ-компаниях. На встречу с девочками будут приглашены успешные представительницы нижегородской ИТ-сферы. А закончится мероприятие в компьютерном классе, где девочки поработают с онлайн тренажерами.

Выводы. На примерах сетевой проектной деятельности будущих бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии» и обучающихся старших классов мы показали ее возможности для мотивации молодежи к освоению современных информационных технологий. Другими способами мотивации могут быть: проблемное обучение, знакомство с историей отечественной информатики и вычислительной техники, использование дискуссий, олимпиады и конкурсы, встречи с успешными выпускниками и т.п.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2017. №1 (18). С. 7.
2. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к получению образования в области ИТ. // В мире научных открытий. 2015. № 11-1. С. 604-608.
3. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Формирование информационно-образовательной среды основной профессиональной образовательной программы с помощью сетевых сервисов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 277-283.
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Организация внеурочной проектной деятельности обучающихся с помощью сетевых сервисов. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. №3. С. 66-70.
5. Круподерова Е.П., Брыксина О.Ф. // Вестник Мининского университета. 2017. №1(18). С. 7. Организация внеаудиторной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. №2(23). С. 5.
6. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства. // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 24.

7. Круподерова К.Р., Бочко О.А., Бардин А.В. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 120-127.
8. Круподерова К.Р., Калиняк Т.И. Задачи центра «Твой курс: IT для молодежи» к мотивации школьников к выбору IT сферы. // Мир компьютерных технологий: сборник статей по материалам Региональной студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Нижний Новгород. 2015. С. 88-91.
9. Крылова М.А. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза. // Перспективы науки и образования. 2013. № 3. С. 86-94.
10. Леванова А.Е., Урайская И.Н. Формирование у студентов мотивации к обучению. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 11. С. 121-125
11. Самерханова Э.К. Тьюторское сопровождение студентов первого курса в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий. // Вестник Мининского университета. 2017. № 2. С. 3
12. Тарасова Н.В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен. // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 46-51.
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

кандидат педагогических наук Кубасов Олег Петрович
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена технологизацией педагогического процесса. Цель статьи – подготовить аналитический обзор литературы по проблеме технологизации педагогического процесса. Ведущим подходом к исследованию стал технологический подход, позволяющий установить взаимосвязи между педагогической теорией и образовательной практикой. Основные результаты исследования состоят в уточнении сущности педагогической технологии как категории педагогики, обладающей большой степенью обобщенности; обосновании этапов (постановка целей, подготовка учебных материалов и организация обучения, оценка текущих результатов и коррекция целей, анализ результатов) и роли (оптимизация управления, анализ и систематизация опыта, обеспечение педагогических условий) технологизации педагогического процесса.

Ключевые слова: технологизация педагогического процесса, педагогическая технология, технологический подход, категория педагогики, социальная технология.

Annotation. The relevance of the study is due to the technologization of the pedagogical process. The purpose of the article is to prepare an analytical review of the literature on the problem of the technologization of the pedagogical process. The leading approach to research was the technological approach, which allows to establish the relationship between pedagogical theory and educational practice. The main results of the research consist in clarifying the essence of pedagogical technology as a category of pedagogy with a high degree of generality; justification of the stages (setting goals, preparing training materials and organizing training, evaluating current results and correcting goals, analyzing results) and the role (management optimization, analyzing and systematizing experience, providing pedagogical conditions) for technologising the pedagogical process.

Keywords: technologization of the pedagogical process, pedagogical technology, technological approach, pedagogy category, social technology.

Введение. Развитие образовательных процессов, опыт педагогических инноваций, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одно из средств решения этой проблемы составляет технологический подход, применение понятия «технология» к педагогическим процессам и сфере образования. Под технологией понимают совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получать продукцию с заданными параметрами [6]. Непосредственно сам технологический процесс характеризуется следующими тремя признаками: 1) разделение процесса на взаимосвязанные этапы; 2) координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата (цели); 3) однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является непременным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели [1].

Технологию разделяют на промышленную и социальную. Под промышленной технологией понимается способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем разделения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение высокой эффективности. Под процедурой понимается набор действий (операций), посредством которых осуществляется тот или иной главный процесс (или его отдельный этап), выражающий суть конкретной технологии, а операция-это непосредственное практическое решение задачи в рамках данной процедуры, то есть однородная логически неделимая часть конкретного процесса. В производственной сфере технологический подход – это представление производственных процессов как технологий. Он выступает как концентрированное выражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику, важнейший показатель высокого профессионализма деятельности [2].

Особенностью социальной технологии является то, что исходным и конечным продуктом выступает человек, а основным параметром изменения - одно или несколько его качеств. Технология педагогического процесса является примером социальной технологии. Технологический подход к педагогическим процессам стал применяться в середине 1950-х годов, в связи с тем, что с одной стороны возрос объём информации, развитие цивилизации приняло техногенное направление, активизировался поиск эффективных способов и

форм обучения; с другой, стали применяться технические средства обучения [3]. А.С. Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным «педагогическим производством», ставил проблемы разработки «педагогической техники». Он отмечал, что наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка [14].

Цель статьи – подготовить аналитический обзор литературы по проблеме технологизации педагогического процесса.

Изложение основного материала статьи. Проблема технологизации педагогического процесса активно разрабатывается в отечественной и зарубежной педагогике. Под технологическим подходом в педагогике понимают всю совокупность проблем, связанных с целями, содержанием, организацией и проведением учебного процесса [4]; принципы и приемы оптимизации и управляемости педагогического процесса, повышения эффективности [7]; особые комбинации методов и приемов обучения, гарантирующих достижение планируемых результатов [9]; системный способ мышления; систему методических, дидактических, психологических и педагогических процедур, осуществляющих требуемые изменения в деятельности обучаемых [8]; системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [15].

В.В. Юдин утверждает, что технологический подход к педагогическому процессу основан на его деятельностном видении и предполагает указание объективно необходимых шагов познавательной деятельности обучаемого, гарантирующих формирование требуемого образовательного результата. Педагогическая технология – это система теоретических положений и рекомендаций, позволяющих реализовать технологический подход к анализу и проектированию педагогического процесса [22]. М.И. Махмутов полагал, что технологический подход к образовательным и педагогическим процессам не является универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и других направлений науки и практики [16].

К основным признакам технологического подхода в педагогике относят проектируемость [4], управляемость [24], корректируемость [5], результативность [3], диагностичное целеобразование [25], анализ действующих факторов [23], эффективность методов, системность и целостность [26].

Целью технологического подхода к педагогическому процессу является его формирование на основе заданных исходных установок (социального заказа, образовательных ориентиров, цели и содержание обучения) [10]. В соответствии с этим могут выделяться следующие этапы технологического подхода: 1) постановка целей и их максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов; 2) подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; 3) оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; 4) заключительная оценка результатов [11].

Технологический подход позволяет: 1) с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами [12]; 2) анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование [13]; 3) комплексно решать образовательные проблемы [10]; 4) обеспечивать условия для развития личности [18]; 5) уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека [19]; 6) оптимально использовать имеющиеся ресурсы [15]; 7) разрабатывать новые механизмы решения социально-педагогических проблем [17].

Поиски ответов не только на вопросы «чему учить?», «зачем учить?», «как учить?», но и на вопрос «как учить результативно?» привели ученых и практиков к попытке «технологизировать» учебный процесс, то есть превратить в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом. В педагогике появились такие понятия, как «педагогическая технология» [22], «образовательная технология» [19], «технология обучения» [20]. Рассмотрим содержание понятия «педагогическая технология».

Трактовку понятия «педагогическая технология» можно свести к трем основным точкам зрения. Во-первых, педагогическая технология отождествляется с формой организации учебного процесса. Согласно этой трактовке к педагогическим технологиям относят: модульное, контекстное обучение и другое [7; 8; 19]. По мнению Б.С. Блума, педагогическая технология является составной (процессуальной) частью системы обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Именно эта часть системы обучения отвечает на традиционный вопрос «как учить» с одним существенным дополнением – «как учить результативно» [24]. В рамках этой точки зрения, педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса.

Во-вторых, педагогическая технология трактуется как диалектическая взаимосвязь форм, методов, средств, результатов обучения/воспитания. По мнению специалистов, педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, средств обучения [26]; организационно-методический инструментальный педагогического процесса; описание процесса достижения планируемых результатов обучения [25]; организация педагогической деятельности обучаемых и преподавателя по проектированию, организации и проведению учебного процесса [19]; совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [15]; строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [23]. В.Ф. Башарин выделил три уровня педагогической технологии: методологический (на котором понятие «педагогическая технология» представляет собой педагогическую категорию), уровень обобщенных педагогических технологий (на котором педагогические технологии дифференцируются по сферам: воспитание, обучение и общие) и уровень конкретных педагогических технологий (здесь педагогические технологии представлены как образцы творческой педагогической деятельности) [4].

В глоссарии терминов ЮНЕСКО указано, что педагогическая технология определяется, как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [23]. Педагогическая технология – это быстро развивающаяся область знания, междисциплинарный конгломерат с элементами бихевиористской психологии, социальной философии,

техники, теории коммуникации, аудиовизуального образования и кибернетики [26]. Педагогическая технология есть комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающий все аспекты усвоения знаний [5]. В рамках этой точки зрения, педагогическая технология – это процесс выполнения задачи по повышению качества обучения с применением данных социальных, управленческих, естественных наук, бихевиоризма.

В-третьих, педагогическая технология трактуется как новый тип средств обучения, производство и применение аппаратуры, учебного оборудования и технических средств обучения для учебного процесса [25]. К этому типу относят: технические средства обучения; процесс коммуникации преподавателя и обучающегося; производство и применение аудиовизуальных средств, учебного оборудования [19; 21]. Само понятие педагогической технологии было порождено развитием и применением технических средств обучения, поиском новых средств повышения эффективности учебного процесса. Но средства обучения, не являясь сами по себе педагогической технологией, признаками педагогической технологии являются учебная информация, обучающие алгоритмы и принципы, которые их объединяют [26].

Выводы. По нашему мнению, педагогическая технология – это категория педагогики, обладающая большой степенью обобщенности. Педагогическую технологию можно назвать содержательным обобщением, которое может быть представлено тремя аспектами: 1) теоретическим (изучающим и разрабатывающим цели, содержание и методы обучения и проектирующим педагогические процессы); 2) процессуально-описательным (описание процесса, целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения); 3) процессуально-действенным (осуществление педагогического процесса). Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы принципов и способов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения. Мы полагаем, что педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, знаний, форм, методов, приемов и операций, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса. Существенные характеристики педагогической технологии следующие: 1) разрабатывается под конкретный педагогический замысел; 2) включает поэтапное планирование; 3) содержит критерии, показатели и инструментарий измерения результатов педагогического процесса. В настоящее время технологический подход становится одним из направлений модернизации педагогического процесса. К его преимуществам относится увеличение объема самостоятельной работы обучаемых, индивидуализация темпа изучения предметов разными учащимися, эффективный самоконтроль и самооценка результатов обучения на всех его этапах.

Литература:

1. Абусдель А.М., Ильенкова Т.А., Лунев А.Н. Применение термобарьерных покрытий в современных газовых турбинах. I. Термобарьерный слой // Известия высших учебных заведений. Авиационная техника. 2005. № 1. С. 60-64.
2. Абусдель А.М., Ильинкова Т.А., Лунев А.Н. Применение термобарьерных покрытий в современных газовых турбинах. II. Связующий слой // Известия высших учебных заведений. Авиационная техника. 2005. № 3. С. 74-50.
3. Айнштейн В.Г. В мире учебных технологий // Высшее образование в России. 1996. № 2. С. 122-126.
4. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это такое? // Специалист. 1993. № 9. С. 25-27.
5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М.: Ин-т проф. обр. РАО, 1995. - 336 с.
6. Большой толковый словарь русского языка / Сост. И гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 С.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
8. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 176 с.
9. Каюмова Л.А., Лунев А.Н. Педагогическое управление процессом формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 377-380.
10. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. - М.: Юрайт - М, 2000. - 505 с.
11. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Интеграция программ профессионального образования как основание профессиональной подготовки в строительном ВУЗе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 268.
12. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 132.
13. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Чепурьшкин И.П. Принципы управления качеством образования как основание удовлетворения образовательных потребностей человека // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 104.
14. Макаренко А.С. «Педагогическая поэма» / Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
15. Мануйлов В., Федоров И., Благовещенская М. Современные технологии в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2003. №3. С. 117-123.
16. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. - М.: Просвещение, 1977. - 240 с.
17. Пугачева Н.Б. Закономерности и условия формирования кластеров // Актуальные проблемы экономики и права. 2007. № 4(4). С. 16-25.
18. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достоинства личности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 91.
19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
20. Смирнов С.Д. Технология в образовании // Высшее образование в России. 1999. №1. С. 109-112.

21. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 133.
22. Юдин В.В. Концепция педагогической технологии: Педагогические технологии // Народное образование. 2007. №1. С. 37-45.
23. ЮНЕСКО: Glossary of education (English-French-Arabic) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000168258?posInSet=16&queryId=b773d651-6bed-4d7e-8188-803de92f59ce> (дата обращения 11.03.2019)
24. Bloom B.S. Handbook on formative and summative evaluation of Students Learning. - N.-Y.: McGraw-Hill, 1971. - 923 p.
25. Jonassen David H., Driscoll Marcy P. Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology (AECT Series). – Routledge, 2003. – 1232 p.
26. Wedemeyer, Charles A. Trouble at Castle Perilous: Applying Media and Technology to Instruction // Educational Technology. 1971. 11, 7, 19-24 <https://eric.ed.gov/?id=EJ041902> (дата обращения 11.03.2019)

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат физико-математических наук, доцент Кубекова Бэла Сапаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ОБ ЭКЗАМЕНЕ И ФОРМАХ ЕГО ПРОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аргументы за и против письменной формы экзамена в современном педагогическом пространстве вуза.

Ключевые слова: педагогическое пространство, экзамен, компетенции, оценка, учебно-познавательная деятельность.

Annotation. In paper some pros and cons of the written form of examination in modern pedagogical space of high school are considered.

Keywords: pedagogical space, examination, the competence, an estimation, uchebno-informative activity.

Введение. Важной частью сложного педагогического пространства является контроль. В широком смысле контроль связан с ориентировочной деятельностью человека, без которой учебная работа студента, работа педагога невозможны.

Начальным моментом контроля являются наблюдение и проверка. В процессе наблюдения и проверки выявляется и измеряется материал, который предстоит контролировать. В результате чего накапливается первичная информация, она учитывается. В последующем эта информация подвергается анализу-синтезу, сравнению. При этом выявляется ее смысл и значение, проводится оценивание этой информации с точки зрения задач контроля. Результаты оценки получают внешнее или внутреннее выражение.

Как элемент ориентировочной деятельности контроль имеет разные функции: функция обратной связи, обучающая, развивающая, воспитывающая, диагностическая, профилактическая, ориентирующая и проверочно-оценочная.

Средством итогового или заключительного контроля учебно-познавательной деятельности является экзамен. Он относится к таким формам организации образовательного процесса, которые в устоявшейся столетиями практике существуют, сохраняются, несмотря ни на какие новации в педагогическом пространстве высшей школы, которое постоянно претерпевает различные изменения в связи реформами, происходящими в системе образования. Об экзамене и формах его проведения мы и размышляем в данной статье

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в педагогике широко используются такие понятия, как «программированный, машинный контроль», «комплексная диагностика», «компьютерный интерактивный самоконтроль» и т. д.), однако контроль учебно-познавательной деятельности по-прежнему сводится к модификации такой его рубежной формы, как экзамен. В свою очередь, экзамен связан с такой же традиционной формой «освидетельствования» результата процесса обучения, как «оценка», которая выступает в виде некоторого «суммарного» итога, основанного на измерении освоенных знаний, умений и навыков.

Между тем смещение образования к освоению личностной парадигмы, ориентирующей на самого обучающегося, вносит серьезные изменения в понимание содержания образования и, следовательно, самой оценки. Она становится всё более многомерной, полифункциональной, многоуровневой. Это обстоятельство заставляет обратить внимание на несоответствие новых задач образования и старой формы экзамена как контроля его качества.

Экзамен как продолжение учебно-познавательного процесса является также одной из форм его контроля и методом проверки знаний, умений и навыков обучающихся. В этом случае результаты экзамена носят конструктивно-корреляционный характер, обеспечивая необходимое переосмысление содержания и форм его реализации.

Лишь непрерывно имея сведения о том, как реагируют обучаемые на воздействие обучающего», педагог может быть уверенным в том, что правильно идет по пути овладения студентами знаниями, умениями и навыками, в противном случае его методика требует изменений. Также это знание позволит ему лучше учитывать индивидуальные особенности развития познавательной деятельности студентов и добиваться хорошей успеваемости каждого.

При этом следует различать целевое предназначение экзамена, поскольку он может носить селективный характер (отбор для дальнейшего продолжения образования), рейтинговый контрольный (определение места обучающегося в образовательном пространстве) или выпускной (определение конечного качества «продукта»).

В нашей статье речь пойдет об организации и проведении экзамена, сочетающего в себе функции контроля за учебно-познавательным процессом и определения качества знаний, умений и навыков по предмету. Такого рода экзамен и в настоящее время вызывает неоднозначную оценку как среди педагогов, так и студентов. В частности, отмечаются два главных недостатка традиционной формы проведения экзамена. Во-первых, экзамен - это лотерея: здесь велика роль случайности, связанная с так называемым «счастливым» или «несчастливым» билетом. Причем это может быть не только из-за пробелов в знаниях, которыми владеет обучающийся, но и по степени сложности включенных в экзаменационный билет вопросов, которую не всегда удается оптимально выровнять. Во-вторых, указывают на то, что экзамен может порождать стрессовую ситуацию, блокирующую интеллектуальные возможности экзаменуемого в силу его личностных психологических характеристик. Принимая во внимание указанные точки зрения, оппоненты отмечают, что стрессовые ситуации сопровождают человека на протяжении всей его жизни, поэтому к ним так же следует готовиться. Что касается «лотерейного» характера экзамена, то его можно устранить системой дополнительных вопросов в ходе развернутой беседы.

Однако как те, так и другие не учитывают фактора принципиального изменения содержательной стороны экзамена, связанного с новыми образовательными ценностями, такими как: фундаментализация знания (знание о знании), гуманитаризация мышления (развертывание универсальных способностей), непрерывность процесса (инновационная способность). Сегодня образование ориентируется на овладение обучающимся определенной совокупностью основных компетенций, способствующих оптимальному его включению в динамику социокультурного развития. Примером такой совокупности может служить список ключевых компетенций, обозначенных Советом Европы в рамках осуществления проекта «Современное образование для Европы»:

изучать: организовать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, уметь извлекать пользу из опыта, организовать свои собственные приемы учения, уметь находить решение новых проблем, самостоятельно заниматься своим собственным образованием;

искать: запрашивать различные базы данных, уметь извлекать информацию из окружающей среды, уметь обрабатывать и классифицировать различную (по основаниям и источникам) информацию, уметь пользоваться услугами эксперта;

думать: осознавать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, критически относиться к различным аспектам развития общества, уметь ориентироваться в сложностях и противостоять неуверенности, занимать обоснованную позицию в дискуссиях и формировать свое собственное мнение, видеть и оценивать значимость экономического, политического, социального и культурного окружения, в котором осуществляется образование или работа, оценивать и формировать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, сохранностью окружающей среды, уметь оценивать произведения искусства и литературы;

сотрудничать: уметь строить взаимоотношения и совместную работу в группе, принимать ответственные решения, улаживать разногласия и конфликты, уметь договариваться, уметь разрабатывать, заключать и выполнять контракты;

приниматься за дело: включаться в проект, нести ответственность, войти в группу или коллектив и внести свой вклад, доказать солидарность, уметь организовать свою работу, уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами;

адаптироваться: уметь использовать новые технологии информации и коммуникации, доказать гибкость перед лицом быстрых изменений, показать стойкость перед трудностями, уметь находить новые решения.

Этот список не является исчерпывающим или окончательным, однако он может дать представление об основных ориентациях при оценивании качества образования на его разных этапах, которые, в частности, фиксируются в форме проведения экзаменов.

Учитывая эти обстоятельства, экзамен как форма контроля должен быть ориентирован на некоторый образец, заданный на основе проективных целей обучения. Поскольку сегодня они диктуются многомерным пространством личностной парадигмы образования, то этот образец призван преодолеть тесные рамки информационно - знаниевого подхода. С этой точки зрения материал экзамена должен предусмотреть возможность многоуровневой проверки как предметного, так и надпредметного знания. Он может включать следующие компоненты:

- знание фактов, событий, явлений, то есть тех сведений, которые требуется запомнить и воспроизвести;
- знание понятий, категорий, способов их связи, структурирования на уровне научных теорий;
- умение оптимально организовать и построить мыслительные операции на основе полученных знаний;
- умение давать самостоятельную критическую оценку на основе сравнения усвоенных теорий;
- умение анализировать и классифицировать новые познавательные ситуации и находить способ и средства решения возникающих при этом проблем.

В свою очередь, каждая из подструктур целевой ориентации экзамена должна предусматривать свои уровни, характеризующие степень усвоения учебного материала. К примеру, если речь идет о знании понятий, то здесь можно ориентировать материал экзамена на выявление: воспроизведения понятия, распознавания понятия, применения понятия, воспроизведения системы понятий, применения системы понятий.

Таким образом, предлагаемая структура воспроизводит порядок целей по типу мыслительного акта: знание - понимание - применение - анализ - синтез - оценка. Заметим, что это не единственно возможный ход содержательно-логической организации экзаменационного материала. Так, в системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова за основу принята другая логика развертывания учебного материала, что влечет за собой и изменения в организации экзаменационного материала: анализ - синтез - сравнение - обобщение - классификация. Закон здесь весьма прост: принципы кодирования информации закладываются принципы ее декодирования. Из чего следует и еще один важный вывод: если учебный процесс был организован в «информационно - знаниевой» парадигме, то проводить экзамен возможно только в её социокультурных рамках.

Если критически осмыслить все вышесказанное, то станет ясно, какое значение приобретает форма проведения экзамена. Почему же наиболее адекватной, на наш взгляд, является его письменная форма?

В условиях существенного преобладания в молодежной среде устной формы информации при увеличивающемся влиянии СМИ (особенно радио, телевидения и Интернета), и резкого снижения объема

письменно излагаемого собственного текста происходит существенное изменение не только внешне обозначенных проявлений культуры личности, но и столь же серьезные изменения культуры мышления. В первую очередь это связано с особенностями вербального общения, заложенными в природе устной и письменной речи. Ее отличает не только восприятие на слух или текстовое общение с помощью графики, но и стилистические отношения, синтаксические конструкции, сложная композиционно-структурная организация.

Поэтому письменное проведение экзаменационной работы, с одной стороны, способствует развитию культуры мышления, с другой - расширяет возможности информационно-коммуникативного взаимодействия. Экзаменуемый получает больше возможностей для полноценного изложения и доказательства своего понимания изученного материала. При этом само излагаемое знание может быть предъявлено в совокупности всех его сторон - полноте, глубине, систематичности, системности, оперативности, гибкости, конкретности, обобщенности, свернутости, развернутости, осознанности, прочности. Кроме того, выявляется степень владения письменной речью, проявляющаяся в умении логично, адекватно поставленной проблеме выстраивать, составлять и излагать текст, соответствующим образом стилистически интонировать изложение.

Таким образом, достигается соединение присущего науке рационализма мышления с иррациональностью личностного познавательного движения, преодолевается разобщенность когнитивного и ценностного компонентов знания. Однако это возможно лишь при условии освоения соответствующего алгоритма построения письменного ответа, что требует значительной подготовительной работы в ходе освоения учебного материала.

Письменная версия экзамена позволяет представить экзаменуемому значительно большую возможность размещения себя в образовательном пространстве, как по диапазону задействованного при ответах на вопросы учебного материала, так и по степени свободы в выборе способа его изложения. Еще одним немаловажным фактором, свидетельствующим в пользу письменной формы проведения экзамена, является существенно возрастающий объем времени на изложение материала, что в определенной степени снижает остроту «экзаменационного стресса».

Добавим к этому и такую существенную качественную характеристику письменной формы, как наличие развернутого текста, с которым может работать не только преподаватель в режиме «отметки», определяющей продвижение по шкале соответствия образцу (в качестве которого может служить образовательный стандарт); «оценки», опирающейся на экспертный анализ затрачиваемых экзаменуемым интеллектуальных усилий и привнесенной мерой творчества при выполнении экзаменационных заданий.

Текст экзаменационного ответа может стать предметом рефлексивной по характеру деятельности экзаменуемого, что дает реальную возможность выработки алгоритма анализа теста с точки зрения допущенных ошибок и поиска возможных причин их появления. Это, в свою очередь, способствует оформлению в рамках реального самоконтроля критически - конструктивного способа мышления.

Вместе с тем проведение письменного экзамена требует решения не только вопросов содержательного характера. Безусловно, важными являются принципы организации всего учебного процесса, соответствующие формы организации занятий, среди которых должны преобладать так называемые активные формы. Конечно, нужно осознавать, что студента необходимо готовить к полноценному освоению такого способа предъявления материала. Также, совершенно по-иному следует формировать сам материал экзамена.

Следует решить и ряд организационных вопросов, таких как: размещение времени проведения экзамена в расписании, определение необходимого количества часов на его проведение, определение времени на проверку и последующее обсуждение результатов экзамена, формы возможной его пересдачи.

Выводы. Экзамен можно проводить только в социокультурных рамках той парадигмы, в которой был организован учебный процесс.

Несмотря на описанные аспекты содержательного и организационного характера, требующие значительной подготовительной работы в ходе освоения учебного материала учащимися и педагогами, письменная форма проведения экзамена позволяет более объективно оценить усвоение необходимых знаний, умений и навыков студентов.

Литература:

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов. - СПб: Питер, 2004, 300 с.
2. Островский Э.В. Психология и педагогика. - М.: ИНФРА-М., 2012, 384 с.
3. Пидкасистый П.И. Психология и педагогика. - М.: Юрайт, 2011, 714 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. - М.: Юрайт, 2011
5. Столяренко А.М. Общая педагогика. - М.: ИНИТ-ДАНА, 2012, 423 с.

УДК: 376.112.4

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович
 ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
 имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
 магистрант Брусникина Мария Алексеевна
 ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
 имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ УСТАНОВОК В СРЕДЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В настоящей статье отражены материалы работы, посвященной изучению сформированности здоровьесберегающих установок у подростков с умственной отсталостью в сотрудничестве семьи и школы. Особое внимание уделено комплексной работе семьи и школы. Подробно расписаны результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: подростки с умственной отсталостью, здоровьесберегающие установки, здоровье, здоровый образ жизни.

Annotation. This article reflects the materials of the work devoted to the study of the formation of health-saving attitudes in adolescents with mental retardation in collaboration with the family and the school. Particular attention is paid to the integrated work of the family and the school. The results obtained in the course of the experiment are described in detail.

Keywords: adolescents with mental retardation, health settings, health, healthy lifestyle.

Введение. «Здоровье-это единственная драгоценность, ради которой действительно не стоит жалеть времени, сил, трудов и всяческих благ» - М.Монтель [1, с. 7].

Вопросы развития философских, педагогических, медицинских идей о ценности здоровья и путях его сохранения освещались в работах И.И.Брехмана, Ю.П.Лисицина, Н.А.Агаджаняна, А.М.Аносова, Т.Ф.Акбашева, Л.И.Лубышева и др. [3].

Вопросы значимости семейного воспитания, для формирования здоровьесберегающих установок, в психолого-педагогической литературе рассматривали: А.К.Афоница, Е.А.Башмакова, Л.М.Борнякова, Е.С.Гринина, Рудзинская Т.Ф., Козлова Л.В. и др. [3].

В области специальной педагогики исследования по проблеме формирования у детей с ОВЗ ценностного отношения к здоровью представлены работы следующих авторов Н.Ю.Гомзяковой, И.М.Новиковой, И.Ю.Левченко, В.В.Сазоновой и др. [3].

Всемирная Организация Здравоохранения определяет здоровье как состояние полного физического, психического и социального благополучия человека, которое формируется в результате комплексного воздействия на человека и человеческие коллективы социально-экономических, природно-экологических, биологических и психоэмоциональных факторов.

В.А. Сухомлинский писал: «Опыт убедил нас в том, что примерно у 85% неуспевающих учеников главная причина отставания в учёбе – плохое состояние здоровья, поддающееся излечению только совместными усилиями матери, отца, учителя и врача».

При этом, приоритетной остается роль учителя, формирующего личность. Умение педагога подойти к обучающемуся (воспитаннику), найти пути к продуктивному взаимодействию с ним, внушить ему, что негативизм к собственному здоровью ни что иное, как игра с судьбой, сегодня является одной из важнейших задач педагогической деятельности.

Ребенку недостаточно сообщить какое-либо знание о здоровье и сказать, что делать так правильно, а иначе неправильно, поскольку у ребенка может возникнуть и часто возникает внутренний протест [4].

Для того, чтобы заставить ребенка вести здоровый образ жизни, необходимо создать установку на него.

На этапе обучения в школе у учащихся должны быть заложены основы здоровьесберегающего мышления. Которое предполагает не только прочность усвоения знаний о здоровом образе жизни, но и глубокое осознание его, умение применять на практике, воплощение знаний во взглядах и убеждениях, а также создание новой модели здоровья, которая позволила бы конкретизировать участие школы и семьи в формировании и укреплении здоровья молодого поколения.

В связи с необходимостью создания «модели здоровья», мы решили выявить сформированность здоровьесберегающих установок в среде единого образовательного пространства.

Для получения необходимых данных, нами были составлены анкеты для всех участников эксперимента. А также педагогам и родителям было предложено написать синквейн на заданную тему.

Изложение основного материала статьи. Эксперимент проходил на базе МКОУ «Школа-интернат №10» (коррекционная школа) и МБОУ «Строчковская СОШ» (общеобразовательная школа). В экспериментальном исследовании приняли участие 134 учащихся и их родители с 5-9 класс, а также 24 учителя.

В первом вопросе анкеты, где необходимо было определить предложенной системой оценки вредность заявленных привычек. Мы наблюдаем следующую закономерность. Преимущественное преобладание качественных знаний по проблеме здоровьесбережения наблюдается в 5 «А», 7 «А» и 8 «Б» классах от 90-100% учащихся, также с 5-7 класс 66% учащихся, 8 класс 58% учащихся и 9 класс 72% учащихся, считают заявленные привычки вредными для организма. Провалы в знаниях наблюдаются у учащихся 6 «А» и 9 «А» классов, где от 35-25% учащихся определили верно вредность предложенных привычек.

Преобладание ответов, свидетельствующих о непонимании, что такое здоровье в 7 «Б» классе 20% учащихся, а также в 7 классе 24% учащихся.

Также присутствует большой процент учащихся, поделивших привычки примерно поровну на вредные и не вредные, 6 «А» класс 33% учащихся, 7 «Б» класс 10% учащихся, также учащиеся 5 класса 26% учащихся, 33% учащихся 7 класса и 12 % учащихся 8 класса.

Но при этом, присутствует деление привычек на вредные и те, о вредности которых учащиеся не могут ответить однозначно. 6 «А» класс 33% учащихся, 6 «Б» класс-40% учащихся, 8 «А» класс-12% учащихся, 9 «А» класс 50% учащихся. Также учащиеся 6 класса 16% и 28% учащихся 9 класса.

При определении степени ответственности за свое здоровье, наибольший процент учащихся определил родителей и учителей. Учащиеся с 6 «Б» класса по 9 «А» класс, также считают и себя ответственными за свое здоровье. Общество и врачи выбрали наименьший процент учащихся.

Для определения основных угроз для здоровья ученика, мы составили таблицу, из которой видна закономерность. Угрозу для здоровья во вредных привычках видят 100% во всех классах, кроме 5 «А», где только 66% учащихся согласны с этим и в 9 «А» классе, где 37% учащихся согласны. При этом, 16 % учащихся 6 класса, 25% учащихся 7 класса, 17% учащихся 8 класса и 55% учащихся 5 «А» класса видят угрозу в неправильном питании. 33% учащихся 7 класса, 23% учащихся 8 класса, 11% учащихся 9 класса, 40 % учащихся 6 «Б» и 37% учащихся 9 «А» классов видят опасность в окружающей среде. 41% учащихся 6 класса, 60% учащихся 7 «А», 33% учащихся 8 «Б» и 80% учащихся 9 «А» класса видят опасность в болезни. А также угрозу учащиеся видят в несоблюдении режима дня 26% учащихся 5 класса, 83% учащихся 8 класса. В экологии видят угрозу 38% учащихся 9 класса.

Мы предложили учащимся в свободной форме дать определение понятию здоровье. Для учащихся 5 классов здоровье это ЗОЖ, гигиена, экология и правильное питание. Для учащихся 6 классов здоровье это ЗОЖ и спорт. Для учащихся 7 классов здоровье это ЗОЖ, правильное питание и спорт. Для учащихся 8 классов здоровье- это правильное питание, гигиена, спорт, соблюдение режима дня. Для учащихся 8 «Б» класса здоровье это ЗОЖ. Для учащихся 9 классов здоровье это ЗОЖ, правильное питание и спорт, режим дня, гигиена.

Чтобы сохранить свое здоровье учащиеся предпринимают разные меры. Занимаются спортом 66% учащихся 5 класса, 22% учащихся 5 «А», 41% учащихся 6 класса, 66% учащихся 6 «А», 80% учащихся 6 «Б», 100% учащихся 7 класса, 70% учащихся 7 «Б», 77% учащихся 7 класса, 50 % учащихся 8 «А» и 8 «Б», 50 % учащихся 9 класса, 63% учащихся 9 «А» класса. Соблюдают ЗОЖ 33% учащихся 5 класса, 22% учащихся 5 «А», 66% учащихся 6 класса, 83% учащихся 7 класса, 80% учащихся 7 «А», 20% учащихся 7 «Б», 47% учащихся 8 класса, 37% учащихся 8 «А», 66% учащихся 8 «Б», 83% учащихся 9 класса, 25% учащихся 9 «А» класса. Правила личной гигиены соблюдают 20% учащихся 5 класса, 37% учащихся 8 «А» и 16% учащихся 8 «Б» класса, по 5% учащихся 7-9 класс. Правильно питаются 25% учащихся 6 класса, 10% учащихся 7 «Б» , 41% учащихся 8 класса, 37% учащихся 8 «А» класса, 27% учащихся 9 класса. Режим дня соблюдают 40% учащихся 7 «А» и 25% учащихся 8 «А» класса.

Головные боли отсутствуют у 59% учащихся 7 класса. Систематические головные боли присутствуют у 73% учащихся 5 класса, 66% учащихся 6 класса 10% учащихся 6 «А», 6 «Б» и 7 «А» классов, 53% учащихся 8 класса и 72% учащихся 9 класса. Постоянные головные боли наблюдаются 10-25% учащихся 5, 7, 8 классов, у 50% учащихся 7 «Б», 8 «Б» и 9 «А» классов, а также у 60-70% учащихся класса в 6 «А» и 7 «Б».

Тревожный сон беспокоит 40% учащихся 6 «Б» и 7 «А» классов, 10-25 % учащихся 6, 8, 9 классов.

Утомление весь день чувствую преимущественно учащиеся 5 класса 20%, 25% учащиеся 6 класса, в 6 «А» классе 66% учащихся и 100% учащихся 6 «Б» класса, 23% учащихся 8 класса. Сложная работа вызывает утомление у 73% учащихся 5 класса, 50% учащихся 6 класса, 83% учащихся 7 класса, 60% учащихся 7 «А», 62% учащихся 8 «А» и 9 «А», 83% учащихся 8 «Б» класса, 64% учащихся 8 класса, 94% учащихся 9 класса.

На уроке всегда спокойны преимущественно большинство учащихся. Но иногда раздражаются 66% учащихся 5 класса, 50% учащихся 6 класса, 60% учащихся 6 «Б», 58% учащихся 7 класса, 82% учащихся 8 класса, 50% учащихся 9 класса и 66% учащихся 8 «Б» класса.

Отвечая на уроках всегда уверены 26% учащихся 5 класса, 16% учащихся 6 класса, 66% учащихся 6 «А», 33% учащихся 7 класса, 60% учащихся 7 «Б» класса, всего 5 % учащихся 8 класса и 16% учащихся 9 класса. Иногда теряются 55% учащихся 5 классов, 100% учащихся 6 «Б», 70% учащихся 7 «А» и 62% учащихся 8 «А» и 82% учащихся 8 класса, 77% учащихся 9 класса.

Проанализировав результаты контрольных заданий родителей, мы получили следующие результаты:

Родителей обеих школ можно разделить на группы:

1 группа родителей интересуется жизнь своих детей, их интересами, привычками и стараются проводить время с ребенком каждый день, прививают ему любовь к ЗОЖ.

2 группа родителей старается проводить время со своим ребенком, но это не всегда получается. Так же они знают привычки и интересы своих детей, но не все они разделяют.

3 группа родителей мало проводят времени со своим ребенком. В связи с этим, не знают, чем интересуется их ребенок и какие у него привычки. А также знает ли он вообще, что такое ЗОЖ.

4 группа родителей не хочет знать, чем интересуется их ребенок, как он проводит свое свободное время, и как он заботится о своем здоровье.

Показателями здоровья детей для родителей являются: двигательную активность, питание, настроение, гигиена.

Для воспитания у ребенка понятия и ценности здорового образа жизни родители применяют метод формирования сознания личности и метод положительного примера.

Ответственность за жизнь и здоровье своего ребенка, родители преимущественно берут на себя, но несмотря на это, ответственности с детей не снимают. Учителя, по мнению родителей, также должны прикладывать немало усилий для сохранения здоровья учеников.

МКОУ «Школа-интернат №10». Преимущественным риском для здоровья своих детей родители считают вредные привычки. Чуть менее значимыми: окружающую среду, физические нагрузки, гигиену.

МБОУ «Строчковская СОШ». Преимущественным риском для здоровья своих детей родители считают окружающую среду. Чуть менее значимыми: режим дня, инфекции, вредные привычки, погода. И наименее значимыми физические нагрузки.

Семьи досуг проводят на прогулках, за беседами, за занятиями спортом, совместные игры, походы в музеи и кино. Реже за просмотром фильмов, чтением книг, занятиями в саду. Редкие семьи проводят свой досуг за учением уроков с ребенком, играми в настольные игры.

Анализ синквейнов дал нам следующие результаты:

Родители видят своего ребенка, ведущего здоровый образ жизни: здоровым, сильным, спортивным, крепким, выносливым, организованным, собранным, известным, красивым, стройным, полноценным. Но при этом для них здоровый образ жизни должен быть: развлекательным, безопасным, постоянным, необходимым.

Все родители считают, что их дети должны выполнять следующие действия: гулять, бегать, прыгать, веселиться, заниматься, рыбачить, не употреблять, укреплять, закалять, заниматься спортом, двигаться, соблюдать, питаться, качаться.

Но при этом за ними кто-то должен: следить, увлечь, обучить, научить, сочувствовать, анализировать, контролировать, понимать.

Словосочетание «здоровый образ жизни» для родителей отражается в следующих фразах: «В здоровом теле- здоровый дух», «Чистота-залог здоровья», «Здоровье не купишь», «Здоровым будешь- всего добудешь», «Пустой колос голову кверху носит», «Здоровье без силы невозможно», «Только здоровому все здорово», «Образ жизни человека, направленный на сохранение», «Она радуется этой жизни», «Сделай дело-гуляй смело».

Ассоциация к словосочетанию «здоровый образ жизни»: здоровье, спорт, человек, организм, образ жизни, питание, бег, долголетие, жизнь.

Проанализировав результаты контрольных заданий педагогов, мы получили следующие результаты.

Чаще всего в процессе воспитания педагоги используют в своей работе следующие методы, формы и приёмы: метод беседы и личный пример, инструктажи, тематические родительские собрания, наблюдения, презентации. И очень редко: выставки, метод формирования сознания личности, упражнения, вовлечение в творческую/спортивную деятельность, мастер- класс, рассуждения, убеждения, тренинг, одобрение, открытые мероприятия, индивидуальные консультации, метод воспитательных ситуаций, поисковый метод, исследовательский метод, обращение к различным видам искусства.

Для изучения образа жизни семьи, педагогами чаще всего используют методы: наблюдение и анкетирование, режиссерский анализ детских рисунков и индивидуальные беседы.

Для повышения знаний родителей о здоровом образе жизни в школе применяются: тематические родительские собрания, беседы, индивидуальные консультации, лекции.

Организуют совместный досуг педагоги в своих классах преимущественно раз в год и чаще всего это приурочено к празднику 23 февраля, либо же это веселые старты, которые чаще проводятся зимой.

Ответственными за здоровье ученика практически все учителя отметили, что являются родители, учителя и он сам. И в меньшей степени общество и врачи.

Среди рисков для здоровья ученика педагоги видят ряд факторов: на первом месте питание, плохой сон, гигиена, плохая компания, ПДД, окружение, аморальный образ жизни семьи, низкий контроль со стороны родителей. На втором месте находятся вредные привычки. Третьим значимым пунктом учителя выделяют болезни. Четвертый пункт — это режим дня. Пятый пункт, школа. И последний пункт поведение.

Анализ синквейнов педагогов дал нам следующие результаты:

Здоровьесберегающие установки для педагогов: сохраняющие, полезные, сберегающие, необходимые, важные. Здоровьесберегающие установки помогают педагогам: беречь, охранять, спасать, сохранять, слушать, научиться, питаться, закаляться, сохранять, укрепляют.

А тот, кто овладел ими: здоровый, умный, закаленный, послушный. И именно поэтому ты: оздоравливайся, закаляйся, занимайся, выспайся, питайся.

Фразы, которые могут заменить словосочетание «Здоровьесберегающие установки»: «свежий воздух и воды- наши лучшие друзья», «Закаляйся-если хочешь быть здоров», «Жизнь прекрасна, береги ее», «Береги здоровье смолоду», «В здоровом теле- здоровый дух», «Чтобы тело и душа были молоды. Ты не бойся ни жары, ни холода».

Синонимы к словосочетанию «Здоровьесберегающие установки»: здоровье, послушание.

Проведя данный эксперимент, мы выяснили, что не все обучающиеся достаточно прочно усвоили, что такое здоровый образ жизни, какие привычки вредные, а какие полезные, а также не до конца понимают, что нужно делать чтобы быть здоровым. Не все родители знают о том, что такое подростковый возраст и какие особенности развития у детей в этом возрасте. Также не понимают, как их правильно сказанные слова, могут повлиять на поведение ребенка. А самое главное они сами для себя не определили, что для них «здоровый образ жизни». Сложившаяся в школах практика по формированию здоровьесберегающих установок у подростков с умственной отсталостью сводит эту работу в школе к лекциям, основным содержанием которых являются сведения о клинике, диагностике и лечении заболеваний. Отсюда и идет отсутствие у подростков озабоченности состоянием собственного здоровья. Ведь именно от степени заинтересованности подростков о собственном здоровье напрямую зависит успех работы по формированию здорового образа жизни.

Отсюда мы видим цель: разработать и апробировать программу по формированию здоровьесберегающих установок у подростков с умственной отсталостью, в сотрудничестве семьи и школы.

Для того чтобы сформировать здоровьесберегающие установки у подростков с умственной отсталостью, мы разработали программу направленную на профилактическую и коррекционно-развивающую работу с детьми асоциального поведения, отвлечение от негативного влияния улицы, приобщение через отработанные педагогические технологии к здоровому образу жизни, оздоровлению и облагораживанию круга общения, создание условий для физического, психического и социального благополучия.

Весь эксперимент можно разделить на несколько этапов:

На 1 этапе Привлечение педагогов к созданию единого воспитательного пространства, с целью проведения профилактической и коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми подростками по формированию здоровьесберегающих установок.

На 2 этапе Информационно-просветительская работа с целью профилактики асоциальных явлений, нарушений в семейном воспитании и по пропаганде здорового образа жизни.

На 3 этапе Проведение цикла внеурочных мероприятий с умственно отсталыми подростками, с целью формирования здоровьесберегающих установок.

Формирующий эксперимент проводился в течении третьей и четвертой четвертей 2018-2019 учебного года.

Программа рассчитана для подростков с умственной отсталостью 10-16 лет.

План мероприятий по реализации программы для педагогов:

1. Лекция «Психологические особенности развития личности подростка с умственной отсталостью».

2. Лекция: «Профилактика нехимических зависимостей детей и подростков с умственной отсталостью».
3. Круглый стол «Использование здоровьесберегающих установок в работе педагога».
4. Тренинг «Стресс и способы управления эмоциональным состоянием».
5. Тренинг «Здоровый педагог-это..».
6. Семинар «Здоровьесбережение детей на уроке, как педагогическая проблема».

Программа мероприятий по реализации программы для родителей:

1. Лекторий на темы: «Психологические особенности подросткового возраста», «Разрешение конфликтов с подростками».
2. Тренинг «Родительские установки».
3. Семинар «Здоровье наших детей- в наших руках».
4. Беседа «Влияние компьютера на здоровье детей».

План мероприятий по реализации программы для учащихся:

1. Классный час «Что такое ЗОЖ?».
2. Тематическая неделя «Здоровье- это здорово».
3. Работа старшеклассников: контроль за санитарным состоянием кабинетов; проверка сменной обуви; контроль за чистотой рук в столовой.
4. КТД, посвященное Всемирному дню борьбы со СПИДом: Просмотр фильмов по теме. Открытое мероприятие «Я люблю тебя, жизнь..» Общешкольный конкурс плакатов «СПИДУ скажем: «Нет!».
5. Оформление уголка по профилактике здорового образа жизни: По профилактике употребления психоактивных веществ. «В здоровом теле – здоровый дух». «Хочешь быть здоровым – будь им». Про вред компьютера. Про правильное питание.
6. Беседа «Правила личной гигиены».
7. Проведение КТД (коллективно творческого дела) «2 июня-Всемирный день борьбы с расстройством пищевого поведения». Открытое мероприятие. Общешкольный конкурс плакатов «Мы то что мы едим».
8. Занятие: Компьютер- враг или друг.
9. «Всемирный день здоровья».

Выводы. Мы считаем, что проведение данных мероприятий поможет обобщить знания педагогов по предложенным темам. Расширит знания и даст понимание о подростковом возрасте, его особенностях и возможностях. Учащимся поможет стать самостоятельнее и даст возможность сформировать у них собственные здоровьесберегающие установки.

Литература:

1. Бондяева Е. В. Актуальность современных технологий здоровьесбережения в работе с детьми дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2016. — №13.3. — С. 7-9.
2. Джахбарова, З. М. Здоровьесберегающие технологии в процессе обучения учащихся / З. М. Джахбарова, Г. Г. Недюрмагомедов, Д. Г. Джаруллаев // Высшее образование сегодня. - 2014. - № 9: Специальный выпуск. - С. 104-107.
3. Иванова И.В. Факторы, определяющие и формирующие здоровье подростков-школьников: пути оценки и механизмы управления ими в современных социально-экономических условиях: диссертация ... доктора медицинских наук: 14.01.08 / Иванова Инна Викторовна; [Место защиты: ФГУ "Федеральный научно-клинический центр детской гематологии, онкологии и иммунологии"]. - Москва, 2010. - 311 с.: 21 ил.
4. Морозов, В. О. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе школы (теоретико-практические аспекты): монография / В. О. Морозов; М-во образования и науки Рос. Федерации, Орск. гуманитар.-технол. ин-т (фил.) Федер. гос. бюджет. образоват. учреждения высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Орск: ОГТИ, 2014.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Лахмоткина Валентина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

кандидат педагогических наук, доцент Ястребова Лариса Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПРОФИЛАКТИКА И УСТРАНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ЛИЦ РЕЧЕВЫХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы наиболее частых причин нарушений голосовой функции у лиц речевых профессий – педагогов. Раскрываются актуальные теоретические и прикладные аспекты способов постановки голоса и приемов коррекционной работы над совершенствованием голоса. Представлены рекомендации по предупреждению профессиональных расстройств голоса.

Ключевые слова: речевой голос, профессиональные заболевания и нарушения голоса, постановка голоса, дыхание, осанка, навыки голосоведения, технологии формирования правильной голосоподачи, фонопедические упражнения, гигиена голоса, предупреждение и профилактика голосовых расстройств.

Annotation. The article deals with the most frequent causes of violations of the voice function in persons of speech professions - teachers. Disclosed are topical theoretical and applied aspects of the methods of voice formulation and methods of remedial work on voice improvement. Recommendations for the prevention of professional voice disorders are presented.

Keywords: speech voice, occupational diseases and voice disorders, voice staging, breathing, posture, voice skills, techniques for the formation of correct voice, phonopedic exercises, voice hygiene, prevention and prevention of voice disorders.

Введение. Уникальным акустическим явлением с учетом анатомо-физиологических и социальных факторов является человеческий голос. Его генерация обеспечивается согласованной деятельностью многих органов и систем. Состояние голоса, таких его характеристик как сила, чистота оказывает кардинальное влияние на психоакустические характеристики речи – разборчивость, интонационную и эмоциональную выразительность, внятность, семантику. Сильный, звучный, чистый и подвижный голос обладает способностью воздействовать на устную речь так же, как и нормативное произношение звуков.

Изложение основного материала статьи. Врачи-фонологи и практические логопеды отмечают, что среди лиц, нуждающихся в получении оториноларингологической и фонопедической помощи, нередко оказываются педагоги как представители речевых профессий. И.В.Плешков и З.И.Аникеева отмечают [6], что «...профессиональной патологией следует считать функциональные нарушения голоса, протекающие в сочетании с заболеваниями легких, нервной системы и сопровождающиеся акустической неполноценностью и укорочением фонационного выдоха, а также органические заболевания голосового аппарата».

Основными факторами, определяющими развитие стойкой нетрудоспособности у лиц педагогических профессий, как отмечают авторы, являются:

- высокая психоэмоциональная напряженность процесса обучения и воспитания, так называемый психогенный фактор;
- значительное превышение голосовых норм в течение дня, недели, месяца; низкая толерантность к простудным заболеваниям;
- трудовая деятельность в период воспалительного состояния органов голосообразования; несоблюдение гигиены голоса, частое форсирование голоса, ведущее к перенапряжению голосовых складок;
- неправильная постановка голоса или ее отсутствие.

Голос профессионалов, как справедливо отмечают Е.В.Лаврова и И.А.Михалевская [3], должен соответствовать таким требованиям, как выносливость, мелодичность, широкий тоновый и динамический диапазон, соответствующие полу и возрасту высота и тембр голоса. Специалисты в области коррекции расстройств речевого голоса отмечают особую чувствительность голосового аппарата к несовершенной технике его постановки, что значительно увеличивает количество заболеваний голосового аппарата. Неграммотное использование фонационного аппарата, манкирование основных требований гигиены голоса приводит к его слабости, изменению тембра, сужению диапазона. Зачастую наблюдаются затруднения дыхания, неприятные ощущения в голосовом аппарате. Нарушения голоса, по мнению исследователей, затрудняют не только выполнение профессиональных обязанностей, но и влекут за собой нетрудоспособность, оказывают психотравмирующее действие, приводящее к возникновению невротических реакций. Таким образом проблема восстановления нарушенной голосовой функции и постановки речевого голоса педагогов является достаточно острой и актуальной.

Нарушения голоса проявляются обычно в двух основных формах: афонии (полной утрате голоса) и дисфонии (частичном его нарушении). Основные недостатки голоса проявляются в утрате силы звучания, нарушениях тембра, недостаточной выраженности голосовых модуляций, осиплости (шипящий звуковой оттенок). Нарушения голоса, как и все нарушения речи, классифицируются на центральные и периферические. Каждое из них может носить органический или функциональный характер.

Согласно исследованиям Е.В.Лавровой [4], наиболее распространенными и многообразными являются функциональные нарушения голоса, при которых отсутствуют какие-либо анатомические изменения гортани, а причины их могут быть самыми разнообразными: голосовое переутомление, плохая постановка голоса, инфекционные заболевания, стрессовые ситуации. Патология голоса, возникающая вследствие анатомических изменений голосового аппарата или протекающих в нем хронических воспалительных процессов, считается органической.

О.С.Орлова [5] в своих исследованиях отмечает, что функциональные нарушения голоса чаще диагностируются у лиц речевых профессий, в частности, у преподавателей. Автор констатирует тот факт, что среди жалоб педагогов прежде всего отмечается быстрая утомляемость голоса, невозможность говорить голосом нормальной громкости при самой обычной голосовой нагрузке, дрожание голоса, опасение утраты трудоспособности и профессиональной непригодности.

Среди функциональных расстройств голоса особое место занимает фонастения, которая проявляется в выраженном нарушении координации между дыханием, фонацией, артикуляцией и функцией резонаторов на фоне особой невротической предрасположенности. Так И.В.Плешков и З.И.Аникеева [6] считают фонастению профессиональным заболеванием, хотя она до сих пор не включена в соответствующий список. Е.В.Лаврова [4] также приводит данные о том, что данное нарушение наблюдается у лиц голосоречевых профессий (дикторов, артистов, педагогов, менеджеров и пр.), которым в виду особенностей профессиональной деятельности необходимо постоянно напрягать голос. Основной причиной фонастении, по мнению автора, является повышенная голосовая нагрузка на фоне различных инфекционных заболеваний верхних дыхательных путей и эмоциональных перегрузок, а также большая голосовая нагрузка при отсутствии постановки голоса.

Проявляется фонастения не только в невозможности владеть своим голосом – ослаблять и усиливать звучание, осиплости, отсутствии звучности голоса, но и в наличии целого ряда неприятных и болезненных субъективных ощущений: першения, жжения, ощущений "комка" в горле, потребности откашляться. Острые формы фонастении могут сопровождаться афонией, то есть полным отсутствием голоса. Е.В.Лаврова [4] выражает обеспокоенность, что у педагогов на фоне длительно протекающих функциональных изменений могут возникать так называемые профессиональные ларингиты, характеризующиеся гиперемией слизистой оболочки гортани, отеком и утолщением голосовых складок. Указанные симптомы могут проявляться даже при незначительной голосовой нагрузке. Длительность заболевания, хронификация патологического процесса могут привести к изменениям нервно-мышечного аппарата гортани, к несмыканию голосовых складок, расстройствам функций гортани в целом.

И.В.Плешков и З.И.Аникеева отмечают [6], что основными методами лечения заболеваний гортани являются медикаментозные, физиотерапевтические и хирургические при обязательном соблюдении голосового покоя в период обострения воспалительного процесса. В то же время в последние годы врачи-оториноларингологи рекомендуют дополнять лечение болезней гортани в период выздоровления фонопедическими упражнениями.

Фонопедия – это раздел логопедии, занимающийся восстановлением голоса педагогическими методами.

Это комплекс педагогических воздействий, направленный на поэтапную активизацию и координацию нервно-мышечного аппарата гортани посредством специальных упражнений, коррекцию дыхания и личности обучающегося. Безусловно, фонопедия совершенствуется в тесном содружестве с фониатрией – разделом оториноларингологии, изучающей причины нарушений голоса и методы их лечения. Е.В.Лаврова и И.А.Михалевская отмечают [3], что лица, страдающие функциональными нарушениями голоса, в частности, фонастенией, «...обращаются, как правило, за помощью к врачу-фониатру, получают медикаментозную терапию, в то время, как одним из эффективных способов восстановления голосовой функции при данном нарушении и превентивной мерой по предупреждению голосовой недостаточности является постановка речевого голоса и соблюдение его гигиены». По мнению исследователей, несмотря на то, что голос каждого человека индивидуален и неповторим, планомерные и направленные тренировки нервно-мышечного аппарата гортани, методичное овладение техникой речи позволяют усовершенствовать акустические свойства голоса и адаптироваться к повышенной голосовой нагрузке.

Преодоление функциональных нарушений голоса требует владение логопедом, узким специалистом в области коррекции голосоречевых расстройств, целым комплексом профессиональных знаний и умений. В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» в соответствии с учебным планом подготовки обучающихся по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленностью (профиль) «Логопедия», предусмотрено изучение дисциплины «Практикум по постановке голоса и выразительности чтения». Основной целью дисциплины является совершенствование навыков владения свободным голосом на основе грудобрюшного дыхания, воспитание таких качеств речевого голоса, как сила, полетность, гибкость, красота тембровой окраски; формирование профессиональных качеств речи (четкая артикуляция, ясная дикция, умение логично, образно, эмоционально выражать свои мысли). В результате изучения дисциплины обучающиеся должны овладеть навыками формирования правильной осанки, орфоэпическими нормами русского литературного языка, основами анализа художественного текста и стихотворного произведения. Основными задачами дисциплины являются изучение основополагающих разделов техники речи, имеющих тесные взаимные связи: дыхание, дикция, голос, орфоэпия, а также овладение навыками выразительного чтения.

Практические занятия по постановке речевого голоса обязательно включают изучение научно-теоретических основ голосообразования, а также выполнение комплекса упражнений по нормализации мышечного тонуса, коррекции осанки, формированию дыхания, навыков голосообразования и т.д. Перед началом занятий преподаватель должен определить функциональную готовность студентов к реализации речевого голоса: правильность осанки, напряжение мышц. Под правильной осанкой понимают положение тела человека в покое и движении без лишнего напряжения мышц. Осанка, при которой голова держится прямо, плечи слегка опущены и отведены назад, спина прямая, грудь немного выступает вперед, низ живота подтянут. Это способствует не только формированию правильного дыхания, но и укреплению здоровья. Правильная осанка делает фигуру стройной, походку легкой и красивой, а процесс голосообразования непринужденным. Нарушения осанки в большинстве случаев приводят к нарушениям дыхания.

Как отмечают А.И.Бруссер, М.П.Оссовская [1], правильная осанка создает благоприятные условия для работы органов дыхания. В профессиональной среде педагогам нередко приходится наблюдать нарушения дыхания, возникающие вследствие плохой осанки. Своевременное выявление недостатков и постоянный контроль за осанкой является важной задачей деятельности каждого педагога. Формирование осанки способствует развитию дыхательных мышц. В свою очередь нарушенная осанка приводит к быстрому голосовому утомлению, появлению профессиональных заболеваний, ухудшению общего самочувствия. Можно утверждать, что формирование осанки является одним из необходимых элементов процесса формирования правильного дыхания и голоса.

Тренировку дыхания, речевого голоса, дикции следует начинать с самомассажа, так как множество нервных окончаний, участвующих в процессе голосообразования, находится непосредственно в области лица (лоб, нос, щеки, язык, твердое небо, десна). Массаж мышц предупреждает мышечные зажимы, способствует свободному формированию звуков. Для снятия чрезмерного напряжения мышц рук, ног, шейно-плечевого отдела позвоночника следует попеременно напрягать и расслаблять разные группы мышц. Это обеспечит подготовку тела к дальнейшим тренировкам наиболее оптимального при постановке голоса типа дыхания – costo-абдоминального. При формировании навыков правильного дыхания необходимо вырабатывать смешанный тип дыхания, состоящий из элементов грудного и брюшного. Особое внимание необходимо уделять деятельности мышц брюшного пресса. Их координированная и слаженная работа предупреждает переизбыток воздуха, обеспечивает плавность выдоха и необходимую опору голоса.

В своей практической деятельности педагогу следует стремиться к совершенствованию дыхания, овладению навыками правильной голосоподачи. Это необходимо для формирования акустических качеств голоса, четкого произнесения звуков, слов и фраз, темпо-ритмической организации речи. Отсутствие одышки во время движения, перегрузки легких воздухом положительно влияет на голосообразование, нормализует деятельность дыхательной мускулатуры, освобождает дыхательный аппарат от чрезмерных напряжений, способствует предупреждению голосовых расстройств. С этой целью на практических занятиях нами используется комплекс статических и динамических упражнений, построенный с опорой на рекомендации А.Н.Стрельниковой [2].

Формирование физиологического и фонационного дыхания осуществляется параллельно с тренировками мышц артикуляционного аппарата. Это способствует снятию мышечных зажимов, закреплению правильного положения гортани. Прежде чем приступить к выполнению упражнений по нормализации акустических характеристик голоса, необходимо убедиться в отсутствии органических причин (нарушений в строении резонаторных полостей), требующих медицинского вмешательства. Далее следует определить особенности звучания голоса каждого студента. Для этого используется программа специальных занятий, предложенная Е.В.Лавровой и И.А.Михалевской [4].

Безусловно формирование речевого голоса требует совершенствования природного голосового потенциала. Специально организуемые тренинги проводятся с опорой на фонетический метод, позволяющий достичь оптимальной направленности звука для более продуктивной фонации. Важно сформировать такой способ голосоподачи, при котором затраты энергии голосовых складок будут минимальными, а акустический эффект максимальным.

Работа по формированию голоса строится по следующим направлениям: определение рабочего диапазона голоса; оптимальное использование резонаторных полостей; совершенствование тонового диапазона. Комплекс фонетических (вокально-педагогических) упражнений включает ряд специальных приемов, предназначенных для «вызывания» голоса и закрепления полученных навыков, а также автоматизации эффективных способов взаимодействия дыхательного, голосового и артикуляторного аппаратов. Голосовые упражнения включают приемы формирования мягкой атаки подачи голоса, обеспечивающей плавное начало звука, наилучший тембр и интонационную точность. Например, при функциональных нарушениях голоса, при его постановке, следует кратко произносить звук «м» («мычание»), постепенно увеличивая длительность звучания. После этого следует приступить к произнесению сонорных звуков – «м» и «н» в сочетании с гласными «у», «о», «а», «э», «и» в указанной последовательности.

Известно, что навыки правильного голосоведения формируются посредством целенаправленных, систематических тренировок, а при их недостаточности утрачиваются. В связи с этим авторы фонетического метода [4] рекомендуют обучающимся проводить голосовые тренировки ежедневно. Закрепление правильного звучания осуществляется при произнесении отдельных слов, пословиц, чистоговорков, скороговорок, стихотворных текстов и произведений различных жанров. Однако для успешного овладения техникой речи не всегда достаточно обладать специальными знаниями и профессиональным опытом, необходимы самоотдача, мотивация, внимательное отношение ко всем указаниям педагога. Обучающийся, как указывает А.И.Савостьянов [7], должен обладать умениями слушать и слышать себя, улавливать различия в звучании своего голоса, контролировать и фиксировать собственные мышечные ощущения. Сказанное, по нашему мнению, следует дополнить навыками самоконтроля, желанием к самостоятельным и систематическим тренировкам. Это поможет не только закрепить полученные результаты, но и приступить к осознанному и целенаправленному закреплению новых необходимых в профессиональной деятельности качеств голоса.

Сложности самостоятельных тренировок зачастую обусловлены тем, что обучающийся должен сам определить необходимость тех или иных упражнений из ранее освоенных, уровень собственной подготовленности, свои потребности, трудности, с которыми он ежедневно сталкивается, состояния здоровья. Следует помнить о необходимости соблюдения дозировки дыхательных и голосовых упражнений. Основными признаками адекватной дозировки являются свобода и легкость, с которыми выполняются упражнения, отсутствие головокружения, состояние бодрости после завершения комплекса упражнений. Не стоит возобновлять освоенный комплекс упражнений после перенесенного острого респираторного заболевания, его следует включать в систематические занятия постепенно.

Залогом успешной постановки голоса является соблюдение принципов постепенности и последовательности в освоении упражнений, их систематичности. Практика показывает, что самостоятельные тренировки способны воспитать у обучающегося органическую потребность в ежедневных упражнениях, что является индикатором успешности всего процесса нормализации голоса. Заниматься следует не менее двух раз в день: утром (дыхательные и голосовые упражнения включаются в комплекс ежедневной оздоровительной гимнастики) и днем по 10-15 минут, увеличивая продолжительность тренировочной работы по мере усвоения упражнений до 30 минут. Упражнения необходимо выполнять в хорошо проветриваемом помещении или на свежем воздухе. Преподаватели и обучающиеся владеют большим арсеналом учебных и методических пособий, в которых представлены современные технологии постановки голоса и интонационной стороны речи.

Итоговой формой отчетности после овладения материалами практикума является зачет. Обучающиеся должны продемонстрировать не только знания научно-теоретических основ постановки голоса, но и результаты улучшения собственной техники речи (расширенные функциональные возможности своего голосового аппарата), а также готовность к овладению технологией развития и восстановления голоса у детей и взрослых, ее использованию в коррекционно-логопедической работе.

Выводы. Таким образом, своевременное выявление нарушений голосового аппарата, их комплексное лечение с использованием медикаментов, физиотерапевтических процедур и фонетических упражнений, соблюдение гигиены голоса, предупреждение голосовых расстройств позволят лицам речевых профессий, в том числе педагогам, продлить профессиональное долголетие. Профилактика заболеваний голосоречевого аппарата чрезвычайно обширна и разнообразна. Целью профилактики профессиональных нарушений голоса является ранняя диагностика заболеваний гортани, в связи с чем лицам речевых профессий следует находиться под постоянным диспансерным наблюдением врача-фониятра и соблюдать его рекомендации.

Литература:

1. Бруссер А.М., Оссовская М.П. Аудиовидео уроки по технике речи. Часть 1. – М.: «ИПЦ Маска», 2007. – 50 с.
2. Дыхательная гимнастика А.Н.Стрельниковой. Видеокурс. – Издательство «Метафора», 2006.
3. Лаврова Е.В., Михалевская И.А. Значение постановки речевого голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств / Сборник научных трудов. II Конгресс Российской общественной академии голоса «Голос: междисциплинарные проблемы. Теория и практика». – М.: Граница, 2009. – С. 87-93.
4. Лаврова Е.В. Восстановление голоса при парезах и параличах гортани, хронических ларингитах и функциональных нарушениях / Хрестоматия по курсу «Логопедия. Нарушения голоса». Направление «Специальное (дефектологическое) образование. Логопедия. Часть I // Сост. В.И.Лахоткина, В.А.Дегальцева. – Армавир, 2016. – 168 с.
5. Орлова О.С. Профилактика нарушений голоса у лиц речевых профессий. – М.: Моск. НИИ уха, горла, носа, 1993. – 17 с.
6. Плешков И.В., Анисеева З.И. Заболевания голосового аппарата у вокалистов и представителей речевых профессий (диагностика, лечение, реабилитация). – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2003. – 168 с.
7. Савостьянов А. И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 144 с.

УДК: 371.3:372.881.111.1

кандидат педагогических наук Леонтьева Любовь Александровна

Нижекамский филиал Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова (г. Нижнекамск)

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Аннотация. Переход России к информационному обществу и внедрение средств информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизнедеятельности определяет необходимость овладения – информационно-коммуникационной компетенцией. Реализация компетентностного подхода в обучении требует последовательности, систематичности и преемственности, т.е. организации процесса постепенного восхождения от одного образовательного уровня к другому. В статье рассматриваются особенности реализации преемственности в формировании информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция; информационно-коммуникационная компетенция, преемственность.

Annotation. The transition of Russia to the information society and the implementation of information and communication technologies in all spheres of life determines the necessity of mastering of information and communication competence. The implementation of the competence approach in teaching requires consistency, regularity and continuity, i.e. the organization of the process of gradual ascent from one educational level to another. The article discusses the features of the implementation of continuity in the formation of information and communication competence of pupils and students.

Keywords: competence approach, competence; information-communication competence, continuity.

Введение. Происходящий в России переход от индустриального общества к информационному, определяемый внедрением новейших информационных и телекоммуникационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека, в качестве наиболее значимой выдвигает проблему формирования информационно-компетентной личности специалиста всех отраслей знания. Основным принципом обучения в связи с переходом к «обучению через всю жизнь» является принцип преемственности, который предполагает взаимосвязь школьной, вузовской и послевузовской систем образования [20, с. 17].

Изложение основного материала статьи. Проблема преемственности рассматривается в истории, философии, политологии, социологии, юриспруденции, педагогике, психологии. В философском энциклопедическом словаре «преемственность» рассматривается как «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или его характеристик при переходе к новому состоянию ...» [21, с. 507].

Вопросы обеспечения преемственности в обучении и воспитании рассматривались многими педагогами прошлого. На последовательности и систематичности в организации учебного процесса настаивали А. Дистервег, Я.А. Коменский, Н.К. Крупская, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский.

В современной педагогической науке проблема преемственности в обучении исследуется уже много десятилетий и рассматривается как педагогическая система (А.В. Батаршев) [3], общедидактический принцип (А.Г. Мороз) [16], закон развития педагогики (Г.П. Кукла) [12], общепедагогическая закономерность (В.В. Давыдов) [9], форма связи между элементами системы обучения (А.А. Люблинский) [15], педагогическое условие образовательного процесса (А.В. Коржуев, В.А. Попков, Д.В. Чернилевский) [11].

Российская педагогическая энциклопедия выделяет преемственность в построении отдельного учебного предмета (преемственность в линейном расположении учебного материала), которая обеспечивает постепенное развертывание содержания изучаемой отрасли знания таким образом, что последующее органически связано с предыдущим [18, с. 385].

Преемственность реализуется также и в концентрическом расположении материала, которое, по мнению В.В. Краевского и И.Я. Лернера, состоит в «постепенном уточнении и дополнении понятий и одновременно в расширении системы соответствующего языкового материала» [14, с. 31]. Они полагают, что преемственность в этом случае должна охватывать не только отдельные учебные предметы, но и отношения между ними.

Развивающаяся сегодня тенденция ориентации результатов обучения на умение решать личностно-значимые и практически важные для обучаемых задачи приводит к необходимости внедрения так называемого «компетентностного» подхода с выделением определенного набора компетенций, необходимого для данной конкретной области знания.

Анализ существующих в педагогической литературе определений информационно-коммуникационной компетенции (М.А. Бовтенко [4], В.Г. Былинкина [5], В.М. Галкина [7], Г.Б. Паршукова [17]) и ее составляющих позволил автору сформулировать следующее ее определение: «Информационно-коммуникационная компетенция – это способность индивида использовать в практической деятельности знания и умения в области инфокоммуникационных технологий для поиска, обработки, интеграции, оценки, создания и передачи информации, представленной в различных форматах и операциональных системах» [13]. Данная компетенция входит в число ключевых компетенций личности, определенных Советом Европы, и является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности специалистов разного профиля на современном этапе развития общества.

Говоря о преемственности в условиях информатизации, мы имеем в виду не только преемственность по вертикали от нулевой ступени до старшей, где каждый уровень образования предполагает возможность перехода на последующий, но и по горизонтальной – между различными учебными предметами.

Целью преемственного формирования информационно-коммуникационной компетенции у студентов и школьников является формирование знаний, умений, навыков и способов деятельности с информацией на основе применения информационно-коммуникационных средств, осуществляемое как последовательный переход от одного уровня ее сформированности к следующему и способствующее развитию личности и успешной адаптации к жизнедеятельности в условиях информационного общества [13].

Задачами формирования информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов являются следующие:

- 1) освоение и систематизация знаний, относящихся к информационным процессам в различных системах;
- 2) овладение навыками использования информационно-коммуникационных средств (компьютер, мобильный телефон, принтер, электронная почта, СМИ, Интернет) для самостоятельного поиска, анализа, отбора, преобразования, сохранения и передачи информации;
- 3) овладение умениями ориентироваться в информационных источниках, выделять в них главное и необходимое; осознанно воспринимать информацию, распространять ее по каналам СМИ;
- 4) овладение умениями и навыками применения информационных и телекоммуникационных технологий (аудио- и видеозаписей, электронной почты, Интернет) для решения учебных задач;
- 5) овладение умениями и навыками построения математических моделей явлений и процессов, алгоритмов осуществления действий;
- 6) приобретение опыта проектной деятельности, создания редакторов оформления, сохранения, передачи информационных объектов различного типа; построения компьютерных моделей, коллективной реализации информационных проектов, информационной деятельности в различных сферах, востребованных на рынке труда;
- 7) развитие алгоритмического мышления, познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей в информационной деятельности; воспитание чувства ответственности за результаты своего труда; формирование установки на позитивную, социальную деятельность в информационном обществе, на недопустимость действий, нарушающих правовые, этические нормы работы с информацией [2].

Преимуществом формирования информационно-коммуникационной компетенции должно проходить поэтапно. Этапы формирования информационно-коммуникационной компетенции сводятся к базовому, общему (пользовательскому) и профессиональному. Особенности формирования компонентов информационно-коммуникационной компетенции на разных этапах обучения в школе и вузе приведены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы формирования информационно-коммуникационной компетенции

Этап	Период формирования	Знания	Когнитивные действия	Практические умения
Базовый	Средняя школа	Общие представления об устройстве компьютера. Основы работы с операционной системой Windows.	– создание несложных документов в Word; – создание простых расчетных таблиц в Excel;	– использование ресурсов Интернет для поиска информации для организации образовательной деятельности; – решение с помощью ИКТ несложных учебных и бытовых задач;
		Владение базовыми ресурсами ИКТ по основным аспектам учебной деятельности. Владение навыками оценки эффективности ИКТ-средств. Владение базовой терминологией электронной коммуникации, связанной с образовательной деятельностью; основными жанрами учебного электронного дискурса; нормами учебной коммуникации.	– создание простых презентаций; – осуществление поиска, доступа, оценки, извлечения и передачи информации на основе использования базовых ресурсов ИКТ в образовательном процессе; – работа с учебными материалами, предварительно подобранными преподавателем;	– набор и распечатка на принтере раздаточных материалов для презентации результатов учебно-познавательной деятельности; – использование установленных учебных программ; освоение под руководством инструктора новых прикладных программ; – использование базовых возможностей ИКТ в целях саморазвития; – использование электронных учебных материалов и базовых средств ИКТ для осуществления электронной коммуникации; – навыки просмотрового чтения; отбора необходимой (заданной) информации;

Пользовательский	I и II курсы вуза	<p>Владение базовыми сведениями и навыками в области авторского права, защиты информации; знание этических, санитарно-гигиенических норм использования ИКТ.</p> <p>Владение навыками оценки и коррекции собственной учебно-профессиональной деятельности с использованием ИКТ.</p>	<p>– создание простых (без рисунков и таблиц) и сложных (с таблицами, рисунками и схемами) документов в Word;</p> <p>– создание расчетных таблиц в Excel с использованием формул, а также математических, логических, статистических функций;</p> <p>- построение диаграмм;</p> <p>– создание баз данных (однотабличных и многотабличных), построение запросов, форм и отчетов;</p>	<p>– использование информационных технологий, комплекса прикладных программ, разнообразных инструментальных средств, включая виртуальные среды обучения для решения повседневных студенческих задач – подготовки докладов и рефератов, подготовки к семинарам и практическим занятиям, написания курсовых и дипломных работ, подготовки к выступлениям на студенческих научных конференциях;</p> <p>– умение устанавливать на компьютер программное обеспечение учебного назначения;</p> <p>– исследовать возможности того или иного программного обеспечения для использования его в процессе освоения информации;</p> <p>– использование возможностей простого поиска в общедоступных поисковых системах и ограниченного количества учебных (профессионально-ориентированных) ресурсов;</p>
------------------	-------------------	--	---	---

Профессиональный	III - V курсы вуза	<p>Владение комплексом ресурсов по основным и специальным аспектам профессиональной деятельности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – оформление профессиональной документации и создание материалов для отчетного процесса с использованием текстовых процессоров; – создание баз данных в табличных процессорах; – учет результатов профессиональной деятельности с использованием СУБД; – создание специальных профессиональных тестов; – создание собственных Интернет-ресурсов; – эффективная реализация всех нормативных аспектов при использовании ИКТ в профессиональной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – использование базовых функций стандартного офисного приложения для организации исследовательской деятельности и подготовки отчетной документации в печатных и электронных публикациях; – использование базовых средств синхронной и асинхронной коммуникации для установления дружеского и учебно-исследовательского взаимодействия; – использование всего комплекса средств ИКТ для усвоения различных учебных дисциплин (особенно узкопрофессиональных); – самостоятельный отбор электронных учебных материалов по специальности, базирующихся на оценке качества электронных образовательных ресурсов.– решение профессиональных, корпоративных задач с использованием ИКТ; – свободное владение терминологией электронного взаимодействия в профессиональной сфере общения, самостоятельное продуцирование текстов (информации) в различных жанрах профессионального электронного дискурса; – использование разнообразных стандартных и специальных программных ресурсов для планирования, организации деятельности и подготовки корпоративной документации и печатных и электронных публикаций профессионально-корпоративной направленности; – умение устанавливать на компьютер программное обеспечение профессионального назначения; исследовать возможности того или иного программного обеспечения для привлечения его в производственный процесс; – свободное использование расширенного поиска в общедоступных поисковых системах и широкого диапазона поля профессиональной информации; – использование комплекса средств коммуникации для взаимодействия в рамках профессионального сообщества на различных (корпоративных, региональных, российских, международных) уровнях; – использование средств ИКТ для профессионального развития (повышение квалификации, участие в проектах, научная деятельность).
------------------	--------------------	---	---	--

Формирование перечисленных умений у школьников и студентов возможно при соблюдении принципа преемственности в обучении.

Выводы. Преемственность в формировании информационно-коммуникационной компетенции будущих специалистов может быть достигнута, на наш взгляд, при четкой ориентации на сформированность уровней информационно-коммуникационной компетенции, причем базовый уровень должен формироваться на этапе обучения в средней общеобразовательной школе, а формирование пользовательского и профессионального уровней должны осуществляться при получении высшего образования.

Принцип преемственности в формировании информационно-коммуникационной компетенции может быть реализован по следующим направлениям: совершенствование учебно-познавательного процесса согласно растущим требованиям информационного общества; укрепление единства теории и практики, органическое сочетание высокого теоретического уровня преподавания с выработкой у обучаемых прочных практических знаний, умений и навыков; совершенствование долгосрочного планирования и прогнозирования развития общего среднего и высшего образования с учетом меняющихся потребностей общества.

Литература:

1. Александров, Г.Н. Теоретические основы решения проблемы преемственности формирования учебной деятельности в системе «школа-вуз» / Г.Н. Александров // Вопросы преемственности воспитания и формирования учебной деятельности в системе «школа-вуз»: сб. научн. тр. – Орджоникидзе, 1984. – С. 10-25.
2. Базовая ИКТ-компетенция. – Режим доступа: <http://center.fio.ru/ikt.asp>.
3. Батаршев, А.В. Преемственность в дидактических приемах обучения / А.В. Батаршев // Советская педагогика. – 1987. – № 4. – С. 71-74.
4. Бовтенко, М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка: монография / М.А. Бовтенко. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005. – 244 с.
5. Былинкина, В.Г. Условия формирования информационно-коммуни-кативной компетенции учителя / В.Г. Былинкина. – Режим доступа : <http://www.ito.su/2003/VIII/ VIII-0-3098.html>.
6. Винницкая М.А. Основные составляющие информационной компетентности будущих специалистов / М.А. Винницкая, С.К. Баймухамедова, М.Ж. Дюсемалиева и др. // Материалы международной научно-практической конференции. – Алматы, 2005. – С. 135-140.
7. Галкина, В.М. Формирование содержания предмета информатика и ИКТ для информационно-технологического профиля / В.М. Галкина. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-02.htm>.
8. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981. – 127 с.
9. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 127 с.
10. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище: доклад международной комиссии по образованию / Ж.Делор. – М.: ЮНЕСКО, 1997. – 295 с.
11. Коржув, А.В. Вузовское и послевузовское профессиональное образование: критическое осмысление проблем, поиск решений / А.В. Коржув, В.А. Попков. – М.: Янус-К, 2002. – 232 с.
12. Кукла, Г.П. Дидактические условия эффективной организации контроля учебной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Г.П. Кукла. – Челябинск, 1984. – 17 с.
13. Леонтьева Л.А. Преемственность в формировании информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов вуза (на примере обучения иностранному языку): автореферат дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Леонтьева. – Ульяновск, 2011. – 30 с.
14. Лернер, И.Я. Учебно-воспитательный процесс как система. Новые исследования в педагогических науках / И.Я. Лернер // М.: Педагогика. – 1985. – № 1. – С. 30-34.
15. Люблинский, А.А. О преемственности учебной работы в школе / А.А. Люблинский // Преемственность в процессе обучения в школе: материалы конференции. – Л.: Наука, 1969. – С. 5-10.
16. Мороз, Л.Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной учебной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза (На материалах школ и вузов Украинской ССР): автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Л.Г. Мороз. – Киев, 1972. – 10 с.
17. Паршукова, Г.Б. Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя: учеб. пособие / Г.Б. Паршукова, М.А. Бовтенко. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005. – 148 с.
18. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х томах / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 672 с.
19. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.
20. Филатова Л.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы / Л.О. Филатова. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2005. – 192 с.
21. Философский энциклопедический словарь / под ред. А.Ф. Ильичева и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
22. Хеннер Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования / Е.К. Хеннер. – М.: БИНОМ, 2008. – 188 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР В РАМКАХ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена анализу системы иноязычной подготовки в образовательных организациях правоохранительных структур с точки зрения формирования конкретных компетенций, необходимых будущему специалисту в процессе исполнения им служебных обязанностей, в частности, лингвокоммуникативной компетенции – персонифицированного индикатора хода и результативности иноязычной подготовки, совокупности внутренних ресурсов, необходимых для построения контактов сотрудника с использованием иностранного языка в максимально широком спектре жизненных и служебных ситуаций. Кроме того, раскрывается необходимость изучения системы иноязычной подготовки, как неотъемлемой части системы образования, в целях дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса. Материалы, представленные в данной работе, предназначены для преподавателей иностранных языков, специалистов в сфере профессионального образования, организаторов учебного процесса, обучающихся образовательных организаций, интересующихся теоретическими и практическими вопросами обеспечения эффективности профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: лингвокоммуникативная компетенция, система образования, система иноязычной подготовки, оптимизация образовательного процесса.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the foreign languages training system at educational establishments of law-enforcement agencies with relation to concrete competences formation, which are necessary for future specialists' official duties, and particularly linguo-communicative competence as personified indicator of the foreign languages training system process and effectiveness, the set of inner resources necessary for officer's contact construction with the use of a foreign language in maximally wide spectrum of living and official situations. Moreover the necessity of foreign language training system study as an integral part of educational system is revealed in the article for future perfection of teaching and educational process. The materials, presented in the given paper, are intended for foreign language instructors, specialists in the sphere of professional education, organizers of the educational process and students of educational organizations, interested in theoretical and practical issues of ensuring efficiency of professional training of specialists.

Keywords: Linguo-communicative competence, educational system, foreign languages training system, optimization of educational process.

Введение. В трудах современных учёных прямо или косвенно была обоснована феноменология системы иноязычной подготовки (далее – СИП), доказана уникальность этого сложного и многоаспектного явления [3, 5].

Но конкретная сфера реализации СИП далеко не всегда ориентирована на концептуальные и доктринальные масштабы реализации, ведь требования профессиональной среды обычно персонифицированы и подразумевают достижения конкретных результатов каждого специалиста, выполняющего определённые задачи.

Руководствуясь указанными ориентирами, прежде всего, следует отметить, что современное состояние подготовки квалифицированных кадров в системе высшего образования правоохранительных структур объективно требует постоянного совершенствования учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего качество подготовки будущих специалистов.

Сказанное выше очевидно, прежде всего, потому, что в теории и практике профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных структур за последние десятилетия выявлен и обоснован большой объём личностных качеств, наличие которых рассматривается обязательным условием реализации системы образования в ведомственных образовательных организациях. Да и, собственно, коммуникативный компонент в рассматриваемой совокупности справедливо считается органичным и значимым [8, 11].

Изложение основного материала статьи. В контексте понимания отмеченных реалий сотрудники правоохранительных структур выступают в качестве субъектов вербального и невербального общения, реализуя те или иные задачи в профессионально-ориентированном социальном пространстве, вольно или невольно становясь участниками реализуемой СИП.

Иначе говоря – лингвокоммуникативная компетенция сотрудника может и должна расцениваться в качестве индивидуального верификатора хода и результативности СИП. Это правильно потому, что своевременность и востребованность исследования СИП в подобном варианте анализа определяется явным дефицитом уровня лингвокоммуникативной компетентности специалистов правоохранительных структур.

Возникает большое количество ситуаций, когда оперативные работники, сотрудники боевых, следственных, аналитических и иных подразделений часто оказываются не в состоянии решать стоящие перед ними задачи из-за невозможности использования информации, полученной ими в иноязычной системе обмена сведениями.

Пренебрежение отмеченными обстоятельствами ведет к неустраняемым пробелам в деятельности названных специалистов, значимо снижает эффективность таковой.

Причинами указанных пробелов являются очевидные недостатки в профессиональной подготовке, связанные с тем, что дидактические технологии обучения иностранным языкам, применяемые в образовательных организациях, базируются преимущественно на традиционных методиках его преподавания, сложившихся во времена отсутствия интерактивных средств коммуникации.

В фундаментальных научных исследованиях и в теоретических разработках прикладного характера не детализированы критерии, условия и факторы, обеспечивающие оптимизацию процесса формирования данного личностного свойства в системе профессиональной подготовки специалистов, что является теоретико-прикладным пробелом. Очевидная необходимость его устранения предполагает изменение ориентации всего процесса преподавания посредством коррекции дидактического вектора в сторону

формирования билингвального сознания. Именно такой ракурс изменений соответствует императивам СИП [2].

Системным элементом подобной модальности в реалиях СИП должна стать целенаправленная подготовка обучающихся, базирующаяся на достижениях ими лингвокоммуникативной компетенции с предельно адресной ориентацией мышления на решение конкретных служебных задач [6, с. 117].

Отмеченное обстоятельство крайне значимо еще и потому, что в педагогике профессионального образования уже сложились существенные предпосылки для реализации тех изменений СИП, которые непосредственно связаны с появлением новых авторских моделей, механизмов, алгоритмов использования обучающего пространства образовательных организаций.

Решение перечисленных задач способно подтвердить предположение о том, что эффективность формирования лингвокоммуникативной компетентности сотрудников правоохранительных структур может быть существенно повышена при условиях, когда этот процесс:

- ориентирован на дифференцированный подход профильной подготовки;
- базируется на обобщенных представлениях о профессиональной компетентности как интегральной педагогической совокупности СИП;
- строится на основе системно-деятельностного и профессиологического подходов к осуществляемой подготовке специалистов;
- реализуется посредством современных (интерактивных, личностно-развивающих) образовательных технологий, органично включенных в социокультурный контекст деятельности сотрудника правоохранительных структур.

Перечисленные характеристики справедливо рассматривать в качестве обязательных педагогических условий достижения результативности реализации СИП.

Но не стоит упускать из виду, что общая методология указанной реализации базируется на подходах к познанию педагогических и профессиологических реалий, на системных представлениях о целостности и уникальности личности как субъекте отношений, ее деятельностной и творческой сущности, многофакторном развитии, множественной природе сознания специалиста.

Для разработки практических рекомендаций по исследованию организационных и дидактических компонентов работы, проводимой в направлении оптимизации СИП, могут и должны быть использованы педагогические построения, схемы и конструкции, ориентированные на использование передовых технологий лингводидактики [4, с. 34].

Деятельность сотрудников правоохранительных структур является чрезвычайно сложной и многоаспектной, так как требует реализации эффективных решений в экстремальных условиях, часто связанных с риском для жизни, ограниченным временем на обработку необходимой информации при высокой степени ответственности за предпринимаемые действия.

Конечно же, самого серьезного внимания в указанной связи заслуживает сфера лингвокоммуникативной деятельности сотрудников, под которой в предельно общем плане понимается сложившаяся совокупность языковых знаний, умений и навыков и их реализации при решении повседневных и неординарных (в т.ч. и специальных) задач.

Все это требует от каждого человека, избравшего своей профессией службу в правоохранительных органах, высокого профессионализма и самоотдачи.

Именно поэтому разработка проблемы лингвокоммуникативной компетентности остается весьма актуальной и требует своего дальнейшего решения педагогическими средствами. При анализе значимых слагаемых реализации СИП на уровне формирования лингвокоммуникативной компетенции обучающихся образовательных организаций правоохранительных структур, в качестве базового, целесообразно использовать системно-деятельностный подход.

С учетом этого, в предельно общем виде под лингвокоммуникативной деятельностью сотрудника правоохранительных структур целесообразно понимать социальную практику, направленную на достижение общественно значимых целей, отражающих интересы общества, государства, ведомства, а также интересы самой личности в сфере прикладного языкознания.

Принципиальное согласие с такой точкой зрения позволяет утверждать, что логика формирования лингвокоммуникативной компетенции включает в себя три базисных направления: теоретическое, технологическое и методологическое.

Указанный подход основывается на единстве понимания мировоззренческих, философских, психологических, педагогических позиций при оценке хода и результатов подготовки специалиста.

Теоретический компонент процесса реализации СИП представляет собой различные характеристики лингвокоммуникативной компетенции, а также алгоритм ее формирования в сочетании с исследованием отечественного и зарубежного опыта реализации СИП.

Технологический компонент нацеливается на реализацию интерактивных образовательных алгоритмов формирования указанной компетентности наряду с исследованием уровней ее достижения.

Методологический компонент характеризует собой систему взглядов, оценок и суждений на способы достижения лингвокоммуникативной компетентности, на особенности ее формирования в условиях подготовки специалистов.

Понятие «формирование» может быть спроецировано на все названные компоненты и заявлено как явление, отражающее процесс реализации СИП в динамике развития лингвокоммуникативной компетенции [10, с. 65].

Именно в логике системы иноязычной подготовки процесс формирования искомой нами компетентности анализировали В.Л. Тёмкина, М.Ю. Фадеева [7, 8].

Выводы. Детальным порядком процесс формирования профессиональных качеств специалистов, использующих иностранные языки в своей служебной деятельности, исследован Н.А. Мыльцевой, О.Н. Сафроненко и др. [3, 5].

Взыскательно и всесторонне раскрыта специфика формирования и развития навыков коммуникативных взаимодействий диалогового назначения. Здесь интересны исследования С.В. Астафурова, В.П. Фурмановой и др. [1, 9].

Обращаясь к приведенным исследованиям, появляются основания утверждать, что специфика профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных структур состоит в том, что вся эта

деятельность носит коммуникативный характер и предполагает, помимо выполнения прочих обязанностей, владение, по крайней мере, одним иностранным языком.

По своей педагогической сути достижение оптимального уровня лингвокоммуникативной компетентности – это результат особых усилий организаторов педагогического процесса, преподавателей по созданию условий развития и саморазвития обучающихся. Выявление ведущих тенденций, принципов, психолого-педагогических и организационных условий этого процесса для понимания природы СИП представляется возможным посредством уяснения принципиальных характеристик рассматриваемых педагогических реалий, то есть – посредством обеспечения возможности реализации базовых императивов СИП:

- первенство в овладении ведущими характеристиками языка, его лингвоформами, смысловым рядом, лексикой, фонетикой, морфологией и др.;
- динамичность осуществляемой подготовки, постоянного, но при этом постепенного наращивания ее объема, сложности и интенсивности;
- индивидуальный и дифференцированный подход в осуществляемой подготовке;
- обязательное соответствие осуществляемой подготовки требованиям исполняемых сотрудниками функционалов;
- оптимальное достаточное информационное, материально-техническое, финансовое, техническое, кадровое обеспечение СИП.

Конечно, представленная совокупность императивов не исчерпывается только названными. В опоре на указанные принципиальные основания СИП, в дальнейшем реально определить достоинства и недостатки устоявшейся практики формирования лингвокоммуникативной компетенции у обучающихся образовательных организаций правоохранительных структур.

Литература:

1. Астафуров С. В. Развитие иноязычных коммуникативных умений переговорного процесса у студентов-нефилологов: на материале английского языка: дисс. ... канд. пед. наук / С.В. Астафуров. – Волгоград, 2007. – 221 с.
2. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 162 с.
3. Мыльцева Н. А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах: на материале английского языка: дисс. ... докт. пед. наук / Мыльцева Н.А. – Москва, 2008. – 433 с.
4. Попова Н. В. Ключевые темы актуальной образовательной политики и практики / Н.В. Попова // Высшее образование в России. – 2017. – № 10. – С. 26-35.
5. Сафроненко О. Н. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России: дисс. ... докт. пед. наук / О.Н. Сафроненко. – Ростов-на-Дону, 2006.
6. Сломчинский А. Г., Таушканова Е. А., Храмушина Ж. А. Предметно-языковое интегрированное обучение студентов технических специальностей: проблемы и инновационные решения / А.Г. Сломчинский, Е.А. Таушканова, Ж.А. Храмушина // Инновации в образовании. – 2018. – № 5. – С. 117-130.
7. Тёмкина В. Л. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов университета: дисс. ... докт. пед. наук / В.Л. Тёмкина. – Оренбург, 2004. – 358 с.
8. Фадеева М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Фадеева М.Ю. – Оренбург, 2013. – 23 с.
9. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе: монография / В.П. Фурманова. – Саранск, 2009. – 163 с.
10. Цепилова А. В., Михалёва Л. В. Иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность будущего инженера как результат интеграции его профессиональных компетенций и коммуникативных умений / А.В. Цепилова, Л.В. Михалёва // Вестник высшей школы. Alma mater. – 2016. – № 2. – С. 64-68.
11. Шашкин Н. Г. Формирование коммуникативной компетентности у будущих сотрудников органов внутренних дел в системе высшего образования: дисс. ... канд. пед. наук / Н.Г. Шашкин. – Чебоксары, 2005. – 150 с.

Педагогика

УДК 378.662.146

кандидат технических наук Логачева Алла Григорьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Голованова Инна Игоревна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения кейсов в обучении магистрантов Казанского государственного энергетического университета при освоении технических дисциплин. Приведены данные, полученные при независимом тестировании по определённым уровням обученности студентов и на основе самооценки обучающихся до и после использования метода кейсов. Полученные результаты сравнивались с аналогичными показателями студентов, которые обучались с применением традиционных форм обучения. Исследование показало, что кейс-метод позволяет формировать профессиональные компетенции студентов, обеспечивая более высокий уровень знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: педагогические технологии, кейс технологии, кейс метод, профессиональные компетенции, уровень сформированности компетенции.

Annotation. The article discusses the effectiveness of the use of cases in the training of undergraduates of the Kazan State Energy University while studying technical disciplines. The data obtained from independent testing on certain levels of students' learning and on the basis of students' self-assessment before and after using the case

method are presented. The results were compared with similar indicators of students who were trained using traditional teaching methods. The study showed that the case method allows the formation of students' professional competencies, providing a higher level of knowledge and skills.

Keywords: pedagogical technologies, case technology, case method, professional competence, level of competence formation.

Введение. Создание высокотехнологичной промышленности невозможно без хорошо подготовленных инженерных кадров. Поэтому развитию инженерного образования уделяется особое внимание во всем мире, в том числе и в России. Сегодня успешность выпускника вуза определяется его мультидисциплинарными знаниями, готовностью принимать нестандартные решения и степенью развития гибких навыков. В то время как компетентностный подход, взятый за основу при создании современных образовательных стандартов, ставит целью обучения развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, новые технологии в обучении являются инструментом достижения этой цели. В частности, одним из таких инструментов является кейс-технология. Педагогическая технология характеризуется продуманной, тщательно выстроенной системой действий базирующихся на сочетании форм, методов, приемов и техник, способствующих получению эффективных образовательных результатов.

В основе кейс-технологии лежит реализация кейс-метода через организацию различных форм взаимодействия обучающихся при решении кейсов, и использование техник и приемов для обсуждения и представления полученных результатов. Различные аспекты применения кейс-метода в образовательном процессе отражены в трудах как российских, так и зарубежных авторов. Совсем недавно кейс-метод ассоциировался преимущественно с экономическим образованием и бизнес-науками. Но в последнее время все чаще говорят о его применении в профессиональном обучении в целом, включая гуманитарное и техническое образование [1-7]. Кейс-метод, являясь методом активного обучения, хорошо вписывается в современную концепцию как компетентностного, так и личностно-ориентированного подходов в образовании. Можно говорить, что этот метод направлен не только на формирование конкретных знаний, умений и навыков, но и на развитие общего интеллектуального и коммуникативного уровня студентов [8]. А.М. Долгоруков относит кейс-метод к «продвинутому» активным методам обучения, указывая при этом такие его сильные стороны как возможность работы в группах на едином проблемном поле, использование принципов проблемного обучения, возможность создания новых моделей деятельности [9].

Кроме достоинств метода, авторами выделяются и условия успешного использования кейсов в обучении студентов. Так, например, Л. В. Покушалова отмечает, что применение кейс-метода требует от студентов определенного уровня подготовленности, наличия у них базовых знаний по дисциплине и навыков самостоятельной работы [8]. В работе [1] К.А. Киёмова приводит рекомендации по формированию групп для работы над кейсом, включающие классификацию уровня знания студентов и учёт их увлеченности предметом. Автор предлагает объединять в малые группы студентов с разным уровнем знаний, чтобы каждый студент мог постепенно продвигаться вверх по таксономии Блума.

Учитывая объективную необходимость поиска инновационных форм совершенствования процесса обучения студентов в рамках компетентностного подхода и существенный педагогический потенциал кейс-технологии, нами было проведено педагогическое экспериментальное исследование, направленное на поиск путей повышения эффективности обучения студентов магистратуры Казанского государственного энергетического университета при освоении технической дисциплины «Автоматизация в системах электроснабжения» с применением кейс-метода. Целью данной статьи является представление результатов собственного исследования эффективности кейс-метода при формировании профессиональных компетенций магистрантов технического вуза. Достижение цели обеспечивается путем решения следующих задач:

1. Выбор участников исследовательско-экспериментальной деятельности.
2. Описание методов исследования.
3. Описание процесса реализации исследования.
4. Представление и обсуждение полученных результатов.

Изложение основного материала статьи. В эксперименте приняли участие 52 студента (две учебные группы 22 и 25 человек соответственно) второго курса магистратуры Казанского государственного энергетического университета, обучающихся по направлению подготовки 13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника». Программа курса «Автоматизация в системах электроснабжения» была разработана и реализована доцентом А.Г. Логачевой, психолого-педагогическое сопровождение и экспертная оценка осуществлялась на кафедре педагогики высшей школы Казанского федерального университета доцентом И.И. Головановой. Предмет, на базе которого проходило исследование, входит в состав модуля профильных дисциплин образовательной программы «Проектирование развивающихся систем электроснабжения» и относится к вариативной части. Дисциплина изучается на основе ранее пройденных профильных курсов, таких как «Проектирование систем электроснабжения» и др. данного модуля, и является основой для подготовки магистерской диссертации. Следовательно, студенты, приступившие к изучению данного предмета, уже имеют базовые знания по направлению подготовки и обладают достаточно высокими навыками самостоятельной работы. Целью данной дисциплины является развитие способности магистранта самостоятельно управлять проектами, проводить исследование и разработку систем автоматизации, применяемых в системах электроснабжения объектов капитального строительства, включающее планирование и постановку задач исследования, выбор методов экспериментальной работы, интерпретацию и представление результатов на основе применения методов анализа технических средств и вариантов методов передачи информации, разработки и поиска компромиссных решений в выборе серийных и проектировании новых объектов профессиональной деятельности.

Перед началом эксперимента одна из групп была определена в качестве контрольной, а вторая – в качестве экспериментальной. Отбор групп происходил на основании входного тестирования на вводном этапе освоения курса. Та группа, большинство студентов которой, показали более высокий уровень базовых знаний, была определена как контрольная. Студенты этой группы в течение одного семестра на практических занятиях по дисциплине выполняли задания, представленные в виде традиционных задач. Организация занятий для студентов экспериментальной группы проходила на основе применения кейс технологии, базирующейся на решении учебных кейсов.

Метод-кейсов в исследовании использовался непосредственно для формирования знаний, умений и навыков, а для определения уровня освоения материала, сформированности умений и навыков проводилось тестирование обучающихся и анкетный опрос, построенный на самоанализе и самооценке студентов. Тестирование проходило с использованием цифрового образовательного ресурса на онлайн-платформе Moodle, разработанного для сопровождения и поддержки изучаемого курса. Анкета была разработана в виде google-формы, где студентам предлагалось оценить уровень своих профессиональных компетенций, формируемых в рамках дисциплины. Тестирование и опрос проводились в обеих группах как до начала эксперимента, так и по его завершению. Активное участие студентов обуславливалось тем, что они были предупреждены о добровольном участии в тестировании и опросе, а полученные результаты не влияли на баллы и отметку по дисциплине. Используемые кейсы включали краткую нормативно-техническую справку по проблемной области, описание ситуации с необходимыми техническими данными и задание к кейсу. По смысловому содержанию задания кейсов являлись идентичными задачам, решаемым контрольной группой, но были представлены как описание реальных ситуаций и сопровождалась дополнительным материалом.

Обучение с применением кейс-метода строилось по следующему алгоритму. Студенты получали описание кейса заранее, в качестве самостоятельной работы им предлагалось познакомиться с кейсом, провести анализ приложений к нему, составить формулы для расчета. Затем непосредственно на занятии осуществлялась проверка самостоятельной работы и формирование малых групп для работы над кейсом на основе результатов опроса по изученному материалу согласно подходу, предложенному К.А. Киёмовой [1]. На основании результатов опроса студенты распределялись в малые группы по четыре человека. Для работы над кейсом студенты самостоятельно распределяли роли в группах, направленные на организационную эффективность процесса обучения, что способствовало проявлению обучающимися инициативы и учету их интересов и способностей. К выбору предлагались следующие роли: координатор – распределяет работу в группе, координирует действия группы, хронометрист – следит за временем, художник – отвечает за оформление презентации, делегат – может обратиться за консультацией к преподавателю, но задать не более трех вопросов за все время решения кейса. Также преподаватель определял двух студентов, ответственных за оценку индивидуальных результатов каждого студента во время групповой работы. Далее обучающиеся получали задание к кейсу, шаблон презентации для представления результатов работы, критерии оценки, и приступали к работе над кейсом. Для представления решения кейса каждая группа выбирала одного или несколько спикеров, которые после презентации решения отвечали на вопросы преподавателя и аудитории. На заключительном этапе занятия проводился рефлексивный анализ результатов и подсчет баллов, набранных каждым студентом как за самостоятельную работу, являющуюся частью задания по решению кейса, так и за аудиторную.

Для оценки эффективности применения метода были проанализированы результаты входного и итогового тестирования и анкетирования студентов контрольной и экспериментальной групп. Оценка каждого студента за тестирование формировалась на основании его ответов на тесты и была представлена в процентах. Самооценка сформированности компетенций каждого студента также была переведена в проценты для удобства сравнения. Затем были рассчитаны средние величины по группам. В конце семестра уровень развития своих профессиональных компетенций студенты обеих групп оценили выше, чем в начале эксперимента, что подтверждается данными тестирования. Так уровень обученности студентов после проведения занятий по дисциплине вырос. Средний балл контрольной группы по результатам входного тестирования составил 51%, по результатам выходного тестирования – 80%. В экспериментальной группе средний балл составил 45% до эксперимента и 77% после. В таблице 1 приведено приращение среднего балла относительно его значения по результатам входной диагностики.

Как видно, в экспериментальной группе это приращение оказалось больше, чем в контрольной группе по всем пунктам, кроме среднего балла по самооценке сформированности компетенции ПК-8. Анализ заданий кейсов показал, что результаты самооценки сформированности каждой из компетенций в экспериментальной группе соотносятся с использованием ключевых слов из описания компетенции в постановке задач в кейсах. Так, например, студенты решали кейсы, где среди задач обозначалась в явном виде экспертиза предлагаемого проектного решения (ПК-5) и использование средств автоматизации при проектировании производства (ПК-6), а задача создания и анализа модели автоматизированной системы (ПК-8) была сформулирована в косвенном виде («Определить основные компоненты автоматизированной системы, указать связи между ними»). Можно предположить, что поэтому студенты не соотнесли выполняемые задания с паспортом компетенции.

Таблица 1

Сопоставление результатов диагностики до и после эксперимента

Тестирования/анкетирование	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Изменение среднего балла относительно входного тестирования, %	27	34
Изменение среднего балла по ПК-5, %	35	52
Изменение среднего балла по ПК-6, %	48	60
Изменение среднего балла по ПК-8, %	44	20

Выводы. В условиях поиска инновационных технологий обучения при подготовке инженерных кадров, возникает много вопросов и сомнений в эффективности предлагаемых дидактических методов. Важно проверить их эффективность при практической реализации. Результаты проведенной нами

экспериментально-исследовательской работы позволяют говорить о том, что использование кейс-метода так же, как и традиционных методик обучения, способствует формированию профессиональных компетенций студентов. При этом уровень сформированности компетенций с применением кейс технологии, оказывается, несколько выше, что говорит об эффективности его применения. Следует отметить, что уровень включенности и активности студентов в процесс обучения при реализации кейс технологии был гораздо выше, чем у студентов, обучающихся при традиционной организации занятий. Также следует отметить, что проектирование таких интерактивных курсов требует высокой профессиональной подготовленности и большой временной отдачи от преподавателя, так как разработка самого кейса очень трудоемкий процесс, а получение эффективных образовательных результатов зависит и от психолого-педагогической подготовленности преподавателя к организации взаимодействия на занятии и способности к мониторингу и оценке результативности каждого студента.

Литература:

1. Киёмов К. А. Кейс-метод на практических занятиях как акселератор педагогического процесса // Молодой ученый. — 2017. — №21. — С. 423-424. — URL <https://moluch.ru/archive/155/43668/> (дата обращения: 05.03.2019).
2. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов // Гуманитарный вестник. — Красноярск, 2000. — С. 15–19.
3. Смолянинова О.Г., Храмова Л.Н., Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Лобанова О.Б. Реализация кейс-технологий в профессиональной подготовке будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20683> (дата обращения: 15.05.2018).
4. Голованова И.И. Практики интерактивного обучения: методическое пособие / И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина; Казанский федеральный университет. - Казань: Издательство Казанского университета, 2014. - 288 с. [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=276278> (07.01.2019).
5. Рахманкулова Г.А., Мустафина Д. А., Ребро И. В. Кейс - метод как средство формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза // Современная педагогика. 2015. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/05/4334> (дата обращения: 05.10.2017).
6. Yadav A., Shaver G.M., Meckl P. Lessons Learned: Implementing the Case Teaching Method in a Mechanical Engineering Course. Journal of Engineering Education, 2010, Vol. 99, № 1. Pp. 55-69.
7. Yazan B. Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. The Qualitative Report, 2015. 20(2). Pp. 134-152.
8. Покушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 155-157. — URL <https://moluch.ru/archive/28/3073/> (дата обращения: 05.03.2019).
9. Долгоруков А.М. Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21-44

Педагогика

УДК: 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Ломаева Марина Валентиновна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ НИЖНЕТАГИЛЬСКОГО ОКРУГА В 20-Е ГОДЫ 20-ГО ВЕКА

Аннотация. В статье описан кадровый состав образовательных организаций Нижнетагильского округа в 20-е годы прошлого века: образование, учебная нагрузка, заработная плата, формы повышения квалификации.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, заработная плата школьных работников, объем учебной нагрузки, программа курсов для педагогических работников, повышение квалификации, опытные учреждения.

Annotation. The article describes the staff of educational organizations of Nizhny Tagil District in the 1920s: education, workload, wages, and their professional development.

Keywords: training of teachers, salaries of school workers, the volume of study load, a program of courses for teachers, advanced training, experienced institutions.

Введение. Кадровый состав в сфере образования (уровень профессиональной подготовки педагогов, их количество) всегда являлся предметом пристального внимания и контроля государства. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель, воспитатель)» [9] обозначил новые, повышенные требования к знаниям и умениям работников образования. Так, значительно расширился спектр психологической составляющей профессиональной компетенции педагога, требования к его навыкам в области информационно-коммуникативных технологий, к обязательному использованию в профессиональной деятельности активных методов обучения и инновационных технологий. Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года закрепил необходимость повышения квалификации педагогических кадров не реже, чем 1 раз в три года. Кроме того, наличие у педагога базового образования, соответствующего профилю образовательной организации, также становится обязательным.

Изложение основного материала статьи. Проблема подготовки педагогических кадров для школ и детских садов в 20-е годы прошлого века была чрезвычайно серьезной. Этому мы находим подтверждение в материалах Нижнетагильского городского исторического архива. «Чувствуется остро вопрос о необходимости подготовке руководящих-дошкольниц, для которых не организовывалось уже давно

курсов переподготовки», - читаем в «Кратком докладе о деятельности нацмен по Нижне-Тагильскому округу» [4, л. 41]. Из документа «Информационный полугодовой отчет Нижне Тагильского ОкрОНО за время октябрь, декабрь, 1923 года и январь, февраль, март 1924 года» узнаем о квалификации школьных работников [3, л. 97]. «Имеющих специальное педагогическое образование – 37%, законченное среднее – 22%, незаконченное среднее – 35%, низшее – 6%, не подготовленных – 41%». То есть считалось, что подготовленными являются работники с педагогическим образованием и со средним образованием, прошедшие краткосрочные курсы. «По стажу: до 5 лет – 44%, 5-10 лет – 21,5%, 10-15 лет – 12%, 20-25 лет – 5,5%, 25-30 лет – 4%, свыше 30 лет – 5%». Видим, что основная часть учителей округа проработали в школе менее 10 лет.

В этом же документе имеется информация о заработной плате школьных работников «средняя ставка по 12 разряду за второй квартал по всем бюджетам 21-24 рубля и за первый квартал 16 рублей». Для сравнения, средняя зарплата в промышленности в 1924-25 гг. была 38 рублей, а на железнодорожном транспорте – 36 рублей.

Интересную информацию о годовой смете расходов детского сада находим в документе «Смета расходов по типичным видам учреждений Соцвоса» [5, л. 276]. Считалось, что типичный детский сад посещали 40 детей, а работали в нем два воспитателя. Их заработная плата составляла 840 рублей в год (35 рублей на 1 ставку в месяц). Устанавливалась надбавка за заведывание детским садом в размере 15% от оклада - 63 рубля в год (5 рублей 25 копеек в месяц). Одна техническая служащая получала 128 рублей в год. За освещение и отопление платили 110 рублей, на пополнение детской литературы просили 60 рублей, а на приобретение детской мебели 40 рублей, канцелярские и другие расходы составляли примерно 12 рублей. Итого – 1251 рубль в год расходовался на содержание детского сада с контингентом 40 детей. В другом документе читаем, что на одного детдомовца в день тратилось 18 копеек: 12 копеек на питание, 6 копеек – на одежду [4, л. 41].

Определенный интерес для современных педагогов может представлять объем учебной нагрузки, который устанавливался для учителей школ. О нем мы читаем в материале «П/отделам Народного Образования», датированном 14 февраля 1924 года [10, л. 268]. «Для работников школ 1 ступени, детских домов и детских садов, а также для библиотечарей – 24 часа в неделю. Для работников школ 2-ой ступени, семилеток, профшкол, опытных школ 1 ступени и для дошкольных учреждений дефективных – 18 недельных часов, для опытных школ 2-ой ступени – 12 часов, для техникумов: а) специальных предметов – 12 часов; б) общетехнических – 15 часов; в) общеобразовательных – 18 часов». Как видим, объем учебной нагрузки преподавателя в неделю определялся в зависимости от ступени образования и типа образовательной организации. В настоящее время ставка учителя одинакова во всех школах – 18 часов в неделю.

Далее приводятся нормы детей на одного воспитателя и технического работника в детских садах и детских домах и на одного учителя в школе. «Необходимо стремиться, чтобы нагрузка преподавателя не превышала 40 человек или 2 группы по 20 человек. Там, где на одного преподавателя 3 группы, нужно испросить по смете кредиты на дополнительный штат... Педагогический и технический персонал должен быть определен из расчета 1 воспитатель, 1 тех работник: а) в детских домах на 15 детей; б) в детских садах на 20 детей; в) в учреждениях для дефективных – на 10 детей» [10, л. 268]. В настоящее время действуют несколько иные нормы. В современных детских садах в соответствии с документом «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» [7] не определено предельное количество детей в группе, но если в группе есть дети с ограниченными возможностями здоровья, то не более 15 детей. В школах аналогичный документ устанавливает норму не более 25 детей в классе [8].

Интерес вызывает информация, связанная с установлением разрядов педагогическим работникам. Еще совсем недавно работники сферы образования тоже имели разряды единой тарифной сетки (отменена с 1 января 2010 года), которые назначались в зависимости от образования, стажа, квалификации работника. Всего было 18 разрядов. Как же определялись разряды 95 лет назад? Для педагогических работников «школ 1 ступени, детских садов, детских домов, библиотек, народных клубов, совпартшкол» устанавливался 12 разряд; для работников «школ 2 ступени, профшкол и старших групп семилеток – 13 разряд; для техникумов – 14 разряд; для техперсонала соцвоса и политпросвет учреждений – 4 разряд; для техперсонала техникумов и профшкол – 5 разряд» [10, л. 268]. То есть автоматически считалось, что наиболее подготовленные, квалифицированные кадры работают в школах второй ступени (школы – семилетки) и техникумах, их труд более сложен, ответственен и энергозатратен, нежели деятельность воспитателей, работников начальных школ, детских домов, библиотек и клубов. Автор статьи категорически не согласен с подобным мнением, поскольку исследования в области возрастной психологии доказывают, что именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент всего дальнейшего развития ребенка, предопределяется успех его познавательной деятельности на последующих ступенях образования, а, значит, с детьми именно этого возраста должны работать наиболее квалифицированные педагогические кадры.

В этом же документе мы обнаруживаем категорию «кадры запасных работников». Предполагалось, что для школ нужно иметь одного запасного работника на каждые 100 обучающихся, для школ-семилеток 1-3 запасных работника на округ, а библиотечных – 2 запасных работника на округ. Вероятно, штат запасных работников нужен был для замены заболевших либо отсутствующих по иным причинам работников. Обращаем внимание, что библиотечари в этом контексте были не менее значимы, чем учителя.

«Очень желательно вносить сметы расходов хотя бы одну научную месячную командировку в Москву для работников дефективных учреждений» [10, л. 269]. Радует сам факт того, что в 20-е годы прошлого века специализированные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья были, и им выделялись дополнительные финансовые средства.

Изучая материалы Нижнетагильского городского исторического архива, мы обнаружили документ «План летней кампании по переподготовке работников просвещения» [6, л. 55]. В нем отмечается, что «вопрос об организации летних учительских курсов является для Уральской области первостепенным и неотложным ввиду крайне низкой квалификации работников на местах. Например, в Ишимском округе количество школьных работников, имеющих образование ниже 4-х классов гимназии – 69%, лиц со специальным педагогическим образованием в области весьма незначительное число, да и те сосредоточены в семилетках и школах 2-ой ступени».

Далее приводятся данные о количестве педагогов, прошедших летнюю школу в 1923 году – 20% и намечается план по охвату летними курсами в 1924 году не менее 30% работников. Поскольку курсы летние, то их продолжительность составляет полтора месяца, если курсы областные, и 1 месяц, если окружные. Содержание программы курсов составляют 3 цикла: политико-экономический – 75 часов, агрономический (промышленный) – 65 часов, педагогический – 60 часов. Всего 200 часов, причем самому главному, на наш взгляд, педагогическому компоненту выделяется менее трети всего отведенного времени. Причем, как и в настоящее время, в подготовке педагогов практическая составляющая должна составлять не менее 50%.

Отдельно предлагается программа курсов для дошкольных работников. В нее входят детская психология, гигиена детства, «знакомство с новой системой дошкольного воспитания, изучение среды, ручной труд, пение, подвижные игры». Как видим, отсутствует дошкольная педагогика, методика математического, речевого развития детей. Возможно, эти вопросы рассматриваются в процессе знакомства с «новой системой дошкольного воспитания». Продолжительность таких курсов – полтора месяца.

Интерес вызывает тот факт, что предполагались в летней школе «курсы по дефективности» (видимо, имеется в виду работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья). Отмечается, что программа таких курсов строится так же, как и для школ 1-ой ступени (начальной школы), только больше внимания уделяется детской психологии.

В документе 1924 года «Дошкольное воспитание» (тезисы доклада) [1, л. 52] говорится, что «Дошкольные работники всегда стремились к коллективной работе, направленной к повышению своей квалификации. В этом им необходимо оказывать всяческое содействие через Консультационное Бюро, Метсекции и дошкольную литературу». В качестве других форм повышения квалификации указываются конференции, курсы, экскурсии, практикумы при опытных и центральных учреждениях – прообразах современных муниципальных ресурсных центров. Отмечается, что необходимо «подготовить эти учреждения соответствующим образом»: объединить усилия опытных и центральных учреждений, организовать индивидуальное и групповое консультирование педагогических работников, снабжение их периодической литературой.

В тяжелой социально-экономической и политической ситуации того времени не было возможности достаточного финансирования всех образовательных организаций. Предлагалось сосредоточиться на отдельных школах и детских садах с целью возможно лучшего их оснащения и кадрами, и материальными средствами. Такие учреждения назывались опытными. О них мы узнаем из доклада «Опытные учреждения и их роль в деле народного образования» [2, л. 54]. «Окороно должно поставить опытные учреждения в наилучшие условия работы, дав им максимум материальной поддержки, лучшие помещения, стянув туда лучшие педагогические силы, улучшив оплату труда учащихся, материальное положение учащихся. Опытные учреждения должны не только ставить педагогические эксперименты, но и демонстрировать результаты своей работы перед широкими массами работников просвещения. Демонстрирование осуществляется путем экскурсий, выставок, отчетных вечеров, докладов на конференциях, собраниях и пр.»

Среди архивных документов обнаружили небольшой лист без названия, в котором имелась краткая информация о приеме в 1924 году в Пермский университет. На медицинский факультет набирали 100 человек, на педагогический – 150 человек, на агрономический – 75 человек, на химико-фармацевтический – 40 человек. Самое большое количество абитуриентов ждали на педагогическом факультете, что еще раз подтверждает остроту проблемы нехватки кадров для системы образования и стремление ее решить в кратчайшие сроки.

Выводы. Таким образом, в 20-е годы прошлого века остро стояла проблема обеспеченности образовательных организаций квалифицированными педагогическими кадрами. Заработная плата педагогических работников отставала от средней в промышленности, а учебная нагрузка дифференцировалась в зависимости от вида образовательной организации. Несмотря на тяжелые времена, государство уделяло внимание образованию детей, заботилось о кадровом составе образовательных организаций. В условиях отсутствия в достаточном количестве учебных пособий, методических материалов и финансовых средств, работа по подготовке кадров для школ и детских садов проводилась всеми доступными способами, главными из которых были кружки, методические секции, консультации, летние школы, практикумы при опытных учреждениях, конференции, съезды.

Литература:

1. Доклад «Дошкольное воспитание» // Муниципальное казенное учреждение «Нижнетагильский городской исторический архив» (МКУ НТГИА). Ф. 26. Оп. 1. Д. 6.
2. Доклад «Опытные учреждения и их роль в деле народного образования // Там же.
3. Информационный полугодовой отчет Нижне-Тагильского ОкрОНО за время октябрь, декабрь, 1923 года и январь, февраль, март 1924 года // Там же. Д.7.
4. Краткий доклад о деятельности нацмен по Нижне-Тагильскому округу // Там же.
5. Смета расходов по типичным видам учреждений Соцвоса // Там же.
6. План летней кампании по переподготовке работников просвещения // Там же. Д.6.
7. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1014 г.) [Электронный ресурс] //URL: <https://rg.ru/2013/10/23/obr-dok.html> (дата обращения: 14.03.19).
8. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1015 г.) [Электронный ресурс] //URL: <https://rg.ru/2013/10/16/obrprogrammy-dok.html>. (дата обращения: 14.03.19).
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель, воспитатель)» [Электронный ресурс] //URL: <http://профстандартпедагога.рф> (дата обращения: 15.03.19)
10. Циркуляр «П/отделам Народного Образования» // Муниципальное казенное учреждение «Нижнетагильский городской исторический архив» (МКУ НТГИА). Ф. 26. Оп. 1. Д.25.

УДК 378.147

старший преподаватель Лукьянец Николай Васильевич

Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);

старший преподаватель Давыденко Марина Рафаэловна

Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОК – 8 У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА» СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Аннотация. Переоценка системы образования, происходящая в последнее время под влиянием бурного развития производства, бизнеса, общественных отношений заставила пересмотреть подходы к организации профессионального образования. Компетентностный подход стал главенствующим в профессиональном образовании, и в данной статье рассматриваются теоретические подходы к формированию общекультурной компетенции ОК – 8 у студентов экономистов средствами физической культуры.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, профессиональное образование, элективные дисциплины по физической культуре и спорту, средства и методы обучения.

Annotation. The overestimation of the education system, which has recently been taking place under the influence of the rapid development of production, business, and public relations, has forced us to reconsider the approaches to the organization of vocational education. Competence approach has become dominant in vocational education, and this article discusses theoretical approaches to the formation of general cultural competence ОК - 8 among economics students by means of physical culture.

Keywords: common cultural competences, vocational education, elective disciplines in physical culture and sport, tools and teaching methods.

Введение. Компетентностный подход в образовании стал новой парадигмой современного образования в Российской Федерации. Современные работодатели хотят получить специалиста, который обладает не абстрактными знаниями, умениями и навыками, а совершенно конкретными способами практической деятельности в профессии. Способы практической деятельности и называются компетенциями, в структуру которых входят: знания, умения и владения. ФГОС 3+ все компетенции подразделяет на три группы: ОК (общекультурные компетенции); ОПК (общепрофессиональные компетенции) и ПК (профессионально-прикладные компетенции). Данные компетенции имеют цель сформировать целостную картину понимания тех профессиональных качеств, которые должны быть сформированы у выпускника.

У студентов, обучающихся по направлению 38.03.01 «Экономика», дисциплина Элективные Дисциплины по Физической Культуре и Спорту (ЭДпоФКиС) призвана сформировать общекультурную компетенцию ОК – 8, которая сформулирована, как: «Способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности». В структуре этой компетенции студент должен «Знать: основные методы физического воспитания и укрепления здоровья», «Уметь: регулярно следовать методам физического воспитания в повседневной жизни, заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих», «Владеть: навыками и средствами самостоятельного, методически правильного достижения должного уровня физической подготовленности; средствами самостоятельного укрепления здоровья».

Целью данной статьи является поиск эффективных педагогических подходов к формированию компетенции ОК – 8 у студентов обучающихся по направлению 38.03.01 «Экономика».

Задачами являются:

1. Выбор наиболее эффективных форм организации учебного процесса у студентов экономистов.
2. Определение наиболее эффективных средств формирования общекультурной компетенции ОК – 8 средствами физической культуры.
3. Выработка системы оценки сформированности компетенции ОК – 8 на элективных дисциплинах по физической культуре и спорту.

Изложение основного материала статьи. Современный работодатель желает получить специалиста который обладал бы знаниями которые бы помогли ему принимать решения, а также опытом их принятия и реализации. Данный запрос очевидно противоречив: «Как приобрести опыт профессиональной деятельности молодому человеку, который, по сути, и не работал?». Данная дилемма заставляет вести поиск нового в организации образовательного процесса. Предлагается интенсификация учебного процесса, личностная ориентация в процессе обучения, использование различных ИКТ – в образовании, применение различных технологий в организации процесса образования и т.д. Все эти новации заставляют пересматривать дисциплины, которые входят в образовательный стандарт, их содержание, методику преподавания, методику организации учебных занятий. Содержание дисциплины должно быть практико-ориентированным, методика преподавания должна быть разнообразной содержать различные формы и технологии, учебные занятия необходимо организовывать технологично, «интерактивно» с наличием обратной связи. Всё это заставляет пересматривать подходы к организации занятия, к преподаванию и оценки достижений в обучении физической культуре, в общем, и элективным дисциплинам по физической культуре и спорту в частности.

Дисциплина ЭДпоФКиС в объёме 400 часов изучается в период обучения на I и II курсах, и её объём составляет 2 ЗЕТ. Программа дисциплины включает в себя: лекционные занятия, практические занятия и самостоятельную работу студента. Оценивание эффективности обучения осуществляется по системе «зачтено/не зачтено» и, как правило, происходит это в четвёртом семестре.

Формы организации учебных занятий определены образовательной программой, это: лекционные занятия, практические занятия и самостоятельная работа студентов.

Лекционные занятия один из самых эффективных способов организации занятий. Все студенты, присутствующие на лекции получают одинаковую информацию из одного источника, что сводит к минимуму вариант её трактовки, значит, понимание материала будет одинаковым. В этой форме организации учебного занятия, преподаватель, в сжатой форме, под запись, даёт необходимые знания, расшифровывает самые важные понятия необходимые для формирования знаковой составляющей компетенции. Однако, объём

учебных занятий отведённых на лекционную форму организации, в дисциплине ЭДпоФКиС очень мал и составляет 6 – 8 часов. Сформировать целостную картину знаний, исходя из содержания компетенции, за такой короткий промежуток времени весьма сложно. Лекционные занятия выносятся на первое занятие каждого семестра, а в некоторых случаях и года, что затрудняет формирование компетенций вследствие объективных процессов, например забывания. Поэтому, необходимо пересмотреть содержание лекционного занятия и формы его проведения. Ранее существовали темы лекционных занятий по физической культуре которые читались в начале каждого курса на первом занятии, они формулировались следующим образом: I семестр «Физическая культура в общекультурно и профессиональной подготовке студента»; II семестр «Основы здорового образа жизни студентов»; III семестр «Основы методики самостоятельных занятий физической культурой»; IV семестр «Социально-биологические основы физической культуры»; V семестр (если была предусмотрена) «Психофизиологические основы учебного труда и интеллектуальной деятельности. Средства физической культуры в регулировании работоспособности». При компетентностном подходе, на наш взгляд лекционный материал следует изменить и темы лекционных занятий должны быть сформулированы следующим образом: I семестр «Физическая культура в общекультурно и профессиональной подготовке студента»; II семестр «Здоровье. Методы оценки состояния здоровья. Коррекция состояния здоровья средствами физической культуры»; III семестр «Методика организации самостоятельных занятий силовой направленности, кардио-направленности, гибкости. Рекомендуются виды физкультурно-спортивной деятельности для развития физических качеств»; IV семестр «Основы правильного питания при различных физических нагрузках. Диетология»; V семестр «Психофизиологические основы учебного труда и интеллектуальной деятельности. Средства физической культуры в регулировании работоспособности».

При организации занятия его необходимо строить по типу «Проблемной лекции» или «Лекции диспута», в которых должно быть не монологическое изложение учебного материала, а обсуждение, «сталкивание мнений», коллективный поиск истины, но всё это должно быть под управляемым контролем преподавателя. В организации таких занятий необходимо широко использовать ИКТ, наглядные средства, показ видеороликов, использование интерактивных методов и т.д. Однако, злоупотреблять всеми этими методами нельзя, ведь ничего не заменит «живого» общения. В организации лекционных занятий можно использовать и современные технологии их проведения, например когда лекцию «читают» несколько преподавателей, или лекция проводится не в лекционных аудиториях, а например, где-то в «полевых» или «производственных» условиях. В любом случае, в конце каждой лекции необходимо подведение итогов, такая рефлексия с акцентом на узловых моментах темы, с указанием направления дальнейших действий. Это будет способствовать управлению познавательной активностью студентов.

Вторая форма организации учебных занятий определённой программой, это практические занятия. На практических занятиях решается огромный спектр задач: формирование жизненно важных двигательных умений и навыков, совершенствование и обогащение индивидуальной «школы» движений, развитие физических качеств, передача необходимых знаний о «телесности», получение физкультурных знаний и т.д. Практические занятия в современной образовательной концепции призваны формировать содержательную часть компетенции ОК – 8, а именно: «Владеть: навыками и средствами самостоятельного, методически правильного достижения должного уровня физической подготовленности; средствами самостоятельного укрепления здоровья». Таким образом, практическое содержание занятий должно быть ориентировано на передачу знаний о способах и методах спортивной и оздоровительной тренировки. Также необходимо создать представления о «должном уровне физической подготовленности», что так же будет отчасти выполняться и на лекционных занятиях.

Третья форма организации учебных занятий это самостоятельная работа студентов. Целью самостоятельной работы студентов, на наш взгляд является сведение в единую картину, в единое целое теоретических и практических составляющих компетенции ОК – 8. При правильной организации самостоятельной работы она позволяет расширить и углубить знания, полученные на лекционных занятиях, попробовать применение этих знаний на практике и приобрести необходимый опыт из этой деятельности. Т.е. данная работа позволяет сделать процесс физического воспитания личностно-ориентированным, что позволит сказать об успешности формирования необходимой компетенции.

Для определения наиболее эффективных средств формирования компетенции ОК – 8, мы исходим из того набора средств, которые регламентированы учебной программой. Лекция, как уже указывалось выше, лекция должна быть проведена в инновационной форме: «чтение» лекции двумя преподавателями, «лекции-диспуты» и т.д. Можно организовать лекцию, поделив материал на части и дать студентам подготовить сообщения по этим частям, и студенты будут выступать в роли лекторов, преподаватель контролирует ход лекции, обращает внимание на наиболее важные моменты. Для такой лекции готовят 3 – 4 студентов, наиболее подготовленных им, даются задания, которые раскрывают тему по ходу лекции, т.е. студенты выступают друг за другом. Преподаватель контролирует течение лекции, актуализирует при необходимости полученные ранее знания, осуществляет подводку и переходы между докладами, так же преподаватель подводит итог занятия с выделением основных мыслей. Для повышения эффективности донесения лекционного материала до студентов необходимо использовать ИКТ – технологии.

Практические занятия. Организуются исходя из возможностей образовательного учреждения. В нашем Новокузнецком Филиал-Институте Кемеровского Государственного Университета содержание практических занятий составляют следующие виды физической активности: лёгкая атлетика, плавание, спортивные игры, фитнес, бодибилдинг. На этих занятиях решается широчайший спектр задач: определение уровня развития физических качеств, освоение и совершенствование жизненно важных двигательных умений и навыков, освоение методик развития двигательных качеств, методик укрепления здоровья, методик составления тренировочных и оздоровительных программ, техники выполнения упражнений и многое другое. На занятиях по лёгкой атлетике совершенствуется техника бега на различные дистанции, техника прыжков и метаний. На этих же занятиях можно оценивать уровень физической подготовленности по таким тестам, как бег на 100 метров, бег на 2000 и 1000 метров, прыжок в длину с места, метание различных предметов на дальность. Занятия лёгкой атлетикой позволяют совершенствовать такие физические качества как общая выносливость, скоростно-силовые качества, быстрота, так же эти занятия благотворно сказываются на укреплении кардио-респираторной системы. Плавание позволяет оценить плавательные способности человека, его умение проплыть различные дистанции, а также способствует закаливанию организма,

развитию кардио-респираторной системы, общей выносливости. Занятия спортивными играми благотворно влияют на развитие предметной ловкости, координации, развитию скоростно-силовых способностей, умению работать в команде, укрепляют здоровье через развитие кардио-респираторной системы. Упражнения из фитнеса и бодибилдинга позволяют укрепить мышцы, способствуют увеличению мышечной массы, снижению доли жирового компонента в массе тела, улучшению фигуры, а также развитию собственно силовых способностей, выносливости, гибкости. занимаясь, студенты приобретают навык построения тренировочных программ, умений планировать тренировки в разных условиях (в спортивном зале, на улице и др.).

Самостоятельная работа студентов, является важнейшей составляющей учебного процесса. В ЭДпоФКиС цель этой работы соединить теоретические знания, получаемые на лекционных занятиях с умениями и навыками, получаемыми на практических занятиях. Такое объединение позволяет придать процессу физического воспитания личностно-ориентированный характер. Одним студентам нравится спортивная деятельность, и они могут направить свой познавательный интерес именно в этом русле. Например, составлять тренировочные программы, планы тренировок, придумывать упражнения, изучать правила проведения соревнований, участвовать в соревнованиях. Другим студентам, которые отнесены по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, необходимы занятия оздоровительной направленности. Они могут изучать этиологию и патогенез своего заболевания, изучать вопросы профилактики, составлять комплексы упражнений лечебной физической культуры (ЛФК), составлять оздоровительные и реабилитационные программы, могут заниматься адаптивным спортом. Так же возможно изучение физической культуры, как образовательной дисциплины, изучать: историю, достижения спортсменов, концепции обучения и воспитания, изучение научных трудов различных учёных и т.д. Таким образом, СРС позволяет сформировать составную часть компетенции ОК – 8 «Уметь».

Одним из важнейших вопросов является вопрос оценивания уровня сформированности компетенции. Программой ЭДпоФКиС выделяется 4 уровня в сформированности компетенции: несформированный уровень, базовый, средний и повышенный. Первый уровень это означает, что студент не сдаст зачёт, а остальные уровни, это получение зачёта. Ранее для получения зачёта использовалось механическое перенесение успешности сдачи контрольных нормативов, т.е. если нормативы сдал хотя бы на отметку «удовлетворительно», то студент получал «зачёт». Сейчас необходимо чтобы все составные части компетенции были оценены. Выходом из создавшейся ситуации видится внесение теоретического вопроса в «билеты» для зачёта. Теоретический вопрос будет выявлять знаниевую составляющую компетенции. Если теоретический вопрос выразить не через вопрос-ответ, а через творческое задание то можно будет говорить о том, что оценивается компонент компетенции «знать» и «уметь», и тогда выполнение каких-либо нормативов по физической подготовке или двигательным действиям отразят составляющую «владеть». Таким образом, можно будет говорить о том, что компетенция оценена в полном объёме, т.к. оценены все составляющие компетенции. Из нашего опыта, мы даём предварительно, до зачёта, задание которое студенты выполняют в письменной форме. До зачёта в часы консультаций они «защищают» свою работу и получают первую отметку. В день зачёта они сдают контрольные нормативы, если они не были сданы заранее и получают окончательную отметку.

Выводы:

1. Формы организации учебных занятий регламентированы образовательной программой и включают в себя: лекционные занятия, практические занятия и самостоятельную работу студентов. Формы давно известные и хорошо себя зарекомендовавшие, однако внесение новых форм в организацию занятий может существенно повысить их качество. Это поможет сформировать часть компетенции «знать» и создаст предпосылки к формированию части компетенции «уметь».

2. Средства физического воспитания определены возможностями образовательной организации, однако смещение акцента в сторону личностной ориентации может способствовать повышению личностной заинтересованности в результате, что повысит эффективность формирования общекультурной компетенции.

3. Во время оценивания уровня сформированности компетенции, задания необходимо подбирать и формулировать так, чтобы была возможность оценить уровень сформированности всех составных частей компетенции. Это можно делать с помощью различных средств, но как показывает опыт лучше всего для этого подходят творческие задания, на которых студент решает какую-либо задачу исходя из своих знаний, умений и предыдущего опыта. Тесты по физической подготовке можно сдавать в течении учебного семестра, через так называемые контрольные точки или рубежный контроль и при сдаче всех тестов на зачёте их можно не принимать, а результаты сдачи принимать во внимание при выставлении «зачёта», особенно если это «дифференцированный зачёт».

УДК 377.4

доктор технических наук, профессор Лунев Александр Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);

доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань);

заместитель директора по научной работе Каюмова Лилия Азатовна

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова» (г. Казань)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК СУБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена позиционированием процесса повышения квалификации кадров как фактора устойчивого развития общества, конкурентоспособности российской экономики. Цель исследования - дать характеристику образовательного кластера как субъекта управления повышением квалификации кадров. Методологической основой исследования стал принцип регионализации, позволяющий рассматривать процесс управления повышением квалификации кадров как условие устойчивого развития региона и обеспечения сбалансированного социально-экономического развития территорий на основе развития социального партнерства образовательных и научных организаций с различными экономическими структурами. В исследовании приняли участие 200 преподавателей колледжей и университетов, 300 студентов колледжей, 400 студентов университетов, 80 работодателей, которые выявили критерии эффективности образовательных кластеров (формирование мотивации на образование в течение всей жизни, соответствие образовательных и профессиональных стандартов, достижение сбалансированности спроса и предложения рабочей силы на рынке труда). Основные результаты исследования состоят в выявлении видов образовательных кластеров (интегративного и партнерского) как субъектов управления повышением квалификации кадров. Значимость полученных результатов состоит в том, что интегративный вид образовательного кластера обеспечивает непрерывность образования, партнерский вид - совершенствование подготовки специалистов в соответствии с международными стандартами и потребностями региональной экономики.

Ключевые слова: повышение квалификации кадров, образовательный кластер, принцип регионализации, социальное партнерство образовательных организаций, субъект управления повышением квалификации, непрерывность образования, регионализация образования.

Annotation. The relevance of the study is due to the positioning of the process of staff development as a factor in the sustainable development of society and the competitiveness of the Russian economy. The purpose of the study is to characterize the educational cluster as a subject of management of staff development. The methodological basis of the study was the principle of regionalization, which makes it possible to consider the process of managing staff development as a condition for the sustainable development of the region and ensuring balanced socio-economic development of territories based on the development of social partnership of educational and scientific organizations with various economic structures. The study involved 200 teachers of colleges and universities, 300 college students, 400 university students, 80 employers who identified the criteria for the effectiveness of educational clusters (formation of motivation for lifelong education, compliance with educational and professional standards, achieving a balance of demand and supply of labor in the job market). The main results of the research are to identify the types of educational clusters (integrative and partnership) as subjects of management of staff development. The significance of the results obtained lies in the fact that the integrative type of the educational cluster ensures the continuity of education, the partnership type is the improvement of the training of specialists in accordance with international standards and the needs of the regional economy.

Keywords: staff development, educational cluster, principle of regionalization, social partnership of educational organizations, subject of management of professional development, continuity of education, regionalization of education.

Введение. Актуальность исследования обусловлена позиционированием процесса повышения квалификации кадров как фактора устойчивого развития общества, конкурентоспособности российской экономики. Повышение квалификации кадров призвано удовлетворять, с одной стороны, потребности специалиста в совершенствовании знаний, умений, навыков, компетенций, с другой, - экономики в подготовке высококвалифицированных кадров нового типа, проявляющих интерес к постоянному повышению уровня образования и квалификации. Качество повышения квалификации кадров становится одним из механизмов решения целого комплекса социально-экономических проблем, определяющих развитие страны и ее территорий. Необходимым условием оптимизации повышения квалификации кадров становится взаимосвязь экономики, рынка труда и системы профессионального образования. Это проявляется в социальном партнерстве образовательных и научных организаций с различными экономическими структурами, на основе равноправия сторон; добровольности принятия субъектами обязательств выполнения; демократизма, позволяющего каждому субъекту проявлять инициативу; организации цифровой инфраструктуры [1].

Выявлены основные направления социального партнерства образовательных и научных организаций с различными экономическими структурами: 1) организационно-административное: целевая подготовка специалистов для конкретного предприятия с трудоустройством выпускников; организация практики студентов на оборудовании, действующем в современном секторе промышленности; практическое обучение студентов на реальных рабочих местах; повышение квалификации работников предприятия в университетах; 2) научно-методическое: участие работодателей в разработке и рецензировании учебно-программной документации; внедрение форм и методов обучения студентов с привлечением специалистов предприятий («гостевые лекторы»); создание механизма оценки качества подготовки специалистов независимыми

экспертными комиссиями, совместно с работодателями; участие работодателей в аттестации студентов; участие работодателей в профессиональных конкурсах мастерства; организация систематической стажировки преподавателей на предприятиях для ознакомления с новейшими типами оборудования и технологическими процессами и повышения квалификации сотрудников предприятий в университетах для ознакомления инновационными разработками [3].

Как видим, социальное партнерство образовательных и научных организаций с различными экономическими структурами направлено, в том числе, и на обеспечение повышения квалификации кадров. Одной из форм социального партнерства может быть отраслевой образовательный кластер, основанный на четком распределении ролей, ответственности, долей участия субъектов, с целью подготовки высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда [6].

Анализ развития социального партнерства образовательных и научных организаций с различными экономическими структурами показал, что имеют место противоречия между: 1) модернизацией социально-экономической системы общества, стремлением к созданию новых общественных отношений в системе профессионального образования и медленным становлением тех социальных институтов, которые способны артикулировать эти отношения в системе повышения квалификации кадров; 2) образовательной политикой, ориентированной на подготовку высококвалифицированных специалистов, и недостаточным научно-методическим обеспечением управления процессом повышения квалификации кадров.

Цель исследования - дать характеристику образовательного кластера как субъекта управления повышением квалификации кадров.

Изложение основного материала статьи. Методологической основой исследования стал принцип регионализации. Актуальность идеи регионализации определяется общемировыми тенденциями социально-экономического развития человечества, направленными на признание самоценности, уникальности национальных и региональных вариантов культур, экономических систем, их единства, целостности и значимости. Регионализация - признанный научный принцип социально-экономического развития [3]. Принцип регионализации позволяет рассматривать процесс управления повышением квалификации кадров исходя из трех парадигм. Неоклассической, согласно которой процесс управления повышением квалификации кадров может рассматриваться как процесс взаимодействия субъектов. Институциональной, согласно которой действия субъектов управления повышением квалификации кадров разворачиваются в рамках взаимодействия с различными институтами (организациями, правилами, традициями и т.п.). Эволюционной, которая опирается на динамическое представление о субъектах управления повышением квалификации кадров. Принцип регионализации, интегрируя перечисленные парадигмы, позволяет рассматривать процесс управления повышением квалификации кадров как условие устойчивого развития региона и обеспечения сбалансированного социально-экономического развития территории на основе развития социального партнерства образовательных и научных организаций с различными экономическими структурами [4].

В исследовании приняли участие 200 преподавателей колледжей и университетов, 300 студентов колледжей, 400 студентов университетов, 80 работодателей Республики Татарстан (Россия). В процессе исследования были использованы теоретические (анализ, синтез, обобщение, систематизация) и социологические (наблюдение, беседы, анкетирование) методы.

Основным результатом исследования стала характеристика видов образовательных кластеров (интегративного и партнерского) как субъектов управления повышением квалификации кадров.

Интегративный вид образовательных кластеров представляет собой системную целостность образовательных организаций и обуславливает непрерывность образования в пространстве и времени. На практике этот вид образовательного кластера представлен вариативными образовательными комплексами, типа «детский сад - школа», «школа - университет», «школа-колледж» и тому подобными. Как субъект управления интегративный образовательный кластер обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей граждан на разных уровнях образования, а также подготовку компетентных специалистов и повышение их квалификации [5]. В ходе анкетирования 200 преподавателей, 300 студентов колледжей, 400 студентов университетов, 80 работодателей Республики Татарстан (Россия), выявлен критерий эффективности интегративного образовательного кластера: формирование мотивации на образование в течение всей жизни.

Партнерский образовательный кластер представляет взаимосвязь отраслевых предприятий, научных институтов и образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов для этой отрасли, для обеспечения интенсивного развития всех партнеров посредством эффективного использования их внутренних ресурсов. Второй вид образовательных кластеров основан на идее социального партнерства отраслевых предприятий, научных институтов и образовательных организаций. Важной отличительной чертой партнерского кластера является его инновационная ориентированность. Наиболее успешные партнерские образовательные кластеры формируются там, где осуществляется или ожидается «прорыв» в области техники и технологии производства с последующим выходом на новые «рыночные ниши» [2; 3; 6].

Например, Постановлением Кабинета Министров Республики Татарстан №293 от 13 апреля 2011 года создан партнерский образовательный кластер в строительной отрасли. Целью функционирования образовательного кластера является координация усилий государственных структур, муниципальных учреждений, строительных, транспортных, жилищно-коммунальных предприятий и организаций, организаций профессионального образования по успешному выполнению программ устойчивого развития строительного и дорожно-транспортного комплексов Республики Татарстан и модернизации жилищно-коммунального комплекса. Это позволяет создать системы многоуровневой подготовки, обеспечивающей разработку и внедрение новых, опережающих образовательных программ, востребованных рынком труда. В настоящее время в состав этого кластера входят ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» и 5 колледжей строительного профиля [4; 5; 6].

Стратегические задачи кластера составляют: 1) обеспечение опережающего развития системы профессиональной подготовки кадров для строительного и дорожно-транспортного комплексов, а также ЖКХ; 2) создание условий для многоканального финансирования профессиональной подготовки кадров; 3) повышение качества строительных и жилищно-коммунальных услуг, обеспечение государственной и общественной поддержки процесса модернизации жилищно-коммунального комплекса; 4) совершенствование форм и методов воспитательной и профориентационной работы со студентами,

повышение ее эффективности через активное привлечение студентов к участию в реальном производственном процессе; 5) разработка и внедрение мониторинга текущей и перспективной потребности рабочих кадров и специалистов для учреждений жилищно-коммунального хозяйства и строительных организаций.

Основные направления деятельности кластера включают: 1) подготовку специалистов в области строительства, транспорта и ЖКХ на условиях государственного заказа и постоянное повышение их квалификации; 2) обеспечение максимальной эффективности профессионального образования как механизма решения текущих и перспективных потребностей строительства и ЖКХ в кадрах необходимой структуры и квалификации; 3) вовлечение работодателей в процесс выработки квалификационных требований к уровню подготовки специалистов, совершенствования образовательных технологий и аттестации образовательных программ; 4) развитие модульных принципов построения программ непрерывного профессионального образования и дуальной формы образовательного процесса; 5) разработку и внедрение системы многоуровневой подготовки рабочих кадров и специалистов, обеспечивающей наиболее экономное и эффективное использование бюджетных средств, а также возможности привлекать инвестиции частного капитала и собственных хозяйственных доходов; 6) проведение кадрового аудита подразделений строительства, транспорта и жилищно-коммунального хозяйства региона по разрядам и квалификационному составу направлений и видов работ, по содержанию и обслуживанию жилищного фонда, на предмет соответствия их уровню и профилю подготовки списочного состава рабочих кадров, специалистов и инженерно-технических работников соответствующих учреждений; 7) разработку, экспериментальную апробацию и практическое внедрение элементов структурной перестройки системы профессионального образования; 8) расширение и повышение активности республиканского лизингового фонда в вопросах развития и опережающего обновления учебно-материальной базы учреждений профессионального образования, обеспечения организаций строительства и ЖКХ машиностроительной продукцией и оборудованием; 9) разработку и внедрение в практику схемы взаимовыгодного сотрудничества учебных заведений с предприятиями и организациями сферы строительства, транспорта и ЖКХ в вопросах их обеспечения высококвалифицированными рабочими кадрами и ИТР, адекватными инновационной модели развития отрасли.

Партнерский вид образовательного кластера обеспечивает подготовку конкурентоспособных специалистов в соответствии с международными стандартами и потребностями региональной экономики, повышение их квалификации и переподготовку; привлечение инвестиций в образование; совершенствование оценки качества и доступности в сфере образования; расширение спектра образовательных услуг. В ходе анкетирования 200 преподавателей, 300 студентов колледжей, 400 студентов университетов, 80 работодателей Республики Татарстан (Россия), выявлены критерии эффективности партнерского образовательного кластера: соответствие образовательных и профессиональных стандартов; достижение сбалансированности спроса и предложения рабочей силы на рынке труда.

Образовательный кластер – один из субъектов управления повышением квалификации кадров. Интегративный вид образовательного кластера обеспечивает непрерывность образования, создание равных стартовых возможностей для получения образования и рост доступности качественного образования; повышение инвестиционной привлекательности образования в регионе; а также формирование и развитие образовательного пространства в регионе с целью обеспечения сбалансированного социально-экономического развития территорий. Развитие регионального образовательного пространства, адекватного особенностям образовательных потребностей и интересов учащихся и специфике региона (экономическое развитие, финансовое положение, уровень доходов, национальный и религиозный состав населения, культурные традиции и предпочтения, климатические и географические условия) представляет шаг вперед в развитии образования, его движения в направлении демократизации и модернизации. Система образования ориентированная на образовательные потребности граждан региона – наиболее перспективна. Эти потребности определяют типы и виды образовательных организаций, содержание образовательных программ.

Партнерский вид образовательного кластера обеспечивает совершенствование системы повышения квалификации кадров в соответствии с потребностями региональной экономики, а также формирование и развитие образовательного пространства в регионе с целью повышения качества жизни в регионе. В структуре региональной экономики образовательное пространство выполняет несколько функций: организационную, формируя институциональную инфраструктуру; научно-техническую, обеспечивая развитие науки и техники, содержание образования; социально-экономическую, обуславливающую качество услуг, необходимых для оптимальной жизнедеятельности в регионе. Как субъект управления повышением квалификации кадров партнерский образовательный кластер обеспечивает устойчивое развитие региона.

Механизм управления повышением квалификации кадров в рамках партнерского образовательного кластера включает следующие компоненты.

Первый компонент - системообразующий. Этот компонент предусматривает организацию повышения квалификации кадров, обладающую следующими свойствами: 1) первичность целого (процесса повышения квалификации кадров), то есть не субъекты кластера сделали возможным существование процесса повышения квалификации, а сам процесс обусловил необходимость объединения субъектов в кластер; 2) неаддитивность – несводимость свойств процесса повышения квалификации к сумме свойств субъектов кластера и невыводимость свойств процесса повышения квалификации из свойств субъектов кластера; 3) сложность структуры процесса повышения квалификации кадров, которая характеризуется многообразием связей; 4) открытость процесса повышения квалификации кадров, то есть интенсивность обмена информацией с окружающей средой; 5) целенаправленность процесса повышения квалификации кадров; 6) эмерджентность, то есть цель процесса повышения квалификации кадров может не совпадать с целями субъектов кластера; 7) непрерывность процесса повышения квалификации; 8) инновационный характер процесса повышения квалификации, основанный на различных нововведениях, постоянном развитии; 9) маркетинговая ориентация на потребности рынка труда; 10) функциональность, которая заключается в определении функций субъектов управления, распределении ролей; 11) установление нормативов к подсистемам управления (знаниям, умениям, навыкам, компетенциям, квалификационным характеристикам); 12) комплексность, при котором должны учитываться технические, экологические, экономические, организационные, социальные, психологические и другие (например, гендерные) аспекты управления и их

взаимосвязи; 13) интегративность, то есть усиление взаимосвязей между субъектами управления, развитие самоуправления; 14) учет конкретной ситуации с целью выбора адекватных методов управления повышением квалификации.

Второй компонент – маркетинг ориентированный. Он включает организацию маркетинговых исследований регионального рынка труда, мониторинга качества повышения квалификации; создание регионального банка социальных партнеров в рамках повышения квалификации кадров.

Третий компонент – образовательный. Компонент предусматривает организацию повышения квалификации в соответствии с профессиональными стандартами; современное материально-техническое обеспечение процесса обучения; повышение у обучающихся мотивации к учению; повышение научно-профессионального уровня преподавателей.

Выводы. Значимость полученных результатов состоит в том, что характеристика образовательного кластера как субъекта управления повышением квалификации кадров ориентирует на поиск инновационных форм социального партнерства образовательных и научных организаций с различными экономическими структурами; совершенствование методов повышения квалификации. Установлено, что продуктивность социального партнерства достигается при условии заинтересованности в развитии многомерного взаимодействия субъектов производства, образования и науки единой отраслевой направленности; эффективность качества повышения квалификации кадров повышается при условии реализации на базе предприятий инновационных образовательных программ.

Механизм управления повышением квалификации кадров в рамках партнерского образовательного кластера позволяет создать персонализированные модели обучения. Можно выделить несколько структурообразующих компонентов таких моделей. Во-первых, - развитие ценностно-смысловой устремленности специалиста на профессиональное совершенствование. Во-вторых, - проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучаемых на основе изменений в профессиональных стандартах, инноваций современного производства и индивидуального уровня готовности к их освоению. Как субъект управления повышением квалификации образовательный кластер обеспечивает совершенствование кадров региональных предприятий и устойчивость социально-экономического развития территорий.

Литература:

1. Бахарева О.В. Концепция территориального развития региона: реальная VS цифровая инфраструктура // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. - 2019. - № 1 (119). - С. 37.
2. Бахарева О.В., Кордончик Д.М. Исследование интеграционных процессов ВМ-инновационной среды в реальном секторе экономики региона // В сборнике: ВМ-моделирование в задачах строительства и архитектуры Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - 2018. - С. 97-102.
3. Бахарева О.В., Романова А.И. Институты инновационного развития региона // М.: ИНФРА-М, 2018. – 149 с. (Серия Научная мысль)
4. Брундукова В.А.А., Денисенко Е.В. Принципы формирования образовательных центров // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. - 2018. - № 3 (45). - С. 81-87.
5. Загидуллина Г.М. Создание непрерывной опережающей системы образования в инвестиционно-строительной сфере // В сборнике: Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития Материалы 12-ой Международной научно-практической конференции. В 2-х книгах. Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. - Казань: КГАСУ, 2018. - С. 15-18.
6. Кашипов Р.Ф., Николаева Р.В. Формирование образовательного кластера в области строительных, дорожных и подъемно-транспортных машин // В сборнике: Интерстроймех-2018. Сборник докладов XXI Международной научно-технической конференции. Под ред. С.Я. Галицкова. – М.: МГСУ, 2018. - С. 401-405.

Педагогика

УДК 316.614

заместитель директора по УВР, педагог-психолог Лютова Наталья Петровна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение

Гимназия № 272 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

СУЩНОСТНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются сущностные и содержательные смыслы феномена социализации. Рассматриваются подходы ученых к феномену социализация.

Актуальность статьи обусловлена частым применением термина «социализация» в отечественной и зарубежной литературе, который заслуживает его изучения и оценки, его отражения в современной терминологии, его правильного истолкования.

Ключевые слова: социализация, сущностные смыслы, содержательные смыслы.

Annotation. The article reveals the essential and meaningful meanings of the phenomenon of socialization. The approaches of scientists to the phenomenon of socialization are considered. The relevance of the article is due to the frequent use of the term "socialization" in domestic and foreign literature, which deserves its study and evaluation, its reflection in modern terminology, its correct interpretation.

Keywords: socialization, essential meanings, meaningful meanings.

Введение. Вопрос о сущности, содержании социализации рассматривался многими отечественными и зарубежными авторами. Понятие, сущность и особенности процесса социализации изучены в работах Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, Кона, И.И. Лунина, А. В. Мудрика, М. Мида, С. Л. Рубинштейна, Т. Парсонса и др.

Существуют различные подходы, теории феномена «социализация»:

- теории социализации личности (Ч.Х. Кули, Дж. Г. Мид, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков, Э. Эрикссон);

- теории деятельности (С.Л. Рубинштейн);
- культурно-историческая теория развития психики и развития личности (Л.С. Выготский);
- научные подходы, описывающие становление личности, ее адаптацию и социализацию в обществе (В.В. Давыдов, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и др. Но единого понятия социализации так и не сформулировано. Это можно объяснить тем, что каждый из ученых пытается приспособить понятие социализации к условиям жизни конкретного общества. Поэтому и существуют различные теории и подходы к определению социализации.

Название работы требует ответа на вопрос, как соотносятся «сущность» и «содержание» социализации. Разумеется, начинать анализ поставленных вопросов следует с разграничения категорий «сущность» и «содержание» социализации.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим термины «сущность» и «содержание». Сущность – это внутреннее состояние предмета, выражающееся в единстве всех его многообразных свойств и отношений [10, с. 1286].

Сущность – это смысл существования явления, его качественная характеристика. Содержание – совокупность частей (элементов) предмета, его структурно - функциональная характеристика.

Раскроем сущностные смыслы понятия «социализация». Автор термина «социализация» (как понятия о человеке) Ф. Г. Гиддингс - американский социолог. В 1897 г. в книге «Теория социализации» он употребил его в значении развития социальной природы или характера индивида. Следует отметить, что понятие «социализация» очень часто используется как в отечественной так и в зарубежной научной литературе. Частое применение термина «социализация», заслуживает его изучения и оценки, его отражения в современной терминологии, его анализ нужно правильно истолковывать.

В различных словарях феномен социализация трактуется как:

- процесс присвоения человеком социального выработанного опыта, прежде всего системы социальных ролей, осуществляется усвоение социальных норм, умений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе, форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля (психологический словарь);

- процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества (большой энциклопедический словарь);

- процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом, развитие удовлетворительных связей с другими людьми (международный словарь педагогических терминов);

- формирование человека в качестве части общества, которое изучается различными науками; процесс познания человеком определенной системы знаний, норм и ценностей (новый словарь иностранных слов).

Понятие «социализация» появилось в политэкономии, как «обобщение» земли, средств производства и т. п.

Значение и смысл феномена «социализация» исторически менялось.

Философы XIX в. объясняли социализацию как процесс превращения и производства просоциальных установок.

Т. Парсонс, Р. Мертон утверждали, «...что «социализация - это не битва между человеком и обществом, а постепенное и плавное приспособление индивида к вызовам социальной системы путем усвоения принятых в ней правил, ролей и ценностей. Человек при этом становится объектом, а не субъектом социального процесса» [11].

Д.Г. Мид, И. Гофман Основной акцент делали на межличностном взаимодействии. «...В его процессе человек воспринимает ожидания конкретных других и обобщенного другого (общество, социальная группа) и создает свою собственную субъективную реальность»[4, 44]. По мнению Н. Смелзера социализация представляет собой «...процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям» [9].

С точки зрения Я.Щепанского, социализация – это «...влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей» [13].

Стоит отметить глубокий анализ процесса социализации, проведенный И.С. Коном, в ходе которого им рассмотрены философский, этнографический, психологический и социально-педагогический аспекты.

По мнению А.В. Мудрика социализация - это «...изменение и рост человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, и создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [5].

Задачам социализации человека посвящено много исследований отечественных ученых. Г.М. Андреева говорила, что социализация – «...двусторонний процесс: усвоение личностью социального опыта путем вхождения в социальное окружение, систему социальных связей; процесс активного воспроизведения системы социальных связей индивидом с помощью его активной коммуникации, работы и активного включения в социальную среду [2]. Она считает, что «процесс социализации происходит в трех сферах – деятельность, общение и самосознание» [1].

А.В. Петровский, изучая социализацию, утверждает, «...в большинстве случаев переход на новый этап развития личности не определяется внутренними психологическими закономерностями (они только обеспечивают готовность к этому переходу. Он обусловлен извне социальными причинами. Даже в тех случаях, когда вступление в новый этап развития не означает вхождения в новую группу, а представляет собой дальнейшее развитие личности в развивающейся группе» [8].

Интересным представляется подход В.С.Мухиной, утверждающей, что социализация – это, прежде всего, феноменологическое понятие из области человеческого развития, предполагающее единство условий внешней среды и внутренней позиции индивида, зарождающейся на онтогенетической стадии. В.С. Мухина описала пятизвенную структуру самосознания человека:

«... Я – имя собственное и тело; притязание на признание; половая идентификация; психологическое время личности; социальное пространство личности» [7].

Социализация к середине XX в. превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований.

Изучив и проанализировав подходы к феномену «социализация», мы пришли к выводу, что указанный термин применяется в разных научных областях и, исходя из этого, приобретает разное трактование.

С точки зрения социологии, процессы социализации протекают на системной межличностных отношений, политическим устройством; общественные и государственные институты социализации.

Антропология изучает социализацию как инкультуральный процесс, предполагающий передачу от старших к младшим, то одного поколения к другому системы культурных знаний. Социальная психология изучает социализирующие роли непосредственного окружения человека:

- особенности различных общностей и их субкультур;
- межличностные отношения сверстников одного или разных полов, представителей разных поколений и этнических групп;
- внутригрупповые и межгрупповые взаимодействия и отношения.

Психология развития, исследует социализацию и связывает это понятие с когнитивными процессами, восприятием, эмоциональными реакциями, коммуникативными качествами, защитными механизмами, психосексуальным развитием и т.д. на разных жизненных этапах индивида.

Этнология говорит об этнических вариациях развития индивидуальных и личностных качеств человека, их обусловленности социальными и культурными факторами.

Педагогика изучает структурные компоненты процесса социализации, механизмы и технологии включения обучающихся в систему социальных отношений; организационно-педагогические условия развития познавательной сферы учащихся при целенаправленном освоении ими социальных ролей [3].

Вместе с тем, понятие «социализация» носит специализированный характер:

- содержание политической социализации направлено на процесс формирования определенных политических установок и ориентаций;
- религиозная социализация означает отождествление себя с той или иной религией гендерная социализация предполагает конгруэнтность с той или иной сексуально идентичностью [12].

Следует раскрыть содержательные смыслы понятия социализации.

Наиболее эффективной классификацией для педагогики, мы считаем классификацию, предложенную А.В. Мудриком.

Автор условно поделит факторы социализации на четыре группы:

«...I – мегафакторы (мега – большой). Те которые в той или иной мере прямо, а в основном через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли. Это космос, планета, Интернет.

II – макрофакторы (макро – большой). Обстоятельства, влияющие на социализацию всех живущих в определенных странах. Это влияние имеет как прямой характер, так и опосредствованно двумя другими группами факторов – страна, этнос, общество, государство.

III – мезофакторы (мезо – средний, промежуточный). Создают условия социализации больших групп людей. Их делят по местности и виду поселения (регион, село, город, поселок), по национальному признаку (этнос как фактор социализации), по принадлежности к тем или иным субкультурам.

IV – микрофакторы. Обстоятельства, которые непосредственно влияют на отдельных людей (семья, сверстники, соседи, воспитательные и религиозные организации, различные государственные, общественные и частные организации, микросоциум)» [6, с. 47].

Микрофакторы влияют на личность через агентов социализации.

При этом сюда входят как условия непосредственно влияющие на человека, так и несущие опосредованный характер.

Так, И. Бронфенбреннер выделяет 4 группы факторов среды, которые влияют на социализацию человека:

«...- микросреда - непосредственное окружение человека с самого рождения. Она оказывает наиболее существенное влияние на его развитие.

- мезосистема - отношения между разными жизненными областями, которые определяют и существенно влияют на действительность воспитания;
- экзосистема - органы власти, общественные институты, административные учреждения и т.д.;
- макросистема - мировоззренческие и идеологические позиции, преобладающие в обществе, нормы культуры и субкультуры, выступающие нормативным регулятором воспитывающей системы человека в среде жизнедеятельности» [2].

Кроме факторов социализации Т. Барри считает, «... существует несколько *типов агентов социализации*. По характеру влияния агентов социализации – это опекуны, авторитеты, дисциплинаторы и учителя – наставники; по семейной принадлежности – родители и члены семьи, не родственники (соседи, товарищи по играм, учителя и пр.); по возрасту – взрослые, сверстники, старшие или младшие партнеры» [1, с. 47].

Идея была предложена американским ученым Э. Эриксоном «На протяжении всей жизни на каждом возрастном этапе перед человеком вырастают задачи, от успешности решения которых зависит его развитие, субъектом социализации. Человек становится объектом».

Более или менее осознанно, а чаще неосознанно, человек для решения возрастных задач ставит перед собой соответствующие цели, т.е. проявляет свою субъектность (позицию) и субъективность (индивидуальное своеобразие).

Существуют также отдельные категории социализации, среди которых выделяют такие, как объектная и субъектная, процессуальная и результативная. При этом как сами концептуальные подходы, так и варианты описания этапов, периодов социализации существенно отличаются друг от друга.

Субъект-объектный подход (Дж. Х. Баллантайн, Э. Дюркгейм, Э. Мак Нейл, Дж. У. Огбю, Т. Парсонс, Дж. и З. Перри, Р. Дж. Хэвиггер и др.) показывает пассивную позицию человека в процессе социализации. Социализация представлена как процесс приспособления индивида к обществу.

В субъект-субъектный подходе (У. И. Томас и Ф. Знанецкий, Ч.Х. Кули, Дж. Г. Мид, А. Халлер и пр.) человек становится активным участником своей социализации.

Выводы. При изучении теоретических основ проблемы социализации, изучены несколько подходов к этому феномену:

- как общий механизм социального наследования, рассматривает социализацию социологический подход;
- как множественность, совокупность, рассогласованность и некоторую автономность определяет социализацию факторно-институциональный подход;

- как важнейшая детерминанта межличностного взаимодействия, общения, говорит о социализации в интеракционистском подходе;
- как приобретение человеком ценностно-смысловых правил, принятых в том или ином обществе - это интериоризационный подход;
- как деятельностную модель индивидуализации, включающая как социальную адаптацию, так и творческий процесс самореализации личности, предполагает социализацию интраиндивидуальный подход.

Процессуальное рассмотрение сущностных и содержательных смыслов социализации, анализ функциональной взаимосвязи его элементов и структуры данного процесса привело к выводу, что социализация - это результат длительного исторического познания, содержание которого меняется и обогащается по мере изучения человеком объективной действительности.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социально-психологические проблемы исследования личности / Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 1998. – 365 с.
2. Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР : пер. с англ. / У. Бронфенбреннер. М.: Прогресс, 1976. - 115 с.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений — СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
4. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И.Гофман; пер. с англ. А.Д. Ковалева. М.: КАНОН-Пресс-Ц; Кучково поле, 2000. – 304 с.
5. Мид Дж. Аз и Я II Американская социологическая мысль: Тексты пер. А. Гараджи / Под ред. В. И. Добренъкова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 237 с.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. - 6-е изд., перераб. и доп. - М.Издательский центр «Академия», 2007. - 224 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития. Учебник. 11-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 456 с.
8. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 512 с.
9. Смелзер Н. Социология: Пер. с англ. / Науч. ред. издания на рус.яз. В. А. Ядов. М.: Феникс, 1994. - 688 с.
10. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энцик. –1985. – 1600 с.
11. Парсон Т.О.О социальных системах. – М., 2002. - 395 с.
12. Новый словарь иностранных слов. – Минск: Современ. литератор, 2005. – 1087 с.
13. Фельдштейн Д.Н. «Проблемы возрастной и педагогической психологии». М.: 1995.

Педагогика

УДК 371

**доктор педагогических наук, профессор, проректор
по воспитательной работе Магин Владимир Алексеевич**
ФГАОУ ВО Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА»

Аннотация. Анализ понятий «культура» и «здоровье» позволяет утверждать, что они всегда имеют особую значимость в формировании и развитии личности и условий ее существования. Данная проблема особенно актуальна применительно к современному педагогу. Это связано с тем, что педагог по характеру своей профессиональной деятельности активно влияет на учащихся, студентов и невольно является образцом поведения, активно оказывая воспитательные воздействия своей личностью.

Ключевые слова: общая, базовая, индивидуальная культура, культура здоровья педагога, воспитательные воздействия, валеологическое сознание, валеологическое поведение, развитие личности.

Annotation. Analysis of the concepts of "culture" and "health" suggests that they always have special significance in the formation and development of the personality and the conditions for its existence. This problem is particularly relevant in relation to the modern teacher. This is due to the fact that the teacher on the nature of their professional activities actively affects students and involuntarily is a model of behavior, actively assisting the educational impact of its personality.

Keywords: overall, basic, individual culture, culture of health educator, educational impact, valeologicheskoe consciousness, valeologicheskoe behavior, personality development.

Введение. Актуализация нового понятия «культура здоровья» связана со стремлением педагогов, психологов, медиков, биологов, экологов создать научную основу гармонизации жизни человека.

Гармония - состояние, которого необходимо достичь, чтобы быть здоровым и счастливым. Гармоничность - это состояние процесса, в который необходимо включить самого человека, ощутившего необходимость жить в гармонии с собой, окружающим миром и природой. Гармония организованного человека есть валеология.

Валеология [от лат. Valeo - здравствовать, быть здоровым] - интегральная наука о здоровье. Она оформилась в последнее десятилетие уходящего века как необходимый в области здоровья синтез многовекового медицинского, педагогического опыта и современных научных знаний о здоровье человека.

Культура здоровья отражает уровень образованности людей в их сфере жизнедеятельности.

Культура здоровья обуславливает не только эффективность развития личности, но и формирует валеологическое поведение человека в обществе. Отечественные учёные М.Я. Виленский, Вл. Солоухин, В.С. Семенов, В.З. Коган, Л.Г. Татарникова, и др. считают, что воспроизводство здоровья находится в прямой зависимости от уровня культуры.

Изложение основного материала статьи. Проанализируем понятие «культура» для лучшего понимания его значения.

Как научное понятие «культура» вводится в отечественной науке в начале XVIII в., а в середине XIX в. уже отмечается устойчивая тенденция к его строгой научной трактовке, связанной с выделением основных направлений культурной деятельности человека и построением культурно-исторической типологии [3].

Определение понятия «культура» неоднозначно, так как она принадлежит к числу самых сложных общественных явлений, имеющих чрезвычайно многообразную структуру. Мировая литература содержит свыше 250 категорий культуры. Это свидетельствует о сложности, полисистемности ее как социального явления [1].

Такое обобщенное понимание культуры, отражающее ее сущностный характер, дает основу для построения конкретного подхода, разрабатываемого валеологической наукой.

В общепсихологическом подходе под культурой понимается специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленной в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и убеждений, в духовных ценностях, а также в отношениях людей к природе, друг к другу и самим себе [4].

Иными словами, невозможно понять и определить культуру человека в отрыве от конкретной среды, в которой живет человек, в отрыве от всех сфер и проявлений его жизнедеятельности, в отрыве от его назначения и целей. Это же можно сказать и о здоровье.

Для здоровья человека необходим разумный режим жизни и высокая культура поведения.

Человек ответственен за свое здоровье. Данная ответственность, по мнению М.Я. Виленского формируется у него как часть общекультурного индивидуального развития, проявляющегося в единстве стилевых особенностей поведения, способности построить себя как личность в соответствии с собственными представлениями о полноценной в духовном, нравственном и физическом отношении жизни.

Следует подчеркнуть, что культура здоровья как социально-педагогический феномен изучена недостаточно. Большинство исследователей не проникая в суть данного понятия лишь декларируют значимость культуры здоровья. Имеет место отождествление ее с другими культурами: общей, базовой, индивидуальной, внутренней, культурами социальности и самости. Обратимся к содержанию каждой из них.

Общую культуру ученые определяют как совокупность нравственной, психологической, эстетической, правовой, экономической и др. культур [1].

Базовая культура личности, развитие которой является целью современного воспитания, представляется как культура жизненного самоопределения, культура семейных отношений, экономическая культура, интеллектуальная, нравственная, коммуникативная, экологическая, физическая, художественная и др. [5].

Индивидуальная культура - результат личностного осмысления и выработки представлений, отношений, убеждений, а также «программ поведения» и моделей мира [5].

Внутренняя культура предполагает интеллектуальное, физическое, эстетическое совершенствование личности [5].

Культура социальности состоит из политической, правовой, нравственной, эстетической, экономической, экологической культур, культуры семейных отношений и жизненного самоопределения [6].

И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов [8; 9] указывают на то, что культура социальности характеризует гармонию личности с обществом.

Политическую культуру личности определяют гуманистическое личностное отношение к государству и его правовой базе, а также сформированное индивидуальное политическое сознание.

Правовая культура базируется на знании и понимании личностью необходимости исполнения правовых предписаний, на сформированности личностного отношения к закону как к социальной ценности гуманного общества.

Базу нравственной культуры личности составляют ее нравственное самосознание, в основе которого лежит отношение личности к общечеловеческим ценностям, их сопряжение со своими индивидуальными интересами, устремлениями и потребностями, а также личный опыт нравственного поведения [3].

В основе эстетической культуры личности лежит эмоционально-чувственная восприимчивость к окружающей действительности и произведениям искусства, потребность в овладении эстетической культурой общества и проявлении творческой активности, выражающейся в художественно-эстетической деятельности.

Экономическая культура личности характеризуется сформированностью у нее экономического сознания и мышления, позволяющих определить свое отношение к экономическим явлениям и закономерностям в жизни общества, видеть свою роль в их оптимизации и совершенствовании, а также реализовать свои потребности, интересы и стремления в соответствии с социальной потребностью и личностным потенциалом.

Экологическая культура личности базируется на понимании ею природы как величайшей ценности, как всеобщего условия и предпосылки жизни и выживаемости человечества в целом и каждого отдельного его представителя, на критическом отношении личности к собственным природным данным, к своему организму, включенному в систему экологических взаимодействий, на личностной потребности в деятельности, связанной с изучением и охраной природной среды.

Основу семейной культуры личности составляют осознание ею ценностей семьи, понимание, принятие своей роли в семье и совмещение ее с личностно значимой позицией, потребность личности в утверждении своего индивидуального бытия и ее ответственность за сохранение и развитие духовного и нравственного потенциала своего рода.

В основе культуры жизненного самоопределения лежит осознание субъектом идеалов, целей, планов [«хочу»], личных и физических свойств, возможностей, склонностей, дарований [«могу»] и требований, предъявляемых к нему нормами, принятыми в группе, коллективе, обществе [«требуют»], а также готовность вести относительно автономную жизнедеятельность в системе общественных отношений. Процесс соотношения личностью «хочу», «могу» и «требуют» выступает регулятором поступков и поведения, определяет содержание, интенсивность, целенаправленность ее деятельности [6].

Культура самости включает в себя интеллектуальную, эмоционально-чувственную, физическую, психорегулятивную, творческую, духовную культуры [1].

И.Б.Котова и Е.Н.Шиянов указывают на то, что культура самости обеспечивает гармонию личности с собой [3].

Основу интеллектуальной культуры личности составляет ее способность к саморазвитию разума индивидуального мышления, способность и умение выходить за пределы сложившихся у нее форм и канонов мышления.

В основе эмоционально-чувственной культуры лежит культура переживаний, гуманистическая направленность чувств и отношений, эмоциональная насыщенность поведения и деятельности личности.

Содержание физической культуры личности составляют ее представления и знания о собственном организме, его возможностях, перспективах развития, условиях его культивирования, совершенствования и способности реализовать их в практической жизни [6].

В основе психорегулятивной культуры личности лежит ее способность к рефлексии, владение умениями настраивать свой организм, свою психику на оптимальный режим активности соответственно ситуациям жизнедеятельности.

Творческую культуру характеризуют потребность, решимость и способность личности созидать за рамками привычных представлений, общепринятых способов и форм новое, оригинальное.

В основе духовной культуры лежит владение личностью своей психической энергией, питающей сознание, психорегулятивные и жизненные процессы личности. Духовная культура - есть глубинное проявление культуры самости. Она определяет все ее составляющие [1].

Все обозначенные культуры, вне зависимости от авторской терминологии, представляют собой интегративное единство культур, являющихся проекцией общечеловеческой культуры на личность.

Таким образом, мы считаем, что культуру здоровья необходимо рассматривать как интегративное личностное образование, заложенное в общечеловеческой культуре и являющееся выражением гармоничности, богатства и целостности личности, универсальности ее связей с окружающим миром и людьми, а также способностью к творческой и активной жизнедеятельности.

Аксиологический подход к рассмотрению сущности культуры здоровья позволяет ее рассматривать как социально-педагогический феномен, отражающий современные тенденции общества и человека в построении образовательно-воспитательной системы, обеспечивающей механизм гармонии человека.

На наш взгляд, в сущность данного феномена заложен процесс формирования и развития личности как индивидуального и общественного субъекта. Культура здоровья по своим целевым функциям выступает как фактор гармоничного развития личности, обуславливающий образ жизни человека.

Структура культуры здоровья будущего педагога предполагает выделение мотивационно-ценностного отношения личности к формам жизнедеятельности, к решению педагогических задач, ориентированных на ценности человеческой жизни. И, как отмечает Е.Н. Шиянов, без ценностного подхода к действительности невозможны ни деятельность, ни сама жизнь человека как деятельного социального существа [8].

Структурными компонентами культуры здоровья выступают:

когнитивно-мотивационный компонент, проявляющийся в осознании будущим учителем сущности культуры здоровья, ценностной оценке знаний, умений и навыков в сфере педагогической деятельности, связанной с психофизическим и социальным здоровьем личности;

эмоциональный компонент, определяющий формирование потребности в сохранении и укреплении здоровья, саморазвитие личности на фоне положительных эмоций;

конативно-волевой компонент, предполагающий психологизацию образа жизни личности будущего педагога; проявление волевых качеств личности, направленных на преодоление трудностей стоящих на пути достижения оптимального уровня здоровья и профессионализма педагога.

Все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Реализация каждого из них требует комплекса профессионально значимых, целенаправленных психических и практических действий в их целостной структуре.

Рассмотренные содержание и структура культуры здоровья личности позволяют выделить ее основные функции (табл. 1):

Таблица 1

Основные функции культуры здоровья личности [6]

№	Функции и их содержание
1.	интегративная, объединяющая отрасли научных знаний о человеке, его жизнедеятельности в микро- и макросоциуме;
2.	созидательная, обеспечивающая совершенствование личности в духовном и физическом развитии как необходимое условие подготовки к жизнедеятельности и педагогическому труду;
3.	познавательная, способствующая познанию человека как биосоциального существа и соотносящая деятельность будущего педагога с профессионально-ценностными ориентациями;
4.	социализации, в процессе которой будущим учителем приобретается и усваивается социокультурный опыт, происходит его персонализация;
5.	ценностно-ориентационная, показывающая, какое место психофизическое, нравственное и социальное здоровье занимает в профессиональных ценностях личности студента, которые позволяют создать модель педагогической деятельности в сознании будущего педагога;
6.	проективная, способствующая созданию модели гармонично развитой личности и планированию ее действий по реализации этой модели;
7.	преобразовательная, направленная на конструктивные изменения в поведении и деятельности личности, а также в учебном процессе, в социуме и системе жизнеобеспечения;
8.	рефлексивно-смыслотворческая, ориентирующая на построение личностной картины мира, концепции своего здоровья, его философии на уровне индивидуального мировоззрения;
9.	рекреационно-реабилитационная, направляющая деятельность будущего педагога на проведение восстановительно-профилактических мероприятий с оздоровительной целью при помощи физических и психолого-педагогических средств.

Рассмотренные функции проникают друг в друга и тесно взаимосвязаны. Они способствуют развитию валеологического сознания и ментальности будущего педагога [4].

И наконец, культура здоровья - это элемент нового педагогического мышления, который меняет взгляд на смысл педагогического процесса, где осуществляется развитие основных качеств личности, обуславливающих ее творческое саморазвитие и самовоспитание, а также осознанное и адекватное отношение к человеческой природе, предполагающей гармонию взаимодействия людей с духовной, физической и социальной средой их жизни.

Проникновение в сущность культуры здоровья позволяет говорить о том, что она представляет несомненный интерес для научных исследований в области человековедения, и особенно для педагогической науки. Это объясняется тем, что от глубины качественного воспитания и формирования культуры здоровья зависит личностное развитие человека и его профессиональное становление.

Выводы. Интерес ученых к культуре здоровья и её формированию зачастую лишь задекларирован. Между тем актуализация данной проблематики связана с катастрофическим падением уровня здоровья людей, и, к сожалению, детей и подростков, в обстановке резкого ухудшения экологии. Тем самым исследования в этой сфере необходимы и должны наполняться новым содержанием, в зависимости от изменения социокультурной ситуации, внедрения в образовательную практику отечественного высшего образования современных технологий и практической реализации гуманистической образовательной парадигмы.

Литература:

1. Берулава М.Н. Гуманизация образования: состояние и перспективы // Гуманизация образования. - №1. - 1994. - с. 3-11.
2. Глинянова И.Ю. Концептуальные основы валеологического образования молодежи // «Экополис: образование и здоровье»: Материалы 7 Международного конгресса. - СПб, 1995
3. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. - Ростов-на-Дону, 1997.
4. Литвинова Зоя Николаевна. Формирование ценностного отношения личности к культуре здоровья в образовательном процессе вуза: Дис. ... канд. пед. наук - Ставрополь, 2004 192 с.
5. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога // Теория и практика физической культуры. 2005. Т. 191. С. 191.
6. Магин, В. А. Формирование культуры здоровья личности будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук. - Ставрополь, 1999.
7. Магин В.А. Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту // Вестник спортивной науки. 2006. № 1. С. 43-47.
8. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки педагога: Учебное пособие - Москва-Ставрополь, 1991.
9. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. - Ростов-на-Дону, 1995.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры чеченской филологии Мамалова Хоузү Эдилсултановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Абдулазимова Тонга Хизировна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)**

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Аннотация. В статье изучен процесс формирования духовно-нравственных установок личности студента. Сделан вывод о том, что эффективность воспитания духовности студенческой молодежи обеспечивается целенаправленным подбором оптимальных форм, методов, приемов, средств воспитательной работы эстетического, духовно-этического, нравственно-эмоционального направления, а также созданием духовного пространства в высшей школе, привнесением энергии красоты, добра, истины в атмосферу образовательных учреждений, личностным духовно-нравственным авторитетом педагогов. Учитывая указанное выше, следует подчеркнуть, что содержание процесса формирования духовно-нравственных установок студентов на современном этапе развития общества должны включать: образовательно-воспитательные ресурсы духовно-нравственной культуры общества; потенциал учебно-воспитательной и социокультурной среды высшего учебного заведения; духовное саморазвитие, самосовершенствование и собственно духовную самореализацию личности студента.

Ключевые слова: духовно-нравственные установки, духовно-нравственная культура, личность, студент.

Annotation. The article examines the process of formation of the spiritual and moral attitudes of the student's personality. It is concluded that the effectiveness of educating the spirituality of student youth is ensured by purposeful selection of optimal forms, methods, techniques, means of educational work of the aesthetic, spiritual and ethical, moral and emotional direction, as well as the creation of spiritual space in high school, bringing energy of beauty, goodness, truths in the atmosphere of educational institutions, personal spiritual and moral authority of teachers. Taking into account the above, it should be emphasized that the content of the process of formation of the spiritual and moral attitudes of students at the present stage of development of society should include: educational and educational resources of the spiritual and moral culture of society; the potential of the educational and socio-cultural environment of the higher educational institution; spiritual self-development, self-improvement and the spiritual self-realization of the student's personality.

Keywords: spiritual and moral installations, spiritual and moral culture, personality, student.

Введение. Вопрос формирования духовно-нравственных установок молодежи в наше время является актуальной проблемой, так как студенческий возраст – это период интенсивного развития индивидуальных особенностей личности студента. Поэтому очень важно скоординировать усилия высших учебных заведений

ради успешного воспитания у молодежи духовно-нравственных установок.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования духовно-нравственных установок личности студента остро стоит перед современным обществом. В сложный период преобладания западных ценностей и массовой культуры важно найти эффективный инструмент консолидации общества и развития патриотических настроений.

Как педагогическое понятие духовно-нравственные установки и их формирование предусматривает в содержании следующие признаки: целеустремленность; наличие какого-то образца, даже наиболее общего, как социально-культурного ориентира; соответствие процесса развития социально-культурных ценностей в историческом прогрессе общества; присутствие определенной системы организованных влияний.

Сегодня существует большое количество разнообразных подходов к определению понятия «духовно-нравственные установки». Ученые толкуют это понятие по-разному.

Анализируя духовно-нравственные установки как самореализацию личности индивида, которая включает в себя интеллектуальные, эмоциональные и волевые особенности, необходимо раскрыть различные ее составляющие, такие как развитие и сущность духовно-нравственных установок личности, условия развития, духовные творения, потребности, способности и состояния.

В.Д. Шадриков рассматривает духовность как основную силу становления человечности [7]. Основным источником духовности автор считает осознание человеком самого себя и своих взаимоотношений с другими, и уже посредством этого – осознание добра и зла, понимание выгоды и отказа от нее для блага другого. Л. Буева отмечает, что «духовность является интегральным качеством, которое принадлежит к сфере личностных ценностей, которые определяют содержание, качество и направленность человеческого бытия и образ человеческий в каждом индивиде» [2]. П. Симонов считал, что духовность выражает качество личности, которое представляет собой социальную ценность, потребность в познании, в стремлении к добру, сопереживание [5].

Компонентами духовной культуры личности являются: интеллектуальная культура знания и мышление; нравственной культуры – совесть, честь, достоинство, культура общения и чувств; национальное самосознание, политически-экологическая, правовая культура; эстетичная культура.

По нашему мнению, духовная культура тесно связана с нравственной культурой, которая формируется нравственным воспитанием. Нравственное воспитание определяется как воспитательное взаимодействие воспитателей и воспитанников и имеет целью сформировать стойкие нравственные качества, потребности, чувства, поведение на основе идеалов, норм и принципов нравственности, участия в практической деятельности.

Духовно-нравственные установки – сложная, многоотраслевая система, которая охватывает язык, искусство (любительское и профессиональное), науку (естественную и общественную, идеологию, право, религию, традиции, обычаи и верования), т. е. все то, что представляет духовный мир народа, его сознание, совокупность его убеждений и взглядов. Духовная культура основывается на мировоззрении народа, специфике его восприятия действительности, естественного и социального окружения [6].

Духовно-нравственное развитие личности предусматривает социокультурный процесс влияния общества на человека и, собственно, активность человека относительно критического, творческого осмысления определенных ролей, ценностей, исторического опыта в современных социально-экономических, политических условиях.

Результатом духовно-нравственного развития личности является усвоение ею системы нравственно-этических норм, основ культуры, сформированность духовных запросов, потребностей, интересов, выявление культуры чувств и гуманных взаимоотношений с окружающими.

В современных исследованиях проблем общественной нравственности и духовно-нравственного воспитания приоритетным направлением является определение системы связей между нравственным развитием личности и общества в целом. Поэтому основной воспитательной задачей высшей школы является воспитание личности, способной к нравственному самосовершенствованию и автономной саморегуляции своей деятельности и поведения, которое не может быть подвластно влиянию стихийных или целенаправленных деструктивных социальных факторов. Это достигается благодаря развитию высокой духовно-нравственной культуры под влиянием научно взвешенных целенаправленных учебно-воспитательных технологий.

Первостепенная роль в духовно-нравственном развитии личности принадлежит единству сознания и нравственных чувств. Х.Ю. Боташева предлагает рассматривать феномен духовно-нравственной культуры в двух ракурсах: как социальное явление и как качество личности. В данный феномен входят три составляющие: духовность, нравственность, культура [1].

По мнению Н.С. Пичко духовно-нравственная культура представляет собой развитый механизм личностной саморегуляции, который обеспечивает реализацию индивидуальных ценностей и смыслов с учетом безопасного и гуманного взаимодействия с самим собой и другими. Духовно-нравственная культура – это продукт социализации, образования, воспитания и самовоспитания. Закономерности ее становления и присвоения культурного опыта сравнительно мало изучены, несмотря на то, что одной из задач формирования и развития личности в целом является формирование общей культуры, а следовательно, и духовно-нравственной [3].

Проанализировав разные определения термина «духовно-нравственные установки», можем отметить, что духовно-нравственные установки, как понятие определяется учеными по разным признакам: как сфера духовной деятельности, которая включает систему образования, воспитание, духовное творчество (занятие наукой, политикой, этикой, искусством, философией, религией, правом и т. д.); как система ценностей и убеждений, образцов, стандартов и норм поведения; как средство самореализации личности или группы в социальной жизни. Кроме того мы также должны понимать, что духовно-нравственные установки формируют личность, ее взгляды, мировоззрение, ценностные ориентации, установки. Также благодаря наследственности духовно-нравственной культуры можно передавать знание, умение, навыки, художественные произведения и литературные произведения от поколения до поколения, от личности к личности.

Учитывая многообразие существующих определений термина «духовно-нравственные установки», на наш взгляд, можно предложить такое его обобщенное толкование: духовно-нравственные установки – составляющая общей системы взглядов, которые включают в себя духовную деятельность и ее продукты.

Характеризуется внутренним богатством сознания, степенью развития личности на основе высших социальных ценностей. В состав духовно-нравственных установок входят познание, нравственность, воспитание, образование, право, политика, философия, этика, эстетика, наука, искусство, литература, мифология, религия.

Духовно-нравственное воспитание студентов является приоритетным направлением в воспитательной работе вуза. Оно направлено на повышение статуса духовности и нравственности во всей системе учебно-воспитательной деятельности вуза и имеет целью формирование духовности как фундаментального качества личности, определяющего её позицию, поведение, отношение к себе и окружающему миру. В широком плане духовно-нравственное воспитание – интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего государства. Нравственная составляющая духовно-нравственного воспитания формируется преимущественно воздействиями на сознание и влияет на внешнее поведение человека, на его отношения к миру природы и миру людей и является результатом воспитания направленности, отражая при этом ценностные ориентации личности.

Становление и развитие духовно-нравственного потенциала при использовании рационального фактора реализуется несколькими путями:

- Через приобщение студентов к искусству, живописи, музыке, театру, а также к различным видам творческой деятельности.

- Через развитие образно-эмоциональной сферы молодых людей в повседневной жизни. Гармония человека с внешней средой при этом достигается через развитие потребностей, интеллектуальной, чувственно-волевой и мотивационной сферы, через стимулирование ускоренного развития социально значимых качеств личности, коммуникативных свойств и через создание внутриличностного, межличностного психологического комфорта.

- Через оценку и самооценку уровня развития знаний, навыков и умений, которые студент получает при овладении учебными дисциплинами.

Воспитательный потенциал учебных дисциплин гуманитарного цикла (единая совокупность мировоззренческих, аксиологических, духовных, а также соответствующих им организационно – деятельностных ресурсов аудиторной и внеаудиторной работы) с позиции их значимости для формирования гражданской культуры у студентов среднего специального учебного заведения достаточно велик. Они помогают воспитывать в них те качества личности, которые необходимы для адаптации в современном гражданском обществе: патриотизм, толерантность, гражданственность и другие. Кроме того, в процессе изучения гуманитарных дисциплин, постигая знания-мнения о человеке, его взаимоотношения с природой, обществом, студенты приобретают духовные ценности, ценностные ориентации, нравственные позиции. Критериями уровня оценки и самооценки духовно - нравственной воспитанности могут быть:

- наличие у молодого человека научного мировоззрения;
- наличие чувства внутренней свободы у студентов, которое представляет собой гармонию со своим внутренним миром, природой и социумом;
- стремление к самореализации;
- успешность ведущей образовательной деятельности;
- адекватность самооценки;
- сформированность мотивов поведения в согласии с высшими принципами нравственности.

Вступая в определённые отношения с окружающими людьми, студенты в различных жизненных ситуациях накапливают и расширяют нравственный опыт. Организация этого опыта осуществляется путём вовлечения студентов в различные виды деятельности, формирования на этой основе нравственного сознания, развития нравственных чувств, выработки навыков и привычек нравственного поведения.

Человек не рождается богатым в духовном и нравственном смысле, поэтому нужно внешнее воздействие преподавателей, родителей, всей образовательной среды учебного заведения при единстве факторов духовно-нравственного воспитания. Поэтому, очень важно знакомить молодых людей с общечеловеческими ценностями, так как они выступают в качестве критериев как духовного развития, так и социального прогресса человечества. К ценностям, обеспечивающим жизнь человека, относятся здоровье, определенный уровень материальной обеспеченности, общественные отношения, обеспечивающие реализацию личности и свободу выбора, семью, право и др.

Основными направлениями духовно-нравственного воспитания мы считаем: формирование и развитие системы духовно-нравственных знаний и ценностей, реализацию знаний, связанных с нормами нравственности и профессиональной этики в учебной, производственной и общественной деятельности, формирование у студентов репродуктивного сознания и установок на создание семьи как основы возрождения традиционных национальных моральных ценностей, формирование качеств социально-активной личности, имеющей навыки самопрезентации, аргументации, принятия решений, организации общественно и лично значимых дел.

Основными задачами процесса формирования духовно-нравственных установок студентов, которыми должен руководствоваться педагог в своей повседневной работе, продолжают оставаться: воспитание интереса и ценностного отношения к произведениям искусства, явлениям культуры, способности воспринимать жизнь на основе идеалов красоты, добра и любви; формирование духовно-нравственной компетенции будущих специалистов в интеллектуальной, эмоционально-ценностной и деятельной сферах личностного развития; формирование ценностных ориентиров на идеалы культуры и традиции своего народа; активизация творческого отношения к окружающей действительности, самостоятельность решений и целенаправленных действий; развитие умений и навыков, которые определяют практический характер духовно-нравственной культуры, способность к культурно-творческой деятельности (интеллектуальные умения, эстетические навыки), способность целостно планировать и решать социальные задачи; адекватная оценка культурного сотворчества (духовная практика); культивирование наилучших качеств русской ментальности – трудолюбия, милосердия, патриотизма, добропорядочности; развитие духовно-чувственного мира личности: духовных потребностей, нравственно-эстетических чувств; стремлений к нравственному совершенству и т.д. [8].

Духовно-нравственное воспитание направлено на формирование у студентов следующих качеств: нравственных чувств (долг, совесть, ответственность, патриотизм); нравственность облика; нравственной позиции; нравственного поведения.

Выводы. Итак, теоретический анализ исследуемой проблемы показал важность и необходимость формирования духовно-нравственных установок студенческой молодежи в высших учебных заведениях. Эффективность воспитания духовности студенческой молодежи обеспечивается целенаправленным подбором оптимальных форм, методов, приемов, средств воспитательной работы эстетичного, духовно-этического, нравственно-эмоционального направления, а также созданием духовного пространства в высшей школе, привнесением энергии красоты, добра, истины в атмосферу образовательных учреждений, личностным духовно-нравственным авторитетом педагогов. Учитывая указанное выше, следует подчеркнуть, что содержание процесса формирования духовно-нравственных установок студентов на современном этапе развития общества должны включать: образовательно-воспитательные ресурсы духовно-нравственной культуры общества; потенциал учебно-воспитательной и социокультурной среды высшего учебного заведения; духовное саморазвитие, самосовершенствование и собственно духовную самореализацию личности студента.

Литература:

1. Боташева Х.Ю. Модель формирования духовно-нравственной культуры студентов университета // Научные проблемы гуманитарных исследований. Пятигорск, 2008. № 12. С. 12-18.
2. Буева Л. Духовность и проблемы нравственной культуры // Вопросы философии. 1996. № 2. С. 5-7.
3. Пичко Н.С. Духовно-нравственные аспекты личности в контексте культуры: теоретическое осмысление проблемы // Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 4. С. 267-275.
4. Козлова С.А., Коджаспирова Г.М., Азарова Л.Н., Артамонова Е.И., Бодина Е.А., Виноградова Н.Ф., Горлова Н.А., Кобышева Н.М., Корешков В.В., Курочкина И.Н., Ромашина С.Я., Савенков А.И., Савостьянов А.И., Тарева Е.Г., Чумаков Б.Н., Шахманова А.Ш. ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИКИ: Коллективная монография / Ответственный редактор С.А. Козлова. Составитель Г.М. Коджаспирова. Москва, 2017.
5. Симонов П. Происхождение духовности. М., 1989.
6. Фомина О.Е. Духовно-нравственное воспитание личности студентов в системе высшего образования. // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6973>
7. Шадриков В.Д. Духовные способности. М., 1996.
8. Сорокопуд Ю.В. Формирование и развитие основ психолого-педагогической компетентности будущих специалистов системы дополнительного общего образования школьников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ставрополь, 2000

Педагогика

УДК 378

**проректор – начальник управления академической политики
и организации образовательной деятельности Масягин Сергей Владимирович**
АНО ВО Университет Иннополис (г. Иннополис),
соискатель кафедры педагогики
Военный университет Министерства обороны (г. Москва)

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НОВОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОКОЛЕНИЯ
(РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА)**

Аннотация. В статье рассмотрено педагогическое условие совершенствования дидактического обеспечения довузовской подготовки в образовательных организациях высшего образования. Для формулирования концептуальных положений использовались результаты практического исследования довузовской подготовки в АНО ВО «Университете Иннополис» и других университетах, которые готовят кадры для цифровой экономики.

Ключевые слова: довузовская подготовка, дидактическое обеспечение, дифференцированный и индивидуальный подход, эффективные методические приемы и средства.

Annotation. The article deals with the pedagogical condition of improving the didactic provision of pre-University training in educational institutions of higher education. The results of a practical study of pre-University training at the ANO "Innopolis University" and other universities that train personnel for the digital economy were used to formulate conceptual provisions.

Keywords: pre-University training, didactic support, differentiated and individual approach, effective methods and tools.

Введение. Одним из педагогических условий совершенствования дидактического обеспечения довузовской подготовки обучающихся в образовательных организациях нового технологического поколения, которые готовят будущих специалистов в области IT-технологий [2], является реализация дифференцированного и индивидуального подхода.

Изложение основного материала статьи. Применительно к данному исследованию термин «подход» рассматривается «...как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, ...» [5, С. 164], как то, на основе чего должно развиваться изучаемое педагогическое явление. Осуществление дифференцированного (*от лат. differentia – разность, различие*) и индивидуального подхода как одного из условий совершенствования дидактического обеспечения довузовской подготовки обучающихся означает адресную, вполне конкретную, точечную направленность данного вида обеспечения.

Сложившаяся практика дидактического обеспечения довузовской подготовки обучающихся свидетельствует о том, что цель и содержание этого вида обеспечения направлены на то, чтобы, как правило, в целом разработать необходимые учебные, методические и другие материалы для обучения в печатном и (или) электронном (цифровом) формате. Это же относится к модернизации имеющихся учебно-методических материалов, к методике подготовки и проведения учебных занятий. Однако при этом не всегда учитывается, что каждая дополнительная образовательная программа, которая в вузах реализуется на договорной основе,

имеет определенную направленность на удовлетворение конкретных образовательных потребностей и интересов различных категорий (групп) и отдельных обучающихся.

Закономерно, что чем точнее и полнее в довузовской подготовке будут удовлетворяться образовательные потребности и интересы каждого обучающегося, тем более мотивированные абитуриенты будут стремиться поступить в тот или иной Университет и стать его студентами. В этом случае структурное подразделение довузовской подготовки будет приобретать все больший авторитет как в стенах вуза, так и среди старшеклассников, их родителей (законных представителей), всех заинтересованных в получении непрерывного образования граждан.

Поэтому в дидактическом обеспечении довузовской подготовки обучающихся, как свидетельствуют результаты проведенного исследования, необходимо создавать условия для реализации дифференцированного и индивидуального подхода, исходя из нескольких параметров. К основным из них, в значительной степени характеризующим и определяющим дифференцированный и индивидуальный подход к дидактическому обеспечению довузовской подготовки, относятся: направленность и содержание дополнительных образовательных программ; объем времени на их освоение; уровень обученности и мотивированности обучающихся; виды учебных занятий, проводимых с обучающимися; методика подготовки и проведения учебных занятий со слушателями; профессиональное мастерство, опыт и компетентность педагогических работников, привлекаемых для довузовской подготовки.

Раскроем основное содержание этих параметров, с точки зрения их влияния на реализацию дифференцированного и индивидуального подхода к дидактическому обеспечению довузовской подготовки.

Анализ образовательной практики показывает, что довузовская подготовка в настоящее время характеризуется большим многообразием реализуемых дополнительных образовательных программ. Они разрабатываются образовательными организациями самостоятельно и значительно отличаются друг от друга как по своей направленности, так и по содержанию. Рост этих программ отвечает образовательным потребностям общества и обеспечивает конкурентоспособность вуза за будущих абитуриентов и студентов. Например, в Университете Иннополис число таких программ возрастает ежегодно почти вдвое. При этом имеются такие программы, которые разрабатываются по довольно узким и редко встречающимся направлениям образовательной деятельности в сфере IT-технологий высокого инновационного уровня. Программирование на языке Java, Алгоритмы и структуры данных в задачах по программированию, компьютерное зрение беспилотного автомобиля и др. [3]. Такая же ситуация наблюдается и в ряде других Университетов, где проводилось данное исследование.

Однако, несмотря на большое разнообразие образовательных программ, отличающихся по направленности и содержанию, в реальном процессе дидактического обеспечения не происходит его дифференциация и индивидуализация. Дидактическое обеспечение не распространяется на каждую образовательную программу или на группу однопрофильных программ, что не приводит к требуемому качеству их освоения обучающимися.

В ходе педагогического эксперимента нами была апробирована методика формирования у преподавателей, привлекаемых к занятиям по довузовской подготовке, разноуровневых действий по дидактическому обеспечению образовательных программ. Данная методика включает, во-первых, формирование у педагогов наиболее общих и обязательных действий, присущих дидактическому обеспечению любой образовательной программы. Это инвариантные действия преподавателя. К ним относятся, например, разработка рабочей программы учебной дисциплины; создание оценочных средств для проведения текущей, промежуточной, итоговой аттестации обучающихся и др. Эти действия являются типовыми, их выполнение является обязательными для всех преподавателей при осуществлении дидактического обеспечения каждой образовательной программы. К выполнению этих действий ведется подготовка всех преподавателей в масштабе образовательной организации и подразделения довузовской подготовки. В результате каждый преподаватель должен владеть этими действиями по дидактическому обеспечению любой образовательной программы.

Во-вторых, методика дидактического обеспечения образовательных программ включает формирование у преподавателей довузовской подготовки частных и специфических действий, необходимых для реализации той или иной дополнительной образовательной программы. Эти действия являются вариативными, они выполняются помимо инвариантных и определяются особенностями реализуемой программы. К этим действиям относятся, например, разработка группой педагогических работников комплекта документов адаптированных дополнительных образовательных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые совместно с преподавателями-коучами выполняют проекты с применением современного цифрового оборудования; создание методического комплекса повышенного уровня сложности учебных задач, заданий, упражнений для обучающихся, которые готовятся к соревнованиям, конкурсам, олимпиадам по робототехнике, информационной безопасности, программированию и т. п. Подготовка преподавателей к вариативным действиям осуществляется, как правило, индивидуально, на основе наставничества опытными педагогами, методистами со стажем работы, непосредственно в подразделении довузовской подготовки. В результате этого только некоторые преподаватели владеют этими действиями в области дидактического обеспечения довольно специфических образовательных программ.

Следовательно, дифференцированный и индивидуальный подход к дидактическому обеспечению довузовской подготовки применяется по отношению к дополнительным образовательным программам различной направленности и содержания за счет того, что у педагогических работников в этой области формируются две группы действий: инвариантные и вариативные. По сути это есть умения, компетенции преподавателей в сфере дидактического обеспечения довузовской подготовки обучающихся.

Эффективность и качество дидактического обеспечения дополнительных образовательных программ зависит, как показали результаты исследования, от временных параметров, отводимых на их освоение. Для каждой программы, имеющей свой срок реализации, требуется определенный объем и содержание дидактического обеспечения, имеется своя специфика.

В ходе формирующего педагогического эксперимента было установлено, что преподавателям довузовской подготовки лучше удается дидактическое обеспечение программ, которые реализуются относительно длительный период учебного времени (семестр обучения, учебный год), и менее успешно – краткосрочные программы (1 – 2 месяца обучения). Результаты бесед и интервью с преподавателями

свидетельствуют о том, что дидактическое обеспечение программ более длительного периода для них является более привычным, потому что оно наиболее соответствует традиционному дидактическому обеспечению основных образовательных программ, которые обычно осваивают студенты вузов в течение учебного года или семестра обучения.

Из выше изложенного следует, что при дифференцированном и индивидуальном подходе к дидактическому обеспечению довузовской подготовки необходимо, во-первых, учитывать объем времени, отводимого на освоение обучающимися дополнительных образовательных программ, включая контактную работу с обучающимися, их самостоятельную работу и аттестацию. Во-вторых, в процессе профессиональной подготовки преподавателей довузовской подготовки следует выделять специфику организации и осуществления дидактического обеспечения различных по срокам освоения образовательных программ: длительных, среднесрочных, краткосрочных.

Ещё одним из основных параметров дифференцированного и индивидуального подхода к дидактическому обеспечению довузовской подготовки является уровень обученности и мотивированности обучающихся. В экспериментальной работе нашло подтверждение теоретическое положение о том, что по уровню обученности, под которым понимается «... результат обучения (организованного или стихийного), включающий как наличный, имеющийся к сегодняшнему дню запас знаний, так и сложившиеся способы и приемы их приобретения (умение учиться)» [1], слушателей программ довузовской подготовки условно можно разделить на две группы. Первая группа – это обучающиеся, которые имеют недостаточный уровень обученности в старших классах общеобразовательных школ и стремятся этот дефицит ликвидировать за счет получения дополнительного образования по программам довузовской подготовки. При этом они хотели бы и поступить в вуз для дальнейшего получения высшего образования. В ходе исследования эта группа слушателей получила название «догоняющие» обучающиеся. Вторая группа – «продвинутые» обучающиеся, имеющие достаточный для старшеклассников уровень обученности, однако ощущающих недостаток знаний, умений и навыков для поступления в вуз и дальнейшего в нем обучения по интересным для них направлениям подготовки в бакалавриате. В дидактическом обеспечении довузовской подготовки, этих двух групп обучающихся, есть своя специфика учет которой необходим в повседневной педагогической практике.

Дифференцированный и индивидуальный подход к дидактическому обеспечению довузовской подготовки невозможно осуществлять на практике без учета мотивированности обучающихся к учебным занятиям. Наше исследование подтвердило факт того, что почти все 100% обучающихся имеют высокий уровень мотивации к занятиям в подразделениях довузовской подготовки. В основе их учебных и исследовательских побуждений лежат вполне устойчивые личностные мотивы достижения успеха при окончании обучения в общеобразовательной школе и продолжения своего образования в высшей школе. Нельзя не заметить, что обучение по дополнительным образовательным программам на договорной основе создает дополнительную стойкую мотивацию к их успешному освоению.

Следовательно, при реализации дифференцированного и индивидуального подхода к дидактическому обеспечению довузовской подготовки педагогическим работникам следует внимательно изучать и постоянно учитывать, во-первых, к какой группе по уровню обученности относятся те или иные обучающиеся и, во-вторых, высокую мотивированность слушателей при овладении дополненными образовательными программами.

Виды учебных занятий, которые проводятся с обучающимися в период их довузовской подготовки, является ещё одним важным параметром дифференцированного и индивидуального подхода к её дидактическому обеспечению. Уникальность довузовской подготовки заключается и в том, что она осуществляется в большом разнообразии видов учебных занятий: от традиционных классно-урочных, аудиторных до инновационных внеаудиторных и смешанных. В качестве примера сошлемся на опыт Университета Иннополис, где учебные занятия довузовской подготовки проводятся в проектных лабораториях и других образовательных пространствах, в сотворчестве слушателей курсов (программ) и студентов, аспирантов, преподавателей, в процессе совместного выполнения актуальных исследований с использованием современного цифрового оборудования.

Многообразие видов учебных занятий в довузовской подготовке порождает у педагогических работников необходимость варьировать содержанием дидактического обеспечения, выстраивать его в зависимости от особенностей проведения учебных занятий в тех или иных организационных формах. Данное обстоятельство было отмечено педагогами при проведении экспериментальной работы как затрудняющее их деятельность и наполняющее дидактическое обеспечение новыми аспектами. Подтверждено положение о том, что преподавателям со значительным стажем педагогической деятельности более привычны учебные занятия со слушателями в традиционных лекционно-семинарских, практических и лабораторных формах, в которых они проводят занятия со студентами вузов. Начиная преподаватели наоборот, чаще применяют учебные занятия в форматах коллоквиума, «рабочие группы», «проблемные лаборатории», «ролевые дискуссии», выполнение проектных работ и др. Разумеется, каждый из видов учебных занятий уникален в плане организации, содержания и методики подготовки и проведения. Он требует от преподавателей полноценного дидактического обеспечения.

Различные виды учебных занятий по дополнительным образовательным программам в подразделениях довузовской подготовки тесно связаны с методикой подготовки и проведения занятий со слушателями. Методический аспект является довольно значимым параметром, определяющим важность дифференцированного и индивидуального подхода к дидактическому обеспечению довузовской подготовки обучающихся. Об этом свидетельствуют полученные нами результаты экспериментальной работы.

Установлено, что в методике проведения учебных занятий современные молодые люди – слушатели довузовской подготовки – положительно оценивают в преподавании применение активных и интерактивных методов и приемов, использование современных технических средства обучения. В тоже время обучающиеся негативно воспринимают архаичные методические приемы, средства доведения учебного материала и организации их познавательной деятельности. При этом многие из слушателей готовы и способны сами пользоваться современным дидактическим инструментарием. Результаты опросов обучающихся позволили выявить наиболее эффективные методические приемы и средства, применяемые преподавателями и слушателями на учебных занятиях в ходе довузовской подготовки.

Применяемые преподавателями: постановка проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций на учебных занятиях; диалог при объяснении учебного материала; объяснение учебного материала без привязки

к заранее подготовленным текстам; сопровождение излагаемого материала разборчивыми записями на классной доске, флипчарте; вербально-наглядное (с помощью презентаций, интерактивной доски, плазменных экранов) доведение учебного материала; электронные ресурсы, образовательные порталы, другие возможности электронного обучения и Интернет-технологий [4].

Применяемые слушателями: работа с собственными дивайсами, в т. ч., с образовательными Интернет-ресурсами; возможность не переписывать, а фотографировать и сохранять (архивировать) решения задач, презентации, тексты, записи на классной доске, другие учебные продукты; совместный (групповой) поиск решений проблемных вопросов и ситуаций; диалог и полилог при обсуждении учебного материала.

Как следует из изложенного, активная и интерактивная методика подготовки и проведения учебных занятий со слушателями довузовской подготовки не только определяет, но и стимулирует дифференцированный и индивидуальный подход к её дидактическому обеспечению. По мнению педагогических работников, именно качественная методика учебных занятий в наибольшей мере требует от них мастерства и профессионализма в осуществлении дидактического обеспечения довузовской подготовки обучающихся.

Этот промежуточный вывод тесно связан с ещё одним, самым весомым, параметром организации дифференцированного и индивидуального подхода к дидактическому обеспечению данного вида подготовки. Речь идет о таких качествах педагогических работников, привлекаемых к довузовской подготовке, как профессиональное мастерство, педагогический опыт и компетентность, и их влиянии на реализацию дифференцированного и индивидуального подхода к дидактическому обеспечению рассматриваемого вида подготовки обучающихся.

Выводы. По результатам проведенного исследования целесообразно сформулировать несколько основных требований к руководящему и преподавательскому составу структурных подразделений довузовской подготовки.

Во-первых, это способность и готовность педагогов осуществлять целеполагание и целедостижение дидактического обеспечения довузовской подготовки по отдельным дополнительным образовательным программам, по времени, отводимому на их освоение, по уровню обученности и мотивированности обучающихся, по видам учебных занятий с обучающимися, по методикам подготовки и проведения учебных занятий.

Во-вторых, непрерывное совершенствование как общепедагогической, предметной, межпредметной подготовленности и общеметодического мастерства, так и подготовленности к осуществлению педагогической деятельности в условиях структурных подразделений довузовской подготовки со специфическим учебным контингентом по нетиповым образовательным программам.

В-третьих, готовность педагогических работников быть не на словах, а на деле преданными и искренними поклонниками той альма-матер, где они трудятся; стремление педагогов так осуществлять образовательный процесс, включая воспитание, обучение, развитие обучающихся, а также его дидактическое обеспечение, чтобы лучшим слушателям довузовской подготовки обязательно захотелось поступать и поступить именно в этот вуз, успешно в нем учиться и получить высшее образование.

В-четвертых, способность педагогических работников регулярно осуществлять педагогическую рефлексию своего поведения и деятельности, делать конструктивные выводы и стремиться к личностному и профессиональному самосовершенствованию.

Таким образом, осуществление дифференцированного и индивидуального подхода в дидактическом обеспечении довузовской подготовки является одним из действенных педагогических условий его совершенствования.

Литература:

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. 2003. С. 216.
2. Лаптев В. В., Леонов Г. А., Немешев М. Х., Флегонтов А. В. О подготовке IT-специалистов мирового уровня в свете реализации государственной программы РФ «Развитие образования» // Педагогика. 2018. № 8. С. 3-19.
3. Масыгин С.В. Сравнение Agile, Quasi-Agile и традиционных методологий // Международная конференция по разработке программного обеспечения для оборонных целей. 2018.
4. Масыгин С.В. О педагогическом обеспечении довузовской подготовки будущих студентов цифровой экономики // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 280-282.
5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007.

Педагогика

УДК 004.9

кандидат педагогических наук, доцент Мелоян Владимир Георгиевич

Северо-кавказский филиал российского государственного университета правосудия (г. Краснодар);

кандидат физико-математических наук, доцент Бегларян Маргарита Евгеньевна

Северо-кавказский филиал российского государственного университета правосудия (г. Краснодар)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ АВТОРСКОГО ПРАВА

Аннотация. В статье отмечается, что одной из значимой российской программой, рассматривающей цифровое общество, является Программа «Цифровая экономика РФ». Цифровизация высшего образования влечёт за собой изменения трансформации, как в методике преподавания дисциплины, так и в квалификационных требованиях, которые предъявляются преподавателям и работникам университетов. Меняются и требования к материально-техническому и правовому статусу информационных ресурсов.

Рассмотрены вопросы необходимости эффективного внедрения цифровых технологий в сферу образования, на основе повышения «цифровой» грамотности населения России и с учетом требований соблюдения прав на интеллектуальную собственность.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность, цифровизация образования, образовательный контент, цифровая экономика, образовательный процесс, авторское право.

Annotation. The article notes that the Digital Economy of the Russian Federation Program is one of the significant Russian programs considering the digital society. Digitization of higher education entails changes, both in the methodology of teaching the discipline, and in the qualification requirements imposed on teachers and employees of universities.

The issues of the need for effective implementation of digital technologies in the field of education, on the basis of increasing the “digital” literacy of the Russian population, are considered.

Keywords: digitalization of education, learning content, digital economy, educational process, copyright.

Введение. В условиях бурного развития информатики и информационных технологий основными трендами становления и развития информационного общества выступают процессы цифровизации и персонализации. Данные процессы являются неотъемлемой частью исследования.

На современном этапе развития цифрового общества в России изменениям в структуре и принципах существования подвергаются многие сферы жизни и сегменты рынка, образование не является исключением. Интенсивное распространение информационно-коммуникационных технологий обозначило курс на становление цифровой экономики.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью эффективного внедрения цифровых технологий в сферу образования, на основе повышения «цифровой» грамотности населения России и с учетом требований соблюдения прав на интеллектуальную собственность.

Цифровизация понимается нами как средство получения желаемого исхода, а именно гибкого процесса, приносящего обществу отличный результат, а участникам – перспективы и возможности.

Изложение основного материала статьи. Одной из значимой российской программой, рассматривающей цифровое общество, является Программа «Цифровая экономика РФ». В Программе говорится о важности внедрения информационно-коммуникационных технологий в повседневную жизнь граждан и организаций и выделены следующие направления развития до 2024 г.:

- нормативное регулирование;
- кадры и образование;
- формирование исследовательских компетенций и технических заделов;
- информационная инфраструктура;
- информационная безопасность.⁵

Появлению Программы предшествовал следующий ряд законодательных актов:

1. Государственная программа «Информационное общество (2011—2020)» от 2014 года, направленная на улучшение жизни граждан на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий.⁶

2. «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», опубликованная в конце 2016 года. В данном документе рассматриваются вопросы, определяющие этапы формирования информационного пространства; развития информационной и коммуникационной инфраструктуры; создания отечественных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); создания новой технологической основы в экономике и социальной сфере; реализации интересов государства при создании механизмов цифровой экономики.

В 2018 году в России на «Гайдаровском форуме 2018» ректор Высшей школы экономики Ярослав Кузьминов отмечал, что главный тренд в образовании связан с цифровой революцией, которая приведёт к кардинальному изменению рынка труда, появлению новых компетенций, улучшению кооперации, повышению ответственности граждан, их способности принимать самостоятельные решения».⁷

Российские университеты активно внедряют цифровые технологии в свой образовательный процесс. Отметим, что при внедрении цифровых технологий целесообразно применение системного подхода, который «позволяет учитывать все явления и процессы в комплексе и взаимосвязи с другими явлениями и факторами внешней среды» [4]. Однако, следует отметить, что лишь 20-30 образовательных учреждений, способны дать качественное и конкурентно-способное образование.

Цифровизация университетского образования повлечёт за собой изменения, как в методике преподавания дисциплины, так и в квалификационных требованиях, которые предъявляются преподавателям, работникам университетов и оснащению образовательной среды.

Необходимо отметить, что интеграция цифровых медиа в образование зависит от желания деканов и профессорско-преподавательского состава использовать новые методики в преподавании. Не менее важна и обратная связь, выраженная в предоставлении студентам возможности предъявлять свои требования к содержанию и форматам образовательных программ с использованием цифровых технологий.

Цифровизация образовательного процесса уменьшает роль профессорско-преподавательского состава как «носителя знаний» и увеличивает их значение как тьютора и генератора наполнения образовательного пространства в виртуальном мире.

Процесс цифровизации образования предполагает не только перевод учебных материалов в цифровую форму, создание своих электронных ресурсов и приложений, но и рассмотрение их как объекта авторского права. Другой момент – это использование в этой работе уже существующих объектов, которые охраняются авторскими или иным правом на интеллектуальные объекты.

Образовательный контент (learning content) – трудный и спорный объект интеллектуальных прав. Необходимо четко различать научное и учебно-методическое образовательное знание.

На самом деле отношения закона, который охраняет авторское право и образовательного пространства складываются интересно и не так давно они начали свое сотрудничество или свои отношения. В научной среде это называют плагиатом, в юридической – защитой авторских прав. С одной стороны, современные социально-экономические отношения основаны на широком использовании новейших результатов

⁵ Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» // Распоряжение Правительства РФ. - <http://static.government.ru/pdf> (Дата обращения 08 октября 2018).

⁶ Государственная программа «Информационное общество» (2011–2020 годы) // Минкомсвязь России. - <http://minsvyaz.ru/ru/activity/programs/1/> (Дата обращения 08 октября 2018).

⁷ Гайдаровский форум [Официальный сайт]. – URL: <http://gaidarforum.ru/> (Дата обращения 08 октября 2018).

творческой деятельности. Более того, только те страны, которые имеют государственный механизм поддержки творческой и научной деятельности и эффективного использования этих результатов в производстве образовательных продуктов, работ и услуг, возглавляют список экономически развитых стран, производя, продавая эти товары и услуги законным способом.

Система образования должна готовить выпускников, которые не только готовы заниматься творчеством в той или иной области деятельности (с этим, слава богу, у нас в стране всегда было хорошо), но и уметь юридически правильно и экономически эффективно реализовать свои разработки заинтересованным лицам, к которым относятся государственные и негосударственные юридические лица, индивидуальные предприниматели и т.д.

Сбалансированное авторское право для образовательного пространства информационного общества – главный лозунг современного образовательного процесса.

Для оповещения о своих исключительных имущественных правах их обладатель вправе использовать знак охраны авторского права, который помещается на каждом экземпляре произведения и обязательно состоит из трех элементов:

- латинской буквы «С» в окружности;
- имени (наименования) обладателя исключительных имущественных прав;
- года первого опубликования произведения.

К основным способам защиты электронных произведений следует отнести, например:

– обнародование/публикацию на более традиционном (например, бумажном) носителе (самый простой и надежный вариант при условии, конечно, что дата обнародования/публикации - раньше появления контрафактного экземпляра).

– засвидетельствовать у нотариуса дату создания работы (этот способ защиты осуществляется путем нотариального заверения распечатанного материала с указанием даты и автора произведения).

– используя возможности архивных служб или веб-депозитария;

– путем регистрации цифровой информации как программы для ЭВМ или базы данных в Управлении по защите авторских прав при Библиотеке Конгресса США.

– каким-либо иным способом удостоверив существования работы на определенную дату (отправив себе письмо).

Сбалансированное авторское право для образовательного пространства информационного общества выступает ключевым фактором современного образовательного процесса.

Так чрезмерная охрана авторского права может поставить под угрозу демократические традиции и привести к нарушению принципов социальной справедливости путем необоснованного ограничения доступа к информации и знаниям. Слишком строгая охрана авторского права сдерживает конкуренцию и инновации и подавляет творчество.

Взаимоиспользование ресурсов имеет важнейшее значение для образования, демократии, экономического роста, здравоохранения и социального обеспечения и для развития личности. Оно облегчает доступ к широкому диапазону информационных ресурсов, которые иначе были бы недоступны для запрашивающего их пользователя. Взаимоиспользование ресурсов - это механизм не для сокращения затрат, а для расширения доступности для тех, кто по экономическим, техническим или социальным причинам лишен прямого доступа к информации.

Цифровизация образовательного процесса уменьшит роль профессорско-преподавательского состава как «носителя знаний» и увеличит их значение как тьютора и генератора наполнения образовательного пространства в виртуальном мире.

Общественные интересы, связанные с образованием и исследованиями, должны быть освобождены от платы за доступ к информации, защищенной авторским правом, иначе возникнет опасность, что преимущества Информационного Общества будут доступны только тем, кто в состоянии заплатить. Это приведет к дальнейшему углублению неравенства между информационно богатыми и информационно бедными. Кроме того, законодательство об авторском праве не должно быть дискриминационным по отношению к лицам с ограниченными возможностями по зрению, слуху или способностям к обучению.

Переформатирование материала для обеспечения его доступности не должно рассматриваться как нарушение авторского права, но должно рассматриваться как возможность сделать информацию доступной.

Итак, авторское право в образовании может быть применено в отношении следующих объектов:

1. Учебно-методические материалы. В традиционной и в электронной форме.
2. Сайты образовательных учреждений и содержание.
3. Дистанционные образовательные архитектуры и системы.

Эти материалы, как правило, находятся в свободном доступе или возможен вход по логину и паролю, но это не является препятствием для скачивания и копирования.

Материалы, использованные для некоммерческой деятельности, но попадающие под действие и определение понятия «авторского права», должны быть защищены, но с другой стороны чрезмерная защита не будет способствовать развитию образовательного пространства и его цифровизации.

Необходимо пересмотреть подходы к образовательной среде с точки зрения авторских, смежных и иных прав на продукты мыслительной и интеллектуальной деятельности человека. Не переусердствовать в данном вопросе очень важно. Охранять, но давать возможность использовать для обучения – вот золотая середина.

Необходимо шире использовать статьи Гражданского кодекса⁸ РФ № 1273, 1274, 1277 и 1279, которые дают возможность использовать авторские научно-методические или образовательный контент для учебного процесса. В этом заложена некоторая здоровая подпитка для образовательного пространства.

Статья № 1274 ГК РФ гласит:

Допускается без согласия автора или иного правообладателя и без выплаты вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования:

1) цитирование в оригинале и в переводе в научных, полемических, критических, информационных, учебных целях, в целях раскрытия творческого замысла автора правомерно обнародованных произведений в

⁸Гражданский кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]: части 1 и 2: с изм. и доп. Доступ из системы ГАРАНТ

объеме, оправданном целью цитирования, включая воспроизведение отрывков из газетных и журнальных статей в форме обзоров печати;

2) использование правомерно обнародованных произведений и отрывков из них в качестве иллюстраций в изданиях, радио- и телепередачах, звуко- и видеозаписях учебного характера в объеме, оправданном поставленной целью.

Необходимо точнее и более понятно изложить эти статьи, дать им трактовку для научного и образовательного сообщества и сделать проблему использования чужого интеллектуального труда в образовательной среде менее острой, что будет способствовать его развитию. Не используя чужой интеллектуальный труд и опыт, невозможно приобрести свой. Это касается не только студентов, но и молодых научных и педагогических кадров.

Конечно, не исключены случаи нарушения авторских прав, тогда необходимо включить еще дополнительные механизмы.

Отдельно стоит изучить траты на приобретение и использование программного обеспечения, разных его видов в образовательном процессе. Образовательная организация должна купить ПО для учебного процесса и его материально-технического оснащения, например, оцифровка материала, пакеты прикладных программ для отладки и написания программного кода.

Эти материалы, как правило, находятся в свободном доступе или возможен вход по логину и паролю, но это не является препятствием для скачивания и копирования.

Позиция Международной Федерации Библиотек (IFLA) по вопросам авторского права в цифровой среде, заключается в том, чрезмерная охрана авторского права может поставить под угрозу демократические традиции и привести к нарушению принципов социальной справедливости путем необоснованного ограничения доступа к информации и знаниям. Слишком строгая охрана авторского права сдерживает конкуренцию и инновации и подавляет творчество⁹.

Взаимоиспользование ресурсов имеет важнейшее значение для образования, демократии, экономического роста, здравоохранения и социального обеспечения и для развития личности. Оно облегчает доступ к широкому диапазону информационных ресурсов, которые иначе были бы недоступны для запрашивающего их пользователя. Взаимоиспользование ресурсов - это механизм не для повышения доходности информации или сокращения затрат на доступ к ней, а для расширения доступности для населения, которое по экономическим, техническим или социальным причинам лишено прямого доступа к информационному богатству.

По мнению ИФЛА если библиотекам и гражданам не будет предоставлено право пользоваться исключениями, которые допускают бесплатный доступ и использование для целей, соответствующих общественным интересам и согласующихся с добросовестной практикой таких как образование и исследования, - возникнет опасность, что преимущества Информационного Общества будут доступны только тем, кто в состоянии заплатить. Это приведет к дальнейшему углублению неравенства между информационно богатыми и информационно бедными. Кроме того, законодательство об авторском праве не должно быть дискриминационным по отношению к лицам с ограниченными возможностями по зрению, слуху или способностям к обучению.

В отношении материалов, представленных в цифровом формате, абонентам должно быть предоставлено (без оплаты и обращения за разрешением) право:

- просмотра общедоступного, но охраняемого авторским правом материала;
- использования по назначению (чтение, просмотр), поступающего в свободную продажу охраняемого материала, независимо находится абонент в библиотеке или за ее пределами;
- копирования реально необходимого охраняемого цифрового материала для использования в научных, учебно-методических и исследовательских целях.

Конечно, не исключены случаи нарушения авторских прав, тогда необходимо включить еще дополнительные механизмы.

Помимо правовых способов защиты целесообразно использовать и технические способы защиты. Технические механизмы, главным образом криптографические, постепенно позволяют обезопасить доступ и передачу произведений и дополнить правовую охрану, предусмотренную законом и договором, эффективной технической защитой. Технология блок-чейн является претендентом на многие роли.

Но одна из ее важнейших характеристик – это возможность работать хронологической машиной. Тогда не будет необходимости доказывать свое первенство в области научных открытий и учебно-методических разработок.

В 1996 г. члены Всемирной организации интеллектуальной собственности заключили два договора в целях модернизации законодательства об авторском праве применительно к цифровой среде. Эти договоры подтвердили, что существующие исключения и ограничения могут быть перенесены и распространены на цифровую среду. Тем самым, страны-члены ВОИС отвергли аксиому о том, что "цифровой значит особый". Отношение к цифровой среде как к традиционной означает, что разрешено переносить и распространять все ограничения и допущения на цифровую среду и при необходимости предусматривать новые исключения и дозволнения.

Выводы. Рассматривая складывающиеся отношения в области авторского права в образовании в России, необходимо отметить, что никто не отрицает тот факт, что современные социально-экономические отношения в развитых странах основаны на широком использовании новейших результатов творческой деятельности при государственном механизме поддержки творческой деятельности и эффективного использования этих результатов в производстве товаров, работ и услуг.

С другой стороны, система образования современной страны должна готовить выпускников, которые не только готовы заниматься творчеством в той или иной области деятельности, но и уметь юридически правильно и экономически эффективно реализовать свои разработки заинтересованным лицам, к которым

⁹http://idea.pushkinlibrary.kz/text/IFLA/IFLA_vopros_avtor_pravo.rtf

относятся государственные и негосударственные юридические лица, индивидуальные предприниматели и иные субъекты рынка.

На основе вышесказанного, нами сформулирован вывод о том, что для обеспечения эффективного внедрения цифровых технологий в сферу образования необходимо повысить «цифровую» и правовую грамотность населения России, так как лишь 16% взрослого населения вовлечено в процесс получения нового или дополнительного образования. В развитых странах Европы и Америки эта цифра составляет 45% – 70%.

Низкий уровень цифровизации как процесса для взрослого населения свидетельствует об их незаинтересованности участвовать в высокотехнологичном производстве, эффективно использовать последние достижения HiTech и создавать новые знания¹⁰.

Литература:

1. Государственная программа «Информационное общество» (2011–2020 годы) // Минкомсвязь России. - <http://minsvyaz.ru/ru/activity/programs/1/> (Дата обращения 08 октября 2018).

2. Мелоян В.Г. Системный подход в исследовании регионального рынка труда // Новые технологии. Вып. 4, 2010. - Майкоп: изд-во ГОУ ВПО «МГТУ», 2010. С. 109-114.

3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» // Распоряжение Правительства РФ. - <http://static.government.ru/pdf> (Дата обращения 08 октября 2018).

Педагогика

УДК:378

доктор психологических наук, профессор Литвиненко Наталья Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Мендыгалиева Алтнай Кенесовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА-БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Реализация преемственности математического образования в начальной и основной школе требует специальной подготовки студентов-будущих педагогов с учетом реализации системно-деятельностного подхода в обучении школьников. Одним из важнейших ее результатов должно быть формирование готовности к реализации преемственности как личностного качества, включающего в себя положительное отношение к профессии, способности, знания, умения, навыки, и как актуального психологического состояния, регулятора педагогической деятельности.

В разработанной и апробированной программе «Преемственность математического образования в начальной и основной школе на основе системно-деятельностного подхода в контексте требований ФГОС НОО и ФГОС ООО» представлены целевой, организационно-деятельностный, содержательный и результативный компоненты, обеспечивающие формирование у студентов компетенций и их элементов, связанных с проектированием учебного процесса в начальной и основной школе; освоением методов, приемов и технологий реализации преемственности между разными уровнями образования и рефлексией процесса формирования у современных школьников личностных, предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы.

Ключевые слова: преемственность, готовность студента-будущего педагога, преемственность обучения, преемственность математического образования, начальная школа, основная школа.

Annotation. The implementation of the continuity of mathematical education in primary and basic schools requires special training for future students, taking into account the implementation of the system-activity approach in the education of schoolchildren. One of its most important results should be the formation of readiness for the realization of continuity as a personal quality, which includes a positive attitude towards the profession, ability, knowledge, skills, and as an actual psychological condition, a regulator of pedagogical activity.

In the developed and tested program "Continuity of mathematical education in primary and secondary schools on the basis of the system-active approach in the context of the requirements of the GEF NEO and GEF LLC" the target, organizational, activity, content and effectiveness components ensuring the formation of competencies and their elements, associated with the design of the educational process in primary and basic school; mastering of methods, methods and technologies for the realization of continuity between different levels of education and the reflection of the process of formation in modern schoolchildren of personal, subject and meta-subject results of mastering the basic educational program.

Keywords: continuity, readiness of the student-future teacher, continuity of education, continuity of mathematics education, elementary school, primary school.

Введение. Становление инновационной экономики в России невозможно без повышения качества математического школьного образования. В связи с этим в настоящее время возникает необходимость обновления содержания, методов обучения и достижения на этой основе нового качества математического образования в контексте сохранения его фундаментальности и одновременно соответствия современным и инновационным потребностям общества, государства и личности. Решение этой проблемы затрудняется наличием целого комплекса рисков: сложность отбора содержания математического образования на разных уровнях среднего общего образования, нарушение преемственности в методах и технологиях обучения математике; увеличение количества авторских программ, которые не согласуются между собой в предметном содержании; методические сложности в реализации дифференцированного и индивидуального подходов в обучении математике; недостаточная реализация вертикальной интеграции, которая обеспечивала бы

¹⁰Гайдаровский форум [Официальный сайт]. – URL: <http://gaidarforum.ru/> (Дата обращения 08 октября 2018).

целенаправленность, поступательность и планомерность в формировании личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся при реализации ФГОС НОО и ФГОС ООО.

Особо следует отметить, что, по мнению исследователей, в последнее время начали расти признаки расхождения и ослабления преемственности на различных уровнях общего образования [1]. По данным TIMSS – 2011, 2014 (оценка качества математического и естественнонаучного образования в начальной, основной и средней школе в 4, 8 и 11 классах), начальная школа России по состоянию математического образования занимает 6 место в мире, а в основной школе эти достижения ухудшаются. В Концепции развития математического образования в Российской Федерации отмечается, что содержание математического образования становится формальным и оторванным от жизни, обуславливающим нарушение преемственности между уровнями образования. Как показывает практика обучения, начальная ступень в школах выстроена на основе развивающей концепции обучения (86,8%), а основная функционирует с опорой на традиционную дидактическую концепцию (75,8%).

Таким образом, на современном этапе развития отечественной педагогической науки и практики возникает необходимость обеспечения преемственности уровней математического образования, как в плане предметного содержания, так и в плане организации учебной деятельности обучающихся (научно-методического, психолого-педагогического и функционально-технологического).

Целью статьи является обоснование содержания, методов и средств формирования компетентности студента-будущего педагога к реализации преемственности математического образования в начальной и основной школе.

Изложение основного материала статьи. Решение представленной проблемы возможно при повышении компетентности студентов - будущих педагогов начального общего образования и математики основной школы в области реализации преемственности математического образования. У них должна быть сформирована готовность к реализации преемственности математического образования в единстве таких компонентов как мотивационный, технологический и рефлексивный.

В связи с этим важным является установление соотношения между понятиями компетентность и готовность к профессиональной деятельности. В последние десятилетия большинство ученых проблему профессионального обучения объединяют с подготовкой компетентного специалиста, с его готовностью правильно функционировать в различных профессиональных ситуациях (В.А. Адольф, В.А. Болотов, А.В. Хуторской). Компетентный специалист отличается не только определённым объёмом знаний и умений, но и реализует их в работе, обладает внутренней мотивацией к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и отношением к своей профессии как к ценности.

В настоящее время проблема определения профессиональной компетентности учителя стала объектом дискуссий и разногласий между учеными и специалистами-практиками. Однако почти все единодушны в том, что профессиональная компетентность педагога строится на знаниях, умениях, способах деятельности и имеет уровневые характеристики.

А.К. Маркова раскрывает профессиональную компетентность через определение таких её характеристик, как сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно; способность к оценке и измерению конечного результата деятельности; несводимость к образованности человека и другие [3].

Под профессиональной компетентностью также понимают качество, формирующееся в образовательном процессе, проявляющееся в проектировании и реализации деятельности с учетом квалификационных требований [4].

Отметим, что в глоссарии стандартов второго поколения дается определение профессионально-педагогической компетентности, которая включает не только набор знаний и умений, которые являются ядром компетентности педагога, но и обязательно значимые личностные качества ценностные ориентиры педагога, т.е. компетентность шире знаний, умений и навыков и не является их суммой [7].

Согласно Ю.Г. Татуру, компетентность – это качество специалиста, завершившего образование на определенной ступени, выражающееся в способности на его основе успешно осуществлять профессиональную деятельность с учетом её социальной значимости [6].

Следовательно, компетентность педагога – это показатель его готовности к профессиональной деятельности. Поэтому в дальнейшем мы будем исходить из того, что целью подготовки студента - будущего педагога является формирование его готовности осуществить профессиональную деятельность, которая предполагает наличие у специалиста профессиональной компетентности [2].

В.А. Сластёнин определил теоретическую готовность как внутреннюю, а практическую – как внешнюю. «Теоретическая готовность к педагогической деятельности проявляется в обобщенной компетенции педагога мыслить или, по-другому, в конструктивных и гностических умениях, которые относятся к группе внутренних (идеальных) умений; практическая выражается во внешних (предметных) компетенциях – компетенциях педагогически действовать, которые представлены организаторскими и коммуникативными умениями» [5].

Для повышения компетентности студентов-будущих педагогов начального общего образования и математики основной школы в области реализации преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе нами была разработана программа «Преемственность математического образования в начальной и основной школе на основе системно-деятельного подхода в контексте требований ФГОС НОО и ФГОС ООО».

Задачами программы являются:

1. Ознакомить студентов-будущих педагогов начальных классов и математики основной школы с основными подходами к реализации преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе, современными тенденциями развития предметной области «Математика» и эффективными методами и технологиями преемственного обучения.

2. Обеспечить мотивационные механизмы развития компетентности студентов - будущих педагогов начальных классов и математики основной школы в области реализации преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе.

3. Обучить студентов - будущих педагогов начальных классов и математики основной школы проектированию и организации реализации преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе в условиях реализации ФГОС второго поколения.

Программа носит адресный характер и нацелена на основную категорию - студентов - будущих педагогов. Ожидаемым результатом реализации программы является готовность будущего педагога к осуществлению преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе.

Данная программа выполняет следующие функции: обучающую, воспитательную, организационно-методическую, нормативно-регулятивную и коммуникационную.

Обучающая функция связана с формированием у студентов-будущих педагогов знаний, умений и навыков в области реализации преемственности математического образования в начальной и основной школе. Воспитательная функция обеспечивает развитие у будущего педагога нравственных качеств, способствующих эффективной реализации системно-деятельностного подхода в обучении современных школьников. Организационно-методическая функция связана с формированием у студентов компетенций, необходимых для проектирования и реализации учебного процесса с учетом требований преемственности математического образования в начальной и основной школе. Нормативно-регулятивная обеспечивает соответствие программы актуальной нормативно – правовой базе. Коммуникационная функция связана с созданием условий для взаимодействия студентов-будущих педагогов с учащимися начальной и основной школы в контексте реализации преемственности математического образования в начальной и основной школе.

Ориентируясь на структурные компоненты содержания образования, представленные в концепции И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, в профессиональной программе подготовки студента-будущего педагога к реализации преемственности математического образования в начальной и основной школе мы выделяем целевой, организационно-деятельностный, содержательный и результативный компоненты.

Целевой компонент предполагает формирование у студента-будущего педагога элементов компетенций, связанных с целеполаганием учебной деятельности учащихся в условиях реализации системно-деятельностного подхода в современной школе. В процессе анализа и самоанализа педагогической деятельности определяются запросы реальной образовательной практики в выявлении профессиональных проблем, связанных с тем, как современный педагог осуществляет целеполагание, мотивирует обучающихся, разрабатывает программы, принимает педагогические решения; организует деятельность; обеспечивает ее информационное наполнение.

Организационно-деятельностный компонент представлен психолого-педагогическим и предметно-методическим обеспечением процесса подготовки студента к реализации преемственности математического образования в начальной и основной школе. Реализация данного компонента программы обеспечит компетенции студента - будущего педагога в аспекте организации учебной деятельности ученика:

- отбор и применение стилей общения с обучающимися обеих возрастных групп, с учетом их специфики;
- формирование, развитие и наращивание умений обучающихся по организации собственной учебной деятельности с учетом ее структуры;
- рассмотрение с обучающимися сложных тем в обучении математике в начальной и основной школе;
- оценка и коррекция результатов математического образования обучающихся;
- рефлексия и самооценка обучающимися предметных и метапредметных результатов освоения ООП;
- выводы по результативности собственной деятельности.

Содержательный компонент представлен деятельностным содержанием вводимых понятий «системно-деятельностный подход», «метапредметные результаты образования», «универсальные учебные действия», «мотивация». Реализация данного компонента программы подготовки студента - будущего педагога обеспечит:

- определённый уровень психолого-педагогической подготовки (знание психологических особенностей учащихся, психологических, педагогических и методических особенностей учебной деятельности);
- организацию преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе.

Результативный компонент представлен деятельностным содержанием процесса подготовки студентов - будущих педагогов начальной и основной школы к реализации преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе (способность принимать эффективные решения в проблемных ситуациях, выполнение творческих заданий, организация практикумов (мониторинг собственной актуальной мотивации, анализ различных типов манипуляций, выявление преимуществ и ограничений различных видов влияния); принятие вариативных решений педагогических ситуаций и др.); реализация данного компонента программы обеспечит:

- перевод системы образования из системы, осуществляющей процесс «прохождения программ» и усвоения совокупности предметных знаний, в систему, работающую на «результат», на формирование определённых качеств личности;
- использование деятельностных форм подготовки к реализации преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе;
- необходимый уровень психолого-педагогической подготовки будущего учителя, проявляющийся в наличии когнитивных, мотивационных, технологических и рефлексивных критериев готовности специалиста и «вертикальных» критериев преемственности (опора на уровень освоения математики, достигнутый на начальной ступени обучения; перспективность, нацеленность учебных заданий в начальной школе на подготовку к обучению в основной школе; коммуникативность, воздействие обучающихся друг на друга в учебном процессе);
- наличие у обучающихся «горизонтальных» критериев преемственности (мотивация учебной деятельности; качество математической подготовки обучающихся в начальной и основной школе; сформированность учебных действий).

Программа включает в себя четыре модуля в соответствии с направлениями, связанными с организацией подготовки студента - будущего педагога к реализации преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе: нормативная база, содержание начального и общего математического образования, организация преемственного математического образования, оценивание результативности реализации преемственности.

Разработанная нами программа «Преемственность математического образования в начальной и основной школе на основе системно-деятельностного подхода в контексте требований ФГОС НОО и ФГОС ООО» опиралась на современные технологии.

Содержательный компонент программы подготовки студента-будущего педагога строился по алгоритму: «ознакомиться – изучить – освоить – интерпретировать – разработать – внедрить».

Максимальная активность студентов достигается практико-ориентированными заданиями, приближенными к их учебно-профессиональным интересам.

Результатами реализации программы «Преемственность математического образования в начальной и основной школе на основе системно-деятельностного подхода в контексте требований ФГОС НОО и ФГОС ООО» стали создание проектов студентов по организации преемственности математического образования, обеспечивающих реализацию идеологии и нормативного содержания федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения; актуальный уровень профессиональной компетентности студентов - будущих педагогов начальной и основной школы, диагностируемая профессиональная готовность в области реализации преемственности математического образования обучающихся в начальной и основной школе.

Выводы. Анализ результатов внедрения представленной программы свидетельствует о том, что будущий педагог, реализующий основную образовательную программу в рамках внедрения ФГОС НОО и ФГОС ООО, должен знать основные психологические и педагогические концепции, содержание отраслей научного знания, которые положены в основу преподаваемых предметов, и области их применения в различных сферах человеческой деятельности; уметь оценивать текущее состояние, ресурс и потенциал развития обучающегося и предлагать методы повышения эффективности его развития; учитывать индивидуальные особенности обучающихся в образовательном процессе, реализовывать в своей деятельности функции управления, осуществлять профессиональную рефлексию, использовать частные методики, анализировать программы, учебно-методические комплексы и дидактические материалы; владеть педагогическими, информационными и коммуникационными технологиями, навыками профессиональной коммуникации, умением решать профессиональные проблемы и пр. При этом компетентность будущего учителя в реализации преемственности образования в начальной и основной школе проявляется в наличии профессионально-значимых личностных качеств, которые неотделимы от организации учебной деятельности обучающихся.

Литература:

1. Александрова Л.А. О преемственности в обучении математике между начальной и основной школой / Л.А. Александрова // Математика в школе. – 2013. – № 10. – С. 16-21.
2. Кондаков А.М. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения / А.М. Кондаков // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 3-5.
3. Курлыгина О.Е. Компетентность как характеристика готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности / О.Е. Курлыгина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 34-41.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
5. Профессиональный стандарт педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544.
6. Словарь-справочник по педагогике / авт.сост. В.А. Мищериков; под общ. ред. П.Н. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21-26.

Педагогика

УДК 372.881.1

доктор педагогических наук, профессор Мещерякова Елена Владиленовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

магистрант 2 курса Гудиева Хава Кураевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ПУТЕШЕСТВИЕ»)

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс формирования языковой компетенции на уроках английского языка. Авторы уточняют содержание языковой компетенции для учащихся старшего профиля обучения, рассматривают стратегии и этапы ее формирования. Выявляется наиболее эффективный виды деятельности при формировании языковой компетенции на материале темы «Путешествие».

Ключевые слова: языковая компетенция; речевая деятельность; обучение английскому языку; иноязычная коммуникация; коммуникативная компетенция.

Annotation. The process of formation of language competence at the lessons of the English language is the subject of the article. The authors specifies the content of language competence for senior students; consider the strategies and stages of its formation. The most effective types of activities in the formation of language competence on the material of the theme "Travelling" are revealed.

Keywords: language competence; speech activity; English language teaching; foreign language communication; communicative competence.

Введение. Ведущей целью в процессе обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе является формирование способности к иноязычному общению на иностранном языке. Этой цели соответствует формирование у учащихся коммуникативной компетенции, в которую входит ряд

составляющих ее компетенций: лингвистическая или языковая, речевая, социокультурная, социальная и стратегическая. Как мы видим одной из ведущих компетенций является языковая, которая с одной стороны является тщательно исследованной, как в России (А.Л.Бердичевским, М.В.Исламовой, В.В.Сафоновой, И.Л.Пересторониной, Е.В.Тихомировым, Л.Л.Федоровой и др.), так и за рубежом (L.F. Bachman, M.Canale, S.Moirand, S.Savignon, J.A.Van Ek и др.). Однако с другой стороны, практика свидетельствует, что учителя школ и учащиеся отмечают недостаточный уровень сформированности языковой компетенции, что требует дальнейшего ее изучения.

Изменения, происходящие в условиях развивающегося общества, в системах образования коснулись и Российской Федерации. Россия, подписав болонскую декларацию и войдя во всеобщее образовательное пространство, расширила масштабы межкультурных связей. В этих условиях, большое значение уделяется факторам коммуникабельности, деятельному и активному творчеству, создаются условия для конкуренции, социальная и профессиональная мобильность обретает широкий размах. Поэтому мы планируем в рамках данной статьи рассмотреть проблему формирования языковой компетенции соответственно с целями и ситуациями общения в условиях иноязычной культуры в рамках сферы деятельности общения в процессе путешествий

Изложение основного материала статьи. Термины «компетентность» и «компетенция», которые попали в русский язык в качестве заимствования из английского, часто встречаются в научной литературе. Эти два определения заключают в себе социальные, мотивационные, поведенческие и этические аспекты, в связи с чем мы можем уверенно полагать, что их содержательная сторона шире, нежели у понятий «знание», «умение», «способность» или «навык». Эти два термина дифференцируются многими учеными, среди которых Хуторской А.В., Равен Д.Ж., Маркова А.К., и другие.

По Хуторскому А.В. компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств индивида (навыков, знаний, способностей деятельности умений), задаваемых по отношению к определенному ряду предметов и процессов, и необходимых для продуктивной и эффективной деятельности по отношению к ним, а компетентность – это те или иные личные умения и способности индивида, а также опыт [7, с. 120].

Умение решать возникающие проблемы с помощью личного опыта, применять полученные знания и навыки и есть компетенция. Рассматривая термин «компетенция» более широко, то можно сказать, что она:

- объединяет в себе знания, умения и способности индивида успешно осуществлять ту или иную деятельность;
- является конкретным набором умений, который определяет качество выполняемой работы;
- характеристика индивида, образующаяся из навыков, способностей и форма поведения, влияющих на функционирование деятельности.

Таким образом, компетенция служит нормой, в зависимости от выбранной сферы деятельности, которая помогает качественно и продуктивно осуществлять конкретную профессиональную деятельность [7, с. 45].

В методике обучения иностранным языкам термин «языковая компетенция» достаточно молодой и появился только в 20 веке. Такие известные ученые, как А.А. Миролубов, Н. Хомский, С. Савиньон, Л.Н. Черноватый, Е.И. Пассов, Д. Хаймс, С.Ф. Шатилов, И.Л. Бим и другие посвятили много трудов в попытке определить проблемы языковой компетенции. Термин «языковая компетенция» можно определить как «общая наука об идеальном говорящем и слушающем» [5, с. 73]; «знание единиц слова и известных формальных правил, с помощью которых единицы слова объединяются в значимые словосочетания. Языковая компетенция включает в себя лексические, грамматические, семантические, фонологические, орфографические и орфоэпические компетенции» [4]; «относительно их уровня следует знать систему информации об изучаемом языке: фонетику, лексику, состав слова и составление слова, морфологию, синтаксис простых и сложных предложений, стилистические основы текста. Если у ученика сложится понятие об изучаемом языке, и он сможет использовать эту систему, он станет обладать языковой компетенцией» [1, с. 311].

На основании всего сказанного можно заключить, что языковая компетенция – это знание системы понятий грамматики языка, а значит, при помощи грамотного пользования данным умением перед человеком открывается возможность строить безграничное количество верных выражений. Н. Хомский считает, что диалог между компетентными говорящими и слушающими, которые в состоянии составлять выражения по определенному образцу и осознавать как это делается, может быть бесконечен, если они понимают смысл сказанного [6, с. 65].

Определения Хомского и ученого из США Д. Хаймса отличаются некоторыми тонкостями. По Д. Хаймсу языковая компетенция – это «правила использования, без которых польза от грамматических правил отсутствует» [9, с. 278]. Особая психологическая система, включающая в себя речевой опыт повседневного общения, не говоря уже о сведениях об изучаемом языке в процессе обучения и ощущениях языка.

На основании анализа развития термина «языковая компетенция» в сегодняшнем методе преподавания и обучения ему можно дать следующее определение: набор знаний о языке, которые позволяют вступать в коммуникацию в соответствии с правилами и нормой языка, на котором происходит коммуникация.

Таким способом также развиваются языковые способности учеников. Данные знания заложены в грамматику, которая благодаря возможности изменять первоначальные конструкции и структуру предложений, помогают выстроить происхождение языка.

Основной задачей ученика выступает правильное пользование иностранным языком в качестве инструмента общения. При овладении языковой компетенцией ученик формирует свой словарный запас, для облегчения формирования которого часто делают специальную подборку лексики на основе принципа частотности [11, с. 113-117] и ситуативности [12].

Для того чтобы языковая компетенция считалась успешно сформированной, необходимо овладение ее видами, т.е. выполнить следующие действия:

- выявить проблему, которая препятствует формированию языковой компетенции;
- разобрать структуру языковой компетенции;
- определить уровень сформированности языковой компетенции у учащихся;
- разработать методы и приемы, которые помогут формировать языковую компетенцию;
- проверка результативности названных условий формирования языковой компетенции.

Данный процесс проходит в несколько этапов. На первом этапе необходимо определить уровень владения языком. На следующем – подготовить материал по обучению иностранному языку. На заключительном этапе успешные результаты исследования применяются на практическом использовании.

Построение языковой компетенции – важная составляющая овладения языком, потому что именно она отвечает за умение применять слова, с их разнообразными формами, синтаксические построения в соответствии с нормами литературного языка, способность использовать синонимические средства языка и др. Языковую компетенцию можно отнести к психологическому процессу, который формируется благодаря опыту общения и обучения языку.

Сегодня на процессе формирования языковой компетенции акцентируется большое внимание, связанной с тем, что именно языковая компетенция может способствовать развитию активной социальной личности. Успешное овладение способами обучения языку обеспечивается достаточным уровнем языковой компетентности. При помощи языковой компетенции человек может вступать в эффективную межкультурную коммуникацию, адекватно воспринимать речь собеседника, анализировать ее и реагировать соответствующем социальном контексте образом. Языковая компетенция нередко выступает набором определенных навыков, необходимых для осуществления коммуникации между людьми, помимо понимания ее как учебной дисциплины. В ее основе находится способность к грамматике и лингвистическая категория на врожденном уровне. Методика языка, благодаря быстрому развитию и языковой компетенции в лингвистической науке, дополнилась рядом новых терминов и получила условия создания теории, необходимой для обучения иностранным языкам. Главной задачей изучения и обучения иностранному языку является формирование языковой компетенции.

При ее сформированности ученик должен уметь выполнять следующие функции:

- свободно владеть языком;
- вступать в коммуникацию при помощи средств информационных технологий;
- разбираться и принимать многообразие мировой культуры.

Поскольку одной из главных способностей к языку считается знание языка и возможность его оценки, для развития языка необходимо знать языковую систему, научиться основным речевым нормам, успешно применять языковые средства. Основные задачи и цели изучения английского языка как неродного достаточно многоаспектны, а четкое и ясное их определение возможно с введением языковой компетенции в науку обучения, ее практику и теорию.

Основными задачами изучения английского языка будут:

- овладеть информацией о строении и функционировании английского языка, данными о языке англичан, их культуре, народном творчестве, литературе, обычаях и традициях;
- овладеть богатствами языка, развить коммуникативную компетенцию, состоящую из знаний всех норм литературного языка и правописания;
- овладеть видами речевой практики в разных коммуникативных ситуациях;
- развить коммуникативную компетенцию, отвечающую за личностное совершенствование ученика и образование коммуникативной культуры;
- сформировать компетенцию культуроведения (овладеть знаниями о своде знаний о культуре английского народа в контексте мировой культуры, о культурных стереотипах вербального поведения, ознакомиться с компонентами национально-культурного значения и единицами языка, понимать значение и роль языка в жизни народа и личности).

Для изучения иностранного языка необходима связь теории с практикой в процессе изучения языка, которая способствует повышению уровня широкого использования слова, и творческий подход к способности имитации и речи, который объясняется тем, что язык выступает творческим инструментом передачи мыслей, чувств, эмоций. Решить проблему с имитацией и словотворчеством можно, по мнению Л.П. Федоренко, если «говорить, подражая окружающим людям» [7, с. 155], а по мнению Е.В. Мещеряковой через создание ситуаций, приближающих к общению в естественных условиях [2, с. 27].

Языковая компетенция является своего рода сводом знаний о языке, навыков, владение которыми позволяет общаться на иностранном языке, в соответствии с его нормами, в различных сферах деятельности, а также способствует формированию языковых навыков учеников. Отношение к языковой компетенции, как к сложной системе способностей к управлению языковым материалом в различных ситуациях, дает возможность ее защиты как психологической системы, включающей в себя практику устной речи и знания о языке.

Рассмотрим, как это происходило на примере нашей опытной работы по формированию языковой компетенции у учащихся 5 лицея г. Волгограда в 7-8 классе. Тема «Путешествие» выступает эффективным способом мотивировать учащихся использовать английский язык как инструмент для общения различных культур и цивилизаций между собой. В ходе такого общения учащийся, с одной стороны, проникает в культуры других народов, а другой - выступает представителем культуры родной страны. Применяя тему «Путешествие» учитель способствует расширению знаний ученика об окружающем мире, проявлению интереса к произведениям мировой художественной литературы, желанию использовать полученные знания и творческие способности на других уроках (информатика, география, МХК).

Опытная работа происходила в три этапа. В конце 9 классе на первом этапе работа преимущественно была нацелена на формирование лексических навыков, как необходимой составляющей языковой компетенции. Учащиеся выполняли ряд заданий по расширению их словарного запаса в этой сфере, читали и обсуждали простейшие тексты.

На втором этапе в начале 10 класса мы повторяли изученную лексику и учащиеся выполняли задания условно-речевого характера. Более приближенные к реальной коммуникации.

На третьем этапе с середины 10 класса учащиеся создавали свои кейсы, посвященные проблемам путешествий, переносили уже приобретенные навыки и умения в другие ситуации.

Нами были использованы 3 группы стратегий. Первая группа была нацелена на овладение языковым материалом: поиск и маркирование лексики, структуры в тексте, составление ассоциограмм, подбор слов по тематическому принципу, изготовление картотеки слов, нахождение языковых закономерностей, сопоставление сходных явлений в английском и русском языках и т.д. Во вторую группу нами были включены стратегии корректного использования уже изученного языкового материала: анализ структуры дискурса, реакция на заданный вопрос, умение сформулировать необходимый вопрос, понимание основной

идеи аутентичного текста, поиск ключевой информации в аутентичном тексте и т.д. В третью группу нами были включены стратегии на использование уже изученного материала в новых ситуациях общения: подбор информации на предложенных сайтах, составление диалогов, направленных на решение имеющейся проблемы, развитие способности к современному решению проблем и т.д.

Проведенная нами опытная работа позволяет сделать следующие методические рекомендации. Для формирования языковой компетенции у учащихся старшего профиля обучения с помощью применения темы «Путешествие» мы считаем целесообразным чаще прибегать к заданиям, которые не только позволят закрепить грамматику и лексику по теме, но и повысят интерес учеников к изучению иностранного языка, к культуре языка изучаемого народа, т.е. будут способствовать непосредственному формированию языковой компетенции. В качестве примера мы предлагаем следующие задания, используемые нами:

1. Развитие речевого навыка «Говорение» – Let's talk about travelling! Have you ever been abroad? Where would you like to spend your holidays?

2. Развитие речевого навыка «Чтение» – Read about the native countries of your pen-friends. What are their customs and traditions?

3. Развитие речевого навыка «Аудирование» – Listen the interview of Hugh Jackman. Where is he from? What does he miss the most about his hometown? What are the differences between his native country and the one he is staying at?

4. Развитие речевого навыка «Письмо» – Write an essay about the country you want to visit.

Выводы. Таким образом, как показывает анализ значения понятия языковой компетенции, оно означает свод языковых знаний и навыков, которые дают широкие возможности использования языка в различных областях деятельности в соответствии с нормами изучаемого языка и способствуют развитию языковых способностей у учащихся старших классов. Использование темы «Путешествие» способствует развитию интереса и желания вступать в коммуникацию с представителями различных культур и цивилизаций, что является неотъемлемой частью и одной из самых главных целей в формировании языковой коммуникации и позволяет развить коммуникативную компетенцию в целом.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.

2. Мещерякова Е.В. Проблема педагогического взаимодействия в образовательном пространстве при обучении иностранным языкам // Педагогические и методические аспекты профессиональной подготовки учителей иностранных языков: Сборник научных статей, посвященных памяти Г.К. Левицкой, Волгоградский государственный педагогический университет, 2002. С. 26 – 38.

3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Гл. 1 // Департамент по языковой политике, Совет Европы. Страсбург: Совет Европы, 2004, 259 с.

4. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

5. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка: общеввропейские компетенции владения иностранным языком [Текст]. – Страсбург, 1996. – 144 с.

6. Хомский Н. «Язык и мышление» Изд. МГУ, – М. 1972.

7. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

8. Федоренко Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку. – Курск, 1994. – 206 с.

9. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J.B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293

10. Meshcheryakova E.V., Andreyeva V.K. Advanced English Manual: учеб. пособ.: коммуникативно-направленное пособие по практике английского языка / Волгоград-Москва, 2003. Том. 1. – С. 5 – 7.

11. Meshcheryakova E.V., Andreyeva V.K., Kakicheva J.V. Advanced English: учеб. пособ.: коммуникативно-направленное пособие по практике английского языка / Москва, 2011. – С. 15 – 112.

Педагогика

УДК:378

старший преподаватель Мзокова Лиана Асламбековна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В статье представлены основные направления работы по подготовке студентов к формированию метапредметных результатов у выпускников начальной школы. В контексте нашего исследования акцент делается на условия необходимые для студентов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование. В данной работе приводится анализ результатов опытно-экспериментального исследования по подготовке будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста, которое проводилось в образовательных организациях РСО-Алания в течение 2015-2018 гг.

Ключевые слова: метапредметные компетенции, дидактическая модель, метапредметное содержание обучения, универсальные учебные действия, критерии сформированности компетенций, подготовка студентов.

Annotation. The article presents the main directions of work on preparing students for the formation of metasubject results in primary school graduates. In the context of our study, the emphasis is on the conditions necessary for students studying in the direction of Teacher education. This paper presents an analysis of the results of experimental research on the preparation of future primary school teachers to the formation of metasubject

competencies in children of primary school age, which was conducted in educational institutions of the Republic of North Ossetia Alania during 2015-2018.

Keywords: metasubject competences, didactic model, metasubject contents of training, universal educational actions, criteria of formation of competences, preparation of students.

Введение. В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) лежит системно-деятельностный подход, ориентированный на становление личностных характеристик обучаемых и развитие метапредметных способностей учащихся. ФГОС НОО устанавливает требования к результатам, полученным обучающимися, освоившими основную образовательную программу начального образования, в том числе и метапредметным результатам, включающим универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные). Кроме того, ФГОС НОО указывает на необходимость формирования способности свободного использования данных понятий и действий в учебной, познавательной и социальной практике. Особое внимание уделяется задаче формирования самостоятельности в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, а также способности к построению индивидуальной образовательной траектории учащихся, владению навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Изложение основного материала статьи. А. В. Хуторской рассматривает метапредметное содержание обучения как то, что предшествует учебному предмету, как бы находится над ним, существует до его конкретного проявления [11:18]. Ю. В. Громыко считает, что метапредмет выстраивается вокруг какой-то мыслительной организованности [2:47]. В качестве таких мыслительных организованностей могут быть знание, знак, проблема, задача, смысл, категория. Все они имеют деятельностный, а потому универсальный метапредметный характер. В этом осмыслении данных понятийных категорий необходимо особенно подчеркнуть определение, в котором метапредметные результаты рассматриваются как освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [6:116]. Таким образом, под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы действий, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении актуальных проблем в реальных жизненных ситуациях. Это значит, что у учащихся формируются универсальные учебные действия, к которым и относятся умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного усвоения нового социального опыта.

В рамках нашего исследования был проведен анализ литературы (И. Н. Добротина, Л. Ф. Квитова, Т. Б. Кропачева, А. В. Молокова., Ф. Г. Мухаметзянова, Ю. В. Науменко, Н. А. Переломова, Ю. В. Пестерева), посвященной деятельности образовательных учреждений, который показал, что российская школа сегодня сталкивается с интеллектуальной пассивностью учащихся, нежеланием учиться, неумением самостоятельно получать знания и, как следствие, неспособностью разрешать возникшие проблемы тем или иным способом. Подобные утверждения опираются на данные, свидетельствующие о низких показателях младших школьников, протестированных по международным программам PISA-2015, TIMSS-2015 [14], а также на исследования А.А. Плигина [12].

В исследовании представлен и теоретически обоснован комплекс педагогических условий, необходимых для успешной реализации процесса подготовки студентов – будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у младших школьников в условиях педагогического вуза. С этой целью разработана авторская модель подготовки студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников, представляющая «дорожную карту» реализации исследуемого процесса на практике. Педагогический эксперимент по проверке эффективности модели подготовки студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников проходил в три этапа в течение 2015-2018 гг.

Первый этап заключался в диагностике состояния и возможных путей совершенствования исследуемого процесса – подготовки студентов – будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников. Констатирующий этап включал разработку критериев, уровней показателей для оценки эффективности исследования, а также заключался в проверке исходного состояния уровней ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного критериев сформированности данных компетенций, а так же в подборе для этого существующих и конструировании собственных методик и проведении диагностических процедур, отборе контрольной и экспериментальной групп. Данный этап включал в себя разработку содержания спецкурса «Формирование метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста», создание необходимых организационно-педагогических условий, обеспечивающих в перспективе целостный учебный процесс.

Второй этап представлял собой базовую основу формирования метапредметных компетенций, это целостный педагогический процесс на основе реализации содержательного блока заявленной модели. Данный этап включал осуществление обучения спецкурсу «Формирование метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста», с использованием выявленных в первой главе методов и приемов эффективной подготовки студентов к формированию метапредметной компетентности у младших школьников.

На заключительном контрольном этапе была организована проверка эффективности подготовки студентов – будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников посредством изучения специальных дисциплин и спецкурса «Формирование метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста». Она осуществлялась в процессе измерения уровней сформированности критериальных показателей студентов контрольной и экспериментальной групп.

Необходимо учитывать, что любой эксперимент как одна из форм практики выполняет функцию критерия истинности научного познания. Если в результате проведения исследования будет получена научная новизна, то это доказывает теоретическую и практическую значимость результатов исследования. До активного осуществления формирующей части на констатирующем этапе с целью определения реального состояния подготовки студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников, мы

использовали следующие методы экспериментального исследования: научное наблюдение, педагогическое тестирование, анкетирование, анализ контрольных работ.

В качестве средства повышения качества подготовки студентов – будущих учителей начальных классов был разработан спецкурс «Формирование метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста» и ряд контрольных работ, которые предлагались для выполнения студентам в аудиторное время, причем степень сложности контрольных заданий каждый раз усложнялась.

На констатирующем этапе эксперимента мы определили экспериментальную и контрольную группу студентов – четвертых и пятых курсов Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование (с одним и двумя профилями подготовки) в количестве 78 человек; определили уровень сформированности универсальных учебных действий у учащихся 4-х классов ГБОУ прогимназия «Интеллект», ГБОУ «Гимназия «Диалог», ГБОУ прогимназия «Эрудит» в количестве 234 чел.; преподавателей Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» – 24 чел., учителей начальных классов ГБОУ прогимназии «Интеллект», ГБОУ «Гимназии «Диалог», ГБОУ прогимназии «Эрудит» – 18 чел.

Проведенная на этом этапе диагностика позволила сделать следующие выводы:

1. У большинства студентов – будущих учителей начальных классов, принявших участие в экспериментальном исследовании, даже при хорошей теоретической подготовке возникают трудности в практическом применении.

2. Наблюдается большое количество учеников с репродуктивным уровнем сформированности метапредметных компетенций.

Таким образом, полученные данные указывают на необходимость подготовки студентов – будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у младших школьников и о повышении квалификации у действующих учителей. Проведенный нами анализ подтвердил актуальность находящейся в центре нашего внимания проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников и позволил сформулировать следующий вывод: эффективность формирования метапредметных компетенций у младших школьников может быть обеспечена при целенаправленной подготовке студентов-будущих учителей к данному процессу.

Главной задачей нашего педагогического эксперимента служит проверка гипотезы, которая заявлена нами следующим образом: подготовка учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников будет протекать наиболее эффективно, если образовательный процесс педагогического вуза направлен на подготовку студентов к исследуемому виду деятельности; выявлены и обоснованы критерии и показатели готовности студентов – будущих учителей к процессу формирования метапредметных компетенций у младших школьников; в основу данного процесса положена модель подготовки будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у младших школьников; выявлены, обоснованы и экспериментально подтверждены педагогические условия, необходимые для ее реализации [7].

Для проверки гипотезы необходимо уточнить критериально-оценочную базу исследования. Для определения показателей сформированности готовности студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников мы выделили следующие критерии и показатели:

1. Ценностно-мотивационный критерий – сформированность ценностей и мотивационного отношения студентов к процессу формирования метапредметных компетенций у младших школьников. Диагностическая деятельность проявляется в виде непосредственного наблюдения, анализа контрольных работ, анкетного опроса, беседы, наблюдения.

2. Когнитивный критерий – качество профессиональных знаний, о ФГОС НОО, сущности и содержании категорий метапредметная компетенция, ее видах. Диагностическая деятельность – анкетирование, тестирование, наблюдение за студентами в процессе изучения специальных дисциплин и спецкурса «Формирование метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста», выбор темы для авторского проекта, индивидуальные беседы.

3. Операционально-действенный – степень самостоятельности в осуществлении профессиональной деятельности, уровень творчества и инновационности в решении профессиональных задач. Диагностическая деятельность – индивидуальное задание на проектирование конспектов уроков по разным дисциплинам. Анализ конспектов уроков со своевременной коррекцией ошибок. Просмотры и анализ уроков с презентацией в мультимедийных аудиториях с целью группового обсуждения. Самооценка [7].

При обозначении уровней нами были выделены три: низкий, средний и высокий. Результаты оценки упорядочились в 100-балльную шкалу 3-х уровней: низкий – 0-60 баллов, средний – 61-80 баллов, высокий – 81-100 баллов. Нами были сформулированы следующие показатели уровней сформированности готовности студентов – будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций, как интегрированных (средний процент по каждому уровню по трем критериям) из трех дифференциальных предложенных критериев.

Низкий уровень – студенты этой категории характеризуются слабым ценностно-мотивационным отношением к процессу формирования метапредметных компетенций у младших школьников. Теоретические знания о приоритетных направлениях в области начального образования (Законы об образовании РФ, ФГОС НОО, сущность и содержание универсальных учебных действиях), носят поверхностный характер. Как следствие этого, у данной категории студентов практически отсутствует готовность к профессиональной деятельности.

Средний уровень – у студентов данной группы наблюдается недостаточно устойчивое ценностно-мотивационное отношение к процессу формирования метапредметных компетенций у младших школьников. Они владеют частично систематизированными, неполными и не всегда осознанными знаниями о приоритетных направлениях в области начального образования (Законы об образовании РФ, ФГОС НОО, сущность и содержание универсальных учебных действиях). У них недостаточно развита готовность к профессиональной деятельности.

Высокий уровень – у студентов сформировано жизненно необходимое ценностно-мотивационное отношение к позитивным преобразованиям в области начального образования. Они владеют прочными

знаниями о приоритетных направлениях в области начального образования (Законы об образовании РФ, ФГОС НОО, сущность и содержание универсальных учебных действиях и т.д.). Система знаний, умений и навыков по проектированию профессиональной деятельности успешно сформирована. Они сознательно подходят к разработке и внедрению авторских проектов по формированию метапредметных компетенций у младших школьников, к инновационным технологиям в своей профессии [10].

С опорой на исследования В. П. Бездухова [1], А. А. Деркача [3], М. И. Дьяченко [4], Н. В. Кузьминой [5], В. А. Слостенина [13], посвященные анализу готовности будущего учителя к профессиональной деятельности, мы раскрыли структуру готовности будущего учителя к формированию метапредметной компетенции у младших школьников и обосновали содержание мотивационно-ценностного, когнитивного и операционного компонентов.

В исследовании были выделены три направления деятельности будущего учителя:

- организация обучения младших школьников на основе рефлексивной самоорганизации;
- поэтапное формирование у младших школьников метапредметных компетенций (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);
- организация работы со средствами формирования метапредметных компетенций, содержащими эталоны (памятки, алгоритмы, прогнозируемые результаты обучения, критерии оценки и др.) [8].

Принимая непосредственное участие в опытно-экспериментальной работе на всех этапах подготовки будущего учителя, мы уделяли особое внимание осуществлению рефлексии собственного опыта учебной деятельности и опыта учебно-профессиональной деятельности по формированию метапредметных компетенций у младших школьников, которая позволяла будущим учителям переосмыслить свои представления об этом процессе с точки зрения его значения для младших школьников, их учебной деятельности. С этой целью мы провели серию бесед на подготовительном этапе подготовки будущих учителей; включали этап рефлексии в содержание спецкурса.

Важным педагогическим условием подготовки будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у младших школьников является обеспечение опыта такой деятельности. Для вовлечения будущих учителей в учебно-профессиональную деятельность нами были подобраны педагогические ситуации, часть которых стала основой для ролевых игр. Была разработана и проведена деловая игра «Проблема формирования метапредметных компетенций у младших школьников». Особая роль по формированию профессиональных навыков отводится практическим занятиям.

На занятиях активно применялись методические приемы и средства для подготовки студентов к формированию всех видов метапредметных умений у младших школьников. Включались задания, содержащие диалоги, рассуждения и пояснения. Эти задания выполняли различные функции. Выполнение заданий формировали у студентов навыки осуществления самоконтроля учащимися; коррекции ответов; получения информации; диалога, способа решения поставленной проблемы. С начала экспериментального исследования использовались разные формы организаций занятий. Активно использовались работа в парах и работа в малых группах. Эти формы применялись и в рамках проектной технологии.

Был разработан и реализован спецкурс «Формирование метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста», обогащающие содержание общепедагогической подготовки будущего учителя знаниями и опытом деятельности по формированию метапредметных компетенций у младших школьников [10].

Рассмотрим динамику уровня готовности студентов экспериментальной группы к формированию метапредметных компетенций у учащихся. Сравним показатели констатирующего этапа эксперимента и контрольного этапа (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение уровня готовности студентов ЭГ к формированию метапредметных компетенций у учащихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни	Когнитивный критерий (знания)		Операционно-действенный критерий (умения)	
	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Низкий	42,0 %	18,2 %	47,3 %	21,2 %
Средний	44,3 %	46,2 %	42,3 %	44,8 %
Высокий	13,7 %	35,6 %	10,4 %	34,0 %

Действительно, сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, можно увидеть, что уровень готовности студентов – будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у учащихся заметно повысился.

Выводы. Таким образом, наблюдается положительная динамика в подготовке студентов-будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у учащихся. В контрольной группе, в сравнении с экспериментальной, изменения произошли незначительные. Полученные данные позволяют утверждать об эффективности представленной в исследовании модели подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников.

Все полученные на контрольном этапе эксперимента результаты позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая в исследовании гипотеза нашла своё подтверждение и разработанная модель подготовки студентов – будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников действительно применима и эффективна. Экспериментальная работа по подготовке будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у младших школьников, организованная по предложенной нами модели на основе системного, интегративного, личностно-ориентированного и контекстного подходов к обучению, подтвердила выдвинутую нами гипотезу.

Литература:

1. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. – Самара: СГПУ, 2000. – 185 с.
2. Громько, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громько. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
3. Деркач, М.И. О метапредметном подходе к решению задач / М.И. Деркач // Химия в школе. – 2014. – № 3. – С. 51–57.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психология высшей школы. – Минск: Харвест, 2006. – 383 с.
5. Кузьмина, Н.В., Коммуникативная культура, способности, творческая готовность выпускников вузов к предстоящей профессиональной деятельности / Кузьмина, Н.В., Жаринова, Е.Н. // Акмеология. – 2016. – № 3 (59). – С. 36–42.
6. Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 5 класс: Пособие для учителя / Под ред. Г.С. Ковалёвой, Е.Л. Рутковской. – М.: Просвещение, 2014. – 40 с.
7. Мзокова Л.А., Тахохов, Б.А. Формирование метапредметной компетентности у детей младшего школьного возраста / Л.А. Мзокова, Б.А. Тахохов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2015. – №4. – С. 122-125.
8. Мзокова, Л.А. Научные подходы к определению понятия «метапредметные компетенции» / Л.А. Мзокова // Современное образовательное пространство: пути модернизации. – 2016. – С. 59-61.
9. Мзокова, Л.А. Теоретические и методические основы подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметной компетенции младших школьников / Л.А. Мзокова // Научный журнал Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №3 (64). – С. 118-120.
10. Мзокова, Л.А. Формирование метапредметной компетенции у младших школьников на уроках русского языка / Л.А. Мзокова // Новая наука: проблемы и перспективы. – Стерлитамак: АМИ, 2016. в 3 ч. Ч. 2 – 312 с.
11. Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход // Материалы пед. конф., Москва, 17 декабря 2010 г. / Центр дистанц. образования «Эйдос»; под ред. А. В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2010. Режим доступа: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/index.htm> (дата обращения: 16.11.2018).
12. Плигин, А.А. Познавательные стратегии школьников: от индивидуализации – к личностно ориентированному образованию: монография. – М.: Твои книги, 2012. – 416 с.
13. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 11 е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 471 с.
14. https://mel.fm/issledovaniye/9058732-all_tests (дата обращения 09.12.2018 г.)

Педагогика

УДК: 378.2

магистрант Муминова Малика Галибовна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей сформированности навыка связной речи у дошкольников с ОНР. На основе анализа теоретических источников были определены критерии диагностики как перечень необходимых предпосылок к овладению правильной и четкой речью дошкольниками с ОНР, подобраны соответствующие методики диагностики, представлены и проанализированы результаты исследования навыка связной речи у дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: связная речь, дошкольники с ОНР, грамматический строй, словообразование, активный и пассивный словарь, слоговая структура слова.

Annotation. The article is devoted to the study of the characteristics of the formation of the skill of coherent speech in preschoolers with ONR. Based on the analysis of theoretical sources, diagnostic criteria were defined as a list of necessary prerequisites for preschoolers with ONR to master the correct and clear speech, appropriate diagnostic methods were selected, and the results of a study of coherent speech skills in preschool children with ONR were presented and analyzed.

Keywords: connected speech, preschool children with ONR, grammatical structure, word formation, active and passive vocabulary, syllable structure of a word.

Введение. Развитие речи, включающее в себя навыки четкого произношения и различения звуков, умение правильно выстраивать предложения и использовать в полном объеме артикуляционный аппарат, является одной из основных проблем, стоящих на сегодняшний день перед любым дошкольным учреждением.

Правильная и четкая речь является одним из главных показателей готовности ребенка к школьному обучению, а также залогом успешного освоения чтения и грамоты: письменная речь развивается на основе устной, поэтому дети, страдающие недоразвитием фонематического слуха, являются потенциальными дислексиками и дисграфиками, т.е. детьми с нарушениями чтения и письма. В связи с тем, что правильно сформированная речь является одной из необходимых и важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка, процесса его социальной адаптации, выявление и устранение дефектов речи необходимо

проводить по возможности в более ранние сроки. Своевременное выявление речевых нарушений способствует их более быстрому устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и психическое развитие ребенка в целом [1, 2, 6, 8].

Изложение основного материала статьи. Развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) в процессе логопедических занятий - одна из основных задач коррекционной работы. Развитие связной речи, а также изменение ее функциональных характеристик являются результатом постоянно усложняющейся деятельности ребенка и зависят от условий, содержания, форм общения ребенка с окружающими его людьми. Речевые функции формируются одновременно с развитием мышления; они непосредственно связаны с содержанием, которое ребенок передает с помощью языка.

В дошкольном возрасте в сознании детей происходят существенные изменения: непрерывно расширяется их кругозор, совершенствуются мыслительные процессы, появляются новые умения и навыки, а следовательно, совершенствуется речь. Но мыслительные языковые способности дети приобретают только при общении с окружающими. Постепенно, в процессе взросления ребенка, общение усложняется по своему содержанию, что обуславливает усложнение речевых форм, в которых оно происходит [2, 3, 5].

В процессе своего развития, связная речь у детей с ОНР сталкивается с несколькими препятствиями:

- действия окружающей среды не оказывают положительного влияния на развитие речи;
- недостаток общения со взрослыми также негативно сказывается на развитии связной речи;
- различные дизонтогенетические факторы [7].

Формирование связной речи у детей с ОНР происходит в процессе повседневной жизни, при общении с родителями и воспитателями, на коррекционных логопедических занятиях. Поэтому, овладение детьми с ОНР связными формами высказывания – это длительный и сложный процесс, требующий умелого педагогического руководства и воздействия. Если дети нормально владеют обычной разговорной речью, то словарный запас их состоит из достаточного количества слов обиходно-разговорного свойства; уровень понимания речи также приближается к возрастной норме. Дети могут рассказывать о своих друзьях, о себе, об интересных моментах своей жизни [7, 9].

Одним из основных условий для формирования связной речи у дошкольников с ОНР является правильно поставленная словарная работа и формирование грамматических навыков, поскольку распространенные недостатки детских пересказов – это короткие бессюжетные нераспространенные предложения, в большинстве своем незаконченные, повторение одинаковых слов, целых фраз и частей предложений. Дошкольникам с ОНР необходимо овладеть языковыми средствами, характеризующими качественные стороны явлений и предметов, обозначающими отношение предметов по их времени и месту, а также понимать причинно-следственные связи между предметами и явлениями. Кроме этого, дошкольники с ОНР должны научиться пользоваться словарным материалом, характеризующим умение обобщать (различные обобщающие слова, существительные, обозначающие родовые и видовые понятия) [4, 8].

При рассмотрении проблемы формирования связной речи у дошкольников с ОНР необходимо обратиться к исследованиям Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и Г.В. Чиркиной, которые в качестве основных критериев сформированности связной речи рассматривают следующие компоненты [8]:

- ✓ уровень владения грамматическими конструкциями, умение самостоятельно образовывать слова;
- ✓ состояние активного и пассивного словаря;
- ✓ состояние сформированности звуко-слоговой структуры слова;
- ✓ состояние связной речи.

В рамках заявленной проблемы нами было проведено исследование сформированности навыка связной речи у дошкольников с ОНР, в котором приняли участие 36 воспитанников ЧДОУ «ЦЕНТР ДИВО» г. Нижнего Новгорода, из них 18 дошкольников с ОНР (экспериментальная группа) и 18 дошкольников с нормативным речевым развитием (контрольная группа). Возраст детей 6 лет.

В экспериментальной группе в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии 5 дошкольников имеют ОНР II уровня, у 4 детей диагностировано ФФНР, 9 дошкольникам поставлен диагноз ОНР III уровень. Уровень речевого развития дошкольников был определен в соответствии с классификацией, предложенной Р.Е. Левиной и характеризуется наличием недоразвития следующих компонентов речи: лексико-грамматический, структурно-семантический и фонетико-фонематический [4]. У дошкольников с ФФНР были выявлены затруднения при произнесении определенного слога или звука, при повторении слогов, имеющих парные звуки, при самостоятельном выборе слов, начинающих на какой-то определенный звук; при вычленении звука, с которого начинается произносимое слово. Дети, имеющие фонетико-фонематическое недоразвитие, испытывали затруднения при подборе с помощью картинок слов, начинающих на заранее заданный звук.

Отбор участников экспериментальной группы осуществлялся в соответствии с логопедическим заключением об уровне речевого развития дошкольников. Все дошкольники, которые участвовали в экспериментальном исследовании, имели сохранный интеллект и слух.

В ходе изучения психолого-педагогической и медицинской документации на каждого ребенка, сборе анамнестических данных посредством проведения беседы с педагогами ДОУ, а также в процессе непосредственного наблюдения за детьми, мы пришли к выводу, что в сравнении с дошкольниками с нормативным речевым развитием, речь детей с ОНР имела существенные отличия, в ней было выявлено множество дефектов. Сама речь, в особенности у мальчиков была трудноразборчивой и очень громкой (во многих словах пропускались и искажались звуки). У части детей наблюдалась неуверенность в себе, повышенный уровень тревожности. У других же напротив, преобладала гиперактивность, проявляющаяся в общем двигательном и эмоциональном беспокойстве.

В характеристиках у большинства детей с ОНР отмечалась низкая работоспособность, быстрая утомляемость, нарушения памяти и внимания, неспособность регулировать свою эмоциональную деятельность, слабо развитая мелкая и общая моторика.

Для исследования состояния связной речи у дошкольников с ОНР нами была использована методика Г.В.Чиркиной, которая включала в себя следующие задания [9]: выявление навыка согласования прилагательных с существительными в разном роде; исследование навыка словообразования (образование относительных, качественных и притяжательных прилагательных); выбор сюжетных и предметных картинок для исследования пассивного и активного словаря; воспроизведение односложных слов (с простой структурой и со стечением согласных); двусложных слов (из двух открытых слогов, с одним закрытым

слогом, со стечением согласных в середине слова, с закрытым слогом и стечением согласных, слова с двумя стечениями согласных); составление рассказа по серии из 4–х сюжетных картинок.

В соответствии с результатами исследования, мы пришли к следующим выводам:

Большинство детей экспериментальной группы не справились и с заданием на словообразование. Качественный анализ процессов словообразования у детей экспериментальной группы позволил нам выявить ряд характерных ошибок: образование неологизмов, использование смысловых замен вследствие недостаточной дифференциации ситуативной связи, образование неверных смысловых связей. Дети испытывали значительные трудности в усвоении простейших операций словообразования, особенно в отношении притяжательных прилагательных. При образовании уменьшительно-ласкательных слов дети допускали такие ошибки, как: неправильное ударение, суффикс, окончание. Высокий уровень владения операциями словообразования показали 16,6% дошкольников с ОНР, средний уровень – 30,5%, низкий – 41,6%, очень низкий – 11,2%. В контрольной группе напротив, большинство детей справились с заданием на высоком уровне, без помощи ведущего. Дети слушали внимательно и сразу выполняли задание. Высокий уровень навыка словообразования имеют 41,6% дошкольников с нормативным речевым развитием, средний – также 41,6%, низкий уровень выявлен у 16,7% детей. Таким образом, навыки словообразования у дошкольников с ОНР оказались существенно ниже, чем у дошкольников с нормативным речевым развитием.

В процессе исследования активного и пассивного словаря выяснилось, что у дошкольников с ОНР активный словарь существенно ниже их возрастной нормы. Особенностью лексики дошкольников с ОНР является ограниченность словарного запаса; значительное расхождение объема активного и пассивного словаря, неправильное употребление слов, сложности актуализации словаря. Дети понимают значение большинства слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Но использование слов в экспрессивной речи, а также актуализация словаря вызывают существенные затруднения. При качественном анализе пассивного словаря дошкольников с ОНР был отмечен ряд характерных ошибок – замена названий предметов, похожих между собой по внешним признакам.

Дошкольники с ОНР допускали ошибки в употреблении имен существительных, прилагательных, а чаще всего – глаголов. В основном дошкольники использовали ситуативные замены: замены названий признаков предмета и действий с ними на названия самих предметов. Это указывает на то, что в сознании дошкольников с ОНР значения предмета, его признака и действия не выделены в отдельные самостоятельные понятия. Дети допускали большое количество ошибок при ответе на следующие вопросы: «Что делают?», «Как передвигаются?», часто использовали метод подбора глагола иного значения. Высокий уровень состояния активного и пассивного словаря был выявлен у 8,4% дошкольников с ОНР, средний – 25%, низкий уровень показали 50% и очень низкий 16,7% детей.

Дошкольники контрольной группы, напротив, назвали наибольшее количество слов, задание выполняли достаточно быстро и с интересом. Дети быстро давали ответы, не отвлекались, внимательно слушали задание. Отказов от ответов также не было. Высокий уровень состояния активного и пассивного словаря в контрольной группе показали 33,3% испытуемых, средний – 36%, низкий – 28%, не справился с заданием один дошкольник.

У всех дошкольников с ОНР выявлены нарушения слоговой структуры слова, имеющие стойкий характер. Самая распространенная ошибка – это изменение звукового состава слова (замены, пропуски, добавления и сокращения звуков), при этом чаще всего сокращались и заменялись звуки со стечением согласных; малознакомые детям слова полностью изменяли свое звучание. В основном, дети сокращали слоги в длинных и сложных словах, преимущественно за счёт недоговаривания последнего слога, упрощения стечения согласных звуков, а также заменяли сложные в произношении звуки более простыми по акустике и артикуляции. Односложные слова и слова, состоящие из открытых слогов детям давались сравнительно легко. Высокий уровень сформированности слоговой структуры слова показали 22,2% дошкольников с ОНР, средний – 39%, низкий – 31,5%, очень низкий уровень выявлен у 7,4% дошкольников с ОНР.

В контрольной группе дошкольники выполнили задания на уровне выше среднего: высокий уровень выявлен у половины от общего числа испытуемых (50%), средний уровень показали 35%, низкий – 15% дошкольников.

В ходе исследования связной речи мы пришли к выводу, что у дошкольников с ОНР недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли; дети испытывают значительные трудности в создании связного высказывания, в соединении отдельных структурных элементов в единое целое, их рассказы недостаточно развернуты, последовательны и полны, в основном состоят из простых предложений, бедны эпитетами. Особенно для дошкольников с ОНР было сложно связать две картинки между собой, т.е. сделать плавный переход в рассказе, при пересказе большинство детей не обращали внимание на детали, испытывали затруднения при переходе от одной картинке к другой. Высокий уровень сформированности навыка связной речи у дошкольников с ОНР не выявлен, средний уровень показали 33,3% детей, низкий – 55,6%, очень низкий – 2 дошкольника (11,1%).

В контрольной группе напротив, большинство детей справились с заданием, только один ребенок запутался в картинках и уже в самом начале потерял связь между ними и не смог пересказать сюжет, только механически перечислял, что изображено на каждой из картинок. В результате, высокий уровень состояния связной речи выявлен у 44,4% дошкольников, средний – у 39%, низкий уровень показали 11% испытуемых, очень низкий уровень выявлен у одного ребенка (5,6%).

Выводы. Таким образом, исследование уровня сформированности навыков связной речи у дошкольников с ОНР выявило значительное отставание от нормально развивающихся детей в овладении навыками связной монологической речи. При этом нарушения охватывают практически все компоненты речевой деятельности, отличаются стойкостью и разнообразием проявления. Отмечаются нарушения лексико-грамматического оформления высказываний, синтаксической связи между предложениями и фрагментами рассказа; навыки составления отдельных высказываний часто соответствуют низкому уровню сформированности или находятся на стадии формирования, составление монологических высказываний часто отсутствует. Поэтому для их устранения необходима целенаправленная коррекционная работа, включающая формирование рече-языковых (лексико-грамматических, морфолого-синтаксических) средств.

Литература:

1. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2018. №3 С. 19-29.
2. Глухов В.П., Смирнова М.Н. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2014. - № 4. – С. 11-19.
3. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастокова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2014. – 320 с.
4. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. М., 2011. - 258 с.
5. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи // Вестник Мининского университета. - 2014. - №3. - С. 21-24.
6. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР // Современные проблемы науки и образования 2018 №60 (3) С. 213-216.
7. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2013. – 112 с.
8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации – М.: Дрофа, 2009. – 189 с.
9. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. // М. - Просвещение, 2013 – 334 с.

Педагогика

УДК: 378.09

кандидат педагогических наук, доцент Муриева Мэри Валериановна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

ПОЭТИЧЕСКИЕ ПЕРЕВОДЫ КАК СРЕДСТВО СРАВНЕНИЯ И СОПОСТАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР РАЗНЫХ НАРОДОВ

Аннотация. В статье речь идет о значимости переводов поэтических произведений К.Л.Хетагурова, осетинского поэта и литератора, на другие языки мира. Перевод с одного языка на другой выступает посредником между языками и культурами разных народов, способствуя преодолению межэтнических и межкультурных барьеров. Благодаря переводческой деятельности стихотворения Коста из сборника «Осетинская лира» («Ирон фандыр») воспринимаются как «окно» в мир своеобразной осетинской культуры, истории, традиций и обычаев древнего кавказского народа.

Ключевые слова: поэтический перевод, сопоставление языков и культур, сохранение языков, диалог культур.

Annotation. The articles deals with the relevance of translations of K. L. Khetagurov poems, Ossetian's poet and writer, to foreign languages. Translation from one language to another acts like a facilitator between languages and cultures of different people, thus contributing to bridging the ethnic and cross-cultural gaps. Thanks to translation activity the poems of Kosta from his collection of poetry «Ossetian Lira» are perceived as a «window» to the world of unique Ossetian culture, history, customs and traditions.

Keywords: poetry translation, languages and cultures comparison, preservation of languages, dialogue of cultures.

Введение. На современном этапе поликультурный мир, в котором мы живем, характеризуется большим разнообразием языков и контактов между народами, проживающими на разных концах нашей планеты. В огромном полилингвальном пространстве люди, принадлежащие к разным национальным культурам, постоянно общаются и взаимодействуют друг с другом в процессе совместной деятельности.

Язык - важнейшая часть культуры, достояние и ценность любого народа, которую следует бережно хранить. Доминирование английского языка в мире привело к тому, что многие языки оказались на грани исчезновения. Культурный фонд ЮНЕСКО (ООН) выделяет огромные материальные средства с целью защиты и сохранения языков, особенно «малых» народов таких, как например, осетинский язык (иранская группа языков), языки северных народов России и других языков.

Одним из важнейших средств сохранения языков, передачи литературного наследия будущим поколениям, а также коммуникации между людьми, говорящими на разных языках и принадлежащими к разным лингвосоциумам, относят литературные произведения разных жанров и их переводы с языка оригинала на другие. Речь в данной статье пойдет о поэтических переводах на французский язык сборника стихотворений национального поэта Осетии 19-20вв. Коста Левановича Хетагурова, имя которого с гордостью носит Северо-Осетинский государственный университет.

Изложение основного материала статьи. Переводы произведений поэтов и писателей, представителей «малых» народов на другие языки народов России, Кавказа, Закавказья, а также европейские, славянские, восточные языки и др. являются важнейшим шагом к открытию и познанию новых языков и культур, их сохранению и популяризации в мире. В этом плане трудно переоценить роль перевода и переводческой деятельности как посредника между культурами и языками. «Благодаря профессиональной деятельности переводчиков рушатся лингвоэтнические барьеры, и многие произведения становятся достоянием не тысяч, а миллионов людей на планете» [3, с. 73].

Такая яркая судьба постигла осетинского литератора и художника К.Л. Хетагурова (1859-1906 гг.). Его произведения с детства знакомы каждому жителю Осетии. Слава о Коста (так с любовью его называли в народе) - талантливом поэте-гуманисте, писателе, критике, драматурге и публицисте, далеко шагнула за пределы его «малой» родины. Творчество поэта любят и почитают не только у нас на Северном Кавказе, но и в регионах России и за ее пределами. В пламенных выступлениях и речах, обличительных письмах и статьях, стихах и поэмах поэт, касаясь многих наблевших вопросов того исторического периода, боролся за права простых людей, просвещение бедняков, мечтал о светлом будущем не только для своего народа, но и всего

Человечества. И в настоящее время его идеи и высказывания по многим вопросам не потеряли своей актуальности.

Творчество К.Л.Хетагурова, как основоположника осетинской литературы и осетинского языка, высоко ценили В.И.Абаев, Т.А.Гуриев, Ш.Ф.Джигкаев, Н.Джусойты, М.И.Исаев, Г.И.Кравченко, М.С.Тогоев и др. Ряд современных ученых продолжает изучать и исследовать наследие Коста (И.А.Бегкаева, Е.Б.Бесолова, И.Бибоева, В.З.Гасиева, В.Б.Корзун, А.А.Магометов, Б.А.Тахохов, З.Х.Тедтоева и др.). Зарубежные ученые-хетагуроведы из Англии, Франции, Венгрии, Словакии, Турции, Индии, Сирии и др. стран проявляют живой интерес к произведениям осетинского поэта и писателя, продолжают вести научные поиски и активно занимаются переводческой деятельностью.

Произведения поэта переведены на многие языки (русский, народов Кавказа и Закавказья, западноевропейские, славянские, восточные и др.) и изданы во многих странах мира. Отдельные стихотворения были ранее переведены на французский язык А.Кристенсеном и Я.Лебединским. Сегодня все стихотворения из сборника «Осетинская лира» («Ирон фæндыр») переведены на французский язык профессором Р.К.Кулиевым, доктором филологических наук Гренобльского университета им. Стендаля (Франция) и вошли в учебное пособие в 2-х частях «Избранные стихотворения К.Л.Хетагурова в поэтическом переводе на французский язык» [1, с. 2]. Франкофонному читателю предстоит знакомство со своеобразной осетинской культурой, историей, обычаями и традициями древнего народа, предками которого были аланы, через поэтические переводы стихотворений поэта.

Следует отметить, что для переводчика поэтический перевод представляет особую трудность. Речь идет об адекватной передаче с языка оригинала на другой язык идей, настроения, характера поэта; выборе языковых средств и, что особенно важно, соблюдении рифмы. Однако людей, стремящихся понять друг друга, разделяет лингвотнический барьер, т. е. это различия в культурах и национальной психологии, недостаточная осведомленность в вопросах текущей жизни другого народа [2, с. 3]. Мы признаем также, что «из-за несоответствия картин мира, создаваемых разными народами, невозможно дать с исходного языка на переводной абсолютно точный перевод» [4, с. 72].

По мнению лингвистов, культурные традиции, образ жизни осетинского народа, его менталитет адекватно отражены переводчиком в поэтических переводах. По утверждению носителей французского языка, поэтические переводы, выполненные профессором Р.К.Кулиевым, отличаются высоким мастерством и профессиональным уровнем.

Отныне франкофоны имеют возможность познакомиться с культурой древнего кавказского народа через поэтические переводы стихотворений («Походная песня», «Chanson de marche»; «Без пастуха», «Sans berger»; «В разлуке», «Æнæ хай», «En séparation» и др.), в которых переводчиком адекватно переданы на французский язык идеи Коста о братстве и единении, дружбе и любви, свободе и равенстве всех людей. «Такие моральные ценности не только сближают и объединяют народы, свидетельствуя о взаимодействии и взаимопроникновении культур, но и делают доступными и понятными идеалы добра, справедливости и гармонии» [3, с. 75]. В этой связи мечты поэта о светлом будущем становятся вполне реальными.

С целью формирования языковых и переводческих компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности, студенты (профиль обучения «Теория и практика межкультурной коммуникации») работают на занятиях по аспектам «аналитическое чтение», «практикум по письменному переводу» с поэтическими переводами на французский язык из сборника «Осетинская лира».

Анализируя и сравнивая тексты переводов на французский язык с оригиналом (то с русским, то с осетинским языком), учащиеся вступают в диалог культур, имея возможность сопоставлять культурные явления на языках трех народов, находясь одновременно в соизмерении трех культур! В процессе интерпретации будущие специалисты дают свою оценку выбранным переводчиком лексическим, грамматическим, синтаксическим и выразительным средствам языка.

В ходе такой работы проявляются междисциплинарные связи, способствующие расширению языковой картины мира и ее восприятия, формируется межкультурная компетенция, что обеспечивает более прочное усвоение языкового материала на родном, русском и изучаемом иностранном языке. Значимыми факторами при изучении иностранного языка являются осознание проблем, возникающих при коммуникации с представителями разных культур, понимание ценностей и общепринятых норм поведения.

Благодаря переводам русскоязычный читатель получает возможность оценить по достоинству талант известных французских поэтов 19-20 вв. П.Верлена и А.Рэмбо (в переводах Б.Пастернака, Н.Минского и др.), современников К.Хетагурова, воспеваящих, с одной стороны, красоту и величие природы, которая «оживает», с другой – любовь и страсть, тоску и печаль, хандру и грусть, присущих человеку. В любовной лирике Коста мы находим стихи «Тоска влюбленного» («Tourments d'un amoureux»), «Дума жениха» («Pensées d'un prétendant»), которые отражают ту же боль и те же переживания влюбленного человека, что и у П.Верлена («Моя заветная мечта» «Mon rêve familier»; «И сердце плачет...» «Il pleure dans mon coeur» и др.).

Студенты, читая в оригинале и переводах стихотворения поэтов на французском, русском и осетинском языках, расширяют свои представления об образе жизни, отношениях и чувствах людей, выявляют отличия и то общее, что объединяет поэтические тексты разных авторов и переводы, делает понятным и близким характер и дух поэтов. Таким образом, в ходе сравнительного анализа, сопоставления языковых явлений и фактов на занятиях, проявляется диалог культур, происходит дальнейшее совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, одним из важных компонентов которой является социокультурный. Однако следует помнить, что культура изучаемого языка может быть понята только при сопоставлении с родным языком и родной культурой, а также с теми знаниями, которыми уже владеют учащиеся.

К.Л. Хетагуров прекрасно владел осетинским и русским языками, говорил на других языках кавказских народов. Известно, что он читал французскую литературу, изучал французский язык, на котором говорили и писали образованные люди эпохи Российского государства. С полным правом можно сказать, что в своем творчестве поэт предстал и раскрылся как талантливая полиязычная личность.

Его произведения и сегодня популярны на Кавказе, Закавказье, регионах России, изучаются и включены в филологический цикл программ всех уровней образования нашей республики и Республики Южная Осетия. Самое известное стихотворение поэта - «Завещание» («Testament»), которым открывается «Осетинская лира», вышло в 2014 году отдельным изданием и включало тогда его перевод лишь на 35 языках народов мира, в

том числе и на французский язык. Согласно последним данным, сегодня «Завещание» переведено на 110 языков мира!:

Прости, если отзвук рыдания Pour mes chansons en pleurs
Услышишь ты в песне моей: Je te demande pardon,
Чье сердце не знает страдания, Le coeur sans douleur,
Тот пусть и поет веселей, Ton chant a du bon.
Но если бы народу родному Mais si envers mon peuple
Мне долг оплатить довелось J'arrive à payer la dette,
Тогда б я запел по-другому, Mon chant sonnerait au triple,
Запел бы без боли, без слез. Ma peine deviendrait obsolète.

(Перевод с осет. языка П.Панченко) (Перевод на франц. язык Р.Кулиева) [1].

Поэтические произведения поэта-гуманиста посвящены незабываемым общечеловеческим ценностям – любви к родине и преданности к своему народу; состраданию к людям и любому человеку; равенстве и дружбе людей разных сословий и национальностей; любви к труду и стремлению молодежи к образованию; любви к родному краю и бережном отношении к природе.

При сопоставлении поэтических произведений К.Л.Хетагурова и французских поэтов 19-20 вв. обнаруживается, что в них много общего и, в этом случае, можно говорить, что их творчество тесно переплетается в рамках единой тематики и проблематики. Так, у французского поэта и писателя 20 века Эрве Базена (Hervé Bazin) в стихотворении «Учение» речь идет о ценности образования, важной составляющей жизни человека, благодаря которой можно получить хорошие, прочные знания. Символом учения, знаний у поэта становится яблоко. Такой же подход к учению, просвещению молодежи студенты находят у Коста в стихотворениях «Школьник», «Un écolier»; «Будь мужчиной», «Sois un homme» и др.

Однако в каждом из этих стихотворений интерес для анализа и сравнения представляют именно те языковые средства (лексические, грамматические, стилистические и др.), которые объективно отражают реалии жизни и быта народа. Все это помогает лучше понять не только культуру страны изучаемого языка, но и, что особенно важно, культуру своей страны и своего родного края. Необходимо отметить большое воспитательное воздействие творчества поэта-гуманиста К.Л. Хетагурова, как на детей, школьников, так и учащуюся молодежь.

Выводы. Пламенные стихи, речи, поэмы Коста давно стали жемчужиной осетинской национальной литературы и сегодня не утратили своей этнокультурной и общечеловеческой значимости. Поэтические переводы на другие языки, в том числе французский, воспринимаются как «окно» в новый мир культуры одного из кавказских народов. Включая в иноязычный учебно-воспитательный процесс материалов региональной культуры, следует опираться на сравнительно-сопоставительный подход, с помощью которого можно выявлять общие черты и отличия в родной и чужой культурах, чтобы помочь учащимся легко войти в пространство чужой культуры. Таким образом и происходит переключение обучаемых в другую культуру: без отчуждения от своей родной и с толерантным отношением к другой.

Итак, важнейшим шагом в установлении диалога культур между представителями разных лингвоэтносоциумов мы относим внедрение в вузовский образовательный процесс этнорегионального компонента – стихотворений К.Л. Хетагурова и их переводов на другие языки. Совершенно очевидно, что результатом межкультурного взаимодействия между людьми, говорящими на разных языках (в данном случае, через поэтические переводы), является взаимовлияние и взаимообогащение этнокультур этих народов.

Литература:

1. Кулиев Р.К. Избранные стихотворения К.Л. Хетагурова в поэтическом переводе на французский язык. В 2-х частях. Учебное пособие. Изд-во СОГУ, Часть 1, Владикавказ, 2014. 112 с.
2. Кулиев Р.К. Избранные стихотворения К.Л.Хетагурова в поэтическом переводе на французский язык. В 2-х частях. Учебное пособие. Изд-во СОГУ, Часть 2, Владикавказ, 2016. 92 с.
3. Кулиев Р.К., Муриева М.В. Педагогический аспект переводов стихотворений К.Л. Хетагурова на французский язык. Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2018. № 2. С. 75; С. 73.
4. Муриева М.В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузе. Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № 2. С. 72.

Педагогика

УДК: 37.015:37.017]:17

кандидат педагогических наук, доцент Науменко Наталья Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Шаврыгина Ольга Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обоснована актуальность духовно-нравственного воспитания школьников, обозначены основные угрозы духовно-нравственной безопасности подрастающего поколения современной России, определены педагогические ориентиры воспитания духовно-нравственных качеств детей в семье и общеобразовательной организации.

Ключевые слова: воспитание, педагогические ориентиры, духовно-нравственное воспитание, морально-нравственная сфера, духовно-нравственная безопасность, духовно-нравственные качества.

Annotation. The article substantiates the relevance of the spiritual and moral education of students, identifies the main threats to the spiritual and moral security of the younger generation of modern Russia, defines the pedagogical directions in instilling children's spiritual and moral qualities in the family and general education organization.

Keywords: upbringing, pedagogical directions, spiritual and moral education, moral and ethical sphere, spiritual and moral security, spiritual and moral qualities.

Введение. Мир вступает в век Человека. Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека [7]. Сегодня это утверждение выдающегося отечественного педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского становится как никогда актуальным. Сложные социально-экономические процессы, происходящие в современной России, привели к девальвации многих общечеловеческих ценностей, снижению уровня духовности и нравственности подрастающего поколения. Глобальной задачей, стоящей перед государством и обществом в сфере духовной культуры, является обеспечение культурно-духовной и морально-нравственной безопасности граждан в свете значимых интересов личности и общества от внешних и внутренних угроз [2].

Необходимость воспитания молодого поколения в общеобразовательных организациях, семье и других социальных институтах диктуется появлением значительного количества угроз, поскольку без надлежащего контроля над духовным развитием школьников повышается уровень детской преступности, девиантного поведения и нарушения социальных норм.

Изложение основного материала статьи. Наиболее значимыми среди основных угроз духовно-нравственной безопасности подрастающего поколения современной России, по нашему мнению, являются следующие:

– Рассогласованность систем правовой, социальной и морально-нравственной регуляции, как следствие нестабильной политической обстановки внутри и вне страны. Многие общественные нормы не находят своего отражения во всех трех системах и поэтому игнорируются некоторыми членами общества [2].

– Социокультурный раскол и кризис межпоколенческих отношений, в результате которого детям необходимо выбирать между принятыми в обществе социальными нормами и теми нормами, которые они считают необходимыми только для собственного блага. Данный выбор провоцирует появление множества индивидуальных нормативных систем [2].

– Кризис морально-нравственной сферы, проявляющийся в снижении нравственных стандартов и общекультурного уровня населения, дегуманизации всех видов человеческой жизни, развитии деструктивных социокультурных явлений. Усиление данного кризиса в дальнейшем может привести к утрате социокультурной идентичности всего сообщества [10].

– Вестернизация культуры, ее массовизация и виртуализация. Открытость культуры России внешнему влиянию привела к тому, что большая часть предметов отечественной культуры во всех ее направлениях (музыке, театре, кино, изобразительном искусстве, художественной литературе и т.д.) была заимствована с Запада. Современная массовая культура предлагает обществу неограниченный объем знаний, которые модернизируют социальную реальность посредством внедрения в социальную жизнь всевозможных новшеств, способствует распространению «западного» мировоззрения, идеалов и формирует культ технологического знания. Бесспорно, влияние информационного пространства и сети Интернет на культуру обладает позитивным потенциалом, в основе которого практически безграничные информационные ресурсы и эффективные цифровые технологии. В то же время, отсутствие механизмов контроля ведет к «загрязнению» интернет-пространства (к примеру, социальные сети), что в свою очередь оказывает пагубное влияние на культурную среду [10].

– Деформация каналов и механизмов трансляции культурного наследия и духовного опыта нации. Передача социокультурных представлений и ценностей в рамках семьи, общеобразовательного учреждения, общественных организаций и СМИ не осуществляется в систематическом и целенаправленном режиме. В результате у подрастающего поколения не формируется целостная картина мира [5].

– Социально-демографический кризис, обусловленный трансформационными изменениями в системе семейно-брачных ценностей и морально-нравственных устоев современного российского общества [2].

– Криминализация поведения и сознания молодежи, вызванная кризисом духовно-нравственной и социокультурной сфер жизни социума. Процессы «массовизации» и «потребительства» духовной культуры повлекли за собой изменение ценностных ориентаций современной молодежи, их морально-нравственных принципов, стиля и образа жизни [2].

– Безразличие, утрата смысла жизни как характерные состояния массового сознания [2].

Обозначенные угрозы оказывают негативное влияние на социокультурное пространство и повышают уязвимость государства, общества и конкретной личности.

В этой связи особую значимость приобретает создание единой системы духовно-нравственного воспитания в семье, школе и других социальных институтах, что актуализируется вышедшими в последние годы нормативно-правовыми и научно-методическими документами: Закон РФ «Об образовании», Национальный проект «Образование», Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан в Российской Федерации на 2016-2020 годы», Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования и др.

Сегодня педагогической теорией и практикой доказано, что воспитание истинно нравственного человека невозможно без формирования у него соответствующих качеств усилиями всех социальных институтов.

Духовно-нравственные качества обучающегося мы рассматриваем, вслед за Н. В. Соповой, как ценностные характеристики личности в векторе само- (самообразования, самосовершенствования), отмеченного нравственной доминантой, выражающие стабильно положительное отношение личности к другим людям и себе [6].

Названные качества личности являют собой одну из существенных характеристик ее сознания и мировоззрения. Общее содержание и направленность духовности человека во многом основываются на его нравственных качествах, которые выполняют, по сути, особую интегративную роль, имея всепроникающий характер по отношению к другим качествам, определяя меру его культурности. Формируясь как духовные ценности на протяжении всей жизни, они в то же время выполняют и охранительно-защитную функцию в духовном мире школьников.

Перед семьей, школой встает задача формирования таких значимых духовно-нравственных качеств личности обучающихся, как милосердие, отзывчивость, совесть, трудолюбие, справедливость,

порядочность, терпимость. Данные качества выступают духовной опорой, способствующей формированию и развитию духовно-нравственного портрета каждого школьника как личности.

Кратко остановимся на характеристике некоторых из них.

Милосердие рассматривается нами как качество, основанное на любви ко всему живому, проявляющееся в деятельном соучастии в судьбе Другого, готовности бескорыстно помогать нуждающимся; сострадательной любви, доброте. Данное качество помогает человеку принять других людей, которые в чем-то могут быть несовершенными, и помочь им, при этом, не осуждая их.

Отзывчивость, по нашему мнению, синкретически объединяет в себе такие нравственные качества, как: сердечность, доброта, сочувствие, участливость, сострадательность, чуткость, щедрость.

Совестливость мы трактуем как нравственное чутье, сознание и чувство ответственности человека за свое поведение, побуждающее его к истине и добру. Совестьливый человек стыдится своих проступков, не перекладывает вину на другого человека, способен принести извинения. В основе данного ценного духовно-нравственного качества лежат сформированные у человека такие основы духовности как совесть, вина, любовь к ближнему, страх навредить ему.

Трудолюбие – духовно-нравственное и волевое качество личности, заключающееся в стремлении и умении добросовестно, увлеченно и с чувством удовлетворения выполнять трудовую деятельность и трудовые функции. Оно проявляется в подвижническом труде по долгу и совести, именно благодаря ему, человек становится полезным обществу и людям. Трудолюбие было и остается качеством, характеризующим духовно-нравственный идеал русского человека.

Под справедливостью мы понимаем такое качество личности, которое проявляется в ее способности априори следовать правде, истине в своих мнениях и поступках; в любых ситуациях действовать на законных и честных основаниях.

Порядочность характеризуем как неспособность к безнравственным поступкам, честность. Порядочный человек проявляет деликатность, бескорыстие, скромность, выполняет свои обещания, не наносит умышленного вреда окружающим, надежен в общении и совместных делах.

Терпимость – это духовно-нравственное качество, которое проявляется в уважительном и доброжелательном отношении к другому мировоззрению, мнению, убеждению, верованию, образу жизни, а также традициям, привычкам, и недостаткам других людей.

Важнейшими педагогическими ориентирами воспитания заявленных духовно-нравственных качеств школьника в различных социальных институтах мы видим: национальный воспитательный идеал; систему базовых национальных ценностей; школу как центр взаимодействия институтов воспитания; учителя как носителя и транслятора общечеловеческих ценностей.

Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определен *национальный воспитательный идеал*, характеризующийся как высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [3].

Национальный воспитательный идеал является высшей целью образования, достижение которой представляется возможным только при единении усилий основных субъектов воспитания: школы, семьи и общественных организаций. В определении современного национального воспитательного идеала решающую роль играют отечественные традиции и преемственность по отношению к идеалам воспитания предыдущих эпох.

Сегодня востребована духовно-нравственная личность, способная нести ответственность за свой выбор в условиях свободы, проявлять инициативу, творчество, готовность к саморазвитию. Утверждение в том, что человек становится личностью только в социуме, обязывает нас отказаться от абстрактного личностно ориентированного воспитания вне временных, культурных и государственных границ и направить усилия на воспитание личности гражданина современной России.

Важную социально-политическую роль в условиях необходимости модернизации страны играет солидарная устремленность в будущее, нацеленность на достижение качественно нового общественного состояния, наполненность жизни каждого человека социально-значимыми смыслами. Следовательно, современный национальный воспитательный идеал, как педагогический ориентир духовно-нравственного воспитания школьников, подчеркивает важность формирования таких качеств личности, как патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и верность традициям исторического прошлого страны.

Система базовых национальных ценностей, хранимых в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемых от старшего поколения к младшему, как ориентир воспитания духовно-нравственных качеств обучающихся, обеспечит успешное развитие нашей страны в современных социокультурных условиях [3].

В сфере национальной жизни можно выделить источники нравственности и гуманности, или те области общественных отношений, деятельности и сознания, опора на которые помогает человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать своё сознание, жизнь, саму систему общественных отношений.

Базовые национальные ценности (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество) лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития, воспитания и социализации школьников, т. е. организации урочной, внеурочной и внешкольной деятельности обучающихся. Для создания и полноценного функционирования такого пространства требуются согласованные усилия всех социальных институтов воспитания: школы, семьи, общественных организаций (российское движение школьников, учреждения культуры, досуга спорта, здравоохранения, дополнительного образования детей).

Школа как центр взаимодействия институтов воспитания должна объединить их усилия на пути нравственного становления каждого школьника. Единство воспитательной деятельности общеобразовательного учреждения, семьи и общественных организаций (российское движение школьников, учреждения культуры, досуга спорта, здравоохранения, дополнительного образования детей) обеспечивается целенаправленной систематической деятельностью школы, отвечающей современным требованиям: научность, творчество, ответственность и заинтересованность в результатах духовно-нравственного воспитания, целенаправленность и систематичность формирования педагогической культуры родителей.

Именно школа осуществляет основополагающую часть воспитательной работы, на нее возлагаются сверхзадачи формирования духовно-нравственных качеств личности. Вместе с тем, это ни в коем случае не умаляет значимости других институтов воспитания, а подчеркивает важность согласования их действий. Ведущая роль в этом триединстве отводится школе еще и потому, что она расширяет и развивает воспитательные возможности семьи (осуществляя педагогическое просвещение родителей), координирует семейное воспитание, ориентирует деятельность общественных и внешкольных организаций на активное участие, регулирует их действия.

Учитель как носитель и транслятор общечеловеческих ценностей. Для эффективного выполнения функции носителя и транслятора общечеловеческих ценностей педагогом важно обеспечить соблюдение следующих условий:

– Смысл деятельности педагога заключается в передаче накопленного опыта и культуры от старшего поколения к младшему.

– Миссия общеобразовательной организации, реализуемая учителем, состоит в сохранении, развитии и диссеминации мировой культуры, а также культуры своего Отечества, в подготовке конкурентоспособной личности, готовой к самопознанию и саморазвитию.

– Современный педагог ориентирован на поиск научной истины, на идеалы справедливости, добра, свободы, соблюдение школьных традиций.

– Имидж учителя отражает корпоративный дух педагогического сообщества, транслирование общей культуры личности.

– Благоприятный психологический климат в коллективе поддерживается путем создания дружеской атмосферы, на основе доверия, сотворчества и соучастия, конструктивным решением конфликтных ситуаций.

– Личностно-ориентированное педагогическое общение выступает эффективным средством трансляции общечеловеческих ценностей.

Выводы. Сказанное выше позволяет высказать идею о том, что сегодня выстраивается новая педагогика воспитания, в основе которой лежит идея гуманизма, равенства, признание человеческой жизни и жизни вообще как высшей ценности. Вследствие чего, воспитание духовно-нравственных качеств обучающихся является основой образовательного (в частности, воспитательного) процесса в школе, семье и общественных организациях. Забота о духовности и нравственности подрастающего поколения, мы способствуем тому, чтобы каждый сегодняшней школьник стал милосердным, отзывчивым, трудолюбивым, порядочным гражданином своего Отечества и смог найти своё уникальное место в жизни и обществе.

Литература:

1. Абдуллаева Н.А. Духовно-нравственное воспитание современного школьника / Н.А. Абдуллаева // Известия чеченского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1(7). – С. 66-68.

2. Гафиатулина Н.Х. Духовно-нравственная безопасность современной молодежи / Н.Х. Гафиатулина // Вестник института истории, археологии и этнографии. – 2017. – № 1(49). – С. 134-144.

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 89 с.

4. Ольховецкая Е.М. Нравственная воспитанность младших школьников как результат духовно-нравственного воспитания / Е.М. Ольховецкая // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2015. – № 5-1. – С. 66-69.

5. Селезнева А.В. Ценностные основания российской национально-государственной идентичности / А.В. Селезнева // Вестник российской нации. – 2017. – № 4. – С. 82-94.

6. Сопова Н.В. Формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации: Монография / Н.В. Сопова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический институт, 2014. – 184 с.

7. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

9. Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования / Под общ. ред. С.В. Чуева. – М.: Изд. дом ГУУ, 2017. – 131 с.

10. Шестопал Е.Б. Социокультурные угрозы и риски в современной России / Е.Б. Шестопал, А.В. Селезнева // Социологические исследования. – 2018. – № 10. – С. 90-99.

Педагогика

УДК 371

соискатель Науменко Тансия Петровна

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ РЕАЛЬНОГО УРОВНЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению реального состояния проблемы качества жизни учителя. Автор статьи обосновывает логику экспериментальной работы, обосновывает диагностический инструментарий по выявлению уровня качества жизни учителя в соответствии с критериями исследуемого феномена. Приводятся результаты констатирующего эксперимента с выводами и перспективами решения выявленной проблемы. В результате исследования автор приводит перспективные идеи для решения проблемы повышения уровня качества жизни учителя.

Ключевые слова: качество жизни учителя, повышение качества жизни, констатирующий эксперимент.

Annotation. This article is devoted to identifying the real state of the problem of the quality of life of a teacher. The author of the article justifies the logic of experimental work, justifies diagnostic tools for identifying the level of quality of life of a teacher in accordance with the criteria of the phenomenon under study. The results of the ascertaining experiment with the conclusions and prospects for solving the identified problem are given. As a result of the study, the author provides promising ideas for solving the problem of improving the quality of life of a teacher.

Keywords: teacher's quality of life, improvement of quality of life, ascertaining experiment.

Введение. Сегодня школе необходим учитель, способный решать сложные педагогические задачи, создавать все новые условия для собственного саморазвития и повышения уровня самоактуализации, стремящийся повысить качество своей профессиональной жизни. Очевидно, что это может выполнить только тот учитель, который постоянно самосовершенствуется, повышая тем самым не только качество профессиональной жизни, но и качество жизни в целом.

Теоретическое осмысление понятия «качество жизни» позволило определить основные подходы его трактовке (табл. 1). Субъективное восприятие качества жизни трактуется как оценочное отношение человека к жизненным условиям и различным материальным и культурным благам. Основными характеристиками здесь выступают удовлетворенность жизнью, полнота реализации человеком своего внутреннего потенциала и т.п.

Таблица 1

Трактовки понятия «качество жизни»

Определения качества жизни	Авторы
Интегральный показатель реализации комплекса человеческих потребностей. Система, состоящая из объективных условий существования и их оценки на уровне индивида и общества.	Е.А. Угланова [5]
Совокупность свойств жизни человека, включающая: а) его внутренние возможности осуществлять жизнедеятельность с той или иной интенсивностью и экстенсивностью (жизненный потенциал); б) свойства, выражающие уровень соответствия параметров среды и характеристик жизненных процессов индивидуально и социально позитивным потребностям, интересам, ценностям и целям.	А.Н. Ершов, Ю.Р. Хайруллина [2]
Субъективно-оценочная характеристика качества жизни в целом или отдельных её аспектов. Показатели — коррелирующие с ним психологические феномены: доминирующее настроение, тревожность, переживание стресса.	А.А. Давыдов и Е.Е. Давыдова [1]
Совокупность жизненных ценностей, характеризующих созидательную деятельность, удовлетворение потребностей и развитие человека, его удовлетворенность жизнью, социальными отношениями, средой. Включает показатели и факторы, обеспечивающие человеку возможность ценить свою жизнь, и соответствие основных параметров жизни его биоэкологическим, материальным, духовным и социокультурным потребностям.	Л.А. Кузмищев [3]
Одна из причин и следствий индивидуального здоровья человека. Переживание субъективного благополучия — компонент качества жизни.	Г.С. Никифорова [4]

В результате междисциплинарного анализа научной литературы было определено, что качество жизни учителя имеет несколько существенных характеристик:

1. Качество жизни учителя представляет собой результат субъективного восприятия учителем педагогической деятельности, выраженный в удовлетворении базовых потребностей и интересов, переоценке смыслов жизнедеятельности, ценностном отношении к инновациям в образовании, обеспечивающий продуктивное осуществление профессиональной деятельности.

2. Оценка качества жизни учителя субъективна, так как отражает степень удовлетворения потребностей и ценностных структур различного уровня конкретной личности с учетом конкретной профессиональной сферы деятельности.

3. Структура и содержание качества жизни учителя представлена критериями и показателями: мотивационный (потребность в достижении и признании; ценностное отношение к педагогической деятельности; социальное самочувствие); когнитивный (информированность об инновациях в образовании; представление о себе как субъекте личностного самосовершенствования); деятельностный (опыт инновационной педагогической деятельности; профессионально-творческая мобильность; рефлексия перспектив личностного роста).

4. Субъективное качество жизни учителя ассоциируется с ее смыслом, ощущением наполненности и гармоничности профессиональной деятельности, степенью реализации внутреннего потенциала, чувством самоэффективности, основанном на ощущении своей способности и возможности достигать поставленных целей в личном и профессиональном плане.

Цель статьи: выявление реального уровня качества жизни учителя, который позволил определить стратегию педагогического обеспечения повышения качества жизни учителя.

Изложение основного материала статьи. В экспериментальной работе по выявлению уровня качества жизни учителя исследованию приняло участие 178 учителей из 6 общеобразовательных организаций г. Оренбурга. Экспериментальной работой было охвачено 38 учителей муниципального образовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №8» (МОАУ СОШ №8), 36 учителей муниципального образовательного бюджетного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №17» (МОБУ СОШ №17), 33 учителя муниципального образовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №69» (МОАУ СОШ №69), 41 учитель муниципального образовательного автономного учреждения «Лицей №4» (МОАУ Лицей №4), 30 учителей муниципального образовательного автономного учреждения «Гимназия №2» (МОАУ Гимназия №2). В процессе констатирующего эксперимента проводились локальные диагностические процедуры при необходимости, повторные или дополнительные беседы и опросы для получения наиболее достоверной информации.

Проведение оценки исходного уровня качества жизни учителя требует поиска, подбора и разработки критериально-диагностического инструментария, позволяющего с высокой степенью достоверности и обоснованности результатов. Экспериментальную и контрольную группу составили 139 учителей в каждой. Экспериментальная работа проходила в естественных условиях. Параметрами отбора участников

эксперимента выступили: образование, средний возраст учителей, стаж работы, квалификационная категория, участие в повышении квалификации за три года, участие в профессиональных конкурсах, наличие опыта распространения профессиональных знаний и умений (на методических мероприятиях). Состав контрольной и экспериментальной групп на момент эксперимента соответствовал заявленным параметрам и был приблизительно одинаков.

Критериально-диагностический инструментарий выявления уровня качества жизни учителя был представлен следующими диагностическими процедурами: по мотивационному критерию: методика диагностики базовых и личностных потребностей; опросник «Потребность в одобрении» (Е.П. Ильин); методика диагностики ценностных профессиональных ориентаций учителя (А.А. Печерская); методика диагностики профессионально-ценностных ориентаций педагогов с разным трудовым стажем (Н.А. Самойлик); методика исследования социального самочувствия (Е.В. Козлова); по когнитивному критерию: эссе «Инновации в образовании»; методика оценки уровня инновационного потенциала (мод. Т.В. Морозовой); тест на саморазвитие; методика диагностики потребности в самосовершенствовании (Г.Д. Бабушкин); анкета «Факторы, влияющие на развитие и саморазвитие педагогов»; по жеательностному критерию: беседа «Опыт инновационной педагогической деятельности»; интервью «Карьерное консультирование» (Н.В. Клюева); методика диагностики личностного роста (И.В. Кулешова, П.В. Степанов, Д.В. Григорьев); методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов); методика диагностики профессиональной мобильности педагога (Ю.И. Биктуганов).

В результате проведения диагностик был определен низкий уровень качества жизни учителя (табл. 2).

Таблица 2

Группа	Критерий	Уровень		
		низкий	средний	высокий
ЭГ	Мотивационный	75,3	21,4	3,3
	Когнитивный	68,2	28,3	3,5
	Деятельностный	71,2	19,7	9,1
КГ	Мотивационный	75,1	20,5	4,4
	Когнитивный	74,3	19,9	5,8
	Деятельностный	72,9	21,3	5,8

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать определенные выводы, необходимые для учета в формирующем этапе педагогического эксперимента:

- практика педагогического обеспечения повышения качества жизни учителя по школам страны показала, что руководители не уделяют должного внимания на затруднения и барьеры учителей, на основе которых необходимо осуществлять подбор стратегий педагогического обеспечения исследуемого процесса при составлении персональной дорожной карты учителя;

- качественные характеристики исследуемого феномена указывают на необходимость акцентирования внимания при педагогическом обеспечении повышения качества жизни учителя на мотивационный критерий, определяющий потребность в достижении и признании, ценностное отношение к педагогической деятельности и социальное самочувствие учителя;

- выявленный низкий уровень качества жизни учителя в экспериментальной и контрольной группах позволяет подтвердить необходимость в реализации организационных условий структурно-функциональной модели педагогического обеспечения качества жизни учителя.

Первое. Выявлены затруднения учителей в повышении качества жизни. Для этого был проведено интервьюирование учителей, результаты которого позволили проранжировать ответы по стажу работы. Затруднения и барьеры учителей, с которыми сталкивается учитель в своей профессиональной деятельности и, по мнению учителей, непосредственной влияют на качество их жизни:

(до 5 лет) Отсутствие достаточного опыта профессиональной деятельности; несоответствие между полученными теоретическими знаниями в университете / колледже и реальной педагогической практикой; невысокая заработная плата; большая занятость на работе; отсутствие понимания требований ФГОС ОО; сложность в адаптации на рабочем месте (отсутствие должной поддержки); затраты личного времени при подготовке к урокам; невозможность в полной мере принять профессию учителя как образ жизни; потребность в переоценки личностных и профессиональных ценностей; эмоциональное напряжение; отсутствие навыков распределения своего времени и внимания; недостаточный опыт в установлении взаимопонимания с субъектами образовательного процесса; отсутствие удовлетворения от проделанной работы; неумение принять быстрое и правильное решение в ситуации выбора; стремление завоевать авторитет у учащихся; недостаточный уровень аналитических умений; поиск своего места среди коллег; отсутствие плана профессионального саморазвития;

(от 6 до 19 лет) Эмоционально-коммуникативное напряжение; стремление к постоянному обновлению содержания и способов организации системы преподавания предмета на основе ФГОС ОО; непринятие новых функций педагогической деятельности в условиях ее постоянного усложнения; осуществление попыток принятия новой идеологии образования с инновационной направленностью; поиск и внедрение информационно-коммуникационных технологий на уроках и в своей профессиональной деятельности; осуществление непрерывного преобразования личностных установок «Я-учитель»; отсутствие удовлетворенности эргономическими условиями деятельности в школе; трудность в освоении и принятии педагогических инноваций; недостаток времени на личную жизнь; наличие чувства стресса от работы классным руководителем; непонимание в отношениях с коллегами; отсутствие мотивации профессионального саморазвития; эмоциональное выгорание; недостаточный уровень рефлексивных умений в области накопленного профессионального опыта; чувство недооценки руководством профессиональных достижений; плохое состояние здоровья; отсутствие желаемого социального статуса;

(более 20 лет) Нервно-эмоциональные перегрузки; ощущение одиночества в семье (перекладывание семейных установок на профессиональную деятельность); погружение в профессиональную деятельность в большей степени, чем в личную жизнь; плохое состояние здоровья; агрессивное поведение в обществе (в том числе профессиональном); неудовлетворенность своим профессиональным статусом; дефицит отдыха;

сложность в перестройке преподавании предмета в соответствии с ФГОС ОО; непринятие педагогических инноваций; профессиональное выгорание.

Анализ полученных данных позволил утверждать, что учителя сталкиваются чаще всего с эмоциональными, профессиональными и социальными затруднениями, которые препятствуют повышению качества жизни учителя. Анализ затруднений и барьеров учителя позволил определить стратегию педагогического обеспечения повышения качества жизни учителя в рамках проводимой экспериментальной работы, которая учитывала бы персональные возможности и потребности учителя, принимающего участие в педагогическом эксперименте – построение персональной дорожной карты учителя. Персональная дорожная карта выступит основанием выбора форм, методов и средств работы в экспериментальной группе, позволит проследить динамику повышения качества жизни каждого учителя, дифференцировать содержание экспериментальной работы в соответствии с выявленными затруднениями и барьерами учителей. Персональная дорожная карта должна включать в себя стратегии педагогического обеспечения повышения качества жизни учителя (гармонизация, активизация, проблематизация и рефлексия) и тактики (ориентирование, сотрудничество и партнерство, актуализация), отбор которых должен происходить на основе полученных данных по затруднениям и барьерам каждого учителя.

Второе. Повышение качества жизни учителя происходит в образовательных организациях одинаково – за счет педагогического обеспечения. Для выявления практики педагогического обеспечения повышения качества жизни учителя в школах было проведено онлайн анкетирование при помощи сервиса Google Forms среди руководителей и заместителей директоров общеобразовательных организаций. Анкета была отправлена в школы, на форумы специализированных управленческих сайтов, размещена на методических порталах, а также чатах неформальных сообществ директоров школ. Всего в анкетировании приняло участие 189 менеджеров из школ разных городов России. Было определено, что педагогическое обеспечение повышения качества жизни учителя понимается как привлечение ресурсов (финансовых, информационных, методических, психологических и др.) для обеспечения качественной профессиональной деятельности учителя с учетом его потребностей и возможностей. В целом, повышение качества жизни учителя как проблему современной образовательной практики признали 79% опрошенных. Актуальность решения данной проблемы руководители видят в аспекте удовлетворения потребностей учителей на рабочем месте, снижении нагрузки, стимулировании профессиональной деятельности, а также организации непрерывного саморазвития учителя. При ответе на вопрос «На что направлено педагогическое обеспечение повышения качества жизни учителя?» респонденты отвечали: «повышение качества образования» (89%), «гарантированную реализацию ФГОС ОО» (76%), «развитие самостоятельности при решении нестандартных профессиональных задач» (64%), «развитие духовно-нравственного потенциала учителя (в аспекте решения проблемы эмоционального и профессионального выгорания)» (58%), «непрерывное освоение и внедрение педагогических инноваций в практику педагогической деятельности, обмен инновационным опытом, развитие инновационной активности» (49%), «профессиональную стабильность и гармоничность саморазвития, самоактуализации, самоутверждения в педагогическом сообществе» (37%). Участники анкетирования считают, что современный учитель – это творческая личность, которая должна быть готова к изучению педагогических явлений, анализу передового профессионального опыта, внедрению и распространению инноваций. Инновационная педагогическая деятельность, по мнению руководителей, выступает стержневой в профессиональной деятельности учителя, формирование готовности к ней на протяжении всей жизни – это основная задача педагогического обеспечения повышения качества жизни учителя. Было отмечено, что успешность данного процесса зависит от того, насколько в школе организуется непрерывное образование учителя, способствующее совершенствованию и повышению эффективности и качества труда учителя.

Менеджеры считают, что при принятии на работу педагогических кадров необходимо обращать особое внимание на общий интеллектуальный уровень их развития, наличие стремления работать в профессии «человек-человек», уровень духовности учителя. Однако, анализ практики педагогического обеспечения качества жизни учителя в отечественных школах позволяет отметить недостаточный подбор дидактических и научно-методических средств, обеспечивающих реальную динамику качества жизни учителя в соответствии с ожиданиями руководителей и потребностями самого учителя. В этой связи возникает необходимость в разработке методических рекомендаций по педагогическому обеспечению качества жизни учителя на основе разработанных организационных условий и структурно-функциональной модели исследуемого процесса, внедрению и распространению их в практике педагогической деятельности.

Выводы. Проведенная экспериментальная работа по выявлению реального уровня качества жизни учителя показал необходимость реализации определенного научно-методического инструментария для решения исследуемой проблемы. Предполагаем, что педагогическое обеспечение повышения качества жизни учителя будет успешно, если:

- организуется фасилитационная управленческая деятельность по оказанию помощи учителю в восполнении профессиональных дефицитов, минимизации эмоционального выгорания;
- реализуется сетевое взаимодействие учителей в образовательных кластерах, обуславливающее обмен информацией, ценностными смыслами, диссеминацию опыта инновационной педагогической деятельности;
- создается активная практико-ориентированная среда школы, способствующая личностному и карьерному росту учителя.

Литература:

1. Давыдова Е.В. Давыдов А.А. Измерение качества жизни. М.: ИС РАН, 1993
2. Ершов А.Н., Хайруллина Ю.Р. Качество жизни и местное самоуправление в условиях социальной модернизации / А.Н. Ершов, Ю.Р. Хайруллина // Социологические исследования. 2004. - № 8. – С. 63-70.
3. Кузмичев Л.А., Федоров М.В. Методика оценки качества жизни. / Л.А. Кузмичев, М. В. Федоров. - М.:ВНИИТЭ, 2000. – 47 С.
4. Никифорова Г.С. Практикум по психологии здоровья. / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб: Питер, 2005. – 351 с.
5. Социально-психологическая концепция качества жизни: словарь-справочник / сост. Е.А. Угланова. - Ярославль: Изд-во «Ремдер», 2003. – 71 С.

УДК: 371.8

кандидат социологических наук, доцент Немова Ольга Алексеевна

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

кандидат педагогических наук, директор Пермовская Ольга Сергеевна

Частное учреждение дополнительного образования «Грамотейка» (г. Нижний Новгород)

ИТОГИ СМОТРА РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье представлен нижегородский опыт организации единого образовательного пространства, нацеленного на развитие гармоничной личности ребёнка. На примере организации Смотра состояния работы с семьёй в дошкольных учреждениях города Нижнего Новгорода «В диалоге с семьёй» показаны основные направления по воспитанию ценностей «ответственного родительства». Дан анализ работы МБДОУ с родителями.

На конкретных практических примерах показано как именно происходит консолидация основных акторов воспитания: родителей, педагогов, представителей общественных организаций и системы дополнительного образования.

Ключевые слова: «ответственное родительство», социальный проект, молодёжь, детские дошкольные учреждения, Городская лаборатория по проблемам воспитания и семьи.

Annotation. The article presents the Nizhny Novgorod experience of the organization of a single educational space aimed at the development of a harmonious personality of the child. On the example of the organization of the Review of the state of work with the family in preschool institutions of Nizhny Novgorod "in dialogue with the family" shows the main directions for the education of the values of "responsible parenthood". The analysis of work of MBDOU with parents is given.

Specific practical examples show how the consolidation of the main factors of education: parents, teachers, representatives of public organizations and the system of additional education.

Keywords: "responsible parenthood", social project, youth, preschool institutions, city laboratory on problems of education and family.

Введение. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025» (далее – Стратегия) [1] родителям и семье отводится приоритетное право по воспитанию подрастающих поколений. Государство в свою очередь обязуется проводить политику по содействию укрепления семьи, созданию благоприятных условий для консолидации усилий институтов российского общества и государства по воспитанию молодёжи на основе признания определяющей роли семьи. В задачах «Стратегии» также как важнейшее условие обозначена необходимость обеспечения поддержки семейного воспитания на основе содействия ответственному отношению родителей к воспитанию детей, повышению их социальной, коммуникативной и педагогической компетентности.

Возникает резонный вопрос: а какой государственный или общественный институт учит современных родителей «ответственному родительству»? Как известно за ненадобностью или по неадекватности из школьных программ в 90-е годы был изъят учебный курс «Этика и психология семейной жизни». Надо отметить, что этот курс вызывал живейший интерес не только у обучающихся, но и у их родителей. В системе высшего образования курсы «Социология семьи», «Семьеведение», «Фамилистика», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Организация работы с семьёй, оказавшейся в трудной жизненной ситуации», «Семейная конфликтология», как правило, были и, остаются по сей день, элективными и не входят в базовый компонент. Таким образом, фактически самая насущная проблема – создания крепкой здоровой семьи – оказалась пущенной «на самотёк», куда кривая выведет. В итоге, более четверти века в стране не проводилось целенаправленной подготовки родителей к семейной жизни.

Изложение основного материала статьи. Данные семейно-брачной статистики за последнюю четверть века более чем красноречиво свидетельствуют о наступлении глубочайшего кризиса в данной сфере. Снижение рождаемости и брачности, рост альтернативных форм брака и социального сиротства – это лишь немногие, но красноречиво говорящие сами за себя, показатели пребывания семьи как социального института в глубочайшем кризисе.

Анализ факторов, отрицательно повлиявших на развитие семейно-брачного института, показывает, что, конечно, не только отсутствие целенаправленной подготовки молодёжи к «ответственному родительству» сыграло здесь ключевую роль [2]. Семья долгие годы находилась на «задворках» государственной социально-экономической политики. Сравнительно небольшая поддержка оказывалась лишь так называемым социально незащищённым семьям (семьям с детьми/родителями-инвалидами, матерям-одиночкам и т.д. Между тем, большая часть семей десятилетиями оставалась вне поля зрения государства [8].

С целью повышения родительской культуры и консолидации усилий всех, кто так или иначе связан с воспитанием и обучением детей в Нижнем Новгороде 2000-м году на базе Дворца детского творчества имени В.П. Чкалова была создана Городская научно-практическая лаборатория по проблемам воспитания и семьи (далее – Лаборатория). Учредителем данной Лаборатории выступил Департамент образования города Нижнего Новгорода, что значительно повысило как сам статус Лаборатории, так и позволило получить прямой доступ к муниципальным образовательным учреждениям города Нижнего Новгорода всех уровней.

Одной из основных задач Лаборатории стала необходимость создания единого образовательного пространства в Нижнем Новгороде. Для реализации данной задачи была разработана долгосрочная Программа семейного воспитания «В интересах семьи и детей» (далее – Программа). Основным средством реализации Программы выступили муниципальные средние общеобразовательные учреждения города, так как именно в школах происходит непосредственное взаимодействие трёх-четырёх поколений родителей и детей.

С 2017 года сфера влияния Лаборатории распространилась и на муниципальные дошкольные учреждения города Нижнего Новгорода, то есть детские сады. Данное решение было продиктовано реалиями времени. Основной пик распада семей приходится на первые три года жизни молодой семьи. Само рождение ребёнка знаменует начало проверки семьи на «прочность» теми естественными трудностями, которые

возникают в связи с данным событием. Именно в это время важно поддержать семью и помочь ей справиться с естественными трудностями, возникающими в процессе воспитания ребёнка.

Соответственно, целью данной статьи является анализ результатов первых двух городских смотров состояния работы с семьёй в дошкольных учреждениях города Нижнего Новгорода «В диалоге с семьёй». Особое внимание мы обратим на то, как дошкольные учреждения организуют работу с родителями с целью воспитания у них ценности «ответственного родительства».

Создание единого образовательного пространства подразумевает выстраивание партнёрских отношений между всеми факторами воспитательного процесса: семьёй, детскими дошкольными образовательными учреждениями, а также учреждениями культуры, системы дополнительного образования, общественными некоммерческими организациями. Семья в данном случае рассматривается не как «поставщик исходного материала», т.е. ребёнка как объекта воспитания, и не как источник получения дополнительных материальных выгод, а как равный партнёр в процессе воспитания. Отношения, таким образом, организуются на принципах сотрудничества, сотворчества и взаимопонимания. Придание высокого статуса семье, материнству, отцовству является важнейшим условием в построении равноправного диалога между всеми факторами воспитательного процесса.

Перечислим основные направления организации работы с родителями в МБДОУ.

1. Преодоление межпоколенческих барьеров как основа взаимопонимания.

Воспитательный процесс, как известно, это обоюдообусловленный процесс. На примере участников данного смотра ярко видно, что обучая родителей и сам трудовой педагогический коллектив многому учится. Кроме организации педагогического всеобуча для молодых педагогов с целью передачи накопленного опыта и педагогического мастерства, в детских дошкольных учреждениях организуются семинары, тренинги, деловые игры, где у педагогов имеется возможность обсуждения на равных сложных педагогических ситуаций. Причём в данных мероприятиях учатся понимать друг друга представители разных поколений трудового педагогического коллектива. Наставничество со стороны опытных педагогов помогает молодым педагогам легче пройти процесс адаптации к условиям работы в МБДОУ. В свою очередь, и для поколения педагогов пенсионного и пред пенсионного возраста – это возможность взаимопонимания с молодёжью.

Цифровизация сознания также является своеобразным символом эпохи [6]. Молодые родители благодаря легко доступной информации из всемирной паутины считают себя людьми начитанными, всезнающими и образованными, хотя на практике это не является таковым. Цифровизация образовательного процесса привела к снижению качества образования как такового и его девальвации [4]. Из-за того, что большую часть свободного времени родители «сидят в сетях» и на общение с собственным ребёнком времени уже не остаётся [10]. Именно по этой причине до 90% современных детей дошкольного возраста имеют те или иные проблемы с речью и нуждаются в услугах логопеда или дефектолога. В одном из МБДОУ после соответствующего тестирования было выявлено, что из 200 малышей, только у 9 – нет проблем с речью. Это «знак беды» современного времени.

2. Единая коммуникационное пространство как важнейшее условие эффективного взаимодействия родителей, МБДОУ, дополнительного образования, государственных структур, НКО и т.д.

Детские дошкольные учреждения в качестве организации качественных и эффективных коммуникационных связей между родителями, педагогами и психологами применяют формы интерактивного общения как через сайт МБДОУ, так и через организацию специальных родительских почтовых ящиков, которые устанавливаются в группах. Вопросы родителей группируются по темам и в дальнейшем выносятся на обсуждение на родительские, педагогические собрания, либо становятся темой индивидуального консультирования.

В каждом МБДОУ, участвующем в смотре, имеются Родительские комитеты, а в некоторых есть и свои Советы отцов. Родители не только, как это традиционно бывает, оценивают качество детского питания, но активно включаются в общественную жизнь детского дошкольного учреждения. Выступают инициаторами и участниками организации мастер-классов по интересам. Общение между родителями, неравнодушное отношение к воспитанию своих детей позволяет активизировать творческий родительский потенциал, самореализоваться как в творчестве, так и в организации общественной жизни.

В качестве планов на перспективу, необходимо сделать акцент на партнерство дошкольного образовательного учреждения с другими образовательными и не образовательными учреждениями, в том числе с негосударственными. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» отмечена форма работы с детьми через сетевую форму реализации образовательных программ, которая обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. Работа осуществляется на взаимовыгодных условиях и включает в себя инновационные продуманные программы для всех организаций, состоящих в сети. В настоящее время в Нижнем Новгороде функционирует 1176 дошкольных образовательных организаций [5]. Целью может быть охват желающих МБДОУ сотрудничать с некоммерческими образовательными организациями на определенных условиях. Например, общими усилиями разрабатывается программа подготовки молодых специалистов. Каждая сторона отмечает важные вопросы и высказывает (или с помощью опросника) свои пожелания, проблемы в работе, в общении с родителями и т.д.. Компетентные специалисты ведут занятия с желающими воспитателями. Вместе отслеживают результаты. Работа по подготовке и проведению районных и городских мероприятий также может осуществляться совместно. Какого рода поддержка может быть реализована при данном сотрудничестве?

1. Материальная поддержка (при выплате оплаты труда некоторым сотрудникам);
2. осуществление дополнительных общеразвивающих программ для детей;
3. создание нового направления работы МБОУ (например, организация психологической службы, не только для родителей, но и для сотрудников, и детей);
4. возможность сотрудничества с иностранными образовательными организациями с целью обмена опытом педагогических работников, внедрения авторских образовательных программ;
5. ведение совместной научной деятельности: в том числе написания статей про сложившийся опыт такого взаимодействия, издания учебных пособий, открытия инновационных научных площадок;

6. привлечение других негосударственных организаций для расширения сети и увеличения качества образования и воспитания детей (психологические центры, школ моделирования, танцев и т.д.);

7. создание альтернативных условий для талантливых и одаренных детей. Выявление таких ребят на ранней стадии развития и помощь их семьям, а так же воспитателям по вопросам воспитания и развития одаренных и талантливых детей;

8. поддержка детей с ОВЗ, также их семей. Предоставление необходимых специалистов для обучения и развития детей с ОВЗ;

9. обучение и поддержка молодых перспективных воспитателей, посредством привлечения различных фондов, коммерческих организаций, организаций выездных семинаров с совмещением практической части работы с детьми, например, в загородном лагере.

В докладе Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики были отмечены двенадцать решений для нового образования Нижегородской области. Проектом №12 является «Кадры для развития образования», в котором отмечены будущие шаги, направленные на формирование у педагогов универсальных компетенций, освоение ими новых методик преодоления учебной неуспешности, развития интереса и мотивации к обучению и учащихся [5].

Дошкольное детство – это пора становления личности ребенка. В этом возрасте ребенок не может еще управлять своими эмоциями и действиями, моделировать и приводить в соответствие свои желания и возможности, поэтому задача воспитателей и родителей помочь становлению процессу взросления. Эффективная помощь реальна через игру, т.к. именно игра, по мнению Л. Выготского, является ведущей деятельностью данного возраста. Важно, подобрать игру так, чтобы она несла воспитывающую функцию, чтобы воспитывала положительное: доброе, а не зло, трудолюбие, а не лень, заботу, а не безразличие, самостоятельность, а не зависимость и т.д.. Это и есть самая главная ценность в воспитании ребенка дошкольного возраста. Ведь воспитатель ведет не только детей, но и родителей и других специалистов. И от того, как воспитатель выстроит свою работу, чем он ее наполнит, зависит не только качество образования и воспитания, но и счастье наших детей. А значит и наше светлое будущее!

3. Кадровый отбор участников общественного родительского движения как шаг к формированию гражданского общества.

Подобного рода смотры, как справедливо отмечает Н.Н. Белик, являются кроме всего прочего и кадровым мероприятием. В ходе его реализации происходит отбор наиболее способных, инициативных родителей, учителей, обладающих менеджерскими способностями, знаниями и возможностями организации воспитательной, образовательной, культурной жизни в городе. Например, именно в ходе таких смотров были отобраны лидеры общественного нижегородского движения «Совет отцов» (А.А. Заремба, А.Н. Никифоров, В.А. Иванов, П.А., Разживин и т.д.) [9].

Обозначенный выше пример также свидетельствует ещё и об «открытости» данного процесса, т.е. абсолютно свободно каждый желающий может присоединиться к данному движению, найти свою нишу и быть полезным обществу. Мы все либо чьи-то дети, либо чьи-то родители, а, значит, имеем право включиться в общий процесс по созданию единой образовательной среды, позволяющей гармонично развивать будущие поколения россиян.

4. Информационно-просветительская деятельность МБДОУ.

Известная арабская поговорка гласит: «Если Магомет не идёт к горе, то гора идёт к Магомету». Данная идея легла в основу привлечения родительского внимания к профессиональной научно-методической литературе по проблемам воспитания и семьи. В МБДОУ для родителей создаются тематические выставки учебно-методических книг и изданий, призванных повысить уровень родительской культуры. Для этого привлекается деятельность библиотек, которые относятся к данному микроучастку. Родители, таким образом получают возможность доступа к книгам, не посещая стены библиотеки. Учитывая их занятость на работе, загруженность домашними делами МБДОУ, в партнёрстве с библиотеками, дают родителям возможность приобщиться к копилке мировой психолого-педагогической мысли, быть в курсе новых тенденций психолого-педагогического процесса, не посещая библиотек, а получая их с выставки из МБДОУ.

Для родителей также создаются в МДОУ специальные буклеты и памятки, по актуальной для возраста их детей информацией. Печатная продукция располагается в открытом доступе как в самой группе, так и в специально отведённых для этого тематических уголках.

Родителям также предлагается актуальная информация, где и как можно организовать семейный досуг выходного дня. Понимая, что не каждая семья имеет возможность проводить мониторинг культурно-массовых мероприятий города или своего микрорайона, воспитатели, методисты эту работу проводят сами и в виде информационных листов доносят её до родителей.

Выводы. Подводя итоги, вышеизложенного, необходимо отметить, что Смотр лучших МБДОУ является мощным средством, интегрирующим совместные действия и активизирующий педагогическую общественность, коллективы учёных, педагогов дополнительного образования, досуговых центров к поиску новых форм организации работы с семьёй.

Традиционно в обществе принято обсуждать проблемы того, какое воспитательно-образовательное значение имеют детские дошкольные учреждения относительно воспитания детей, но мало обращается внимания на то, какую роль они играют в актуализации у родителей ценности «ответственного родительства». Участники смотра, реализуя основные положения «Закона об образовании», активно включают в жизнь детского дошкольного заведения родителей, увеличивая тем самым сумму влияний на ребёнка. Действуя в одном направлении, формируя единые правила и требования, МБДОУ и родители усиливают воспитательный эффект, что, собственно, и составляет основной закон педагогики – единство педагогических действий. Таким образом, достигается основная цель воспитательного процесса, а именно, целенаправленное формирование гармонично развитой, духовно и интеллектуально богатой личности, патриота своей страны.

Литература:

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // URL <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (Дата обращения - 30.01.2019).

2. Вагин Д.Ю. Духовно-нравственные ценности поколений россиян: проблемы преемственности. // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2 (46). С. 29-32.

3. Григорий Героев Телевидение против семьи // <https://wowavostok.livejournal.com/10086058.html> (Дата обращения - 19.02.19).
4. Кутырев В.А., Уваров А.Н. Печальная судьба философии, даже (особенно) в образовании // Вестник Мининского университета, 2016, №3.
5. Муниципальная система образования города Нижнего Новгорода: проблемы и задачи реализации государственной политики в сфере образования. – Н. Новгород, 2018. – 196 с.
6. Свадьбина Т.В., Вагин Д.Ю. Межпоколенные ценности россиян: проблемы преемственности. // Приволжский научный журнал. 2012. №4 (24). С. 263 – 267.
7. Свадьбина Т.В., Немова О.А. Киборг против человека – вызов брошен // Философия социальных коммуникаций. 2015. № 3 (32). С. 58-66.
8. Свадьбина Т.В. Семья в условиях трансформации российского общества (социально-философский анализ) Диссертация на соискание учёной степени доктора философских наук / Нижний Новгород, 2000.
9. Немова, О.А., Свадьбина Т.В. Семейное воспитание в условиях общества потребления / О.А. Немова, Т.В. Свадьбина // Социология, 20013, №3, С. 35-42.
10. Нижегородские отцы: Взгляд в будущее: научно-методический сборник. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2017. – 158.
11. Козырьков В.П., Свадьбина Т.В., Немова О.А. Атрибутивные качества человека в условиях революции техносферы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. 2016. № 2. С. 15-25.

Педагогика

УДК: 378.016:74/76

кандидат педагогических наук, доцент Ноздрачева Мария Викторовна
 Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Валикжанина Светлана Владимировна
 Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

КУРС ЖИВОПИСИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ДЕКОРАТИВНОЕ ИСКУССТВО

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития профессиональных навыков на занятиях по живописи у студентов по направлению подготовки «Декоративное искусство». Раскрываются особенности обучения, ориентированного на развитие профессиональных компетенций и освоение методов профессиональной деятельности и мышления будущих художников декоративного искусства. Изучение законов композиции, стилизации, цветоведения рассматривается на примере живописи натюрморта. В учебных заданиях акцент сделан на декоративное решение живописи натюрморта, не отрицая при этом значимость преподавания академической живописи, выступающей тесно с академическим рисунком. Предлагаемая система обучения живописи натюрморта включает в себя задания на обобщение формы объектов изображения, использование стилизации и трансформации, ритмическую организацию элементов и цветовых пятен, использование возможностей фактур и пластики линии контура.

Ключевые слова: живопись, натюрморт, стилизация, колорит, творческая деятельность, декоративное искусство, система обучения.

Annotation. The article deals with the development of professional skills in painting classes for students in the direction of training "Decorative art". The features of training focused on the development of professional competencies and the development of methods of professional activity and thinking of future artists of decorative art are revealed. The study of the laws of composition, stylization, color studies is considered on the example of still life painting. In the training tasks, the emphasis is on the decorative solution of still life painting, without denying the importance of teaching academic painting, acting closely with academic drawing. The proposed system of teaching still life painting includes tasks to generalize the shape of the image objects, the use of stylization and transformation, the rhythmic organization of elements and color spots, the use of the possibilities of textures and plastics of the contour line.

Keywords: painting, still life, styling, coloring, art, decorative arts, learning system.

Введение. Динамика развития современного общества обязывает высшие учебные заведения преобразовываться, внося изменения в систему обучения с учетом профилей подготовки студентов-выпускников. Художники декоративного искусства в своей практике имеют дело с формой, объемами, поэтому важным в обучении является воспитание восприятия, образного мышления и овладение спецификой языка декоративного искусства. В системе подготовки бакалавров декоративного искусства необходимо отметить особенности преподавания живописи, выступающей в тесной связи с другими дисциплинами, направленными на формирование профессиональной компетенции выпускника, мастерски владеющего знаниями, умениями и навыками, которые он приобретает на протяжении всего обучения.

Отметим, что современному художнику декоративного искусства необходимы прикладные знания и навыки, без которых выполнение задуманного не может быть реализовано.

Изложение основного материала статьи. Бакалавры, обучающиеся по направлению декоративное искусство, должны обладать широким диапазоном навыков. Ответим на вопрос: что относится к декоративному искусству? И увидим, насколько широк горизонт видов деятельности. Это – декоративная скульптура, мозаика, витраж, роспись, резьба, художественное литье,ковка, чеканка, ткачество, декоративные росписи архитектурных сооружений и другие виды, которые вносят художественную организацию во все сферы жизни человека. И «в настоящее время в педагогических исследованиях проблема декоративно-прикладного искусства рассматривается как одна из форм приобщения детей к мировой, национальной и региональной культуре» [7, с. 3]. В отличие от произведений декоративного искусства,

произведения декоративно-прикладного искусства имеют утилитарное значение. В нашей статье мы не будем устанавливать между ними резкую грань.

Цель, которую мы ставим перед собой, заключается в разработке и описании серии заданий на примере курса живописи, способствующих формированию профессиональной подготовки специалистов в области декоративного искусства. Мы рассматриваем курс живописи как одну из базовых дисциплин в подготовке художника ДИ. В этой связи, предлагаем поиск и внедрение в учебный процесс заданий, направленных на комплексное изучение цвета, на умение перевоплощать формы в условные плоскостные изображения, на изучение изобразительных средств (цветовое пятно, линия, фактура). Свою задачу мы видим в подготовке специалиста, который бы не только владел умениями и навыками реалистического изображения, но и знал особенности декоративного преобразования действительности. Все это решает основную проблему подготовки будущего художника декоративного искусства, которая заключается в переходе от передачи объема и пространства к условно-стилизованному, плоскостному изображению натуры.

Наши исследования направлены на организацию образовательного процесса по курсу живописи у бакалавров ДИ по теме «Натюрморт». Отметим, что специфика преподавания для бакалавров ДИ заключается в том, что наряду с академической живописью студенты знакомятся с декоративной живописью во всем ее разнообразии использования художественных материалов и техник.

В системе преподавания декоративной живописи на первый план выступают такие задачи, как: решение цветовой композиции, где цвета решают условную задачу заранее продуманного колорита, построенного на контрасте, нюансе или монохромии, использовании приемов стилизации, а так же, использовании контура, орнамента.

Рассмотрим задания, разработанные нами для курса живописи по теме «Декоративный натюрморт».

Задание 1. Создание цветowych композиций на основе натюрморта.

В процессе работы над натюрмортом студенты используют прием стилизации, который делает возможным трансформацию предметов, составляющих натюрморт. Стилизация не должна менять основную идею натюрморта, она позволяет сделать его более ярким и выразительным. В данном задании основной круг вопросов – практические умения и навыки работы с цветом. Предлагается на основе одного натюрморта показать три решения:

- Создание студентами условно-плоскостной композиции на основе натюрморта. Стилизация формы предметов натюрморта через выявление характерного, усиление этого качества. Отказ от объемной формы, плоское силуэтное решение. Поиск цветовой гармонии.

- Решение композиции натюрморта в различных цветовых сочетаниях. Перед студентами ставится задача выполнить эту же композицию, но уже в различных цветовых сочетаниях, используя в работе контрастные, родственные, контрастно-родственные сочетания.

- Добавляем задачу: изменить в композиции тон предметов, но при этом оставить освещение. То, что было темным, станет светлым, светлое – темным.

Задание 2. Декоративный натюрморт в технике коллажа (аппликации).

Эта техника позволяет почувствовать условность изображение. Выполнив аппликативным способом изображение натюрморта, используя цветную бумагу или вырезки из журналов, можно изобразить детали предметов натюрморта живописным материалом поверх аппликации.

Задание 3. Декоративный натюрморт с цветами на фоне драпировок.

В основе этого задания лежит использование орнаментов, узоров как аппликативной составляющей декоративного натюрморта.

Задание 4. Декоративный натюрморт в интерьере.

Выполнение условно-плоскостной композиции. Необходимо научиться выделять наиболее существенное характерное и отбрасывать второстепенное. Например, отказаться от объемности, материальности. Важным этапом работы является поиск выразительных средств для раскрытия художественного образа. Важная роль отводится использованию линии, контуру, их движению и взаимодействию с пятном.

Задание 5. «Витражное изображение натюрморта», либо «Мозаичное решение натюрморта».

В основе выполнения этого задания лежит создание композиции плоскостного декоративного натюрморта с использованием витражной стилизации. Здесь важен поиск силуэта формы, пластика внешнего контура. Витражное изображение предполагает включение локальных пятен цвета, контур, цветной или черный.

Задание 6. Декоративный натюрморт через фактуру.

Выполнение натюрморта в этом задании представляет для студента широкий диапазон его создания с использованием разных фактур. Возможно использование цветных грунтов, использование различных техник, художественных материалов.

Практические занятия могут включать в себя беседу со студентами, показ изделий декоративного искусства в виде презентаций и педагогический рисунок. Допустима и даже необходима в некоторых случаях совместная работа педагога со студенческой группой. Это являет собой хорошую непрерывную демонстрацию ведения работы через все ее этапы до ее завершения.

Важной составляющей обучения является проблемно-ориентированный характер. Это способствует заинтересованности студента в поиске и нахождении необходимого материала, без самостоятельного изучения которого студенту будет трудно приступить к практическому выполнению заданий, что и будет являться стимулом обратиться к изучению литературы. Важно побуждать студентов к исследовательской деятельности.

Темой для самостоятельного изучения материала могут быть виды декоративного искусства. Такие, как: батик, мозаика, витраж, гобелен, керамика, пэчворк (лоскутное шитье) и другие. Погружаясь в самостоятельное изучение темы декоративной живописи, у некоторых студентов может проявиться интерес к более глубокому изучению некоторых вопросов. Данное обстоятельство будет способствовать расширению их кругозора и приобретению знаний в области декоративного искусства. Невольно встает вопрос о том, каким образом все это связано с курсом по живописи.

Педагогом заранее должна быть организована работа таким образом, чтобы в процессе изучения теоретического материала студент пришел к получению новых знаний и необходимых умозаключений, позволяющих решать задачи практического характера. Зачастую возникают трудности у студентов в процессе подбора необходимой литературы. Исходя из этого, педагогом должен быть составлен список

рекомендуемой литературы, которую он мог бы предложить студентам для прочтения и изучения поставленных вопросов.

Опишем, каким образом может быть организована работа по выполнению одного из цикла заданий по живописи: «Витражное изображение натюрморта».

В процессе изучения литературы, посвященной теме витража, студенты знакомятся с его историей, видами, такими, как: классический, тиффани, фьюзинг, пескоструй, пленочные, расписные, заливные, фасетные и другие. Педагогу важно подвести студентов к мысли о том, что одним из этапов в создании витража является эскиз. И, отметив этот этап, анализируя совместно со студентами прочитанный ими материал, педагог обращает внимание студентов на учебную постановку натюрморта. И ставит задачу перед студентами: изобразить постановку, используя в работе витражную стилизацию.

Работа ведется студентами по следующим этапам:

Первое – это общее композиционное решение всей группы элементов натюрморта, обозначение плоскостей. Работа может начинаться в карандаше, а может выполняться сразу кистью в зависимости от того, какому живописному материалу отдает предпочтение студент в работе над живописным произведением. На этом этапе студенту необходимы, прежде всего, знания о композиционных особенностях натюрморта. Для этого отделяем горизонтальную от вертикальной поверхности. Условно намечаем, как располагаются все предметы в листе. Линиями обозначаем высоту и ширину постановки.

На втором этапе студенту понадобятся знания конструктивного рисунка в изображении натюрморта. Под руководством педагога студенты приступают к построению формы предметов, проводя осевые линии, отмечая ширину деталей. Студенты на этом этапе используют линии построения.

На следующем этапе намечается конструктивная форма предметов, выстраивается форма предметов постановки.

Далее уделяем внимание передаче объема изображению, намечаем эллипсы. Прорисовываем форму предметов. И на этом же этапе студенты могут удалить невидимые линии.

Следующий этап включает в себя работу, которая придаст натюрморту декоративность. Для этого студенту необходимо разбить композицию на части или сегменты. Имитируя витраж. Со стороны педагога должен быть подобран наглядный материал, демонстрирующий разные варианты выполнения этой работы.

Прежде чем приступить к большой работе, студент может выполнить форэскиз натюрморта в цвете, чтобы заранее решить его цветовое решение. Затем приступаем к выполнению большой работы в цвете. Выполняем заливку отдельных участков композиции. Это декоративное решение натюрморта, поэтому цвета могут повторяться на разных участках работы. Что в свою очередь может помочь организовать ее целостное восприятие зрителем.

Далее выполняется обводка каждого участка натюрморта одним цветом.

На заключительном этапе работы от студентов требуется добавить акценты на внешние контуры предметов.

Выполненная работа студентом может являть собой эскиз витража для его дальнейшего перевоплощения в готовое изделие. Для студентов важно отмечать значимость и практическое применение создающихся ими работ. Необходимо вести занятия по живописи, объясняя, где и каким образом они могут применять полученные ими знания, умения и навыки в их дальнейшей профессии.

На протяжении всей работы над созданием композиции декоративного натюрморта студенту важно помнить, что для декоративного натюрморта обязательна условность, в этом случае исключается ряд постановочных задач реалистического изображения, а именно: отображение воздушного пространства, формы, материальности.

Благоприятным условием подготовки художника декоративного искусства является возможность организовывать экскурсии на производства и в мастерские, где создаются изделия декоративного искусства.

Например, экскурсия в витражную мастерскую накануне выполнения задания декоративного натюрморта с использованием витражной стилизации, способствовала бы появлению интереса у студентов к данному виду декоративного искусства. Это познакомило бы с историческим ремеслом, с образцами различных технологий витража и продемонстрировало бы все этапы создания витража, начиная от работы художника по созданию эскиза, и через ряд последующих этапов позволило бы увидеть его воплощение в готовое изделие.

Результаты исследования. Разработанная система заданий на занятиях по живописи, направленная на развитие профессиональных знаний и умений, способствует успешному выполнению заданий на других дисциплинах, требующих знаний по созданию и организации композиции, умения сочетать цвета, добиваясь гармоничного строя произведения, умения использовать декоративные приемы и их сочетание между собой.

Выводы. В заключении отметим, не смотря на то, что курс по живописи представлен в виде практических занятий, педагогу следует побуждать студентов к исследовательской деятельности.

На протяжении всех лет обучения бакалавра декоративного искусства важно профориентировать с учетом его индивидуальных способностей, интересов и предпочтений к тому или иному виду декоративного искусства. «Thus, modern education is designed to prepare professionals who can easily learn, quickly adapt to changing conditions and the content of professional activity, interested in their continuing education and improvement. Russia's integration into the world community increases the individual's ability to choose his / her educational and professional path, which increases the level of academic and, consequently, professional mobility» [6, с. 394]. Исходя из этого, знания, умения и навыки, полученные в процессе выполнения заданий по курсу живописи должны иметь практическое применение в профессиональной сфере студента-выпускника.

Литература:

1. Буровкина Л.А., Ноздрачева М.В. Актуальные вопросы преподавания живописи в системе подготовки будущих дизайнеров / Л.А. Буровкина, М.В. Ноздрачева // Региональный компонент в решении проблем современного художественного образования. – М.: МГПУ, 2018. – С. 6 -17.

2. Валикжанина С.В. Фор-эскиз в системе обучения живописи / С.В. Валикжанина // Цвет в композиции. Вопросы теории и практики. – М.: МГПУ, 2017. – С. 19-33.

3. Дубровин В.М. ВХУТЕМАС из истории современного художественного образования / В.М. Дубровин // Региональный компонент в решении проблем современного художественного образования. – М.: МГПУ, 2018. – С. 65-80.

4. Игнатъева А.В., Хозяшева Л.С. Формирование творческого воображения в профессиональной деятельности бакалавров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов / А.В.Игнатъева, Л.С. Хозяшева // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса: материалы Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. – М.: МГПУ, 2016. – С. 163-168

5. Семенова М.А. Методические рекомендации по работе над учебным натюрмортом / М.А. Семенова // Педагогика искусства. – 2012. – № 2. – С. 190-195.

6. Burovkina L.A., Koreshkov V.V., Prishchepa A.A. The Problem of Preparing Future Designers / L.A. Burovkina, V.V. Koreshkov, A.A. Prishchepa // International Journal of Engineering and Technology (UAE). – 2018. –Т. 7. – № 4. 38. – С. 393-395.

7. Трубникова Л.А. Декоративно-прикладное искусство в системе средств эстетического воспитания учащихся в воскресной художественной школе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Л.А. Трубникова. – Ростов-на-Дону, Ростовский гос. пед. ун-т, 1996. – 24 с.

Педагогика

УДК: 378.016:75

кандидат педагогических наук, доцент Ноздрачева Мария Викторовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Хозяшева Людмила Сергеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

АКТУАЛЬНОСТЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, заключающиеся в актуальности междисциплинарных связей на занятиях по живописи в магистратуре по направлению декоративное искусство. В настоящее время очевидно, что одним из важнейших факторов оптимизации процесса обучения является интеграция учебно-образовательного процесса. Рассматривается организация и содержание учебно-образовательного процесса по изучаемым дисциплинам на протяжении всех лет обучения магистрами ДИ «Живопись», «Живопись в практике декоративного искусства». «Живопись в профессиональной деятельности» и «Живопись в профессиональной подготовке художника декоративного искусства».

Ключевые слова: интеграция, живопись, декоративная композиция, стилизация, колорит, творческая деятельность, декоративное искусство, система обучения.

Annotation. The article deals with the issues of relevance of interdisciplinary connections in the classroom for painting master's degree in the direction of decorative art. Currently, it is obvious that one of the most important factors in optimizing the learning process is the integration of the educational process. The organization and content of the educational process in the disciplines studied during all years of training masters profile training decorative art "Painting", "Painting in the practice of decorative art". "Painting in professional activity" and "Painting in professional training of the artist of decorative art".

Keywords: integration, painting, decorative composition, stylization, coloring, creative activity, decorative art, training system.

Введение. Вопрос оптимизации процесса обучения в высшей школе всегда является одним из главных. На протяжении долгого времени ученые ищут пути по решению этого вопроса. В настоящее время очевидно, что одним из важнейших факторов оптимизации процесса обучения является интеграция учебно-образовательного процесса. Из философских, психологических и педагогических определений и значений вытекает необходимость в осуществлении междисциплинарной интеграции, которая обеспечивает не только взаимосвязь, но и взаимопроникновение отдельных учебных дисциплин друг в друга. Ученые отмечают, что междисциплинарные связи помогают активировать познавательную деятельность и позволяют совершенствовать процесс формирования знаний, умений и навыков у студентов высшей школы. В целях исключения дублирования учебных материалов установление междисциплинарных связей необходимо осуществлять на стадии составления учебных планов и учебных программ.

Изложение основного материала статьи. Магистры, обучающиеся по направлению декоративное искусство, должны владеть широким спектром знаний, умений и навыков, а главное - свободно применять их в своей практической деятельности в процессе создания изделий декоративного искусства. Отметим, что в течение всех лет обучения магистры во всем многообразии изучают ряд дисциплин, направленных на формирование у студента-выпускника профессиональных навыков, вытекающих из получения магистром знаний и умений. Результатом всего учебно-образовательного процесса является готовность студента к самостоятельной профессиональной и научно-исследовательской деятельности. Выпускная дипломная работа, состоящая из научной и проектной части, дает возможность продемонстрировать свои профессиональные знания, умения и навыки. Большую вероятность самореализации выпускника магистратуры дает высокий уровень приобретенных им знаний.

Цель, которую мы перед собой ставим - изучение проблемы, заключающейся в актуальности междисциплинарных связей в системе преподавания живописи магистрам ДИ.

Наше исследование направлено на организацию учебно-образовательного процесса по изучаемым дисциплинам на протяжении всех лет обучения магистрами ДИ «Живопись», «Живопись в практике декоративного искусства». «Живопись в профессиональной деятельности» и «Живопись в профессиональной подготовке художника декоративного искусства». Отметим, что педагогу необходимо учитывать уровень подготовки студента магистратуры, ставя посильные задачи перед ним. Нередкий случай, когда в учебной группе среди студентов встречаются те, кто не имеет фундаментальной базы. Происходит это по ряду причин. Одна из них заключается в том, что магистратура –это вторая ступень высшего образования, доступная для любого, кто прошел первую. Многие отмечают преимущество двухступенчатой системы

образования. Одна из которых заключается в следующем: она дает право сменить специализацию, если предыдущая наскучила. Таким образом, педагоги встречаются с тем, что в учебных группах не все студенты имеют профильную подготовку на этапе первой ступени обучения. В связи с этим педагогу важно использовать в организации и проведении учебно-образовательного процесса дифференцированный подход, обеспечивая базовыми знаниями, умениями и навыками тех студентов, кто такой базы не имеет по той или иной причине. И в этом случае для таких студентов в помощь могут быть мастер-классы, мастерские, организованные педагогами во внеучебное время, подготовленные ими списки рекомендуемой литературы для изучения. Но эта тема заслуживает отдельного внимания и не является целью изучения в нашей статье.

Отметим, что подготовка в области живописи магистров художественной специальности «Декоративное искусство» должно отвечать требованиям их будущей профессиональной деятельности. Художник декоративно-прикладного искусства чаще всего имеет дело с формой, объемами, в связи с этим упор прежде всего должен быть на формообразующих свойствах цвета.

Обратимся к организации и реализации междисциплинарных связей на занятиях по живописи.

Обратимся к рабочему учебному плану магистратуры ДИ 1 курса 1 семестра, выделим три дисциплины из преподаваемых, на примере которых продемонстрируем организацию междисциплинарных связей на занятиях по живописи: «Живопись», «Рисунок», «Основы композиции в декоративном искусстве».

На этом этапе обучения основной темой на занятиях живописи является «Декоративный натюрморт». Поскольку студенты, поступившие на 1 курс, имеют различный уровень подготовленности, а некоторые и вовсе не имеют базовых знаний, умений и навыков, о чем мы писали выше, целесообразнее освоение системы построения изображения проводить на основе натюрморта, решая учебные композиционные задания.

Натюрморт представляет собой композицию, состоящую из неодушевленных предметов, объединенных в единую группу. В плане изучения композиции, цветоведения и приемов стилизации натюрморт наиболее показателен. Основная отличительная особенность декоративного натюрморта заключается в том, что цвет предмета может быть передан без учета света и тени, возможен даже полный отказ.

Опишем, в чем видится междисциплинарная связь выше названных дисциплин.

Работа с формой, достижение ее художественной выразительности осуществляется через создание любого объекта предметно-пространственной среды. Живописная работа остается быть целостной несмотря на использованной в ней стилизации и декоративности. В натюрморте важно и необходимо сочетание всех изображаемых предметов и при этом важно, чтобы выделялась доминанта. Основа формообразования в декоративно-прикладном искусстве – целостность. А это уже вопросы композиции, изучающиеся на всех трех дисциплинах, выше названных, что указывает на наличие междисциплинарной связи между ними.

Таким образом, занятия по живописи рекомендуется строить таким образом, чтобы активизировать знания, получаемые на занятиях рисунка, композиции, что повышает в свою очередь междисциплинарные связи. Рекомендуется на занятиях по живописи проводить анализ произведений великих художников. Для студентов могут быть предложены задания на выполнение этюдов в цвете с работ известных мастеров; выполнение схем-анализов композиционного решения изображений.

Важно отметить, что студенты на этом этапе выполняют работу над декоративным натюрмортом несколькими способами решения:

- конструктивное решение, передача в форме ее структуры и формообразования;
- плоскостное решение, когда обобщается воздушная и линейная перспектива;
- обобщение цвета и тона – локальное решение цвета;
- орнаментальное решение, в этом случае перед студентом ставится задача: каждый предмет превратить в деталь орнамента, кружева;
- образное решение, в этом случае происходит переработка реалистичного изображения натурной постановки в образ.

Обратимся к рабочему учебному плану магистратуры ДИ 1 курса 2 семестра. В этом семестре рассмотрим организацию междисциплинарных связей на примере трех дисциплин: «Живопись в практике декоративного искусства», «Рисунок в практике декоративного искусства», «Композиция в практике декоративно-прикладного искусства».

Обратимся к рабочему учебному плану магистратуры ДИ 2 курса 3 семестра. В этом семестре рассмотрим организацию междисциплинарных связей на примере дисциплин и курсов по выбору: «Живопись в профессиональной деятельности», «Рисунок в профессиональной деятельности», «Стилизация и трансформация форм в декоративном искусстве», «Народные промыслы регионов России».

На этом этапе обучения студентам на занятиях живописи предлагается продолжать работу над декоративным натюрмортом наряду с другими заданиями и темами. Студентами изучается стилизация как метод ритмической организации целого, благодаря которому изображение приобретает признаки декоративности. Важно донести до студентов, что стилизация представляет собой декоративное обобщение предметов, изображаемых с помощью ряда условных приемов изменения формы, тональных и цветовых отношений. Педагогу стоит обращать внимание студентов к произведениям известных мастеров, в качестве самостоятельной работы можно предложить выполнить копию с них. Это задание способствует изучить манеру, композиционные схемы и организацию колорита картины.

Наряду с натюрмортом студентам предлагается выполнение портрета с использованием стилизации. Здесь важно донести до студентов, что выполняя портрет, стоит полностью или частично отказаться от передачи второстепенных деталей лица и одежды, которые выступают не как портретное определение лица и фигуры, а необходимы лишь для расширенного описания. Так же необходимо обратить внимание студентов к произведениям мастеров, кто использует стилизацию при изображении портретов, мастерски используя в сочетании отчетливые линии, цвет и его оттенки в упрощенном портретном изображении. В качестве самостоятельной работы можно предложить выполнить копию с произведения известных мастеров.

Важно и необходимо, чтобы педагог обращался к получаемым знаниям и умениям, которые студенты получают на других изучаемых дисциплинах, так как они тесно между собой переплетены, что объясняется особенностями профиля подготовки магистров ДИ.

Декоративная живопись – это творческий путь к смелому решению колористических задач. Стилизация в декоративной живописи является намеренной манерой, имитацией художественного стиля, характерного для какого-либо автора, жанра и эпохи.

Обратимся к рабочему учебному плану магистратуры ДИ 2 курса 4 семестра. В этом семестре рассмотрим организацию междисциплинарных связей на примере дисциплин и курсов по выбору: «Живопись в профессиональной подготовке художника декоративного искусства», «Рисунок в профессиональной подготовке художника декоративного искусства», «Современное декоративное искусство».

На примере задания изобразить фигуру в национальном костюме выявим, какие междисциплинарные задачи решаются. Обратимся к изучаемой студентами дисциплине, на которой они, обращаясь к теме национального костюма, узнают, что у каждого народа на протяжении всей его истории костюм всегда был уникальным произведением искусства, обладающим своими принципами художественной композиции, которые менялись в зависимости от эпохи к эпохи со всеми ее особенностями, а также свои живописные решения. Национальный костюм – это художественный образ. Исходя из этого. Перед преподавателем стоит задача – подготовить и создать все условия для работы студентов: решить, в каком национальном костюме будет представлена фигура, подобрать модель, соответствующую заданному типуажу. Это может быть как женская, так и мужская фигура.

Целесообразно обратиться педагогу по живописи в ходе подготовки занятий по теме «Фигура в национальном костюме» к учебным программам профильных дисциплин, чтобы определить, представлениями особенностей каких национальных костюмов владеют студенты. Мы обратимся к русскому народному костюму.

Междисциплинарные связи прежде всего позволяют студентам находить применение полученных знаний в разных видах деятельности на различных преподаваемых им дисциплинах. В данном случае студенты решают художественный образ женской фигуры в русском народном костюме, обращаясь к имеющимся знаниям о его характерных особенностях композиционных и цветовых.

Перед магистрами стоит задача декоративно решить изображение фигуры. Студентам в начале работы важно и порой необходимо выполнение фор-эскиза, о важности, роли и необходимости которого в своей статье пишет С.В. Валикжанина. В основе этого задания лежат знания композиции в интерьере и особенности построения фигуры человека. Проводятся параллели с занятиями по рисунку. При работе над фигурой студенты руководствуются пропорциональным соотношением разных частей тела. Затем раскрываются функции живописи: распределение светотени по фигуре. Затем работа ведется от общего к частному, от частного к общему.

Результаты исследования. Использование междисциплинарных связей на занятиях по живописи, направленное на развитие профессиональных знаний и умений у магистров, способствует успешному выполнению заданий по живописи и способствует применять полученные на занятиях по живописи знания, умения и навыки на других изучаемых ими дисциплинах.

Выводы. В заключении отметим, что магистры 1 курса приходят с разным уровнем владения базовыми знаниями, умениями и навыками, а порой и с полным его отсутствием, что требует от преподавателя дифференцированного подхода при постановке учебно-образовательных задач. Курс живописи в системе профессиональной подготовки магистров ДИ должен иметь специфику в основе преподавания, в основе лежит декоративная живопись. Курс по живописи представлен в виде практических занятий, направлен на применение студентами различных видов решения декоративной живописи. В ходе анализа выполнения студентами практической работы мы отметили, что теоретические знания необходимы. В связи с чем педагогу следует побуждать студентов к исследовательской деятельности, предлагая для изучения специальную литературу. Проведенное нами исследование подтверждает, что междисциплинарная связь на занятиях по живописи способствует активизации практической деятельности студентов, в решении поставленных перед ними задач. Преподавателю по живописи необходимо отмечать, где могут быть применены полученные знания, умения и навыки магистрами в их профессиональной деятельности, что в свою очередь повышает для студентов значимость занятий по живописи в их самореализации.

Литература:

1. Буровкина Л.А., Ноздрачева М.В. Актуальные вопросы преподавания живописи в системе подготовки будущих дизайнеров / Л.А. Буровкина, М.В. Ноздрачева // Региональный компонент в решении проблем современного художественного образования. – М.: МГПУ, 2018. – С. 6-17.
2. Валикжанина С.В. Фор-эскиз в системе обучения живописи / С.В. Валикжанина // Цвет в композиции. Вопросы теории и практики. – М.: МГПУ, 2017. – С. 19-33.
3. Ганова Т.В. Проблема формирования профессиональных компетенций студентов при изучении основ декоративной композиции // Перспективы развития культуры и искусств в образовательном пространстве столичного мегаполиса: материалы науч.-практ. конф. Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета / Т.В. Ганова. – М.: ООО «Учебный центр «Перспектива», 2017. – С. 135-139.
4. Дубровин В.М. Основы изобразительного искусства. Практическая композиция / В.М. Дубровин // Монография. Ч. 2. Практический и методологический аспект: М.: МГПУ, 2016.
5. Семенова М.А. Эстетика постановки натюрмортов в акварельной живописи. Начальная школа до и после. 2011. № 5. С. 86-89.
6. Burovkina L.A., Koreshkov V.V., Prishchepa A.A. The Problem of Preparing Future Designers / L.A. Burovkina, V.V. Koreshkov, A.A. Prishchepa // International Journal of Engineering and Technology (UAE). – 2018. –Т. 7. – № 4. 38. – С. 393-395.

УДК:378.015.3:791.071.2]:174

преподаватель кафедры экранных искусств и фотомастерства Пахомова Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный институт культуры» (г. Орёл)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РЕЖИССЁРОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Автор рассматривает актуальность вопроса формирования профессиональной культуры студентов-режиссёров средствами аудиовизуальной композиции в образовательном процессе вуза в условиях появления свободной коммуникации цифрового пространства, обостряющего процессы осознания индивидом всей полноты своей профессиональной ответственности. В исследовании представлен оптимальный выбор сочетательного комплекса методов и средств, как инструментов для создания педагогических условий, направленных на решение проблемы психолого-педагогической идентификации специфического видения места и роли аудиовизуальной культуры будущих специалистов экранного искусства в контексте современной гуманитарной парадигмы развития общества.

Ключевые слова: профессиональная культура, аудиовизуальная композиция, экранные искусства, психолого-педагогические условия.

Annotation. The author considers the relevance of the issue of forming professional culture of students-directors by means of audiovisual composition in the university educational process in the conditions of the emergence of free communication of the digital space, which sharpens the processes of individual's awareness of the fullness of their professional responsibility. The study presents the optimal choice of a combination of methods and means as tools for creating pedagogical conditions, which are aimed at solving the problem of psychological and pedagogical identification of a specific vision of the place and role of the audiovisual culture of future screen art specialists in the context of the modern humanitarian paradigm of social development.

Keywords: professional culture, audiovisual composition, screen arts, psychological and pedagogical conditions.

Введение. Закономерное развитие духовно-нравственной культуры общества на материалах и средствами народной художественной культуры на экране выходит далеко за рамки профессионального предназначения будущих специалистов экранного искусства и предполагает системное проявление ими профессионально-важных качеств человеческой личности. В то же время, отсутствие ярко выраженного стремления к проявлению профессиональных способностей в культуротворческом процессе производства экранных аудиовизуальных произведений, может свидетельствовать о недостаточной сформированности деятельностно-ценностного самосознания специалиста данной области.

На раскрытие способностей студента к профессиональной деятельности на высоком уровне культуры начинает оказывать регулирующее влияние его отношение к профессиональным формирующим факторам преемственного развития. В образовательном процессе вуза уже на ранних стадиях обучения обнаруживается отсутствие или наличие ярко выраженного стремления к профессиональной аудиовизуальной деятельности, свидетельствующее о наличии режиссёрских склонностей концептуальной духовной направленности.

Формирование профессиональной культуры студентов-режиссёров средствами аудиовизуальной композиции в образовательном процессе вуза строится на разрешении исследовательских психолого-педагогических задач направленных на воспитание специфического видения места, роли и проблемы аудиовизуальной деятельности будущих специалистов, в контексте современной гуманитарной парадигмы развития цифрового общества.

В этой связи, педагогическая дидактика призвана учесть следующие аналитические обоснования. В-первых, следует выявить формирование гипотетической проблемы, основывающееся на генезисе аудиовизуальных сред: их внедрении (в период научно-технической революции), последующей модернизации (из аналоговых технологий в цифровые форматы), возникновении свойств самовоспроизводства и способности к расширительным воздействиям непредсказуемого векторного распространения файловых носителей аудиовизуальной информации. Это специфическое свойство расширительности мультиплатформенных систем вещания определяет производство и самовоспроизводство файлов аудиовизуальных объектов. Таким образом, широкомасштабно тиражируется интеллектуальная значимость содержимого авторского файла в пространственно-временных координатах большой культуры. Коммуникативно-когнитивное свойство этих процессов носит характер диалогического взаимодействия вневременного и внегеографического масштаба, подлежащее пристальному научному изучению аксиологическими средствами педагогической науки.

Существенно, что в процессе профессиональной аудиовизуальной деятельности, будущий специалист вступает в реалистические ценностные отношения с объективной действительностью, где принятие полноты ответственности за состояние нравственно-ценностных установок транслируемых современностью будущим поколениям составляет его социальную и личностную сущность не иллюзорного, а действительного свойства.

Творческая декомпозиция культуры управления профессиональными свойствами личности в ситуации глобального коммуникативного процесса всепланетарного масштаба представляет собой проблему для академической образовательной науки, способ решения которой удовлетворяет требованиям изучения и систематизации нравственно-ценностных показателей сформированности носителя профессиональной культуры в образовательном процессе вуза.

Психологические основы воспитания восприимчивости студентов к проявлениям пространственной гармонии аудиовизуального мира, познанию закономерностей системного мышления в профессиональной проектной деятельности раскрывают пути качественной педагогической подготовки выпускников. Это третья проблема современного процесса овладения профессиональной культурой прогностически отражается в рефлексивных критериях мотивационно-потребностного плана. Рассматривая комплекс педагогических условий для создания формирующей среды в образовательном пространстве вуза, мы учли необходимость использования анализа профессионального предвидения с целью обеспечения успешности, эффективности и гармоничности процессов вхождения будущих специалистов в аудиовизуальную экранную культуру, с включением импозантных свойств её трансформы, смоделировав логическую последовательность реализации

комплекса педагогических условий в единую структурно-функциональную методологию инновационного педагогического замысла.

Помимо вышеописанных проблемных факторов влияния на формирование педагогических подходов к исследованию психолого-педагогических условий конструктивной направленности на формирование индивидуально-значимых качеств личности профессионального режиссёра экранного искусства, педагогическая задача включает исследования равноуровневых показателей востребованности аудиовизуальных произведений за пределами житнетворческой активности их создателя. Этот показатель ценностно-значимых свойств личности восходит к критериальным оценкам одарённости и может быть выявлен, учтён и развит в специально созданных психолого-педагогических условиях преподавания.

Изложение основного материала статьи. Формирование когнитивных свойств профессионала экранного искусства наиболее полно выражается в общей динамике выполняемой им деятельности по созданию аудиовизуальных произведений, трансформируемых в цифровом интеллектуальном поле в продукты и объекты аудиовизуальной культуры по специфике решаемых коммуникативных задач интеллектуального поля.

В этом ключе процесс профессиональной подготовки студентов выступает реализацией формирующих знаний о личностных и профессиональных ценностях одарённого интеллектуала, необходимых для становления, развития и эффективной реализации его навыков, умений и способностей. Под влиянием реальной жизненной практики, вызывающей необходимость формирования ценностного отношения будущего режиссёра к действительности, формируется процесс переноса социально-личностных профессиональных ценностей педагога на субъективную сущность обучающегося. Поддерживающим и регулирующим фактором в этом процессе выступают сферические атмосферные условия, создаваемые педагогом в образовательном процессе вуза.

Скорость процесса реализации готовности студента к режиссёрской деятельности и её культуротворческая эффективность объективируются при наличии творческой активности в субъект-субъектных взаимоотношениях обучающего и обучающегося. Способность к творческой активности алгоритмически выстраивается педагогическим воздействием на основе мотиваций, с учётом дифференцированных способностей, склонностей, самосознания и самоидентификации студента.

Процесс переноса строится преподавателем как поэтапный последовательный алгоритм индивидуального педагогического замысла, созданного с учётом учебной программы, утверждённой на основе образовательного стандарта. Сущность самого психолого-педагогического процесса формирования профессиональной культуры будущих режиссёров экранного искусства средствами аудиовизуальной композиции представляет собой, в авторском дидактическом исследовании, сочетательную методологию алгоритма воплощения логической тематики преподавательского задания по раскрытию «большой темы» в экранном произведении, объективирующую атмосферные условия по эффективному исполнению студентом (или группой студентов) режиссёрских задач. Дидактический замысел позволяет педагогу психологически последовательно усложнять, изменять и корректировать исполнение алгоритмических задач, изменяя время исполнения отдельных композиционных решений на основе психолого-педагогических установок, мотиваций, в поэтапном воспитательном воздействии. Сущность самого психолого-педагогического процесса создания экранного произведения, его смысловой дидактический замысел и дифференцированный поэтапный график реализации экранного произведения составляют, в совокупности, завершённую педагогическую технологию.

Сохранение последовательного алгоритма сочетательных действий педагогической технологии базируется на творческо-образовательном и лично-значимом замысле педагога, его умении распознавать и правильно интерпретировать типологическую подвижность способностей каждого конкретного студента и группы в целом в дифференцированном ключе специфического усвоения профессиональных знаний, умений и навыков на основе культуротворческих всеобщих значимых ценностей и в открытом взаимодействии.

Следует отметить, что эффективность последовательных сочетательных действий по исполнению алгоритмических задач осуществляется при наличии внутренней активности студентов. Увлечённость замыслом композиционной идеи определяют: главная мысль будущего аудиовизуального произведения, режиссёрский замысел и организационно-технические действия. Эти творческо-образовательные составляющие реконструируют поэтапный ход взаимодействия таким образом, чтобы практические действия по исполнению алгоритмических задач сочетательно будировали творческую активность каждого студента и группы в целом.

Внутренняя активность обуславливает быстроту мыслительной деятельности реципиентов и обеспечивает ценностную направленность их мотиваций к реальной жизненной практике через образовательную практику. Посредством этого влияния задействуется физиологический механизм подвижности мыслительной деятельности каждого конкретного субъекта педагогического воздействия, учитывается подвижность информационно-рецептивных и проблемно-творческих процессов, включается метод коррекции: метод анализа инцидента или метод анализа создавшейся ситуации направленные на снятие и преодоление барьеров при конкретизации индивидуального задания по исполнению режиссёрского замысла, где средством воздействия выступает композиция.

Практическое педагогическое наблюдение показывает, что можно говорить о существовании прямой связи между скоростью мыслительной деятельности, быстротой восприятия задания и типологической подвижностью нервных процессов на основе выявления должной мотивации у каждого конкретного обучающегося (повышение интерференции диалогичности с целевой аудиторией на основе культуры родного языка).

В период дебютного проявления режиссёрских способностей в вузе обнаруживается их тесная взаимосвязь с особенностями темперамента, проявления которого в учебном процессе наиболее полно отражаются на общей динамике выполняемой деятельности, облегчая или затрудняя воплощение замысла (склонность к оценочно-состязательному характеру взаимодействия).

Анализируя причины, обуславливающие разную степень сосредоточенности и увлечённости исполнением учебного задания, удалось определить механизм подвижности нервных процессов, главным образом воздействующий на формирование способности к творческому и интеллектуальному восприятию, усвоению и присвоению ценностей профессиональной культуры как дара преображения.

Первопричина феноменологии явления обусловлена индивидуальным антропологическим свойством подвижности нервных процессов каждого конкретного обучаемого. Но вторая причина лежит в плоскости индивидуального построения структуры ассоциаций, их подвижности, гибкости, изменчивости.

В связи с этим умозаключением, замысел тематического задания в структуре педагогической технологии должен строиться на гибких приёмах совершенствования творческой сверхзадачи и вариативных способах итогового монтажа архитектуры композиционного решения в рамках нравственного табуирования духовных мотиваций и оценке результатов другими людьми в характеристиках значимости художественного произведения.

В основе психической деятельности будущих режиссёров лежат многочисленные системы пространственно-временных взаимосвязей. Например, одно и то же задание выполняется разными студентами не одинаковым темпо-ритмом. Темпо-ритм опосредуется интересом к заданию и режиссёрской деятельности в целом, а также другими профессиональными отношениями, которые начинают складываться и проявлять себя в процессе образовательно-воспитательной деятельности. Сюда опосредованно относятся: регулирующее влияние рынка труда, мнение и субъективные предпочтения гипотетических работодателей, мамы из любительской и полупрофессиональной сред, стереотипы и штампы, моды, разнородное развитие профессиональных технологий.

В системных связях этих сред находятся субкультуры, способные вызывать девиации при неустойчивом росте профессиональной культуры студента. Необходима избирательная актуализация купирования этих скрытых систем с помощью педагогических технологий мотивационно-ценностного воздействия. Скорость актуализации субкультур в образовательном процессе вуза зависит от ценностных связей самоактуализирующейся академической системы: традиций функционирования и формирования атмосферных качеств и свойств, духовных смыслов и нравственных основ историографии высшей школы. В существенном воздействии философии доброго и прекрасного в академической школе режиссуры процессы преемственного функционирования сводят к купированию девиации недобросовестных смыслов уже на дебютном этапе формирования студента.

Дальнейшее преемственное развитие обучаемого в условиях высшей школы подтверждается важностью раннего выявления индивидуализированных способностей студента и направлением их в русло специально созданных педагогических условий. Задача нашего исследования состояла в том, чтобы лабораторно-творческим путём, в образовательном процессе вуза, изучить особенности типологических факторов влияния на процессы творческой подвижности в нервной деятельности студентов. Исследовать их мыслительную деятельность на восприятие творческих задач в контексте мотивационно-ценностных установок и затем соотнести эти данные наблюдений с доминантами усвоения приоритетных нравственных и духовных ориентиров человеческой личности, с быстротой исполнения режиссёрского задания.

Реконструируя обобщения в формате заявленной темы, следует привести следующие систематизирующие обоснования.

Исследование дозировочных действий по элементам исполнения аудиовизуальной композиции позволяет педагогу учесть сенсомоторную и логическую структуры действий студентов по исполнению творческих задач, и в соотношения характера их взаимосвязи внести корректирующие мотивационно-ценностные потенциалы профессиональной значимости. Акт профессиональных корректирующих, оценочных и экспертных действий обладает кинестетическими ассоциациями в ощущениях обучающихся. Следовательно, в педагогической технологии создания специальных условий для раскрытия способностей студента это воздействие призвано носить характер педагогического события. Мыслительные действия студентов в реальной обстановке исполнения целевого задания аксиологически воспринимают профессиональный образ мира педагога, расширяющий их сознание.

Вместе с результатами наблюдения за действиями студентов в реальной обстановке исполнения целевого задания выделяем три основных уровня психической регуляции творческой деятельности будущего режиссёра.

Во-первых, уровень творческого взаимодействия отдельного студента внутри группы с множественными аппаратными комплексами, положительно коррелирующий его деятельность в целом с усвоенными факторами взаимодействия на основе дозировочных действий, полученными на дебютном уровне познаний и предыдущих этапах обучения.

Во-вторых, уровень регуляции диалогического взаимодействия в творческо-поисковых действиях коррелирующей с самостоятельной попыткой студента абстрагироваться от включенности в отдельные действия в общее смысловое целое с характером усложненно-важной взаимосвязи с идеалами большой культуры.

В третьих, потребность в положительной регуляции алгоритмического действия педагогическим воздействием компенсирующая преодоление различной положительной и отрицательной направленности в ассоциативных взаимосвязях, переменно-последовательно выстраивающих ценностно-целостную композиционную структуру в достоинствах мудрости экранной картины.

Гуманитарное образование мыслится М. Шелером, в учёных изысканиях, как овладение знаниями при исполнении целевого задания с параллельным существенным изменением самой сути человека, где образование выступает не в статусе учебной подготовки к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, действует не ради учебной подготовки, а напротив, подготовка «к чему-то» осуществляет преобразование личности, лишённое всяких внешних, нарочито поставленных целей «для самого благообразно сформированного человека» (М.Шелер[4]). Постулируя истины в аксиомы, педагогика древних отцов и учителей духовности, библейский талант причисляла к дарам духа, утверждая, что владение знаниями заложено в сути способности человека к духовному творчеству преобразования своей природы.

Комплекс направленного методологического воздействия предполагает редукцию мыслительных процессов у будущих специалистов как целенаправленного сотворения на гуманитарных основаниях высшей школы собственного профессионального образа мира. Регулируемые зрительно-кинестетические восприятия ассоциативных рядов ощущений и представлений мотивируют профессиональные устремления студентов. Ухватить исчезающую самобытность культуры мастера и осуществить раскрытие собственных способностей в значениях таланта – это задача в горизонтах времени пребывания в образовательном процессе вуза. Стремление стать значимым человеком в этом временном промежутке включает реабилитацию искусством достоинства всех свойств, наклонностей и потенциалов студента.

Выводы. Само по себе время решения учебных задач в образовательном процессе вуза не может служить критерием для определения типологического воспреemptования мотивационно-ценностных установок обучающимися. Ценностные характеристики этого процесса имеют вневременные рамки, но структуры ассоциативных рядов аудиовизуальных решений вскрывают свойства мыслительных задач по качеству их нравственно-смыслового содержания. Безошибочная проверка ценностных характеристик режиссёра и его творения – это качество зрительского внимания.

Дифференцированный научно-педагогический подход, обнаруживающий тесную взаимосвязь проявления усвоенных профессиональных компетенций в сочетании с ростом уровня мотивационно-ценностных значений зрительского внимания, является показателем усвоения студентом учебной программы и синхронизируется с ментальным ростом субъекта, обучаемого на основе индивидуального тематического задания преподавателя.

Наблюдение показывает, что студенты, принадлежащие инертному типу высшей нервной деятельности, способны решать алгоритмические задачи по построению аудиовизуальных композиционных решений так же быстро, как и обучаемые с подвижными нервными процессами, и ускоряться в конвейерном производстве аудиовизуальных продуктов ещё быстрее, если им обеспечивается положительный зрительский отклик высокого качества внимания. Значительная разница в скорости и качестве исполнения профессиональных задач основывается на способности преподавателя поддерживать атмосферу алгоритмического действия мотивационно-ценностных установок мудрости комплиментарного свойства. Это условие эффективно ранжирует профессиональные навыки студентов, выполняющих задание внутри группы, если они умеют воспринять информационно-рецептивные и проблемно-творческие этапы коммуникации без искажения семантических смыслов внутрикультурного и межкультурного взаимодействия, общения и сотворчества исключая их методом анализа инцидента. Данное наблюдение подтверждает вышеизложенные выводы и указывает на необходимость установления ментальной связи учителя и ученика для ранжирования уровней переноса художественных мотивационно-ценностных значений профессиональной культуры. Форму и содержание этого субъект-субъектного процесса переноса эстетики (в диалогической манере) определяет роль эзотерического общения, обусловленного чертами характера, мнемическими свойствами памяти, темпераментом и потенциалом природной одарённости саморазвивающейся личности.

Литература:

1. Ковешникова Е.Н., Пахомова С.В. Применение педагогической методологии при формировании профессиональной культуры будущих режиссёров экранного творчества в образовательном процессе вуза. / С.В. Пахомова // Учёные записки ОГУ. Научный журнал. Орёл: Изд-во ОГУ. - 2018. - №1(78). – С. 253-259.
2. Ковешникова Е.Н., Пахомова С.В. Феноменология экранной педагогики через призму философских аспектов культуры. / С.В. Пахомова // Учёные записки ОГУ. Научный журнал. Орёл: Изд-во ОГУ. - 2018. - №2(79). – С. 269-273.
3. Пахомова С.В. Применение средств аудиовизуальной композиции в педагогических технологиях вуза // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 115-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского - Орёл: Издательство «Картуш», 2019. – 180 с. – С. 98-101.
4. Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1984. – 413 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

аспирант Гарипов Марсель Айратович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы педагогического взаимодействия и кибербезопасности в информационном обществе. Рассматриваются субъект-субъектные связи как форма гуманизации отношений при использовании компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, субъект-субъектные связи, кибербезопасность, формирование культуры кибербезопасности, кибератаки, информатика.

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of pedagogical interaction and cyber security in the information society. The subject-subject relations are considered as a form of humanization of relations when using computer technologies in the process of professional training.

Keywords: pedagogical interaction, subject-subject relations, cybersecurity, the formation of a culture of cybersecurity, cyber attacks, computer science.

Введение. Педагогического взаимодействие многообразно, в процессе его осуществления решаются задачи формирования личности, ее развития, приобретения социального опыта, взаимного обогащения как преподавателя, так и студента. В то же время существует основной признак, опираясь на который, можно четко выделить типы взаимодействия и построить их модели. В качестве такого признака выступает противоречие между целями и задачами, которые ставят в вузе, и целями и задачами, которые преследуют студенты в данный конкретный момент.

Мы придерживаемся позиции В.Г. Маралова [4], который считает, что педагогическое взаимодействие такое взаимное воздействие педагогов и обучающихся друг на друга, в результате чего осуществляется

процесс их личностного роста и изменения.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на взаимодействии, базирующемся на субъект-субъектных связях, где осуществляется принцип паритета – равенство.

Педагогика, построенная на системе субъект-субъектных связей, получила название педагогики сотрудничества, полисубъектного подхода, лично ориентированной модели взаимодействия, педагогики ненасилия. Здесь и преподаватель, и студент в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса, обладают определенной свободой построения своей деятельности, характерными признаками которой являются возможности осуществлять выбор, строить через это свою личность. Основное противоречие преодолевается не за счет принуждения, а посредством сотрудничества. В силу этого особую ценность приобретают такие свойства личности, как способность к самореализации, творческому росту, способность строить отношения на основе взаимоприятия и взаимопонимания, активность и инициативность как форма ее выражения. Тем самым и преподаватель, и студент приобретают право на индивидуальность.

Специальные исследования и практика работы на основе осуществления субъект-субъектных связей показали, что преобладающим стилем руководства здесь является демократический, ведущим типом отношений – устойчиво-положительный.

Способы общения – понимание, признание и принятие личности, основанное на формирующейся у преподавателя способности стать на позицию учащегося, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции.

Тактика общения – сотрудничество.

Примером такого сотрудничества является положительный опыт использования ИКТ технологий в процессе профессиональной подготовки студентов.

Применение компьютера и информационных технологий на занятиях может решить такие задачи как:

- образовательную – изучение компьютера как объекта познания; рациональное, грамотное, эффективное использование компьютера и прикладных программ в учебно-профессиональной деятельности;
- педагогическую – быстро и качественно овладеть изучаемым материалом; визуализировать его; обеспечить индивидуальные траектории обучения студентов;
- организационную – проведение компьютерного тестирования, учета и планирования.

Формирование гуманизации отношений, как показала опытная работа со студентами, будет эффективным, если использование компьютерных технологий в процессе взаимодействия профессиональной подготовки будет субъект-субъектным.

Таким образом, вышесказанное свидетельствует о модели, построенной на системе субъект-субъектных связей и создает благоприятные условия для преодоления основного противоречия между целями и задачами, которые ставит преподаватель, и целями и задачами, который ставит студент.

Как показывает опыт работы со студентами большой потенциал гуманизации отношений содержат использование компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки студентов в:

- изучении информационного блока дисциплины "Информатика и ИКТ";
- компьютерном сопровождении занятий по дисциплине;
- компьютерном тестировании;
- подготовке творческих, научно-исследовательских работ;
- обращении к ресурсам информационного центра учебного заведения;
- посещении сайта учебного заведения;
- обращении к сети Интернет;
- организации и проведение внеаудиторных мероприятий;
- выпуске тематических бюллетеней;
- выпуске стенгазет, оформлении стендов;
- управлении (ведение электронного журнала);
- оформлении документации.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль за деятельностью студентов, обеспечивая при этом гибкость управления учебно-профессиональной деятельностью. Роль преподавателя здесь не менее важна. Он подбирает компьютерные программы к занятию, дидактический материал и индивидуальные задания, помогает студентам в процессе работы, оценивает их знание и развитие. Применение компьютерной техники делает и позволяет осуществить обоснованный выбор наилучшего варианта обучения. В рамках такой модели формируются личностные особенности и студента, и преподавателя, деятельность приобретает характер свободной самостоятельности, обогащается собственным личностным опытом.

При использовании компьютера вербальную коммуникативную деятельность можно рассматривать в трех аспектах. Во-первых, как свободное общение студентов в режиме онлайн посредством использования электронной почты и информационных сетей, то есть как аутентичный диалог в письменной форме между партнерами по коммуникации. Во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие студента с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации, то есть как человек-машинный диалог. В-третьих, как общение студентов в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве средства воссоздания условий ситуации общения.

Но в тоже время не следует забывать, что в ситуации социального развития все мы являемся свидетелями того, как в последние годы обостряется проблема безопасности компьютеров, мобильных телефонов и других различных устройств, которые являются объектами, наиболее часто подвергающимися нападению. Без преувеличения мы можем констатировать, что интенсивное расширение числа абонентов глобальной сети Интернет несет с собой увеличение атак из Интернета - «кибератак», а использование современного персонального компьютера дает в руки злоумышленникам уникальный по своим возможностям инструмент разведки и различного рода деструктивной деятельности. В настоящее время появились новые, связанные с этим термины: киберпреступность, кибертерроризм, кибербезопасность.

Кибератаки представляют собой непреднамеренный или несанкционированный доступ, использование, манипулирование, прерывание или уничтожение с помощью электронных средств информации или электронных устройств, процессов, физической инфраструктуры, используемой для обработки информации [2]. Исходя из этого, мы видим, что кибератаки могут нанести серьезный, а иногда и непоправимый ущерб обществу в информационном пространстве.

Чтобы успешно противостоять новому виду атак, каждому члену информационного общества необходимо обладать определенным минимумом знаний, соответствующей «культурой кибербезопасности» и быть готовым к активной борьбе за чистоту информационно-коммуникативных технологий от различного рода кибермошенников, киберпреступников и т.п.

Определение термина «кибербезопасность» гласит, что это условия защищенности от физических, духовных, финансовых, политических, эмоциональных, профессиональных, психологических, образовательных или других типов воздействий в киберпространстве, которые могли бы считаться нежелательными [1]. Иными словами, кибербезопасность - это защита от намеренных и целенаправленных кибератак.

Если рассматривать общее определение термина «культура» - то это набор знаний, верований и поведений, основанный на символическом мышлении и социальном обучении [5].

Таким образом, под понятием «культура кибербезопасности» мы понимаем специализированный набор знаний и поведений, направленных на защиту от намеренных и целенаправленных кибератак в информационном пространстве.

Как показывают статистика и социологические исследования, при быстро возрастающем уровне использования глобальных информационно-коммуникационных сетей (к примеру, на 2017 год, в России число пользователей сети Интернет достигает 70 миллионов человек [7]) сформированность культуры кибербезопасности оказывается чрезвычайно низким (в России только около 10 процентов пользователей Интернета имеют хотя бы минимальное представление об угрозах, которым они подвергаются сами или подвергают других, работая в сети Интернет).

В современном мире растет количество различных угроз в сети Интернет, в то же время не уменьшаются «атакованные», в число которых входят подростки, в том числе студенты и обучающиеся школ.

В связи с нарастающей необходимостью создания условий для формирования культуры кибербезопасности, разработан проект Концепции стратегии кибербезопасности Российской Федерации, которая:

- предусматривает повышение уровня компетенций граждан Российской Федерации в части обеспечения кибербезопасности через разработку новых и расширение существующих образовательных программ, а также организацию просветительских информационных кампаний;
- предполагает доработку, согласование и введение в действие образовательных стандартов подготовки и переподготовки специалистов в области кибербезопасности;
- обеспечивает задачи разработки и внедрения в учебный процесс образовательных организаций разного уровня курса по информационной безопасности, включающего модули по обеспечению кибербезопасности, либо дополнение имеющихся курсов упомянутыми модулями;
- обеспечивает подготовку мер стимулирования частно-государственного партнерства в области дополнительного профессионального образования по направлению кибербезопасности [3].

Из вышеперечисленного мы видим, что государство, безусловно, заинтересовано в формировании культуры кибербезопасности общества в целом, обучающихся школ и студентов в частности.

Министр просвещения РФ О.Ю. Васильева в сентябре 2018 года предложила ввести в школах страны курсы по основам кибербезопасности для обучающихся школ и учителей. Целью изучения курса обозначено: дать общие представления о безопасности в информационном обществе и на этой основе сформировать понимание технологий информационной безопасности и умения применять правила кибербезопасности во всех сферах деятельности.

В 2018 году в пятый раз во всех школах РФ проводился «Единый урок безопасности», в котором предполагается общее ознакомление обучающихся с основными киберугрозами в сети Интернет. В 2018 году впервые прошёл проект «Урок цифры», в котором знакомили обучающихся с типичными правилами, как правильно вести себя в сети Интернет. К сожалению, данные проекты направлены на общее теоретическое ознакомление с существующими кибератаками за короткий промежуток времени - один урок.

Необходимо отметить, что в настоящее время требования ФГОС для уровней начального, общего и полного среднего образования не содержат предметной области по изучению основ кибербезопасности, однако в рамках метапредметных результатов и предметных умений дисциплины «Информатика» вопросы по формированию информационной безопасности обозначены:

- требование формирования навыков и умений безопасного и целесообразного поведения при работе с компьютерными программами и в Интернете, умения соблюдать нормы информационной этики и права;
- умения использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;
- понимание основ правовых аспектов использования компьютерных программ и работы в Интернете и т. п. [8]

Если рассмотреть содержание учебной дисциплины «Информатика», мы можем констатировать, что на формирование культуры кибербезопасности уделяется крайне недостаточное количество часов [6].

Выводы. Итак, на сегодняшний день предпринимаются попытки обучать данной культуре в как общеобразовательных школах, так и в вузах, но однако, как показывает опыт работы, это лишь малая часть того, что необходимо для формирования культуры кибербезопасности информационного общества. У обучающихся недостаточно сформированы представления о кибербезопасности, так как в образовательной среде обучающихся отсутствует целенаправленные, систематизированные меры для формирования культуры кибербезопасности обучающихся.

Таким образом, для решения данной проблемы можно предложить ряд направлений:

- решать профессионально-педагогические задачи, способствующие формированию у обучающихся навыков и умений безопасного и целесообразного поведения при работе с компьютерными программами и в Интернете;
- разработать специализированный, практико-ориентированный курс для обучающихся, который не только подробно знакомит обучающихся с каждым видом киберугроз, но и предполагает выработку правильных действий при столкновении с кибератаками различного вида.

Литература:

1. Алпеев А. С. Терминология безопасности: кибербезопасность, информационная безопасность // Вопросы кибербезопасности №5 (8) – 2014. – С. 39-42
2. Гришин С.Е. Формирование культуры кибербезопасности в обществе - актуальная задача современности / С.Е. Гришин // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. - 2011. - №4. - С. 170-173
3. Концепция стратегии кибербезопасности Российской Федерации. режим доступа: 41d4b3dfbdb25cea8a73.pdf
4. Маралов В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми: Монография. - М.: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В.И. Ленина, 1992. - 80 с.
5. Мельникова О.В. Проблема соотношения понятий «культура» и «цивилизация» / О.В. Мельникова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012.
6. Примерные программы по учебным предметам. Информатика. 7-9 классы. - Москва: Просвещение, 2011. - 32 с. - (Стандарты второго поколения).
7. Регулирование интернет-отношений в отраслях российского публичного и частного права: учебное пособие / отв. ред. Ж.И. Овсепян. - Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2015. - 226 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).

Педагогика

УДК:378.2

кандидат исторических наук, доцент Сайфутдинова Гузель Борисовна

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань),
Казанский федеральный университет (г. Казань);

доктор исторических наук, профессор Титова Татьяна Алексеевна

Казанский федеральный университет (г. Казань);

кандидат исторических наук, доцент Фролова Елена Валерьевна

Казанский федеральный университет (г. Казань)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ – КАК КЛЮЧЕВОЕ ЯВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются сложившиеся в последние десятилетия в системе образования, ранее не существовавшие, стратегии и тенденции связанные с внедрением информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Внедрения информационных технологий произвели значительные изменения в жизни деятельности людей и привели человечество в постиндустриальную эпоху. Информатизация общества стала ключевым явлением и в образовательной деятельности, кардинально изменив систему подготовки выпускников всех уровней. В статье показана результативность новых технологий в образовательной среде высшей школы.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, высшее образование, информационная среда, система преподавания.

Annotation. The article deals with the strategies and tendencies associated with the introduction of information and communication technologies (ICT) that have developed in the past decade in the education system, which did not exist before. The introduction of information technology has made significant changes in the lives of people and led humanity in the post-industrial era. Informatization of society has become a key phenomenon in educational activities, radically changing the system of training graduates of all levels. The article shows the effectiveness of new technologies in the educational environment of higher education.

Keywords: information and communication technologies, higher education, information environment, teaching system.

Введение. Ключевым приоритетом внедрения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в высшее образование является доступность информационного поля. В декларации Организации Объединенных Наций заявлено, о – «решимости построить ориентированное на интересы людей, открытое для всех и направленное на развитие информационное общество, в котором каждый мог бы создавать информацию и знания, иметь к ним доступ. Повышая качество жизни, на основе целей и принципов и соблюдая в полном объеме и поддерживая Всеобщую декларацию прав человека» [1]. В 2002 году Правительством РФ была принята федеральная целевая программа «Электронная Россия 2002-2010 г.», которая дала мощный толчок развитию информационного общества в российских регионах, а в 2008 году была принята «Стратегия развития информационного общества до 2020 г.» действовавшая до 2015 года. В 2017 г. была принята новая Стратегия реализации, которой запланирована по 2030 год. Согласно тексту документа, Стратегия акцентируется на вопросах развития информационного общества, формирования национальной цифровой экономики, обеспечения национальных интересов и реализации стратегических национальных приоритетов.

В данных условиях значение ИКТ невозможно переоценить: развитие наукоемких технологий, развитие интеллектуального потенциала, повышение компьютерной грамотности – ведет к росту социально-экономических возможностей людей. В условиях современных технологий стратегически важным является подготовка высококвалифицированных кадров способных развивать новые информационные технологии и эффективно использовать их в профессиональной деятельности. Информатизация образования является ключевым условием подготовки специалистов, способных работать в новых условиях труда; ориентироваться в растущем поле информации, поступающей непрерывно; грамотно обрабатывать ее, хранить и передавать.

Изложение основного материала статьи. ИКТ являются движущей силой и посредниками в растущей глобализации образования. Технологии на цифровой основе дают большие возможности для расширения и

улучшения обучения и преподавания. Интернет является необычным средством для широкого и доступного распространения учебного материала. Поскольку информатизация стала средством доступа к мировым информационным ресурсам; она снижает зависимость преподавания и обучения от местонахождения участников процесса; ускоряет глобализацию; способствует совершенствованию форм и содержанию учебного процесса, повышает эффективность усвоения учебного материала и индивидуализацию обучения, значительно увеличивает объем ресурсов, которыми студенты могут пользоваться за пределами аудитории. Интерактивность способствует лучшему представлению и лучшему усвоению информации, а это ведет к подъему экономики, как отмечает Шумаев В. А., «подъем экономики России возможен только на основе использования достижений научно-технической революции» [2, С. 35-42].

Проблемам информатизации общества и образования посвящены исследования многих ученых: Гриншкун В. В., Образцова П. И., Чернышова К. А., Лапчик М. П., Коджаспирова Г. М., Роберт И.В. и др. [3; 4; 5; 6; 7; 8].

По мнению И. В. Роберт, «Информационное образование – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена» [8].

Суть информатизации образования составляют структурирование профессиональных знаний в заданных предметных областях и обеспечение свободного доступа студентов к базам данных. Процесс обучения должен быть направленным не на умение работать с определенными программными средствами, а на технологии работы с различной информацией: аудио и видео, графической, текстовой, табличной. Важно, чтобы учебные программные продукты не превращались в аналоги существующих учебников. Особенно целесообразно использование информационных технологий для изучения процессов и явлений, которые не поддаются визуальному исследованию. В начале процесса информатизации образования главным принципом использования компьютера и была ориентация на те случаи, когда преподаватель не мог выполнить поставленную педагогическую задачу без специальных вспомогательных средств, например, наглядно продемонстрировать большинство физических процессов без компьютерного моделирования. Современность не только содержание образования, но и методики преподавания и дидактические подходы. Современные студенты уже не представляют обучение без компьютера. Он помогает развитию творческих способностей, способствует формированию профессионально важных навыков и умений, развития логического мышления. Парадигма образования изменяется от «образования на всю жизнь» до обязательности «образования в течение жизни».

Ключевыми технологиями XXI века во всем мире признаны информационные и коммуникационные технологии на основе систем связи. Информация определена важнейшим стратегическим ресурсом общества. Большое значение для определения места и роли новых технологий в образовательном процессе придается пониманию природы знания. Это принципиально другой тип знания, более динамичный и одновременно новая форма образования, в которой стирается грань между научным (исследовательским), учебным, фундаментальным и прикладным знанием. Происходит синтез гуманитарного и естественнонаучного знания.

Целью современного образования с использованием ИКТ является не запоминание больших объемов фактического материала, а способность легко и быстро в них ориентироваться. В процессе информатизации образования выделяют следующие аспекты: методологический, который предусматривает обеспечение соответствия основных принципов образовательного процесса уровню информационных технологий путем разработки новых образовательных стандартов; экономический, который зависит от того, насколько страна участвует в информационной индустрии; технический, в рамках которого остается нерешенной проблема недостаточной обработки методологических вопросов в условиях непрерывного создания и внедрения большого количества программных и технических разработок; технологический – технологической основой информационного общества являются телекоммуникационные условия для свободного обращения в обществе больших массивов информации и знаний и приводят к существенным социально-экономическим преобразованиям; образовательный, ИКТ должны стать главной поддержкой процесса образования; а усиление роли самостоятельной работы студента существенно изменяют структуру и организацию учебного процесса, повышает эффективность и качество обучения, активизирует мотивацию познавательной деятельности. Одним из вариантов внедрения ИКТ в образовательную программу вузов является дистанционное образование – Distance education (буквально – образование на расстоянии). Анализ технологий обучения на расстоянии, показал преимущества этой формы образования из-за его доступности независимости от места жительства, состояния здоровья, финансовых возможностей [9]. За рубежом дистанционное образование очень развито, основу такого образования составляет интенсивная самостоятельная работа студента в процессе обучения, целенаправленная и контролируемая преподавателями. В России дистанционное образование существует с 1997 г. и реализуется в виде заочного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ). ДОТ, и в России, и за рубежом предполагает использование дистанционных курсов, персональных веб-страниц, электронной почты, чата и других достижений в области информационных технологий. В основу ДОТ положена идея перехода к концепции мобильных идей, знаний и обучения с целью распределения знаний посредством обмена образовательными ресурсами путем распространения коммуникационных каналов. В системе ДО могут использоваться разнообразные методы передачи учебной информации. В России каждое учебное учреждение и даже каждый преподаватель работает, как правило, со своим собственным курсом. Обычно они отражают подход, характерный для конкретного института. Поэтому помимо базовых учебников существует множество пособий, издаваемых ограниченным тиражом, ориентированных на задачи того или иного учебного заведения. После зачисления в университет студент получает доступ в информационно-образовательную среду вуза, где и происходит все обучение. В мировой учебной практике активно используются электронные библиотеки. В нашей стране электронные библиотеки также стали нормой для вузов, как и электронные учебники, что способствует переходу от консервативной образовательной системы к опережающей. Опережающая система образования базируется на широком использовании информационных технологий, создании в высших учебных заведениях мощной информационной инфраструктуры с развитой информационно-компьютерной учебной средой. С помощью сетевых (Интернет) средств ИКТ становится возможным широкий доступ к

учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени [10, С. 183-189].

Система обучения при помощи информационных и электронных технологий (e-learning) изменяет подход к информационным технологиям в образовании. Сейчас, как в России, так и во всем мире, обучение во всех его формах (заочной, вечерней, дневной) осуществляется не только в аудитории, но и в электронной образовательной среде, которая обеспечивает обучение и надежный контроль уровня усвоения знаний. С переходом на кредитно-модульную систему, предусмотренную Болонской декларацией, основной целью которой является «содействие мобильности путём преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения», уровни высшего образования во всех странах были максимально унифицированы. Анализ показывает, что основными принципами развития информатизации образования является постепенное соединение наработок традиционной образовательной системы с современной технологической основой развития общества, с ИКТ, не за счет снижения позиций и значимости традиционных подходов, но с целью усиления их эффекта.

Наряду с положительными чертами информатизации образования (повышения роли знаний, глобализация сознания и т.д.), активно исследуются и отрицательные (зависимость от Интернета, ослабление социальных связей и усиление социальной обособленности). Социокультурные условия и последствия информатизации, ее влияние на формирование личности информационного общества является объектом исследования многих ученых: Л. Аза, Ю. Бабаева, А. Войскунский, Т. Воропай, П. Гнатенко, Н. Костенко, С. Бархатная, в. Павленко, А. Ручка Д. Швеца, Р. Шульга и др. По мнению Д. Швеца. Основной вывод исследователей – любой метод обучения обогащается за счет интеграции в него информационно-коммуникативных технологий, способствующих, в том числе и решению одной из важных проблем педагогики, а именно проблемы развития мотивации обучающихся [11, С. 133-139; 12, С. 197-200].

Выводы. Таким образом, применение информационно-коммуникативных технологий в современном образовании очевидно неизбежно в условиях научно-технического прогресса. Использование информационных технологий в учебном процессе представляет собой вариант развития педагогической деятельности как системы, учитывающей новое содержание, форму и технологии в образовании с ориентацией на самостоятельное овладение обучающимися знаниями в любых отраслях науки, по любому предмету. На наш взгляд, внедрение ИКТ в систему образования, с условием обеспечения учебного процесса учебно-методической, научно-педагогической литературой, средствами обучения, дидактическими материалами, программно-методическими комплексами повышает конкурентоспособность российских выпускников всех уровней образования на рынке труда.

Литература:

1. Декларация принципов «Построение информационного общества – глобальная задача в новом тысячелетии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gov.karelia.ru/Leader/Inform/Egov/tunis.html> (дата обращения: 23.02.2019).
2. Шумаев В. А. Информатизация, маркетинг и логистика // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. 2013. № 5. С. 35-42.
3. Гриншук В. В. Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования: Автореф. дис...докт. пед. наук: 13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) / Московский городской пед. ун-т. - М., 2004. – 48 с.
4. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: Монография. Орел, 2000. – 103 с.
5. Чернышов К. А. Информационное обеспечение образовательного процесса высшей школы. Дис. канд. пед. наук. Таганрог, 2000. – 172 с.
6. Лапчик М. П. ИКТ - компетентность педагогических кадров. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – 144 с.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 176 с.
8. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
9. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm> (дата обращения: 02.03.2019).
10. Сайфутдинова Г.Б., Мироненко А.С. Возможности использования информационно-коммуникативных технологий и социальных сетей в самостоятельной работе студентов вузов / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 7. С. 183-189.
11. Сайфутдинова Г.Б. Формирование инновационных моделей музея вуза (музей казанского энергетического университета) / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 4. С. 133-139.
12. Сайфутдинова Г.Б. Педагогические условия формирования у будущих инженеров-энергетиков общекультурных компетенций в процессе изучения дисциплин социогуманитарного направления / Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11-2 (65). С. 197-200.

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры иностранных языков Салпагарова Аделина Асхатовна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
 старший преподаватель кафедры иностранных языков Текеева Элла Кокаевна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ И ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. Умение смеяться и создавать комическую литературу является одной из отличительных черт чисто человеческой деятельности, недоступной животным и думающим машинам, а чувство юмора как умение воспринимать и понимать смешное всегда высоко ценилось в социуме. Исследования природы комического осуществлялись и осуществляются философами, психологами, лингвистами.

Ключевые слова: смеяться, комическая литература, чувство юмора, социум, лингвистика.

Annotation. The ability to laugh and create comic literature is one of the distinguishing features of a purely human activity, inaccessible to animal and thinking machines, and the sense of humor as the ability to perceive and understand the funny is always highly valued in society. Studies of the nature of the comic were carried out and carried out by philosophers, psychologists, and linguists.

Keywords: laugh, comic literature, sense of humor, society, linguistics.

Введение. Лингвистикой разработаны многочисленные приемы достижения комического эффекта вербальными средствами, стилистический прием «ирония» находится на почетном месте среди тропов, жанр «юмористический рассказ» считается описанным и литературоведами, и специалистами в области лингвистики текста.

Тем не менее, остается еще немало вопросов, на которые можно ответить только с позиции современной лингвистики, естественно, опираясь на весь предшествующий опыт исследований.

Актуальность данной статьи определяется необходимостью дальнейшего изучения языковых репрезентаций категории комического. Разнообразие воззрений на сущность комического, неразработанность аппарата его исследования также обуславливают актуальность данной работы.

Целью данной статьи является изучение стилистических приемов, употребляемых писателями для достижения комического эффекта, анализ тех выразительных средств, которые автор употребляет для раскрытия идейного содержания произведения.

Основная цель работы и постановка проблемы определили конкретные задачи исследования:

- выявления основных составляющих категориального понятия «комическое» в языкознании;
- рассмотрения способов создания комического эффекта на примере художественных произведений.

Проблемы, связанные с изучением способов репрезентации комического, требуют применения комплексной методики анализа.

В качестве основных использовались следующие методы:

- метод сплошной выборки - для получения основного корпуса исследования;
- сравнительный - для детализации характера функционирования одной разновидности комического в разных авторских стилях;
- методы компонентного и дефиниционного анализов.

Изложение основного материала статьи. С позиции лингвистической стилистики представляется целесообразным исследовать механизм создания и выражение комического на материале фразеологии английского языка.

Являясь манифестантами языка, реализуемыми в речи, фразеологические единицы (ФЕ) не создаются говорящими, они включаются в речь в готовом виде, как «целая единица».

ФЕ «применяются и воспроизводятся как принципиально не имеющие автора, как общее достояние народа, неразрывно связанное с ним». Они являются как - бы «микрофольклором» того или иного языка. Поскольку исследования языковых средств комизма в художественной литературе - законный, традиционный объект литературоведения и, отчасти, лингвистической, постольку имеются полные основания пытаться решить вопрос о средствах комизма во фразеологии.

ФЕ представляют собой установившиеся языковые формы и могут быть объектом стилистического исследования. Стилистическая характеристика ФЕ может быть двоякой: можно рассматривать ФЕ в контексте, используя их потенциальные стилистические функции. С другой стороны, можно проанализировать внутреннюю сторону фразеологизма.

Изучение комического /эмоционально-субъективного/ в английской фразеологии должно основываться на предварительном исследовании предметно - логического/объективного / значения компонентов ФЕ и их взаимосвязей.

Анализируя предложения: «Круглый квадрат опрокинулся на стол», "colourless greenide assleep furiously" или лексические сочетания «круглый квадрат», «высоченный карлик», и другие только с формальной стороны, независимо от плана содержания, можно увидеть, что их синтаксическая правильность удовлетворяет требованиям правильности отношений форм: но так как слова всегда несут в себе определённое значение, связанное с отражением свойств и явлений объективного мира, то, следовательно, их систематические отношения должны быть неразрывно связаны с их значимой стороной.

Ю.Р. Гепнер, рассматривая сочетание «высоченный карлик», говорит, что подобного рода единицы речи немислимы, так как они выражают лексическую бессмыслицу. «Грамматическая сочетаемость противоречит здесь лексической, и именно предмет последней обуславливает в данном случае недопустимость подобных построений» [4, с. 58].

Во ФЕ подобные образования вполне возможны. Компоненты фразеологизмов могут сочетаться лексически даже тогда, когда свободное словосочетание «исключается в силу логической несовместимости тех же компонентов в их прямом значении».

Анализ, проведенный учеными, показал, что элементы ФЕ нередко образуют алогические соединения, служащие средством создания комического эффекта. Во ФЕ такого типа объединяются далёкие или даже

противоположные по своему значению слова или сочетания, в них наблюдается нарушение логически сочетающихся, привычных связей слов. Не являясь носителями комического сами по себе, эти слова, вступая в новые, неожиданные соединения создают желаемый комический эффект.

Проведенное исследование позволяет выделить некоторые модели, по которым наиболее часто строятся ФЕ, содержащие элементы комического.

Одним из наиболее распространённых приёмов создание комического в английской фразеологии является употребление неожиданных, логически несовместимых определений, содержащих экспрессивную характеристику предмета.

Группа «определяющее + определяемое», включает метафорическую; совмещение значений на основе сходства - метонимическую; перенос по смежности - оксюморон - подгруппы:

а) метафорическая подгруппа включает такие сочетания как *stag party* - холостяцкая компания, вечеринка. Дословно: «вечеринка оленей - самцов».

В приведенном примере два слова «*stag*» и «*party*», имеющие определённый смысл за пределами данной модели, сочетаются в соответствии с правилами грамматики. Однако с точки зрения лексических связей здесь происходит столкновение логически несовместимых понятий, лексический алогизм.

Сравним также «*hen party*» - девичник / дословно: «куриная вечеринка» / «*cock- and- hen club*» - клуб для мужчин и женщин / дословно: «клуб кур и петухов» / «*groaning board*» - стол, полный яств / дословно: «стонущий стол».

Во фразеологизме «*horse opera*» - ковбойский фильм / дословно: «лошадиная опера» / сталкиваются такие далёкие, практически несовместимые, понятия как «*horse*» - лошадь и «*opera*» - опера.

б) метонимическая подгруппа: *petticoat influence* - женское влияние / дословно: «влияние нижней юбки» /; *petticoat government* - бабье царство / дословно: «власть нижней юбки»; / *bread - and- cheese marriage* - брак с бедняком / дословно: «брак с хлебом и сыром» /; *curbboard love* - корыстная любовь / дословно: «буфетная любовь»/.

В группе определяющее - определяемое можно выделить широкое использование для достижения комического эффекта стилистического приёма:

в) оксюморон, в котором наблюдается столкновение двух взаимно исключающих друг друга понятий: *one's pet aversion* - наибольшая, самая сильная антипатия / дословно: «самое любимое отвращение»; *one's dearest enemy* - злейший враг / дословно: «самый дорогой враг»/.

Определяемое и определяющее слова вступают в данных примерах в алогическую семантическую связь. Логическая несочетаемость значений слов в данном случае при вполне оправданной грамматической связи - основной принцип создания комического эффекта в английской фразеологии.

2. Вторая группа алогических соединений представляет собой глагольные конструкции. Сюда относятся конструкции типа:

а) глагол + прямое дополнение: *to milk the bull / the ram* - попусту стараться / дословно: «доить быка / барана» /; *to plough the air* - попусту стараться / дословно: «пахать воздух» /; *to eat one's boots / head* - дать голову на отсечение / дословно: «съесть собственные туфли»/ собственную голову» /; *to eat iron* - получить удар холодным оружием / дословно: «есть железо» /; *to be one's own ancestor* - быть всем обязанным самому себе / дословно: «быть своим собственным предком»/.

Любое слово в языке вступает в традиционные, привычные сочетания, логически соответствующие значению данного слова. Говоря «*to milk*» - доить, мы ожидаем, что за ним следует «*a cow*» - корову.

Когда же нарушается привычное представление, привычная логическая связь введением неожиданного, противоположного по значению слова «*bull*», создаётся комический эффект. Несовместимость, логическая абсурдность объединения в единое целое слов «*to milk*» и «*the bull*» лежит в основе комизма данного выражения.

Подобное можно сказать и о конструкциях типа:

б) глагол + прямое дополнение + косвенное дополнение или обстоятельство: «*to milk a he - goat in to a sieve*» - заниматься бесполезным делом / дословно: «доить козла в сито» /; *to eat the calf in the cow's belly* / дословно: «съесть ещё не родившегося телёнка» /; *to comb smb's head with three- legged stool* - избить, исколошматить, задать головомошкой / дословно: «причесать кого-то трёхногим стулом» /; *to take counsel of one's pillow* - отложить до утра / дословно: «посоветоваться с подушкой»/.

В большинстве из этих ФЕ наблюдаются двойные алогические связи: глагол + прямое дополнение / *to milk a he - goat*; глагол + косвенное дополнение или обстоятельство / *to milk in to a sieve* /.

Наличие в приведённых ФЕ двойной алогической связи усиливает комизм, доводя значение до абсурда [3, с. 18].

К третьей подгруппе относятся ФЕ, представляющие собой:

в) глагол + прямое дополнение + косвенное дополнение, выраженное инфинитивной группой: *to set the wolf to keep the sheep*; *to set a fox to watch one's geese* - заставить волка стеречь овец, пустить козла в огород; / *to have / a pill to cure an earthquake* - всё равно, что пилюля от землетрясения.

Во всех этих примерах гипербола является наиболее часто употребляемым стилистическим приёмом для создания комического эффекта.

Компаративные ФЕ, создающие комический эффект, включают сравнение по отдалённому или случайному признаку, когда обычно сравниваются на первый взгляд несравнимые предметы. Обычно отмечаемым в комических сравнениях признаком может быть не только, а) качество предмета, но также его б) действие и состояние.

а) *awkward as a blind dog in a meat shop* - о неуклюжем, неловком человеке / дословно: «неуклюж, неловок, как слепая собака в мясной лавке» /; *awkward as a cow on crutches / skates* - о неуклюжем человеке / дословно: «как корова на костылях / на коньках» /; *as busy as an old hen with one chicken* - чересчур хлопотать, суетиться без нужды / курица квохчет над одним цыплёнком так, как будто у неё целый выводок /; *as drunk as a boiled owl* - очень пьяный, пьян в стельку / дословно: «пьян как варёная сова»; *scarce as snake's feathers / frog's hair* - ни у змей, ни у лягушек ни перьев ни волос нет.

б) *to blush like a blue / black dog* - потерять способность краснеть, отличаться бесстыдством / дословно: «покраснеть как синяя / чёрная собака»/.

Как подвид комического сравнения можно выделить «ироническое сравнение», которое основывается на «противопоставлении формы выражения и выражаемого содержания мысли».

As clear as mud. «Clear» и «mud» - взаимоисключающие друг друга понятия; graceful as a hog on ice - изящный как свинья на льду, то есть очень неуклюжий; graceful as a bird they call the ox / дословно: «изящный как птичка, которую зовут волом» /.

Дополнительное пояснение «they call the ox» создаёт неожиданный эффект. As good as a shoulder of mutton to a sick horse – совершенно бесполезный / дословно: «нужно как больной лошади баранья лопатка» /; to have as much a chance as a snow – flake in hell-ясно, что в аду снега не идёт, as fat as a hen in the forehead-дословно: «толстый как лоб курицы», то есть тонкий /.

Иногда сравнение преднамеренно гиперболизируется для большего достижения комического эффекта: as artful as a cart- load of monkeys- очень хитрый / дословно: «хитрый как воз обезьян» / cheap as dirt- очень дешёвый / грязь ничего не стоит /; fine as frog's hair split- тонкий как лягушачий волос, да ещё и расщепленный; scarce as frog's hair / snake's feathers / hens teeth - очень редкие, весьма скудные, сравним «кот наплакал» / дословно: «редкий как лягушачьи волосы, как змеиные перья, куриные зубы» / stupid as a flock of sheep- глуп как стадо баранов / достаточно сравнить с одним бараном, чтобы понять всю полноту глупости /.

В семантическом отношении большинство комических сравнений основано на употреблении однородного лексического материала, за редким исключением это названия различных животных, птиц, насекомых / dog, cat, hen, magpie, chicken, snake, frog, sheep, pig.

Комизм сравнения обычно усиливается при помощи введения неожиданных дополнительных ситуативных описаний. К примеру, описывая неуклюжего человека достаточно сравнить его с коровой / as awkward as a cow /, но насколько образнее становится то же самое сравнение с добавлением «on crutches» / на костылях / или «on skates» / на коньках.

Присутствие в сравнении дополнительного разъяснительного определения только усиливает создающийся при этом комический эффект.

В компаративных ФЕ наблюдается наряду со сравнением переплетение таких стилистических приёмов как гипербола, олицетворение, каламбур.

В примере «as cross as two sticks» - «в плохом настроении, не в духе», игра слов основана на двух значениях слова «cross».

1) cross - «не в духе, сердитый» и 2. cross - «перекрещивающийся»;

As crooked as a cork screw, as crooked as a dog's hind leg - игра слов основана на двух значениях слова «crooked»: 1. crooked - «бесчестный» и 2. crooked-«изогнутый, кривой».

Каламбур был и остаётся одним из наиболее широко распространённых средств создания комического эффекта. «The New World Dictionary» Вебстера, подчёркивая юмористическую направленность каламбура, отмечает, что он всегда используется для того, чтобы создать комический эффект [2, с. 5]..

В приведённых примерах в одном звуковом образе совмещены два значения. В данном случае используются семантические возможности слов для создания двуплановости контекста. При этом ФЕ приобретает значение, связанное с отдалённым, не сочетающимся логически с остальными компонентами ФЕ, значением слова.

Такая семантическая двупланность ФЕ также служит для создания комического эффекта.

В иронических ФЕ комизм достигается путём выделения в предмете несущественных черт, на основе которых проводится сравнение его с другим предметом действительности, относящимся не только к другому виду, но часто и к другому роду. На передний план выступают несущественные признаки, сопоставление проводится по отдалённому сходству.

Выводы. Исследовав механизм создания и выражения комического на материале фразеологии английского языка, можно выделить некоторые модели, по которым наиболее часто строятся ФЕ, содержащие элементы комического и иронии:

1. Лексический алогизм (этот стилистический прием основан на взаимодействии эмоционального и логического значения определительного слова).

1) группа определяющее + определяемое включает следующие подгруппы:

а) метафорическая (совмещение значений на основе сходства);

б) метонимическая (перенос по смежности).

2) глагольные конструкции:

а) глагол + прямое дополнение;

б) глагол + прямое дополнение + косвенное дополнение или обстоятельство;

в) глагол + прямое дополнение + косвенное дополнение, выраженное инфинитивной группой.

2. Компаративные ФЕ - обычно отличаемым в комических сравнениях признаком может быть:

а) качество предмета;

б) его действие и состояние.

В основе создания комизма в иронических ФЕ (обозначающих противоположное тому, что значат их компоненты) лежит нарушение законов формальной логики. Комизм достигается:

1) путем сравнения / сопоставления понятий по несущественным, случайным признакам;

2) путем сопоставления разнородных понятий;

3) путем доведения до абсурда;

4) путем нарушения закона противоречия.

Исследовав двойственную природу иронии, становится известным, что она требует столь же двойственных средств выражения. Все выразительные средства языка и синтаксиса в ироническом тексте отмечены этим противоречием, постоянно дисгармонируют, диссонируют друг с другом.

Литература:

1. Абраменко В.Н. К вопросу о транспозиции синтаксических структур в порождении комического эффекта // Проблемы синтаксиса словосочетания и предложения в современном английском языке.- Пятигорск: ПГЛУ, 1997. - С. 3-9.

2. Артемова А.Ф. К вопросу о комическом в английской фразеологии // Вопросы лексикологии и стилистики английского языка.- Пятигорск: ПГЛУ, 1994. – 313 с.

3. Боров Ю. В. О комическом. - М.: Искусство, 2004. - 232 с.

4. Воляжкова Н.А., Реунова О.И. Шутка как тип комического: функции и пути реализации // Когнитивно - семантические исследования предложения и текста.- ПГЛУ, 2003. – 311 с.

5. Дземедок Б. О. О комическом. - М.: Прогресс.-2004. - 223 с..

6. Дмитриев А. В. Социология юмора: Очерки - М.: Наука. - 1996. - 214 с..
7. Кузьмин С.С. Смех как переводческая проблема // Тетради переводчика. - М.: Международные отношения, 1987. - 358 с.
8. Овсянников В.В. Классемные несоответствия как средства создания комического напряжения // Интерпретация художественного текста в языковом вузе. - ЛГПИ, 1983. - 200 с.
9. Максименко Е.В. Стилистические приёмы комического в тексте. - М.: Просвещение, 1983. - С. 9.
10. Раскин Р. С. Verbal Humor Research // International Journal of Humour Research. May, 1998. - 275 с.

Педагогика

УДК 371

профессор кафедры педагогики и социологии Сальцева Светлана Васильевна
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
магистрант кафедры педагогики и социологии Данилов Андрей Николаевич
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены факторы, актуализирующие повышение компетентности руководителя СО НКО. Охарактеризованы основные компоненты социально значимой модели психолого-педагогического сопровождения, корректирующего недостаточный уровень квалификации сотрудников и руководителей городских и районных НКО. Определены ведущие средства, влияющие на изменение позиции современного лидера, его личностные ориентации, укрепляющие связи с социумом и деятельность на благо нуждающихся людей.

Ключевые слова: социально ориентированные некоммерческие организации; деятельность СО НКО; руководители; приоритеты; компетентность; развитие уровня профессионализма.

Annotation. The article considers the factors that actualize the increase of the competence of the head of the SO of NPO. The main components of the socially significant model of psychological and pedagogical support, which corrects the lack of qualification of employees and managers of city and district NGOs, are characterized. Identified leading means of influencing the change in the position of the modern leader, his personal orientation, strengthening ties with society and activities for the benefit of people in need.

Keywords: Socially oriented non-profit organizations; activities of SO NPO; executives; priorities; competence; development of the level of professionalism.

Введение. В стране существует сегодня значительное многообразие форм государственной поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций (СО НКО). Однако в полной мере эффективно использовать этим формы не позволяет слабый уровень квалификации сотрудников и руководителей городских и районных НКО. Опыт сотрудничества ученых, представителей социально-гуманитарных наук и социальной практики показывает, что особое внимание следует уделить повышению социально направленной образованности и компетентности руководителей организаций. На изменение позиции современного лидера, личностные ориентации которого тесно связаны с социумом, последовательно влияют глобализация, электронная коммерция, медиа и виртуальные организации, телекоммуникации, а также личные запросы, познавательные интересы и ожидания сотрудников и в целом населения, ради которого созданы и действуют данные организации (1; 5).

Представления о руководителе-лидере как традиционно сильной, авторитарной и амбициозной, и тем более эгоцентричной, совершенно неактуальны в условиях СО НКО. В управлении НКО не удержатся также руководители непритязательные, чересчур стеснительные, застенчивые. Востребованы люди инициативные, с интерактивной компетентностью, те, что достойно несут идеологию благотворительности и полную ответственность за получаемые результаты. Именно это способствует достижению социального успеха другими людьми, когда умело мотивируются действия сотрудников и налаживается общение с окружающей социальной действительностью (4).

Цель статьи: выявить особенности и способы развития компетентности руководителей социально-ориентированных некоммерческих организаций.

Изложение основного материала статьи. Сегодня в реестре поставщиков социальных услуг Оренбургской области в реестр включено более десятка негосударственных организаций, хотя количество СО НКО, оказывающих социальные услуги населению, постоянно возрастает, превышая количество более 200 организаций. Низкие показатели сотрудничества официальных и негосударственных структур складываются из-за отсутствия, прежде всего, у руководителя, четко сформулированной цели и миссии организации. Не регламентируются детали повседневности, не проявляется забота о плановой результативности достижений и инициатив отдельных сотрудников. В результате некоммерческий сектор, имея значительные перспективы и возможности, не включает потенциал в полной мере на благо решения жизненно важных проблем граждан.

К сожалению, не всем руководителям организаций свойственна открытость мышления, социальная мобильность, позитивность позиции и установок на действенные эффективные решения, постоянное обновление опыта, постоянного партнерства в деловых связях (4; 6).

Первое. Исследование, проведенное среди руководителей региона доказывает, что целевое формирование компетентности руководителя последовательно обеспечивает выстраивание сотрудничества СО НКО и государства, средствами конструктивного диалога, живого общения, нетворкинга и сотворчества. В результате улучшается мотивированность взаимодействия участников организации, активизируется продуктивность ее внешних связей. Это приводит к созданию и развитию потенциала сильной организации, работающей на благо людям с учетом сложившихся социальных условий города и села, реализуя базис целенаправленного служения согражданам (5).

Становится очевидной необходимость психолого-педагогического сопровождения в вопросах повышения профессионализма руководителей НКО, субъектов деятельности в социальной сфере, среди

которых много участников НКО, социальных педагогов, психологов, социальных работников. Представители науки, системы высшего образования являются активными разработчиками современных концепций и проектов в области дополнительного профессионального образования и новых технологий обучения, в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Они стремятся вооружить необходимыми знаниями руководителей, сотрудников, волонтеров из НКО знаниями и умениями для работы с различными категориями граждан: учащимися, молодыми людьми, гражданами пожилого возраста, лицами с ограниченными возможностями (1; 3).

Второе. Применяемые для проведения занятий научно обоснованные и практически апробированные образовательные программы позволяют обучаемым повысить свою профессиональную компетенцию, путем изучения нормативно-правовых федеральных и региональных актов, основ и методик проведения психолого-педагогической работы, изучить новые технологии для применения на практике в своей социально значимой деятельности.

В ходе изучения проблемы были выявлены приоритеты повышению образованности и компетентности руководителей СО НКО с учетом специфики их функционирования. Кроме того были использованы специальные психолого-педагогические процедуры диагностики, выявляющие затруднения в социальной деятельности организации, зависящие от индивидуально-личностных особенностей и стиля деятельности руководителя.

С учетом других результатов отечественных исследователей были определены пять уровней, по которым распределились участники проведенной опытно-экспериментальной работы:

- репродуктивный – лидер требует от других тех же действий и знаний, которыми владеет сам, о чем он и составляет документальное подтверждение в виде приказа и распоряжений;
- адаптивный – способен приспосабливать свои требования к индивидуально-психологическим особенностям подчиненных;
- локально-моделирующий – обладает стратегиями и технологиями формирования у подчиненных мотивации к получению знаний, навыков и умений, управления отношениями при решении конкретных задач и выдвигаемых требований;
- системно-моделирующий – владеет средствами побуждения подчиненных к самосовершенствованию и самоорганизации, успешной самореализации, рефлексии и самоконтролю, то есть создает научно обоснованную систему взаимодействия с подчиненными, что обеспечивает достижение устойчивых результатов в общей социально значимой деятельности в создавшихся условиях и обстоятельствах;
- инновационно-творческий – создает творчески и применяет мастерски стиль руководства, оптимального используя творческий потенциал каждого участника, побуждая его к реализации авторских моделей, программ и проектов методами адекватных управленческих мер (6).

Третье. На этапе целеполагания многие лидеры организаций останавливались на разработке и реализации конкретных социальных программ, общепринятых и распространенных в регионах нашей страны, среди которых: профилактика и предотвращение отказов от детей в регионе; профориентация инвалидов; уменьшение масштабов социального сиротства. Однако в обществе необходима прогрессирующая динамика целей, приводящая к более масштабным и углубленным социально обостренным задачам и целевым поискам их решений. Это увеличение качества жизни пожилых, профилактика соц. сиротства, соц. адаптация инвалидов и ветеранов; и в целом - увеличение качества жизни граждан нашей страны.

Высокая компетентность руководителя СО НКО после обучения позволяла бы проанализировать и привлечь весь комплекс ресурсов для последовательного достижения обоснованных целей и задач. Использовались осознанно и со знанием такие средства, как гранты, государственные контракты, возмещение стоимости услуг третьим лицам (ваучеры), налоговые льготы, требования к прозрачности отчетности НКО, повышение квалификации НКО, развитие инфраструктуры, повышение финансовой устойчивости организации (2; 7).

С учетом вышесказанного была предложена и освоена модель психолого-педагогического сопровождения процесса повышения компетентности и лидерского потенциала руководителя НКО, которая включала информационное, консультативно-методическое, психологическое, звенья исследуемого явления.

Информационное сопровождение. Содействовало овладению информацией о наличии отечественных и зарубежных социально направленных, благотворительных и грантодающих структурах, организациях, фондах, отличающихся по специфике их деятельности, особенностям направленности, содержащих сведения о сроках и периодичности текущих конкурсов. С этой целью формировались каталоги, предлагающие перечень социальных отечественных и международных организаций с отражением стран, в которых распространяется их действие. Указываются приоритетные сферы деятельности, на тематике которых сосредоточен фокус внимания организации, предоставляются контактные данные (адреса, web-сайт, телефон, e-mail), уточняются требования к языковой подготовке. Ресурсы сотрудничества раскрывались в подробном перечне отечественных организаций по специальным направлениям.

На постоянную основу ставился мониторинг действующих web-сайтов благотворительных и грантодающих организаций, ежегодно проводится сбор данных о перспективах проводимых конкурсов. Постоянно осуществлялась массовая адресная рассылка информационных писем заинтересованным лицам: ученым, научно-педагогическим работникам, магистрантам, аспирантам, студентам вузов, руководителям и сотрудникам СО НКО.

Фактически такая деятельность носила характер и функционал фандрайзинга в научно-исследовательской и инновационной сфере. Этот способ привлечения и аккумуляции информации и средств из различных источников на реализацию проектов и программ, в настоящее время является доминирующим. Особенно это помогало современному ученому, недостаточно осведомленному о возможностях выхода разработанной научно-технической продукции на рынок, о целевом финансировании научных исследований, о стимулировании научной деятельности с помощью грантов (8).

Кроме того, необходимо было качественно составить специфично оформленную заявку на получение финансирования. Наличие существенных различий между научной деятельностью и подготовкой проектного предложения, требовало изучения азов проектного и социального менеджмента.

Консультативно-методическое сопровождение. Способствовало решению задач расширения комплекса знаний о новационных технологиях проектного менеджмента, проведения исследований и разработок, с учетом возможности их финансирования для реализации конкурсных программ и проектов.

Повышение квалификации в осуществлении социально значимой и грантовой деятельности происходило на всех этапах подготовки научного проекта, начиная от определения поиска соответствующего фонда и до этапа отчетной компании по проведенному научно обоснованному и внедренному. Даже жанр «заявка» оказывался новым для отечественного научного и социального сообщества. Ведь он требовал опыта и умения убедить членов экспертной комиссии в актуальности, ценности, уникальности, проекта, его фундаментальности или прикладном значении. Точно и адресно были сформулированы цели, задачи, показаны научные и практически ресурсы, и уже имеющиеся наработки. Важен также факт создания творческого коллектива для подготовки и реализации гранта, привлечения в его состав профессиональных, творческих специалистов.

Консультативная помощь была востребована чаще всего на этапе оформления заявки, в силу трудоемкости и длительности этого процесса. Необходимо при этом тщательно оформлять всю конкурсную документацию, требуемую фондом, выдержать общие положения по проведению конкурса, соблюдая предмет конкурса; учитывая место, условия и сроки исполнения всех работ; формы, сроки и порядок финансовых оплат по этапам научного проекта.

Как правило, в заявку на грант, помимо основных форм, входил пакет дополнительных документов (материалы, содержащие сведения об организации, документы, подтверждающие квалификацию руководителя и исполнителей научного проекта и т.д.), который также важно было тщательно оформить и своевременно представить. Консультаций требовали также детали изложения содержания проекта, трудности в оформлении незнакомой формы конкурсной документации.

Оказание квалифицированной консультативной поддержки и научно-методического сопровождения происходило на начальных этапах при формировании пакета всех заполненных документов, и в их последующей отправке на экспертизу в фонд. Методическая помощь и консультации предоставлялась также при составлении заявочной сметы бюджета и в дальнейшем формулировании результатов и выводов по поддержанному проекту в виде не только научной продукции, но обязательно и финансовыми документами.

Психологическое сопровождение. Это являлось необходимым фактором поддержки руководителя НКО в целеполагании, планировании и реализации деятельности, так как происходило целевое стимулирование мотивации. На начальных этапах оказывалась индивидуальная поддержка руководителя гранта, с учетом его статуса, социально-психологического типа личности, характерных свойств, формируя его мотивированность на создании социально значимого проекта, необходимого не только в научном сообществе, но и в социальной практике.

Далее оказывалась помощь при создании команды, творческой группы разработчиков, корректировался состав с учетом профессионализма, многообразия требуемых функций и даже возраста. Иногда была востребована психологическая помощь при определении стратегии и тактики взаимодействия, возникающих трудностей общения, недостаточной уверенности при принятии важных для судьбы проекта решений.

Особого внимания требовал завершающий этап сотрудничества по проекту, когда возможны неожиданности при отказе в поддержке представленной программы. Как показывает практика, от количества поданных заявок успешными обычно бывали лишь до 30 % проектов. Отказ авторами воспринимался болезненно. Без внутренней психологической подготовки переживать это было нелегко, давили публичные оценки ситуации. Прделанная работа осознавалась как трудоемкий процесс и безрезультатная трата времени и сил, или несправедливость. Психологическая помощь заключалась еще в терапевтическом собеседовании с участниками, вдохновении их на новые вершины социально значимой деятельности, в формировании устойчивого убеждения, что можно и нужно обращаться вновь в другие организации и фонды для партнерства и сотрудничества, где их помощь и полезный опыт окажутся актуальными и востребованными (3).

Выводы. Таким образом, при повышении компетентности руководителей СО НКО обеспечивалось комплексное психолого-педагогическое сопровождение проектов в рамках социальной деятельности, создавались условия для реализации творческих научно-практических замыслов руководителей социального проектирования. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что необходимость активизации компетентных руководителей социально направленной деятельности в условиях привлечения ресурсов некоммерческого сектора в систему социального обслуживания населения очевидна. Момент запуска целевого социального образования лидеров и участников НКО, повышающего компетентность взаимодействия внутри и вне организации, обеспечивает продуктивность ее внешних связей, содействует безошибочному выбору социально ориентированных приоритетов.

Литература:

1. Воробьева, А.А. Деятельность социально ориентированных некоммерческих организаций в условиях нового законодательства: возможности и проблемы // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/03/14366> (дата обращения: 07.06.2018)
2. Данилов А.Н. Активизация грантовой деятельности социально ориентированных организаций // Новое слово в науке: стратегии развития : материалы VI Всерос. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 10 окт. 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. [Электронный ресурс]
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебн. для вузов / И. А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2010. - 384 с.
4. О некоммерческих организациях: Федеральный закон от 12.01.1996 N 7-ФЗ // Консультант Плюс [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/nekomerz/71_1.html#p49 (дата обращения: 2.04.2017).
5. Развитие профессиональной компетентности социального работника: научно-методические рекомендации / С.Н.Жданова, Л.А.Кочемасова, Л.Г.Пак / под науч.ред.С.В.Сальцевой. - Оренбург: Оренпечать, 2013. – 291 с.
6. Сальцева С.В. Концептуальная модель реализации дополнительного профессионального образования на основе социально-педагогического подхода. Conceptual Model of Continuing Professional Education Based on Social-and-Academic Approach. International Journal of Environmental and Science Education, 11(16), 9348-9361. (SCOPUS)
7. Шеина И. Фандрайзинг: поиск средств для общественных инициатив / И. Шеина // Библиотека. – 2013. – № 3.

УДК 371.263

кандидат педагогических наук, ведущий специалист Самарская Анна Владимировна
ГБУ «Центр оценки качества образования» (г. Грозный)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С НЕМОТИВИРОВАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «Я СДАМ ЕГЭ!» В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается положительный опыт Чеченской Республики в области организации работы с немотивированными обучающимися образовательных организаций в рамках реализации проекта «Я сдам ЕГЭ!».

Ключевые слова: немотивированные обучающиеся образовательных организаций, единый государственный экзамен.

Annotation. The article discusses the positive experience of the Chechen Republic in the organization of work with unmotivated students of educational organizations in the framework of the project "I'll pass the exam!".

Keywords: unmotivated students of educational organizations, unified state exam.

Введение. Согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [2], стратегической целью государственной политики в области образования является внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий и методик, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению.

Таким образом, становится актуальным вопрос о создании и реализации организационно-методической модели подготовки немотивированных обучающихся образовательных организаций к сдаче единого государственного экзамена по математике (базовый уровень) и русскому языку.

Изложение основного материала статьи. Единый государственный экзамен за последнее десятилетие прочно вошел в нашу жизнь, стал ее реальностью.

Образование Чеченской Республики долгое время находилось в изоляции от единого образовательного пространства России. Результатом этого стали низкие результаты сдачи ЕГЭ выпускниками образовательных организаций республики [1].

Таблица 1

Динамика результатов ЕГЭ по русскому языку (Р.яз.) и математике (М.) (базовый уровень) с 2015 по 2017 год

	Чеченская Республика					
	2015 г.		2016 г.		2017 г.	
Предмет	Р.яз.	М.	Р.яз.	М.	Р.яз.	М.
Не преодолели минимальный порог	33%	37%	21%	32%	6%	9%
Средний балл	35,26	2,6	47,15	3,21	53	3
Получили от 81 до 100 баллов	0%		3%		5%	
Получили 100 баллов	0%		0%		0%	

Для повышения уровня обученности учащихся школ республиканским Центром оценки качества образования (ГБУ ЦОКО), по поручению Министерства образования и науки Чеченской Республики, в феврале 2018 года был запущен проект «Я сдам ЕГЭ!».

Государственное бюджетное учреждение «Центр оценки качества образования» было создано в соответствии с распоряжением Правительства Чеченской Республики в 2014 году [3].

Одним из основных направлений деятельности Центра является проведение федеральных и региональных мониторинговых исследований системы образования. Основываясь на проведенных исследованиях, в Центре реализуется ряд проектов, направленных на повышение качества образования Чеченской Республики, в том числе и проект «Я сдам ЕГЭ!».

Цель проекта – реализация модели подготовки обучающихся «группы риска» к единому государственному экзамену по русскому языку и математике (базовый уровень).

Основными задачи данного проекта являлись:

- разработка и реализация пошагового плана действий по ликвидации пробелов в знаниях обучающихся, выявленных в ходе диагностики;
- организация комплексного мониторинга учебных достижений обучающихся;
- организация и проведение дополнительных занятий с немотивированными обучающимися по подготовке к государственной (итоговой) аттестации.

Данный проект был разработан и реализован как некая «скорая помощь» после проведения и анализа Центром оценки качества образования Чеченской Республики диагностики обучающихся 11 классов по русскому языку и математике (базовый уровень) в феврале 2017/2018 учебного года, которая выявила высокий процент «потенциальных двоечников».

В феврале 2018 года Центром оценки качества образования ЧР была проведена входящая диагностика, которая определила участников проекта - обучающихся, не прошедших диагностику. По республике их

В этом учебном году проект продолжил свою реализацию: в проекте участвуют 1746 учеников по русскому языку и 1802 - по математике. В начале 2018/ 2019 учебного года было запланировано 3 диагностические работы (октябрь, декабрь, апрель).

Первая работа прошла 19 октября 2018 года. Будущие выпускники написали диагностическую работу по русскому языку. Работа была максимально приближена к КИМ ЕГЭ и включала в себя 27 задание – сочинение. Была составлена новая база обучающихся, которая в дальнейшем использовалась в рамках проекта по русскому языку и математике (базовый уровень).

Нашим Центром был разработан и апробирован алгоритм взаимодействия с муниципалитетами и образовательными организациями. В муниципалитетах были назначены муниципальные координаторы (сотрудники районных отделов образования). В школах именно директора курируют проект, а координируют работу заместители директоров по учебно-воспитательной работе (школьные координаторы).

Для более эффективной и оперативной работы используются ресурсы информационного портала www.monit95, который позволяет участникам проекта мобильно взаимодействовать между собой. Этот сайт был разработан специалистами ГБОУ ЦОКО для создания аналитической отчетности на основе диагностик, проводимых республиканским Центром оценки качества образования.

В этом учебном году для каждого школьного и муниципального координатора проекта нашим Центром созданы личные кабинеты на информационном портале www.monit95. После авторизации на сайте, введя свой логин и пароль, школьные и муниципальные координаторы отслеживают результаты всех участников проекта, каждый на своем уровне. Региональный координатор (сотрудник ГБУ ЦОКО) видит результаты по Чеченской Республике в целом.

Итак, сначала в личных кабинетах школ на информационном портале www.monit95 размещаются задания по русскому языку и базовой математике, подготовленные сотрудниками ЦОКО.

В течение недели, обучающиеся с учителями математики и русского языка во внеурочное время, повторяют и закрепляют темы и выполняют задания. Администрация школы сама определяет, как более эффективно выстроить свою работу: индивидуально, в группах с привлечением педагогов из других школ. Закрепление материала и формирование учебных навыков по определенным темам осуществлялось с опережением. Ежедневно, с понедельника по четверг, учителя со своими учениками отрабатывают определенную тему и учатся выполнять задания из ранжированного списка, предложенных сотрудниками ЦОКО.

Затем учащиеся пишут тестовые работы, которые состоят из пяти типичных заданий. Для этой работы были определены дни, единые для всей республики: в четверг выполнялась тестовая работа по русскому языку, а в пятницу – по математике. В тот же день учитель передает информацию школьному координатору, и информация размещается на сайте. Обязательным условием является еженедельный мониторинг результатов диагностик директорами школ.

Муниципальный координатор до понедельника анализирует сводную информацию по району. Всю информацию по республике отслеживает региональный координатор. В итоге, есть возможность получить информацию не только по региону в целом, но и по каждому конкретному участнику проекта в частности.

В ЦОКО еженедельно проводится тщательный анализ работы по каждому муниципалитету, идет взаимодействие с муниципальными координаторами. Если возникает необходимость, то образовательным организациям оказывают методическую помощь специалисты районных отделов образования, ГБУ ЦОКО, ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования».

Такой алгоритм позволяет осуществлять мониторинг результатов работы проекта «Я сдам ЕГЭ!» довольно эффективно.

Кроме этого, Центром оценки качества образования были разработаны инструкции по проведению диагностик, алгоритмы проведения обучающих занятий.

В этом учебном году промежуточная (февральская) диагностика показала положительную динамику результатов: более 80% участников проекта справились с диагностической работой по русскому языку и математике (базовый уровень), что дает право прогнозировать хорошие результаты сдачи ЕГЭ будущими выпускниками образовательных организаций всей Чеченской республики.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что данный проект, заключающийся в поэтапном плане действия по ликвидации пробелов в знаниях обучающихся, в системном мониторинге достижений обучающихся со стороны администрации школы, муниципальных координаторов и сотрудников ГБУ ЦОКО, позволил в значительной степени ликвидировать предметные «дефициты», выявленные в ходе диагностики.

Проект «Я сдам ЕГЭ!» за время своей реализации показал свою эффективность, определил приоритетные направления работы по подготовке выпускников к ЕГЭ, такие как:

- объективное проведение диагностики и объективное оценивание результатов;
- организация дополнительных занятий с немотивированными обучающимися;
- исключение формального отношения, учет индивидуального уровня подготовки каждого ученика;
- постоянный мониторинг результатов и точечная работа над проблемными моментами, возникающими в ходе реализации проекта.

Литература:

1. Анализ результатов Единого государственного экзамена - 2017 по Чеченской Республике. Сводные таблицы и диаграммы по республике, муниципальным образованиям, образовательным организациям / Ш.Ш. Бечиев [и др.]; под ред. Ш.Ш. Бечиева. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. – 210 с.

2. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" [Электронный ресурс]. - <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>

3. ЦЕНТР ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ <http://coko95.ru/rsyr/737-эффективность-проекта-rcyp.html>

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и методики начального образования Саутиева Фатима Белановна
Ингушский государственный университет (г. Магас)

СООТНОШЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО И РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается соотношение федерального и регионального компонентов в системе эстетического воспитания и художественного образования школьников. Особо подчеркивается рядом правительственных и ведомственных документов понимание этого процесса законодательное регулирование региональных, федеральных отношений внутри страны.

Ключевые слова: федеральный и региональный компонент, единство образовательного пространства, базовые предметы общенационального и общекультурного значения, госстандарт общего и среднего образования, учащиеся школ.

Annotation. This article discusses the relationship between the federal and regional components in the system of aesthetic education and art education of schoolchildren. A number of government and departmental documents are particularly emphasized on the understanding of this process by legislative regulation of regional, federal relations within the country.

Keywords: federal and regional component, unity of the educational space, basic subjects of national and general cultural significance, state standard of general and secondary education, students of schools.

Введение. Продуманное, гармонически взвешенное сочетание общенационального и регионально-национального компонентов с общепедагогическими образовательно-воспитательными требованиями в повседневной практике школьной работы будет способствовать не только углублению национального самосознания. Но и как логические следствие-взаимному познанию и уважению народа. Необходимо при этом играть очень важную роль. Он позволяет педагогу гармонически объединить в единую теоретическую систему и воплотить в практическую педагогическую деятельность общий художественно-образовательный уровень подготовленности учащегося и правильно скорректировать его с учетом конкретного региона и особенностей национальной школы.

Изложение основного материала статьи. В Законе «Об образовании» закреплены два компонента стандарта – федеральный и национально-региональный. Причем, устанавливается соотношение распределения времени между федеральным и национально-региональным компонентами:

- национально-региональный компонент – не менее 10%;
- федеральный компонент - не менее 75% от общего нормативного времени, отводимого на освоение основных образовательных программ общего образования [3].

Национально-региональный компонент предусматривает возможность введения содержания, связанного с традициями региона. Он отвечает потребностям и интересам народов нашей страны и позволяет организовать занятия, направленные на изучение природных, социокультурных и экономических особенностей региона, национального (родного) языка и национальной литературы.

Федеральный компонент стандарта обеспечивает единство образовательного пространства в стране, включает образовательные области и базовые предметы общенационального и общекультурного значения и является обязательной частью содержания общего среднего образования [3].

Основные задачи модернизации российского образования заключаются в повышении его доступности, качества и эффективности, что предполагает помимо масштабных структурных, институциональных, организационно-экономических изменений, качественное обновление содержания образования, прежде всего общего образования, с приведением его в соответствие с вехами времени и задачами развития страны. Главное условие решения данной задачи – введение государственного стандарта общего образования.

По своей социально-педагогической сути этот стандарт является обеспечением гарантий реализации конституционных прав ребенка на бесплатное полноценное общее среднее образование и выражением возрастающей ответственности государства за повышение качества образования нации.

В приказе Минобразования РФ от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» говорится, что «Государственный стандарт общего образования включает три компонента: федеральный компонент - устанавливается Российской Федерацией; региональный (национально-региональный) компонент - устанавливается субъектом Российской Федерации; компонент образовательного учреждения - самостоятельно устанавливается образовательным учреждением» [4].

Важность национально-регионального компонента подчеркивается рядом правительственных и ведомственных документов. «Очень важным для претворения в жизнь регионального компонента является исторически обусловленное понимание этого процесса, законодательное регулирование региональных отношений внутри страны» [1, С. 23].

Необходимость разработки национально-регионального компонента предусмотрена законом «О Федеральной программе развития образования», в приложении к которому сказано: «Программу подкрепляют республиканские, региональные и отраслевые программы развития образования, которые учитывают национальные и региональные социально-экономические, экологические, культурные, демографические и другие особенности и реализуют мероприятия, отнесенные к ведению Российской Федерации, органов местного самоуправления и отраслевых ведомств, в соответствии с законодательством об образовании» [11].

Главная цель программы развитие системы образования в интересах формирования творческой личности как одного из факторов экономического и социального прогресса общества.

Учитывая то, что национальная концепция воспитания в новых общественно-политических и экономических условиях предполагает воспитание человека, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия различных наций и народов и стремящегося к взаимопониманию с ними, важно использовать весь потенциал культуры ингушского народа.

В нашем исследовании региональный компонент становится ведущим на современном этапе художественно-эстетического развития школьников, так как несёт в себе национальный колорит.

Как отмечает В.П. Строков, «только на основе национальной культуры, народных традиций и потребностей общества конкретного региона возможен переход общечеловеческих ценностей в личные ценности каждого обучаемого, только в реальном, окружающем здесь и сейчас мире человек может стать субъектом культуры» [10, с. 55].

Сегодня, когда отмечается важность защиты и развития региональных, культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства, это дало возможность субъектам Российской Федерации обогатить содержание образования, включая в него материал, который отражает культурное достояние народов, региональные особенности развития культур.

Важность национально-регионального компонента подчеркивается рядом правительственных и ведомственных документов. Необходимость его разработки предусмотрена законом «О Федеральной программе развития образования», в приложении к которому сказано: «Программу подкрепляют республиканские, региональные и отраслевые программы развития образования, которые учитывают национальные и региональные социально-экономические, экологические, культурные, демографические и другие особенности современного общества» [11].

Учитывая то, что национальная концепция воспитания в новых общественно-политических и экономических условиях предполагает воспитание человека, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия различных наций и народов и стремящегося к взаимопониманию с ними, важно использовать весь потенциал культуры народов своего региона и страны в целом.

Внедрение национально-регионального компонента в практику эстетического воспитания школьников создает условия для формирования интереса воспитанников к художественно-творческой деятельности.

Очевидно, что в условиях многонационального государства важнейшим стабилизирующим фактором является национальная культура. Именно она выступает основой межнационального общения, т.к. каждый народ имеет неотъемлемое право на сохранение и развитие национальной культуры. Нет ни одного народа, который бы не стремился к сохранению своего национального своеобразия, проявляющегося в родном языке, фольклоре, традициях, искусстве.

Наиболее доступны детям компоненты традиционной культуры: это устное народное творчество, музыкальное народное творчество, народные игры, праздники, декоративно-прикладное искусство, традиции и обычаи.

Использование регионального компонента в эстетическом воспитании является той составляющей, в которой наиболее полно отражены особенности каждого региона, учтена значимость произведений народного творчества, традиции которых и есть живая память, что очень важно для местного населения, культуры края.

Назначение регионального компонента – защита и развитие системой образования региональных культурных традиций и особенностей; сохранение единого образовательного пространства России.

Сохранение регионального компонента образования призвано способствовать эффективной организации эстетического воспитания школьников, их духовно-нравственных ориентаций, развитию творческого потенциала, толерантности в условиях современного мира.

Большая роль региональному компоненту образования отводится в образовательных учреждениях Республики Ингушетия. Много внимания региональному компоненту уделяется в Ингушском государственном университете при подготовке будущих педагогов для Ингушских общеобразовательных школ.

Любовь к родным местам, знания об истории, культуре и традициях родины, её народа являются важными компонентами эстетического воспитания патриотических чувств у школьников Республики Ингушетия, формирования у них основ гражданской позиции. Ведь школьный возраст – пора интенсивного становления личности ребенка. Именно в этом возрасте закладываются основы мировоззрения человека, его отношение к окружающему миру, формируется самосознание и ценности.

А наиболее доступным средством формирования положительного отношения к своей родине является художественное творчество. Именно искусство обладает безграничным эстетическим воспитательным потенциалом.

Между тем проблема эстетического воспитания школьников давно разрабатывается отечественными учёными. Предметами их исследований были речевой и личностный элементы эстетического воспитания. Они доказали, что народная игрушка, звучащая в сказках народная речь, с соответствующей интонационной оформленностью, являются важнейшими инструментами развития у учащихся патриотического мироощущения, любви к природе и стране. Так, учёные фокусировали собственное внимание на следующих сегментах эстетического воспитания:

- театральная-игровая деятельность детей (Л. В. Ворошнина);
- развитие образной речи посредством малых форм фольклора (Н. В. Гавриш);
- функция художественного слова в ценностном развитии дошкольников (Н. С. Карпинская);
- развитие поэтического слуха как инструмент создания словесного творчества детей (О. С. Ушакова);
- значение русского фольклора в словесном творчестве детей (А. Е. Шибицкая) [6].

Приобщение к русской культуре в значительной мере обогатило ингушской фонд пословиц. Приведём русские, а вслед за ними ингушские адекватные им пословицы:

«Лучше синица в руках, чем журавль в небе» – «Лучше одна перепёлка в руках, чем сотня в небе».

«Дитя не заплачет – мать не разумеет» – «Мать не даст грудь ребенку, пока он не заплачет».

«Там, где тонко, там и рвется» – «Верёвка рвется там, где она тонка».

«Добрая слава лежит, а плохая по дорожке бежит» – «Плохая слава волчьей рысью бежит».

«Спереди – мужик, сзади – баба (о попе)» – «Спереди посмотреть, похож на мужчину, сзади посмотреть, похож на женщину».

«Терпи казак – атаманом будешь» – «Терпеливый солдат офицером стал».

«Капля дёгтя бочку меда портит» – «Капля грязи испортила лохань меда».

«Нет дыма без огня» – «Нет дыма там, где нет огня...».

А такая русская пословица, как «Учение – свет, а неученье – тьма» напрямую калькируемая ингушами «Дешар – сердало, ца дешар – боадо» в свою очередь восходит к немецкой традиции [7].

Использование элементов фольклора на занятиях со школьниками в Ингушских школах помогает лучше узнать культуру своего народа и при этом видеть сколько общего есть в культурах разных народов. Всё это значительно обогащает личность учащихся, учит их жить в условиях многонационального государства.

Тем самым реализация национально-регионального компонента в общеобразовательном учреждении сегодня предусматривает воспитание в среде с национальным колоритом, причём, используется материал не только народов, населяющих регион, но и народов всей страны.

Для того чтобы процесс приобщения детей к истокам национально-региональной культуры осуществлялся успешно, необходимо, чтобы вся макро и микро среда, окружающая ребенка в школе, была содержательно - информативна, привлекательна и доступна, так как именно предметное окружение, а не педагог побуждает ребёнка к активным самостоятельным действиям, право выбора вида деятельности открывает ему возможности для саморазвития и самовыражения.

Учитывая уникальность Северо- Кавказского региона и самой республики Ингушетии, необходимо активно внедрять в работу с детьми изучение неповторимости и самобытности культуры коренных жителей в понятной для детей форме. В этом поможет тесное взаимодействие с устным народным творчеством, краеведческим музеем, встречи с интересными людьми, знакомство с народными видами искусства. Все эти формы организации работы с учащимися активно практикуются в Республике Ингушетия. Учащиеся школ очень хорошо знают героев своего народа, проявивших себя в различные этапы развития региона. Это особенно важно, чтить национальных героев, так как Республика Ингушетия очень молодая и сформировалась уже в новейший период развития России – в 1992 году.

Народное творчество – источник чистый и вечный. Задача ингушских педагогов состоит в том, чтобы возродить народные традиции в душах детей.

Успешность национально-регионального компонента в процессе эстетического воспитания будет обеспечиваться, если:

- содержание обучения строится с опорой на те виды устного народного творчества, которые наиболее популярны в рассматриваемом регионе;
- школьники владеют теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками, связанными с народным искусством [6; 8];
- разработаны методические пособия по эстетическому воспитанию средствами фольклора с учетом специфики Республики Ингушетии.

Среди специфических функций национально-регионального компонента можно выделить такие, как:

- 1) воспитание у школьников патриотизма, любви к своей малой Родине;
- 2) обучение изобразительному и декоративно-прикладному искусству на основе развития познавательного интереса к фольклору;
- 3) становление исторического сознания и самосознания учащихся [2].

Данный подход позволит построить содержание и структуру национально-регионального компонента так, чтобы, не впадая в этноцентризм и традиционное краеведение, помочь ученикам осмыслить события и явления на пересечении локальных, российских, глобальных тенденций, в контексте отечественной и мировой культур, ясно представлять различие и сходство процессов, общность ингушского народа.

Язык культуры обладает наибольшей интегрирующей и смыслообразующей ценностью. «Каждая культура произрастает на своей почве, имеет свою географию, социальную среду и, соответственно, специфическую окраску, то есть обладает самобытностью» [9, с. 34].

Исходя из того, что общая цель региональной содержательно-целевой линии национально-регионального компонента содержания образования состоит в формировании функциональной грамотности (культуры) школьников, конкретными задачами национально-регионального компонента содержания образования будут:

- изучение основ разносторонних знаний об ингушском народе, раскрывающих взаимосвязь и взаимозависимость человека, природной и культурной среды;
- раскрытие фундаментальной значимости окружающего мира для жизнедеятельности человека и на этой основе пробуждения познавательного интереса к родному краю, фольклору, сопричастности к его судьбе;
- формирование у школьников культурологического потенциала, обеспечивающего продуктивное и бережное взаимодействие с миром, возрождение традиций;
- формирование адаптивного типа жизнедеятельности, проявляющегося в устойчивых способностях к постижению устного народного творчества.

Выводы. Не менее важное значение приобретает нацеленность содержания общего образования на эстетическое воспитание личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в поликультурной и многонациональной среде, обладающей пониманием других культур и развитым чувством уважения, умением жить в мире и согласии с представителями других национальностей, рас или верований. Для этого необходимо: обеспечить глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой, искусством, национальными традициями; сформировать представления о многообразии культур в России и мире и на этой основе позитивные отношения к культурным различиям как источнику прогресса человечества и самореализации личности; реализовать интеграцию школьников в поликультурное пространство в условиях продуктивного и равноправного взаимодействия с носителями различных культур; воспитывать школьников в духе терпимости, взаимопонимания, гуманного межнационального общения.

Литература:

1. Абдуразакова Д.М., Магомадова З.Х. К вопросу о влиянии образовательной среды школы на воспитание толерантности учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 131-133.
2. Абдуразакова Д.М., Берсенукаева М.Х. Поликультурное воспитание молодёжи в образовательных учреждениях // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 136-138.
3. Горюнова Е. В. Региональный компонент в художественно –эстетическом развитии дошкольников в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс]: <http://docplayer.ru/31469240-Regionalnyy-komponent-v-hudozhestvenno-esteticheskom-razvitii-doshkolnikov-v-usloviyah-realizacii-fgos.html> (Дата обращения 29. 03 2019)

4. Приказ Минобразования РФ от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» <http://base.garant.ru/6150599/#friends>
5. Мамалова Х.Э. Основные ценности культуры нахских народов как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 183-185.
6. Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. Совершенствование концепции эстетического воспитания школьников средствами фольклора // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 304-305.
7. Саутиева Ф.Б. Роль народного творчества в повышении эстетического воспитания школьников // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 290-291.
8. Соколова М. С. Художественная роспись по дереву. Технология народных художественных промыслов: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Издат. центр ВЛАДОС, 2005.
9. Степанова В. В. Регион как историческая, методологическая, образовательная проблема // Региональный компонент в содержании высшего профессионального образования: Проблемы и перспективы. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 78
10. Строков В. П. Система подготовки студентов художественно-графических факультетов по декоративно-прикладному искусству с учетом национально-регионального компонента: дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2003 - 363 с.
11. Федеральная программа развития образования. – М., 1999.

Педагогика

УДК: 373.2

доктор философских наук, профессор Свадьбина Татьяна Владимировна

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

магистрант Агаева Любовь Ивановна

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

магистрант Карташева Ирина Алексеевна

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

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

Аннотация. Статья составлена по итогам смотра ДОО Нижнего Новгорода в направлении семейного воспитания и просвещения родителей «Молодая семья: ценности и цели», проходившего в 2018 году. Рассмотрены такие факторы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи как диалог и системно-деятельностный подход. Выделены условия эффективного взаимодействия детского сада и семьи.

Ключевые слова: дошкольное учреждение, семья, образование, воспитание, становление, взаимодействие.

Annotation. The article is based on the results of the review of Nizhny Novgorod DOW in the direction of family education and education of parents "Young family: values and goals", held in 2018. Considered such factors in the interaction between preschools and families as a dialogue and systemic-activity approach. Conditions of effective interaction of kindergarten and family are allocated.

Keywords: preschool institution, family, education, upbringing, formation, interaction.

Введение. В настоящее время взаимодействие родителей и педагогов считается одной из более острых и своевременных задач в практике дошкольного образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, беря во внимание общественный статус и локальный климат каждой семьи, проявленный интерес, сопровождающийся запросами родителей о работе ДОО. Также важно отметить, что в стандарте сформулированы требования по взаимодействию дошкольной организации с родителями [1]. На представленном рубеже становления дошкольного образования можно говорить о свежей философии взаимодействия семьи и ДОО, в базу которой заложена идея о том, что обучение и воспитание детей возложено на родителей, а другие социальные институты призваны дополнить данную работу [2].

Изложение основного материала статьи. Знакомство с работой дошкольных учреждений включало два этапа – непосредственное посещение детских садов (каждый из восьми районов города представил лучший, где накоплен опыт наиболее продуктивного взаимодействия с семьей) и изучение, анализ программ социального партнерства ДОО и семей по реализации основных положений стратегии воспитания и образования в РФ до 2025 года.

Необходимо отметить, что содержание Программ и практическая работа ДОО сосредоточились именно на ключевых задачах воспитательной политики – внедрение новых и эффективных методов, технологий обучения, образования и воспитания; организации психолого-педагогической помощи родителям детей дошкольного возраста; обеспечении непрерывного профессионального роста педагогических кадров и др.

В поле зрения руководителей ДОО и коллективов воспитателей находится и другая, принципиально важная стратегическая задача – обеспечение равной миссии, ответственности педагогов и семьи в воспитании подрастающего поколения, но приоритет в воспитательном процессе отдать семье [3].

Главными факторами этого взаимодействия выступают диалог и системно-деятельностный подход.

Диалог строится на доверии, уважении и признании необходимости учиться друг у друга. Речь идет не только о педагогической консультации, психологическом просвещении родителей (тем более молодых), но и об «обратной связи» – использовании педагогами удачных воспитательных практик, применяемых

родителями, и возможности сделать их «достоянием» родительского коллектива детского сада (пример: ДОУ № 18, 404, 477).

Системно-деятельностный подход, как известно, включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, средства (технологии), ресурсы, процесс (поэтапный), среда (пространство), ожидаемые результаты.

В деятельности детских садов осуществляется диагностика субъектов и объектов воспитания, анализ ресурсов (потенциала) содружества и партнерства педагогов и родителей (ДОУ №101, 151, 404, 477); выявляются проблемы, противоречия в воспитательной среде и межличностной коммуникации воспитателей и родителей (ДОУ №90, 404).

Наиболее удачной и результативной формой взаимодействия детского сада и семьи, вовлечения детей в единое социокультурное и предметно-развивающее пространство явилась проектная, конструкторская деятельность; поэтапная, с учетом возрастных, личностно-индивидуальных особенностей и задатков детей (в том числе одаренных детей и детей с задержками развития) (Наиболее удачный опыт в ДОУ №90, 477).

Причем в ДОУ № 90 проектно-конструкторская деятельность превратила этот детский сад в настоящий культурный центр Автозаводского района, задавая эталоны (образцы) эстетики, поведения, внешнего облика детей и родителей (и самих воспитателей!), общения и речи.

В итоге, вся педагогическая практика представляет собой интеграцию трех ценностей, как их определяет академик Л.А. Зеленев:

- 1) знания;
- 2) умения;
- 3) ценности, которые достигаются через образование, обучение и воспитание соответственно [5].

Образованный – это знающий человек, эрудированный, компетентный.

Обученный – это умеющий действовать человек, практически овладевший технологиями деятельности.

Воспитанный – это ценностно-ориентированный человек, с убеждениями и мотивами деятельности.

В социальном партнерстве ДОУ и семьи в ходе проектно-конструкторской деятельности педагогами деликатно делается акцент на обучении родителей.

Для воспитателей источником профессиональных знаний является не только система повышения квалификации, но и наилучший опыт воспитательной работы нескольких поколений педагогов, проработавших в данном детском саду (пример: ДОУ №18, 151 и др.).

И, разумеется, ценностно-смысловое развитие личности актуально для всех трех сторон воспитательного процесса – для детей, родителей и воспитателей [6].

Но существует проблема, насколько искренне и глубоко привержены национальным базовым ценностям сами воспитатели и родители? На «подобную» личность – индивидуальную воспитательную рефлексию отважились коллективы трех детских садов - № 151, 404 и 477.

Как показывает работа дошкольных учреждений и свидетельствует содержание прилагаемых программ для реализации задач эффективного взаимодействия детского сада и семьи, необходимо соблюдение нескольких условий:

Первое условие. Наличие научно-обоснованной и методически обеспеченной модели управления, состоящей из пяти компонентов:

- 1) Планирование – разработка программы;
- 2) Организация – создание системы (с взаимосвязанными элементами, последовательностью этапов/шагов);
- 3) Руководство – обеспечение всей деятельности коллектива в русле программы;
- 4) Контроль – обратная связь с объектом воспитания и участниками образовательно – воспитательного процесса (включая всю городскую административную, социокультурную, медико – оздоровительную, правовую, этно – конфессиональную, историко- патриотическую и т.д. структуру);
- 5) Регулирование – внесение изменений, коррективов; адекватное реагирование на актуальный социальный запрос, критику, вносимые рациональные предложения и «подсказки» (от самих детей и родителей!).

Модель управления должна быть живой, понятной и воспринимаемой. Чтобы она не вводила в заблуждение ее участников (тем более – разработчиков), когда члены комиссии задают элементарные вопросы выступающим/докладчикам на презентации программы их деятельности.

Это трудное условие, и не всем участникам смотра-конкурса оно оказалось под силу; в частности – ДОУ № 36 (Приокского района).

Второе условие. Дифференцированный подход и вариативность образовательно – обучающих – воспитательных практик – в отношении детей и семей, как акторов взаимодействия.

В детских садах эта «специфика» заложена в самой практике разделения детей по возрасту (на младшие, средние и старшие/подготовительные группы), по выявлению степени творческих задатков («обычные», «одаренные», «с задержками/ проблемами развития», «адаптивные» (к поступлению в школу, например). А как работать с «нададаптивными детьми»? Об этом подробно говорится в труде Бухарова И.С. «Возможности системно-деятельностного подхода в развитии нададаптивной активности детей младшего школьного возраста» [4].

Школы получают уже «готовых», «слепленных вручную» воспитателями детей. И если те что-то просмотрели, то этот «шлейф проблем» потянется за ребенком на всю его школьную жизнь.

Надо отметить, что необходимость такой прочной связки «детский сад – школа» осознана и десятилетиями закреплена во многих ДОУ (пример: ДОУ № 18, 90, 151, 404).

Что касается семей, родителей, то вполне оправданным и убедительным представляется принцип типологизации семей не только по демографическому, материально-бытовому, профессионально-образовательному статусу родителей (он имеется в «семейных паспортах» всех ДОУ), но и по уровню психолого-педагогической компетентности родителей, их коммуникативной культуры, обеспечению «вертикали потребностей» духовно-нравственного, гражданско-патриотического роста личности родителя (пример: ДОУ № 101, 151, 404). Здесь акцент делается на выявлении, сохранении и трансляции от родителей к ребенку гуманистической компоненты личностного роста (НЧ – уровня человечности, доброты, эмпатии).

Третье условие (оно логически сопряжено со вторым). Грамотная, всесторонняя психолого-педагогическая диагностика, мониторинг, динамика (что имеем на «входе», в «процессе» и на «выходе»). Достигнуты ли цели? Решены ли задачи? Речь идет о ресурсности социально-психологических технологий и

методик. Здесь психологи – главные помощники и руководителя, и воспитателей, и детей, и родителей, и так называемых «неорганизованных» детей (не посещающих данный детский сад, но их родители получают все необходимые консультации, услуги, обучающие технологии и практики работы на дому через действующие в ДОО консультационные центры) (пример: ДОО № 18, 90, 151, 477).

Здесь и опрос (анкетирование, беседы, интернет-интерактив), и наблюдение, и контент-анализ источников саморефлексии (дневников, «писем и рисунков» детей, самих руководителей), и ситуационно-ролевые игры (с детьми, с родителями), тестирование, мастер-классы, круглые столы, театры, подарки, артефакты добрых дел и многое другое. То, что называется «психолого-педагогическое сопровождение» взаимодействия детского сада и семьи [7].

Психолог, как врач-диагност отслеживает состояние и потенциал воспитателей и руководителя на предмет профессионального выгорания, психологического «срыва» и неадекватного поведения (в отношении ребенка или «беспардонно» ведущего себя родителя/ родительницы).

Четвертое условие. Непрерывный профессиональный рост. В ряде ДОО действуют «стажерские» и «экспериментальные» площадки (на базе школ, НИРО) (пример: ДОО № 18, 90, 151, 404). Участие в конференциях, смотрах, конкурсах социальных проектов; научные, методические, исследовательские публикации, защиты диссертаций (магистерских, кандидатских). Учеба на пяти факультетах (открылся факультет приемных родителей) университета при ДДТ им. В.П. Чкалова и т.д. Он во многом восполняет утраченную «нишу» в НГПУ им. К. Минина, где до 2013 года преподавались такие дисциплины, как «Семьеведение», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Организация работы с семьей, оказавшейся в трудной жизненной ситуации», «Семейная конфликтология».

Смотр дошкольных учреждений по обеспечению эффективного взаимодействия детских садов и семей в воспитательно-образовательном процессе показывает наличие бесспорного потенциала и убедительных перспектив воспитательной системы города в реализации государственной стратегии воспитания и образования подрастающего поколения. Это подтверждается содержанием работы (программами и реальной практикой их выполнения), кадровым составом и разнообразным методико-психологическим, педагогическим инструментарием (системой технологий и диагностики), используемым в данной работе.

Социальное партнерство дошкольного образования и семьи представляет собой кластерную систему всего процесса становления и развития личности в современном обществе. От детского сада выстраиваются дополнительные и прочные нити в предметно-развивающую и социокультурную среду. Это – «Советы отцов», «Школы молодой семьи», «Университеты для родителей», этно- и историко-культурные центры районов, музеи, объекты социально-педагогической заботы (детские сады с «особыми детьми», интернаты, хосписы, детские больницы – словом, где оказываемое участие, помощь нагляднее всего демонстрируют реальное добро, идущее от детей и их родителей); это также – музыкальные центры, спортивные, творческие, научно-конструкторские объединения, органично включенные в воспитательную (педагогическую) деятельность.

Выводы. Таким образом, ключевыми факторами взаимодействия семьи и дошкольного учреждения в лице педагогов в воспитании подрастающего поколения являются диалог, построенный на доверии, уважении и признании необходимости учиться друг у друга и системно-деятельностный подход, включающий в себя субъект, объект, средства, ресурсы, процесс, среду и ожидаемые результаты.

Для реализации задач эффективного взаимодействия детского сада и семьи, необходимо соблюдение нескольких условий:

1. Наличие научно-обоснованной и методически обеспеченной модели управления;
2. Дифференцированный подход и вариативность образовательных, обучающих и воспитательных практик в отношении детей и семей, как действующих субъектов взаимодействия;
3. Всесторонняя психолого-педагогическая диагностика, мониторинг, динамика технологий и методик;
4. Непрерывный профессиональный рост.

Детский сад – это важнейшее звено во всей цепи человекостановления: 1) рождение – 2) детский сад – 3) школа – 4) ВУЗ – 5) трудовой коллектив – 6) общество – 7) новое поколение (семья, дети, внуки, правнуки). И «закрывает» все звенья этой цепи семья.

Литература:

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования / Министерство Образования Российской Федерации. - СПб: Питер. - 2016. – 248 с.
2. Антипичева В.С. Условия эффективности взаимодействия семьи и ДОО / В.С. Антипичева // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXV междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2018. - № 5(65). - [Электронный ресурс]. - URL: [https://sibac.info/archive/guman/5\(65\)](https://sibac.info/archive/guman/5(65))
3. Балдуева А.Н. Информационные технологии в дошкольном воспитании / А.Н. Балдуева // Современная педагогика. - 2016. - №2. - [Электронный ресурс]. - URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/02/5316>
4. Бухарова И.С. Возможности системно-деятельностного подхода в развитии наднадаптивной активности детей младшего школьного возраста / И.С. Бухарова // Нижегородское образование. - 2016. - №2. - 301 с.
5. Зеленов Л.А. История и философия науки / Л.А. Зеленов, А.А. Владимиров, В.А. Щуров // М.: ФЛИНТА: Наука. - 2011. – 2-е изд. - 472 с.
6. Плотникова Е.Е. Специфика взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей воспитанника / Е.Е. Плотникова, Н.В. Быстрова, Н.С. Тюмина // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - №58-2. - С. 191-194
7. Совместное проектирование творческой деятельности с детьми дошкольного возраста / С.В. Булганина [и др.] // Интернет-журнал Науковедение. - 2015. - Т. 7. № 3 (28). - С. 141.

УДК 377

доктор педагогических наук, доцент, старший научный
сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);
старший преподаватель кафедры иностранных языков Андрищенко Ирина Станиславовна
Инженерная академия Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов» (РУДН) (г. Москва)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД С ПОЗИЦИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен методический взгляд на проблему системных изменений профессионально-педагогической деятельности преподавателя в условиях проектирования цифровой образовательной среды, что является инновационным подходом в отечественном образовании с позиции качества обучения.

Ключевые слова: цифровизация образования, прогноз развития, профессиональная деятельности педагога, трансформация деятельности.

Annotation. The methodical view of a problem of system changes of professional and pedagogical activity of the teacher in the conditions of design of the digital educational environment is presented in article that is innovative approach in domestic education from a position of quality of training.

Keywords: education digitalization, forecast of development, professional activity of the teacher, activity transformation.

Введение. На современном этапе развития общества и образования к деятельности учителя предъявляются новые запросы, определяемые требованиями достижения нового качества образования, которое, в свою очередь, обусловлено тем, - насколько полученное образование обеспечивает выпускнику школы успешную жизнедеятельность в условиях неопределенностей развития современного общества. В этой связи усиливается необходимость реализации субъектного подхода в обучении, обеспечения безусловного права каждого ребенка активно выбирать и самостоятельно конструировать свою школьную жизнь.

Особенно эти требования будут актуализироваться в условиях глобализации образования. Сегодня большое количество педагогов теоретиков, преимущественно представителей англоязычного педагогического дискурса, пытаются предположить и сформулировать прогнозы того – как изменится школа в будущем, какие преобразования приобретет учебный процесс, как трансформируется деятельность учителя. В этом ракурсе есть работы, утверждающие, что генеральной тенденцией трансформаций станет цифровизация образования и интеграция школы в глобальную информационную среду, в которой основными компонентами станут, так называемые, «большие данные» (англ. big data) [11].

Другие исследователи [7, 9, 12] считают, что основной тенденцией изменений станет повышение трансграничной мобильности учащихся, в рамках чего в одном классе могут быть сведены ученики самых разных рас, культур, вероисповеданий, в условиях чего, преподавателю, *volens nolens*, придется трансформировать свою педагогическую деятельность.

Изложение основного материала статьи. В последнее время предложено несколько прогнозов развития профессиональной деятельности учителя в условиях глобализации. Большинство из них в высшей степени условны, ибо предложены академическими учеными, сотрудниками университетов и образовательных школ. Обратимся к прогнозу, который был сделан в 2015 году Терри Хейком – учителем-новатором из Луисвилля, Кентукки (США), особенная ценность которого заключается в том, что он предложен преподавателем-практиком, а не исследователем-академиком и, в тоже время, содержит не просто информацию о том – «что будет», но и от чего профессиональная деятельность учителя будет «уходить» и каким образом переходить к новому состоянию [1].

В целом, по мнению Т. Хейка, образование всё больше и больше будет уходить от трех составляющих, таких как: управление классом учащихся, изложение контента (учебного материала) и тестирование, как средство проверки усвоения материала. В тоже время, отмечает он, маловероятно, что электронное обучение, в том виде, как мы сегодня понимаем и используем этот термин, заменит школы и учителей. Онлайн-курсы уступают личному обучению в слишком многих важных ракурсах, чтобы полностью вытеснить учителей и школы. Скорее всего, в следующие десятилетия, нормой станет смешанное обучение, которое будет в себе объединять как цифровые, так и традиционные формы [4].

Первым прогнозом изменений выступает **персонализация**. Исходной её формой сегодня является личностная дифференциация взаимодействия учителя с конкретным учеником, оценка успешности его обучения, составление отчетов о результатах обучения за год или несколько лет и попытки внести улучшения в процесс обучения, на основе анализа. Конечным итогом перехода этой категории на этапе глобализованного обучения должны будут стать определение и расстановка учебных приоритетов, оценка текущих и итоговых результатов для каждого учащегося индивидуально - в режиме реального времени.

Вторым – **трансформация представления** учащимся различных данных как важной составляющей учебного материала. Сегодня всё ещё господствует цифробуквенный способ подачи данных, сопровождаемый минимальным графическим отображением (таблицы, графики, диаграммы). Конечной формой представления данных, по результатам трансформации станет их активная визуализация, то есть представление их на интерактивных досках, с учетом возможности изменения по принципам компьютерной мультипликации, в том числе и учащимися с места, рабочие столы которых будут снабжены планшетами, интегрированными в сеть Интернет и объединенными с интерактивной доской.

Ещё одним параметром, который будет интенсивно меняться, станет **взаимодействие преподавателя с ученическим коллективом** (классом). Традиционно, учитель выступал в роли организатора учебного процесса, обеспечивавшего соблюдение установленных правил и содействовавшего реализации

разноплановых ожиданий. По мере глобализации, функционал учителя во взаимодействии с классом трансформируется в функционал координатора практик социальных взаимодействий учащихся.

Крупные изменения прогнозируются в отношении собственно учебной работы учителя. Традиционно, учитель выступал в качестве источника информации и знаний (поставщика контента). Однако в условиях глобализации, прежде всего информационной системы и получения учащимися даже и в начальной школе любой информации через мобильное подключение к Интернету в режиме реального времени. Поэтому, основой учебного процесса, применительно к работе учителя станет, скорее, моделирование самостоятельной работы учащихся и поддержание их любопытства, стимулирование желания познавать окружающий мир и себя [2].

В таких условиях обязательно изменится *содержание обучения* как такового. Традиционно, содержание определялось тем «классом» (годом или профилем обучения), в котором обучался ученик. Сегодня содержание обучения определяется списком стандартов. Однако, в будущем, в условиях глобализированной школы, учебный контент будет скорее сложносоставным явлением, объединяющим в себе большой объём информации, технологии её подачи, способы формирования компетентности, формирование гражданской ответственности – общая и политическая социализация и инкультурация учащихся, что выходит далеко за рамки традиционного понимания «содержания» обучения.

Это, свою очередь приведет к необходимости трансформировать *структуру урока* как учебного занятия. Традиционная структура урока, хорошо известная многим поколениям прошедшим среднюю общеобразовательную школу – проверка домашнего задания, объяснение нового материала, домашнее задание на следующий урок будет вынуждена уступить место новой структуре. В ней на передний план выйдет персонализация рабочих процессов на основе постоянно меняющихся обстоятельств (новые данные, необходимость новых знаний, интерес учащихся, изменения в сообществе и т. д.). Такой подход будет обязательно предусматривать трансформацию классных комнат, распространение цифровых технологий, интенсификацию самостоятельного обучения.

Серьёзные изменения произойдут во взаимодействии учителя и учеников на уровне межличностного общения. В этом ракурсе наиболее полно реализуется категория трансграничной мобильности, когда в одном классе могут быть сведены учащиеся различных рас, культур и вероисповеданий, при этом их состав может меняться. Поэтому учителю придется обращать более пристальное внимание на информацию о жизненном пути того или иного учащегося, осознания его места в учебном процессе и раскрытие потенциала. Отсюда должно быть сформировано целостное представление о каждом учащемся, которым следует руководствоваться в повседневной работе, реализуя более индивидуальный подход [8].

Особо следует сказать о технологических изменениях, которые грядут в связи с бурным развитием цифровых технологий и развитием общества знания, свойственного глобализированному этапу существования цивилизации. Одним из генеральных направлений такого движения станет разработка практик обучения, которые легко будут переноситься между домом и школой. Таким образом, будет реализована парадигма «работы без работы», где учебный процесс может быть реализован в виде игры (геймификация), освоения научного, в том числе лабораторно-экспериментального профиля, занятий практической деятельностью по индустриально-промышленным проектам, что предусматривает возможное создание так называемой распределённой структуры школы.

Особое место будет занимать вопрос доступа учащихся к облачному хранилищу школьной информации, где будут храниться многие документы, как учебно-педагогического, так и общего характера. Так, там могут быть размещены рекомендации учащимися предыдущих лет, по изучению того или иного материала или выполнению заданий, посредством чего может быть налажена своего рода межпоколенческая связь. В тоже время, интеграция учителей, учащихся, администрации школ, родителей и иных заинтересованных лиц в единую информационную среду может обеспечить создание прозрачной системы взаимодействия в рамках процесса обучения и сгенерировать условия, когда различные негативные проявления будут сведены к минимуму. Созданный на базе этой информационной системы форум поможет наиболее полно выявить личностные интересы и пристрастия учащихся, индивидуализировать их обучение на более высоком уровне, как в отношении классных, так и внеклассных дополнительных занятий (факультативы, кружки, секции и т.п.).

Отдельным моментом будут выступать вопросы качества, причем, во многих новых ракурсах, нежели чем узко качество подготовки выпускника. На передний план выйдет качество функционирования школы как единого комплекса, где его составляющими будет выступать работа педагогического корпуса, администрации и учащихся, основанные на планировании, технологиях и саморефлексии. При этом, оценка качества будет вестись путем анализа результатов функционирования тремя основными способами – аппаратным, программным и субъективным (основываясь на авторитете аналитиков). На этой основе будут формироваться непрерывные предложения и рекомендации по совершенствованию функционирования школы в отношении его целей, производительности, взаимодействия с аудиторией и пр. В конечном итоге, процесс выявления и понимания ошибок, прогресса, творчества, инноваций, целей должно стать насущной необходимостью и повседневной формой деятельности всех участников образовательного процесса, осуществляемого в школе [6].

Обратимся теперь к вопросам трансформации деятельности учителя в условиях модернизации и реформирования российского образования. Следует отметить, что современная отечественная средняя школа и педагогическое сообщество, хоть и находятся в контексте воздействия глобализационных процессов, но отечественная образовательная реальность имеет свою национальную специфику. В её ракурсе для отечественной средней общеобразовательной школы выделяются сегодня два ключевых тренда, которые, выступают и, в обозримой перспективе, будут продолжать выступать главными факторами, с позиций которых конкретные учителя будут трансформировать свою профессиональную педагогическую деятельность. Этими факторами выступают повышение качества образования и дальнейшая интеграция ИКТ в педагогический процесс.

Вопрос качества образования, как и качества вообще, - ключевой вопрос ближайшего периода развития новой цивилизации XXI века. При этом в отношении категории «качество образования», сегодня имеет место весьма обширный терминологический плюрализм, продиктованный тем, что до настоящего времени она не имеет общепризнанного формализованного описания и конкретного набора критериев, характеризующих его сущность. Попытку дать комплексное определение качества образования дал, например В.А. Сластенин,

приведя его к концепту образованности, «носителем которой является личность. Образованность как результирующая сторона качества образования должна включать в себя систему деятельностно-освоенных родов культуры личности, а также адекватную им систему функциональных механизмов психики и личностных типологических качеств» [3].

В тоже время, определить категорию качество школьного образования ещё более сложно. Так, различные исследователи видят в нем [5, 10]:

- степень достижения поставленных целей и задач;
- степень удовлетворения ожиданий участников процесса образования от предоставляемых образовательными учреждениями образовательных услуг;
- положительную динамику роста качества подготовки выпускников;
- равнодействующую составляющих потребностей личности и общества целевых приоритетов, спрогнозированного процесса и результата (стандарта).

Сильнейшее воздействие на трансформацию педагогической деятельности в России, в отношении вопросов качества образования, оказало вхождение в Болонский процесс и далее участие российских школьников в международном тестировании. В этих условиях, как общероссийской системе оценки качества образования, так и учительскому сообществу пришлось ориентироваться на использование современных подходов к оценке результатов обучения учащихся, принимать современный инструментарий оценивания, сформированный на уровне мировых приоритетов в сфере образования, направленного на получение объективной информации о состоянии российской школы, в сравнении с национальными школами других стран. Наиболее крупным и показательным здесь является международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA, основная задача которого — анализ реальных результатов, полученных в рамках объективных измерений, и извлечение из них научно обоснованных, созидательных для образовательной политики выводов.

Участие российских школьников в тестировании PISA подтвердило, что и имеют низкий уровень развитости общеучебных умений, основным из которых является работа с информацией, как текстуальной, так и графической (таблицы, диаграммы или рисунки). Признаком заинтересованности выступает недостаточность коммуникативных умений российских подростков (школьников). Основанием для такого утверждения выступает то факт, что около 30 % российских участников тестирования оставили без ответа задания, предполагавшие свободную форму ответа [7].

Исходя из результатов тестирований и их анализа, применительно к концепту качества образования профессиональная педагогическая деятельность российского учителя должна, в логике вещей приобрести следующие трансформации, а именно:

1. Должна быть повышена практическая ориентированность содержания образования, его связь с реалиями жизни, окружающей школьника.

2. Учебная программа должна быть «разгружена» в плане академического и фундаментального подходов.

3. Необходимо повышенное внимание к формированию у школьников общеучебных умений.

Обобщение различных подходов в этом вопросе позволило диссертанту сформулировать парадигму трансформации профессиональной педагогической деятельности учителя в ракурсе повышения качества, которая заключается в том, что следует, не отказываясь от лучших традиций российской школы, усилить личностную и практическую ориентированность содержания и процесса образования, повысить его развивающий характер в направлении саморазвития, самоанализа и самооценки, что является ключевым в контексте рассматриваемой проблемы трансформации профессиональной педагогической деятельности учителя.

Рассматривая второе направление – дальнейшую интеграцию ИКТ в повседневную практику функционирования средней общеобразовательной школы, необходимо отметить, что под воздействием интенсивного развития стремительного распространения информационных и компьютерных технологий на протяжении последних десятилетий все сферы социальной жизни существенно изменились. Не стала исключением, в этом ракурсе и сфера образования в целом и, безусловна средняя общеобразовательная школа. Проявлением активизации информационных процессов в системе образования является функционирование широкого спектра сайтов образовательных учреждений, электронных образовательных платформ, онлайн-курсов, мультимедийных уроков, электронных библиотек и т.п.

Будучи явлением сравнительно новым, цифровизация образования, включает в себя широкий спектр аспектов, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и, более того – переход его в цифровую сферу. Анализируя литературу по данной проблеме, можно выявить три основных направления концептуализации сущности информатизации образования:

- процесс обеспечения сферы образования методологией интеграции в образовательный процесс и оптимального использования современных информационных технологий в целях обучения и воспитания;
- часть процесса общей информатизации общества, сущность которого заключается в экспоненциальном нарастании количества социально значимой информации и расширении виртуальной сферы;
- процесс создания системы информационных образовательных ресурсов - индивидуальных программ дистанционного обучения, электронных образовательных площадок и т.д.

В этих условиях можно рассмотреть трактовку термина «информатизация образования» в расширенном смысле и понимать его в ракурсе «внедрения, использования и распространения компьютерных и информационных технологий в образовательном процессе, в том числе и в сфере управления, равно как и образовательная деятельность, в виде дистанционного образования, видеоконференций, онлайн-курсов и т.д., осуществляемая на их основе».

Отталкиваясь от этого, следует отметить, что в первую очередь, интеграция ИКТ в образовательный процесс привела к коренному изменению межличностных взаимоотношений, выведя на передний план заочные формы обмена информацией и общения, когда источником знаний становится не живой человек, но носитель информации, воспроизводимой специальным аппаратом. Здесь возникает новая культура общения, субъекты которого, в известной степени, деперсонифицированы и связаны друг с другом исключительно посредством технических средств. Такой подход, с одной стороны, выводит из взаимодействия категорию личности, но, в тоже время, по мнению сторонников, создаёт условия для объективности во взаимоотношениях.

Выводы. Таким образом, можно выделить следующие направления трансформаций профессионально-педагогической деятельности учителя в контексте цифровизации образования:

1. Произойдет изменение профессиональной роли и задачи педагога, что обусловлено появлением новых визуализированных, динамичных, интерактивных форм аудиторных занятий. Здесь педагог приобретает ещё одно назначение - научить обрабатывать, критически осмысливать и систематизировать огромный объем информации, с которым сталкивается каждый современный человек.

2. Учеников необходимо будет ориентировать на формирование новой культуры работы с источниками информации, где на передний план выходит самостоятельный поиск и подбор таковых всё чаще и чаще осуществляемый с помощью электронных поисковых систем.

3. Учителю потребуются активно осваивать методы и приёмы противодействия плагиату, так как распространение сети Интернет и доступность различных электронных баз данных, с одной стороны, облегчает и ускоряет процесс подготовки домашних работ, но, в тоже время обеспечивает скачивание уже готовых из сети Интернет, что делает бессмысленным процесс самостоятельного научения.

4. В описанной тенденции, вскоре, перед учителем встанет проблема противодействия новым формам незаконных носителей информации (шпаргалок), которые будут создаваться и использоваться с активным применением новых технологий, например микронаушников с плеерами, надписи проявляющиеся при особом освещении и т.п.

5. Наконец, учителям придется адаптироваться к заочной форме взаимодействия с целым рядом лиц, акторов учебного процесса (родители, проверяющие, привлеченные специалисты), а, в перспективе, возможно и с учащимися, что вынудит их выработать новую культуру общения.

Современные трансформации педагогической деятельности учителя в условиях модернизации и реформирования образования в России, с одной стороны протекают в ракурсе общемировой тенденции глобализации образования и интеграции национальных школ в общемировое образовательное пространство и, в тоже время, в системе факторов влияния составляющих отечественную специфику. В таких условиях, российскому учителю объективно, придется совмещать инновационные тенденции с вековыми традициями российской средней школы.

Литература:

1. Адольф В.А., Щелковникова О.А. Обеспечение метапредметных результатов обучающихся через решение учебно-познавательных задач с использованием ИКТ // Информатика и образование. - 2017. - №3 (282). - С. 59-63.

2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образование. - №5 (244). 2013. С. 27-30.

3. Адольф В.А., Голубничая Е.В. Отношение субъектов образовательного пространства школы к ценностным приоритетам учащихся в условиях современного общества // Воспитание школьников. 2016. №2. С. 19-24.

4. Адольф В.А., Захарова Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе освоения геометрии // Сибирский педагогический журнал. 2012. №1. С. 111-118.

5. Адольф В.А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 156-160.

6. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя в посткурсовой период // Сибирский учитель. 2018. № 1 (116). С. 15-20.

7. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Подготовка учителей естественно-научного цикла к разработке учебно-познавательных задач // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1 (26). С. 5-11.

8. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.

9. Ильина Н.Ф., Шмидт А.В. Особенности исследовательской деятельности педагога в условиях введения профессионального стандарта // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 2 (23). С. 14-19.

10. Роберт И.В., Самойленко П.И. Информационные технологии в науке и образовании. - М., - 1998. - 177 с.

11. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 74-78.

12. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76-80.

УДК 378.147

доктор педагогических наук, доцент, старший научный
сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);

кандидат филологических наук, доцент Даллакян Армине Вачагановна

Центр дополнительного образования Института иностранных языков
Российского университета дружбы народов (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА НА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВУЮ ИНТЕГРАЦИЮ

Аннотация. Данная статья посвящена взаимодействию двух современных направлений в лингводидактике: предметно-языковой интеграции и явлению плюрилингвизма. Целью работы является показать как меняются со временем взгляды исследователей на основы и принципы предметно-языкового интегрированного обучения и предложить возможный вектор развития данного подхода за счет внедрения новой компетенции – плюриграммотности. Автор дает краткую характеристику существующим принципам предметно-языковой интеграции – 4С, а также сравнивает этот подход с альтернативным подходом, формирующим плюриграммотность обучающихся в процессе интегрированного обучения. В заключении автор приходит к выводу, что переход от раздельного восприятия четырех компонентов предметно-языковой интеграции к целостному пониманию плюриграммотности может стать новым витком во внедрении и популяризации интегрированного обучения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, плюрилингвизм, плюрилингвальное обучение, плюриграммотность.

Annotation. This article is devoted to the relations between two modern approaches in linguodidactics: content and language integrating and plurilingualism. The aim of the study was to show how opinions of the researchers about the basic principles of content and language integrated learning change over time as well as to suggest a possible way of its further development by implementing a new competency – pluriliteracy. The author gives a brief characteristic of a well-known 4C principles and compares it with a new model – pluriliteracy teaching for learning while content and language integration. In conclusion the author states that a shift from 4Cs to a pluriliteracies approach may become a new step in the development of content and language integrated learning and its popularity worldwide.

Keywords: content and language integrated learning, CLIL, plurilingualism, plurilingual learning, pluriliteracy.

Введение. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) на протяжении двух десятков лет является объектом научных исследований в Европе, благодаря чему появляется все более глубокое понимание его преимуществ для обучающихся, а также сложностей в его реализации. Большинство исследователей говорят о его положительном влиянии на образовательный процесс в целом [4, 8]. Ученые из многих стран сообщают об успехах обучающихся, об их возросшей благодаря CLIL мотивации к изучению иностранного языка и предмета, сформированности на более высоком уровне языковой компетенции, что в целом позволяет утверждать, что благодаря CLIL они добились более значительных результатов, чем участники классических программ [13]. Существует множество работ, указывающих на то, что изучение предметного содержания при этом абсолютно не страдает, а даже наоборот становится более глубоким [9]. Другие указывают на особо успешное формирование рецептивных речевых навыков, например, чтения на иностранном языке [6].

Однако, несмотря на общий положительный тон исследований, в последнее время появляются и критические замечания. Например, исследования, касающиеся реального владения обучающимися языковыми навыками в конкретной предметной области, уже менее оптимистичны [7]. Поэтому в нашей статье мы сконцентрируемся на тех областях предметно-языкового интегрированного обучения, которые еще нуждаются в дополнительном изучении, с тем, чтобы наконец полностью раскрыть весь потенциал CLIL. Нам представляется, что одной из этих областей является роль так называемой «предметной грамотности» (subject-specific literacy) и «плюрилингвального обучения» (plurilingual learning) в интегрированном обучении.

Изложение основного материала статьи. Концепция плюрилингвизма и плюрилингвального обучения обсуждается в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых (Н.Н. Лыковой, А.В. Хэкетт-Джонс, Т.А. Стеченко, Л.И. Ушаковой, В.М. Смокотина, С.А. Романовой, G. Zaratec, D. Moore и т.д.). Е.В. Шостак в своей статье рассматривает правомерность и необходимость появления и употребления данных терминов в отечественной лингводидактике [3]. Автор приходит к выводу о том, что плюрилингвизм, плюрилингвальное обучение, компетенции и прочие производные от слова «плюри-» являются полностью переосмысленными вариациями терминов «мульти-» и «много-», что характерно для постнеоклассической лингводидактики, а также свидетельствуют о необходимости дальнейшего развития гуманистического плюрилингвизма. Также стоит отметить работы Л.П. Халяпиной, которая рассматривает данное явление, но в контексте языковой политики и лингвистической безопасности страны [2]. По словам К. Трембля, плюрилингвизм является характеристикой личности и определяется как «владение лицом несколькими языками на разных уровнях компетенции» [12].

На фоне мульти- и плюрилингвизма в педагогике появляется такое понятие, как «мультиграммотность» (multiliteracy). Согласно И.Н. Трофимовой, мультиграммотность, являясь основной чертой личности, включает в себя не только, и не столько навыки чтения, письма и счета, но и «эмоциональные и коммуникативные, аналитические и прогностические навыки, математическое моделирование, культурные, социальные и гражданские компетенции и т.д.» [1]. Термин, предложенный еще в 2000 году компанией New London Group, со временем развился сначала в концепцию двуязычной мультиграммотности, а затем и в идею «плюриграммотности» (pluriliteracy). С одной стороны, понятие расшифровывается довольно просто – «грамотность на более, чем одном языке», под этим понимается скорее не простой набор «читать, писать, считать», а расширенный, соответствующий сегодня понятию «мультиграммотность». Иными словами, плюриграммотность – это мультиграммотность на более, чем одном языке.

В связи с этим Советом Европы, а в частности Европейским центром современных языков (ECML) было выдвинуто предложение разработать новый подход к обучению, имеющий своей целью формирование плюриграмматности обучающихся - "pluriliteracies teaching for learning – PLT". Разработчиками выступили известные исследователи в области предметно-языковой интеграции О. Мейер и Д. Койл [10, 11]. Ядром PLT является развитие предметной грамотности на более, чем одном языке. Ученые полагают, что сформированная предметная грамотность на нескольких языках является ключевым элементом всего обучения и развития «передаваемых» навыков.

По мнению исследователей, данный подход дает обучающимся инструменты для овладения глубоким предметным знанием, состоящим из фактов, концепций, методов и стратегий решения типовых для данной предметной области задач. При этом язык является ключом к пониманию концепций и фактов, ведь именно сформированная на высоком уровне языковая компетенция ведет к «глубокому обучению», то есть к способности применить то, что уже было изучено в одной ситуации, к абсолютно другой.

По сути PLT – это альтернатива хорошо известному принципу CLIL – 4C. Концепция 4C является рамочной и основывается на идее, что понимание на понятийном уровне укрепляется и углубляется лишь при сочетании социальных, культурологических, лингвистических и когнитивных процессов. Согласно Д. Койл, 4C – это «предметное содержание» (content), «познание» (cognition), «коммуникация» (communication) и «культура» (culture) [5]. На первом месте стоит «предметное содержание» или «контент», под которым может пониматься конкретная дисциплина или раздел, либо межпредметная тема, по выбору педагога. По сути, изучение контента – это знакомство с фактами, идеями, методами так, чтобы обучающийся мог применить новое знание для решения задач и дальнейшего развития.

Второй компонент – «познание», включает в себя процесс обработки информации и конструирование смысла, что в свою очередь подразумевает применение и использование существующих и новых знаний для выполнения задач в конкретной предметной области. Здесь происходит формирование мыслительных навыков как низкого, так и высокого порядка, пользуясь таксономией Б. Блума. В предметно-языковой интеграции предметное содержание не запоминается механически, оно усваивается в процессе того, как обучающиеся взаимодействуют с ним различными способами.

Третий компонент – «коммуникация», лингвистический аспект CLIL, один из наиболее интересных, так как концентрируется на языковых средствах, необходимых для освоения предметного содержания. Таким образом, коммуникативный компонент связывает воедино два предыдущих, так как для демонстрации понимания того или иного факта или концепции обучающимся нужен языковой инструмент. Также стоит отметить, что этот аспект включает в себя как изучение языка, так и его использование. Процесс изучения языка протекает в виде освоения языка, необходимого для изучения предметного содержания, тогда как процесс применения языка – в формулировании и четком изложении полученной информации, и вовлеченности в процесс обучения.

Наконец, четвертый компонент – «культура», состоит из двух частей – на макроуровне – это непосредственно социокультурные особенности и развитие навыков межкультурного взаимодействия; на микроуровне – это собственная культурная среда для конкретного предметного содержания, при котором обучающиеся мыслят и действуют соответственно контенту, то есть как ученые, биологи, географы, историки и т.д.

Итак, как видно из краткого описания, модель 4C – это концептуальная рамочная модель, которая может использоваться педагогами-практиками CLIL в качестве инструмента самоконтроля, помощника при планировании курса и занятия. Она дает нам видение предметно-языковой интеграции как целостного подхода, но при этом не отвечает на очень важный вопрос: как осуществлять процессы интеграции предмета и языка в долгосрочной перспективе.

Итак, необходима новая концепция взаимосвязанности, интегрированности элементов CLIL, которая прольет свет на то, как интегрированное обучение приводит к развитию обучающихся в долгосрочной перспективе.

Предметное содержание обретает смысл тогда и только тогда, когда оно понимается обучающимися, то есть происходит его концептуализация, что в свою очередь требует адекватного использования языковых средств, так как лишь с помощью языка можно продемонстрировать понимание. Важно подчеркнуть, что обучающиеся должны использовать свои собственные, а не заученные механически языковые средства для описания того, что они изучили. Для определения этого процесса исследователь Свейн предложила отдельный термин – *languageing* – формулирование, озвучивание изученного материала с использованием предметно-ориентированного иностранного языка. Более того, для этих целей нужен специальный функциональный язык, соответствующий семи когнитивным функциям – «классифицировать», «определять», «описывать», «оценивать», «объяснять», «исследовать», «сообщать». Таким образом, понять насколько успешно усвоен контент и сформированы мыслительные навыки можно только с помощью сформированных коммуникативных навыков функционального языка.

Иными словами, эффективная предметно-языковая интеграция невозможна без умения обучающихся совершать устную и письменную коммуникацию в конкретной предметной области, с использованием подходящих языковых средств, стиля, жанров и т.д., иными словами, без сформированной «плюриграмматности».

Начиная с формирования базовой грамотности на родном языке, обучающийся в процессе переходит сначала к предметной грамотности, затем развивает навыки на иностранных языках, расширяя виды и типы текстовой информации, которую он обрабатывает и через которую выражает свое видение предметного содержания. Он учится использовать предметно-ориентированные языковые средства, средства визуализации и графические опоры.

Итак, отличие PLT от традиционного 4C в предметно-языковой интеграции - в концентрации на развитии плюриграмматности, в целостном видении развития лингвистических и когнитивных процессов, в устранении разделения между предметом и языком. Безусловно, ставя PLT во главу угла, CLIL-педагог принимает определенный вызов от самого себя, так как ему необходимо будет пересматривать в очередной раз те задания, которые он предлагает обучающимся и нацеливать их в первую очередь на развитие плюриграмматности и формирование языковых средств для семи когнитивных функций. Более того, учитывая, что CLIL – это студентоориентированный подход к обучению, при использовании PLT прогресс обучающегося в развитии плюриграмматности должен быть очевиден.

Выводы. Подводя итоги, можно сказать, что подход PLT бросает вызов устоявшемуся за последние десятилетия видению предметно-языковой интеграции. Несмотря на двойную цель CLIL, в соотношении предмета и языка предметное содержание всегда ставилось на первое место даже в модели 4С, а преподавателем преимущественно становился предметник, владеющий иностранным языком.

Сейчас же благодаря PLT мы можем утверждать, что важность развития языковой компетенции, и даже более того, плюриграмматности, не должна быть недооценена. Ведь работая над языком, обучающиеся совершенствуют свое понимание предметного содержания, что в свою очередь способствует их возможности выражать свои мысли и умозаключения в более подходящей форме на нескольких языках. Таким образом, язык и предмет взаимосвязаны и успех в одном определяет и благоприятствует успеху в другом.

Благодаря введению понятия «плюриграмматности» можно говорить об уровнях ее сформированности в зависимости от возраста обучающихся и их опыта интегрированного обучения, что в корне меняет подход к оцениванию в предметно-языковой интеграции.

Третьим фактором можно считать тот факт, что явление плюриграмматности охватывает не только иностранные языки, но и грамотность на родном, таким образом оказывая влияние на весь процесс обучения в целом.

В заключении хочется отметить, что любой подход в обучении чтобы оставаться эффективным и устойчивым в течение долгого времени должен меняться и развиваться. Внедрение плюриграмматности и PLT может стать новым витком в развитии и популяризации предметно-языкового интегрированного обучения.

Литература:

1. Трофимова И.Н. Мультиграмматность как социальная ценность и фактор развития современного общества // Политика и Общество. — 2018. — № 3. — С. 16-25. DOI: 10.7256/2454-0684.2018.3.25735. Режим доступа: http://e-notabene.ru/ppo/article_25735.html (дата обращения: 03.04.2019)
2. Халяпина Л.П. Концепции поли- / мульти- и плюрилингвального обучения в отечественной и зарубежной языковой политике // Вестник НГЛУ. Выпуск 43. Межкультурная коммуникация и обучение иностранным языкам. Актуальные проблемы образования, 2018. — С. 141-151.
3. Шостак Е. В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина "плюрилингвальное обучение" // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. №2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-plyurilingvizma-v-lingvodidaktike-i-obosnovanie-termina-plyurilingvalnoe-obuchenie> (дата обращения: 01.04.2019).
4. Cenoz J. Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward/ Cenoz J., Genesee F., Gorter D. // Applied Linguistics, Volume 35, Issue 3, 2014. — P. 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
5. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
6. Coyle D. Listening to learners: an investigation into ‘successful learning’ across CLIL contexts // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 16, Issue 3: Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice, 2013.
7. Dalton-Puffer C. A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content and language integration in CLIL and multilingual education // European Journal of Applied Linguistics, Vol 1 (2), 2013. — P. 2016-253.
8. Dalton-Puffer C. “You Can Stand Under My Umbrella”: Immersion, CLIL and Bilingual Education / Dalton-Puffer C., Llinares A., Lorenzo F., Nikula T. // Applied Linguistics, Volume 35, Issue 2, 2014. — P. 213–218. <https://doi.org/10.1093/applin/amu010>
9. Heine L. Task based cognition of bilingual learners in subject-specific contexts. In Methodological and Pedagogical perspectives. Frankfurt/New York: Peter Lang, 2008. - P. 203-226.
10. Meyer O., Halbach A., Coyle D. A pluriliteracies approach to teaching for learning Режим доступа: <https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/publications/pluriliteracies-Putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice.pdf> (дата обращения: 03.04.2019)
11. Meyer O. A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making / Meyer O., Halbach A., Coyle D., Schuck K., Ting T. // Language, Culture and Curriculum, 28:1, 2015. P. 41-57. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000924
12. Tremblay Ch. Du multilinguisme au plurilinguisme. Режим доступа: <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/en-us/> (дата обращения: 12.12.2016)
13. ZydatiŃ W. Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis // International CLIL Research Journal, Vol 1(4), 2012. Режим доступа: <http://www.icrj.eu/14/article2.html> (дата обращения: 03.04.2019)

УДК 377

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);

доктор психологических наук, доцент,

профессор кафедры социальной педагогики Караванова Людмила Жалаловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (РУДН) (г. Москва)

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЛЕКСНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКА ВУЗА

Аннотация. В настоящее время в России наблюдается противоречие между привычными, проверенными временем, и новаторскими технологиями в области образования. Преодоление данного конфликта представляется возможным посредством объединения очного и дистанционного обучения в контексте цифровой образовательной среды (ОС), требующей от работника образовательной организации определенных прикладных навыков и умений. Основой цифровой ОС в контексте применения технологий управления информацией могут выступать особые оперативные системы, интегрирующие сведения смежных наук. Подобные системы обязаны способствовать объединению, накоплению и сохранению данных знаний, а также обеспечению свободного доступа к интеллектуальным ресурсам ОС. Авторам статьи выделены четыре базовые функции применения технологий информационного типа в ходе обучения будущих представителей той или иной профессии: информационно-учебная, формирующая, оценочно-корректирующая, исследовательская. Отмечается, что данные функции действуют не обособленно, а как элементы единой системы, находясь в зависимости от условий, определяемых особенностями информационной ОС. Осуществленный анализ позволяет авторам статьи утверждать, что на данной стадии развития эволюции образовательного процесса основной является задача создания методологии, связанной с применением технологий управления информацией при разработке электронных материалов учебного характера и их реализации в контексте педагогической деятельности.

Ключевые слова: образовательная среда, инновационная среда, программное обеспечение, управление информацией.

Annotation. In modern Russia there is a contradiction between the usual, time-tested, and innovative technologies in the field of education. Overcoming this conflict is possible by combining full-time and distance learning in the context of the digital educational environment (EE), which requires certain applied skills and abilities from the employee's educational organization. The basis of innovative EE within the use of information management technologies can be special operational systems that integrate information from related sciences. Such systems are required to contribute to the integration, accumulation and preservation of knowledge data, as well as providing free access to the intellectual resources of the EE. The authors of the article identified four basic functions of the using information technologies for training future representatives of a particular profession: training, formative, assessment-corrective and research-based. It is noted that these functions do not act separately, but as elements of a single system, depending on the conditions determined by the features of the information EE. The analysis allows the authors to state that at this stage of the educational process evolution, the main task is to create a methodology related to the use of information management technologies in the development of educational electronic materials and their implementation within educational activities.

Keywords: educational environment, innovative environment, software, information management.

Введение. Социокультурные факторы, способствующие формированию на территории нашей страны открытого информационного общества (растущая популярность дистанционного образования, значительная роль Интернета в современной жизни, выполнение все большего количества когнитивных операций в автоматическом режиме), обусловили обновление списка требований, предъявляемых к молодому специалисту с высшим профессиональным образованием, готовому к активному взаимодействию с обществом в контексте массовой цифровизации обучения [14].

Главными двигателями современного образования в России и за рубежом выступают курсы в режиме онлайн, искусственный интеллект, облачные вычисления (cloud computing) и т.д. Учебный, а отчасти и воспитательный процесс постепенно виртуализируется, что делает мышление людей всё более фрагментарным и «файловым» («экранным»), увеличивает раскол, существующий между привычными, проверенными временем, и новаторскими технологиями в области образования. Преодолению данного конфликта способствует принцип интерактивности, который помогает найти золотую середину между традиционным и современным подходами к обеспечению взаимодействия педагогов и учащихся в рамках высшей школы. Это достигается посредством объединения очного и дистанционного обучения в контексте цифровой среды, требующей от работника образовательной организации прикладных навыков и умений – того, что выступает обязательным условием эффективного обучения и взаимодействия в новой социальной реальности, с использованием возможностей сети Интернет, программного обеспечения и средств общения со студентами во время аудиторного занятия [1]. Внимание к вопросам дальнейшего развития цифровой образовательной среды (далее – ОС) отражено в значительном количестве научных статей прикладной направленности и подтверждается высоким уровнем востребованности информационных ресурсов, интеграцией в учебный процесс элементов информационных ОС для прохождения аккредитации и пр.

Изложение основного материала статьи. Выстраивание в среднем учебном заведении электронной информационной ОС, предполагающей использование онлайн-ресурсов и телекоммуникационных технологий, прописано в ФЗ «Об образовании в РФ» (2012 г.) и ФГОС нового образца. Кроме того, использование высокотехнологичных методов и средств в области образования предусмотрено рядом государственных и региональных программ: «Информационное общество» (2011 – 2020 гг.), «Развитие образования до 2025 г.» [4].

В масштабном исследовании «Учащиеся нового тысячелетия: работа над проектом», проведенном экспертами Организации экономического сотрудничества и развития, описывается воздействие цифровизации на совершенствование коммуникативных навыков, прежде всего в сферах, имеющих отношение к визуальному мышлению и соответствующему восприятию окружающей действительности (не связанному с вербальной активностью). Также следует упомянуть о Программе диагностики успехов учащихся старших классов (“Programme for International Teacher Assessment”), демонстрирующей наличие положительной связи между обращением к информационной ОС и развитием умений коммуникативного характера: у школьников, лишенных нелимитированного доступа к подобной среде, результаты оставляют желать лучшего, составляя лишь 63 % от среднемирового показателя. Меньше трети старшеклассников, имеющих весьма приблизительное представление о компьютерных технологиях, справились только с самыми простыми коммуникативными заданиями, соответствующими базовому уровню соответствующей компетентности. В частности, на успешности выполнения данных упражнений сказалась неуверенность в своей достаточной способности к онлайн-общению. В соответствии с результатами глобального исследования «Использование инновационных технологий педагогами и учащимися» (“Inovative Teaching and Learning”), проведенного на базе среднего и высшего образования, развитие коммуникативных навыков занимает ключевое место в контексте информационной ОС [7].

Таким образом, можно утверждать, что формирование коммуникативной компетентности как базового свойства современной, открытой личности является перспективной задачей отечественного и зарубежного образования первой половины XXI столетия.

Основой цифровой ОС в контексте применения технологий управления информацией могут выступать особые оперативные системы, интегрирующие сведения смежных наук. Подобные системы обязаны способствовать объединению, накоплению и сохранению данных знаний, а также обеспечению свободного доступа к интеллектуальным ресурсам ОС, что создает возможности для [11]:

1) интеграции разных источников сведений по разным дисциплинам, направлениям деятельности и субъектам учебно-воспитательного процесса (студентам и преподавателям) в рамках одной системы;

2) непрерывного совершенствования системы благодаря обогащению базы теоретических данных и постоянного накопления практического опыта, приобретенного педагогами и учащимися в процессе обучения;

3) подбирать для каждого студента такую информацию, которая бы соответствовала его возможностям и потребностям, а также выполняемой образовательной задаче.

В настоящее время человечество переходит на принципиально новый – информационный – этап развития. Знания как таковые и процессы, связанные с их накоплением, распространением и использованием, превращаются в один из ключевых компонентов жизнедеятельности индивида и социума. Возрастающая роль информационных технологий способствует не только соответствующим изменениям в среде обитания нашего биологического вида, но и фундаментальной трансформации всех профессиональных сфер, всего жизненного уклада. Возникновение новых критериев эффективности, непривычных адаптационных императивов, социальных и научно-технических факторов, обусловленных формированием цифрового общества, вступает в противоречие с сущностью современного образования, со степенью и вектором развития его структур [5].

Это детерминирует необходимость выполнения задач, связанных с модернизацией отечественного образования, к главным ориентирам которой относятся: совершенствование умственных, когнитивных способностей индивида; рост результативности и доступности образовательных услуг на базе современных цифровых технологий; обновление средств и методов дистанционного обучения, создающего условия для определения и осуществления персональной образовательной стратегии личности; организация непрерывного обучения и воспитания в течение всей человеческой жизни по причине необходимости приспосабливаться к стремительно трансформирующейся общественной ситуации; освоение мировой ОС посредством обращения к технологиям коммуникационного характера для соответствия наших специалистов требованиям, предъявляемым к выпускникам высших учебных заведений на международном уровне; выстраивание особого типа индивидуальной культуры, актуального в контексте информатизации среднего и высшего образования.

Осуществленный нами анализ трудов С.Г. Григорьева, Ю.И. Капустина, М.П. Лапчика, И.В. Роберт, А.Н. Тихонова, О.К.Тихомирова и некоторых других авторов способствовал установлению следующих базовых функций применения технологий информационного типа в ходе обучения будущих представителей той или иной профессии [12]:

1) информационно-учебная – получение новых сведений в области теории и методики, популяризация педагогических новшеств;

2) формирующая – нацеленная на оттачивание методических навыков, создание моделей и конструктов рассматриваемых объектов и феноменов, выстраивание образовательного процесса в целом и его конкретных составляющих (содержания, методов обучения и пр.);

3) оценочно-корректирующая – предполагает обращение к средствам контроля успеваемости и качества образовательных услуг, реализацию прикладных задач, налаживание стабильной обратной связи с учащимися и их родителями с использованием ресурсов современной ОС и т.д.;

4) исследовательская – имеет прямое отношение к раскрытию творческого потенциала студента (имитационно-репродуцирующие и развивающе-обучающие системы, апробированные версии практико-ориентированных программ, упражнения на креативность).

Вышеописанные функции действуют не обособленно, а как элементы единой системы, находясь в зависимости от условий, определяемых особенностями информационной ОС – такими, как условия дидактической многоаспектности, адаптивности и продуктивного взаимодействия (С.Г. Григорьев, А.А. Кузнецов).

Значительное число авторов (В.П. Беспалько, И.Г. Захарова, С.Н. Поздняков и др.) подчеркивают наличие выраженного конфликта между двумя обстоятельствами: 1) возрастанием количества и усложнением содержания поступающей информации, оказывающей решающее влияние на «контент» образования и 2) лимитированным сроком подготовки и умственными ресурсами студентов и школьников. И.Г. Захарова уделяет особое внимание устойчивому противоречию, существующему между стагнационностью, традиционалистским характером образовательной системы и вызовами, которые бросает будущему

специалисту современная высокотехнологичная реальность, а также между необходимостью соответствовать ФГОС и трудностью обеспечения персонализированного подхода к учащимся. С.Н. Поздняков указывает на чувство недоумения, которое вызывает традиционный подход к образованию у современного учащегося, знакомого с преимуществами компьютерных технологий. В.П. Беспалько и С.Н. Поздняков рассматривают несоответствие между огромным потенциалом цифровой ОС и его неграмотным использованием в образовательном процессе [2].

Главную идею, заключенную в большинстве работ, можно описать следующим образом: для устранения трудностей и противоречий российского профессионального образования нужны эффективный сценарий выстраивания цифровой ОС и способы ее применения в образовательном процессе. Базовые различия состоят в интерпретации цифровой ОС, а также в методиках ее проектирования и реализации.

Как правило, исследователи ограничивают информатизацию обучения созданием адекватного программного обеспечения и отдельных методов ее использования при обучении школьников и подготовке будущих специалистов, не касаясь сущности, целей, особенностей целевой аудитории и других базовых аспектов образования.

Многие современные авторы (А.Г. Абросимов, В.В. Гриншкун, С.Н. Поздняков и др.) разделяют информационные технологии, составляющие новую ОС, на две смежные, взаимодополняющие категории: компьютерные и коммуникационные. Следовательно, научно-педагогическое сообщество не нацелено на совершенствование учебных методик и разработку «продвинутых», отвечающих духу времени учебных материалов, принимающих во внимание специфику их применения с помощью инструментов электронной поддержки образовательного процесса. Это ухудшает и без того сложную, в каком-то смысле даже опасную ситуацию в отечественной средней и высшей школе, обусловленную разрушением внутрисубъектных и междисциплинарных связей [15]. Так, обращение к программному пакету «Genius» на занятиях по математике не согласуется с классическим содержанием данной дисциплины и традиционным подходом к ее преподаванию в специализированных вузах, так как учащиеся не понимают, зачем им нужно решать задачи самостоятельно (да еще и различными способами), если с ними прекрасно справляется компьютер. В то же время студенты не видят необходимости в освоении программных пакетов по той причине, что решение стандартных задач, предусмотренных учебной программой, не требует привлечения инновационных технологий. В результате падает интерес и к математическим методам, и к программным пакетам, и к изучаемой дисциплине в целом [6].

Образовательная ОС тоже зачастую воспринимается как среда прежде всего компьютерная (С.Л. Атанасян, И.Г. Захарова, И.В. Роберт и др.). Что же касается проблемы объединения привычного и инновационного секторов ОС, ее рассматривают лишь в контексте их одновременного использования. Однако следует помнить, что подобной реализации препятствует несоответствие между принимаемыми за основу дидактическими положениями, методами и понятийно-терминологическим аппаратом, а также недостатком сведений и их повторением. Сложившаяся ситуация усложняется дисперсностью, несбалансированностью формирующейся информационной ОС, причиной чего является применение программного обеспечения, разработанного частными компаниями [10].

С точки зрения значительного количества ученых, самой значимой проблемой отечественного образования (и высшего, и среднего) является противоречие между высокой мощностью компьютеров и низким уровнем используемых программ, что приводит к весьма незначительной продуктивности цифровой ОС. Мы полагаем, что отсутствие фундаментальных подходов к «контенту» образования в рамках новой социальной реальности и методик, спроектированных на базе подобных подходов, выступает причиной конфликта между возможностями программной продукции, с одной стороны, и новыми образовательными задачами, с другой стороны.

Скептически относясь к уровню доступного программного обеспечения, используемого в области образования, мы придерживаемся точки зрения, что проблему можно решить, обратившись к технологиям управления информацией, опирающимся на изменяемое программное обеспечение, которое можно адаптировать к возможностям учащимся и к поставленным учебным задачам. Необходимо подчеркнуть, что преимущественное использование подобных технологий абсолютно соответствует новым педагогическим идеалам, а также способствует их успешной и нетрудоёмкой реализации: программы, поддерживающие данные технологии, легко совершенствуются. В связи с этим преимуществом возрастает удобство, функциональность каждой разновидности компьютерной поддержки – и становится возможным воспринимать это устройство в качестве средства особого педагогического воздействия, нацеленного на модификацию его программ в соответствии с потребностями студента и задачами образовательного процесса. Таким образом, последние можно трактовать с учетом [3]: 1) индивидуальности учащегося; 2) технических характеристик программ, используемых его компьютером; 3) умения студента повышать «интеллект» собственного компьютера и применять его при разработке учебных и исследовательских проектов. При этом следует отметить, что всё вышесказанное относится не только к достижению промежуточных результатов по каждой отдельно взятой дисциплине, но и к реализации итоговых целей подготовки индивида к осуществлению профессиональной деятельности. Формулирование новых задач обучения предполагает методики, связанные с мониторингом эффективности их реализации в рамках совместной деятельности человека и машины.

При продумывании частных сценариев взаимодействия студента и компьютера необходимо иметь в виду, что характер этого «сотрудничества» зависит от предметной сферы, уже приобретенных знаний и навыков, а также от специфики заданий, которые должен выполнить обучаемый [13]. Здесь нельзя проигнорировать и тот факт, что коррекция составляющих компьютерного обучения может выполняться педагогом лишь на базе результатов их применения определенным студентом. Личности отводится ключевая роль, а компьютеру – вспомогательная, ассистирующая. Исключением является работа с программными пакетами (обучающими и тестирующими): в данном случае машина и обучает будущего специалиста, и отслеживает динамику его успеваемости. Подчеркнем, что функции студента и обучающего устройства могут трансформироваться на различных стадиях реализации конкретного задания [8].

При реализации учащимся любой функции расширяются возможности для совершенствования как познавательного, так и творческого компонентов учебного процесса. Кроме того, усиливается стремление к учебе, т.к. студент получает в свое распоряжение собственного «подопечного», для работы с которым необходимо освоить определенный объем информации. С точки зрения американского программиста и

педагога С. Пейперта, при обучении машины школьники осмысливают специфику собственного мышления, приобретают бесценный опыт изучения методов познания окружающей действительности, который есть отнюдь не у всех взрослых. Заслуживает внимания и то, что осуществление подобной методики обучения благоприятствует формированию комфортного умственного климата, так как учащийся получает доступ к удобной, созданной не без его участия цифровой ОС, имея при этом грамотного электронного помощника [9]. Таким образом, педагог начинает выполнять новые функции: «обучает» компьютеры студентов (обновляет используемые программы) и прививает своим подопечным навыки обращения с их компьютерами для выполнения элементарных операций. Чтобы успешно реализовывать данные функции, педагогу может понадобиться помощь программистов.

Выводы. Осуществленный анализ позволяет авторам статьи утверждать, что на данной стадии эволюции образовательного процесса основной является задача создания методологии, связанной с применением технологий управления информацией при разработке электронных материалов учебного характера и их реализации в контексте педагогической деятельности.

Цифровая ОС вуза определяется нами как инфраструктура педагогической деятельности, благоприятствующая выстраиванию личности в контексте образования и состоящая из трех подструктур (информационной, материально-технической и обучающей), нацеливающих преподавателей и студентов на достижение высоких результатов обучения. Инновационная ОС как комплексная, полиаспектная система информационно-коммуникативных технологий совмещает информационную составляющую учебного процесса с педагогической, повышает уровень компетентности педагогов и учащихся.

Литература:

1. Адольф В.А., Щелковникова О.А. Обеспечение метапредметных результатов обучающихся через решение учебно-познавательных задач с использованием ИКТ // Информатика и образование. - 2017. - №3 (282). - С. 59-63.
2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образование. - №5 (244). 2013. С. 27-30.
3. Адольф В.А., Голубничая Е.В. Отношение субъектов образовательного пространства школы к ценностным приоритетам учащихся в условиях современного общества // Воспитание школьников. 2016. №2. С. 19-24.
4. Адольф В.А., Захарова Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе освоения геометрии // Сибирский педагогический журнал. 2012. №1. С. 111-118.
5. Адольф В.А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 156-160.
6. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя в посткурсовой период // Сибирский учитель. 2018. № 1 (116). С. 15-20.
7. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Подготовка учителей естественно-научного цикла к разработке учебно-познавательных задач // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1 (26). С. 5-11.
8. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.
9. Ильина Н.Ф., Шмидт А.В. Особенности исследовательской деятельности педагога в условиях введения профессионального стандарта // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 2 (23). С. 14-19.
10. Роберт И.В., Самойленко П.И. Информационные технологии в науке и образовании. - М., - 1998. - 177 с.
11. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 74-78.
12. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76-80.
13. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.
14. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Берсенева О.В., Журавлева Н.А. Мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов обучения математике в 5 классах: учебное пособие / Красноярск, 2018. 188 с.
15. 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 378.147

доктор педагогических наук, доцент, старший научный
сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена значимости социальных и коммуникационных способностей, умений, навыков и представлений, связанных с социальными взаимодействиями, которые необходимо развивать как в рамках института образования, так и вне его. В данном контексте особенно важным является формирование социального интеллекта, как фундаментально важного параметра для развития способностей к социальному взаимодействию, понимания социальной сферы.

Ключевые слова: социальный интеллект, технологии формирования, формы обучения иностранному языку, коммуникативные универсальные учебные действия.

Annotation. The article is devoted to the importance of social and communication abilities, skills and ideas related to social interactions that need to be developed both within and outside the Institute of education. In this context, the formation of social intelligence is particularly important as a fundamental parameter for the development of abilities for social interaction, understanding of the social sphere.

Keywords: social intelligence, technologies of formation, forms of foreign language teaching, communicative universal educational actions.

Введение. Социальный интеллект – понятие интегративное и включает множество разнообразных способностей, знаний и умений, важность и необходимость развития которых не вызывает сомнения у психологов и педагогов. До сих пор исследователи ведут научный поиск в целях выявления единой структуры социального интеллекта.

Применительно к преподаванию иностранных языков понятие «социальный интеллект» также представляет определенный интерес ввиду того, что многие его компоненты (эмпатия, мотивация достижения, саморегуляция, рефлексия) необходимы как для полноценного развития коммуникативной и эмоциональной сфер личности обучающегося, так и для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Говоря о необходимости развития совокупности способностей, качеств и умений, объединённых понятием «социальный интеллект», следует отметить, что эмоциональные умения и привычки, заложенные еще в детстве, станут определяющими на всю дальнейшую жизнь. Более того, умение управлять своей эмоциональной сферой оказывает благотворное влияние на психическое и соматическое здоровье ребенка, в то время как отсутствие данных способностей может привести к алекситимии – закреплённому комплексу качеств, характеризующемуся затруднением в осознании и определении собственных эмоций [3].

Урок иностранного языка предоставляет определённые возможности развития социального интеллекта обучающихся. В контексте традиционной школы иностранный язык является одним из немногих предметов, в рамках которых возможно моделирование различных коммуникативных ситуаций, позволяющих ученикам представить себя вне школьных стен и отработать определённые модели поведения в различных ситуациях общения. Социальный интеллект является важной составляющей успешной коммуникации и может развиваться только в процессе коммуникации, моделируемой на уроках иностранного языка.

Кроме того, многие специалисты в области лингводидактики считают, что обучение иностранному языку, особенно в раннем возрасте, оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка и, в частности, его эмоциональной сферы. В свою очередь, подключение эмоциональной сферы ребенка в процесс изучения иностранного языка способствует более успешному его усвоению. Эмоциональная сфера, наравне с интеллектуальной, играет важнейшую роль в формировании языковых навыков и речевых умений на родном и иностранном языке в дошкольном и младшем школьном возрасте. Опережающее развитие эмоциональной сферы детей улучшает качество обучения иностранному языку в раннем возрасте.

Что касается возможных подходов к развитию социального интеллекта младших школьников, можно сказать, что выбор подхода зависит от того, что является первичным для преподавателя и ученика: если основной целью является формирование и развитие социального интеллекта ребенка, тогда ведется развитие социальных и коммуникативных способностей, знаний и умений напрямую. В российских условиях такие программы возможно реализовать на занятиях с детскими психологами или в школах эстетического воспитания, используя значительный накопленный опыт зарубежных коллег.

Важнейшим механизмом развития социального интеллекта младших школьников на уроках иностранного языка, является его развитие в русле формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД).

Изложение основного материала статьи. Навык говорения на неродном языке, не формируется самостоятельно. Для овладения такими умениями нужна систематическая работа по формированию коммуникативных УУД, которая так же способствует быстрому развитию социального интеллекта, поскольку формируется среда, идеально подходящая для этих целей – большое число коммуникаций как на родном, так и на иностранном языке, высокая мотивация обучающихся.

Модель формирования социального интеллекта включает в себя следующие блоки: целевой, организационный, содержательный и оценочный.

Целевой блок подразумевает формирование коммуникативных УУД на уроках английского языка младших школьников.

Организационно-деятельностный блок четко структурирует работу педагога и учеников по этапам формирования УУД [4]:

- этап - готовность к проявлению умений;
- этап - владение знанием содержания;
- этап - опыт проявления умений и рефлексия.

Содержательный блок включает в себя структурные компоненты коммуникативных УУД, которые определяют уровни владения языком: чтение, письмо, говорение.

Результативно-оценочный блок представлен критериями уровня сформированности коммуникативных УУД (монолог, диалог, аудирование, лексика-грамматика, чтение, письмо), позволяющими отследить эффективность формирования коммуникативных УУД.

В процессе обучения иностранному языку коммуникативные УУД трактуются подобно их пониманию в общей педагогике, хотя их содержание имеет некоторые особенности:

- 1) составление плана сотрудничества со сверстниками и с педагогом в процессе;
- 2) проявление инициативы в процессе сотрудничества, например, в поиске нужной информации;
- 3) разрешение конфликтов, предложение альтернативных способов разрешения спорной ситуации, умение принимать решение и реализовывать его;
- 4) управление поведением собеседника — коррекция, оценка его действий;
- 5) умение достаточно полно и точно выражать собственные мысли придерживаясь поставленной задачи общения; грамотное использование простейшего монолога и диалога на изучаемом языке.

В процессе нашей исследовательской работы мы анализировали сформированность коммуникативных УУД на уроках английского языка у младших школьников посредством использования форм работы, которые используются при изучении английского языка:

1. Совместное планирование учебного сотрудничества учителем и учениками: постановка цели, задач субъектов коммуникации, поиск способов взаимодействия. Примером такой формы работы может выступать следующее задание: школьники должны принять участие в спортивных соревнованиях. Ученику требуется взять интервью у нескольких одноклассников и выяснить, какими видами спорта они увлекаются. Затем необходимо убедить учителя физкультуры взять их в команду.

2. Инициативное сотрудничество. На более подходящем этапе занятия с целью подготовки рабочей обстановки можно использовать игру «Ювелир». При этом ребята должны по цепочке задавать друг другу вопросы на заданную тему. Можно усложнить данное задание, используя упражнения на построение вопроса по схеме, составление вопросов, расставляя слова в верном порядке, составление вопросов к заведомо известным ответам. Младшим школьникам полезно выполнение следующих заданий: нужно догадаться, что загадал учитель, например животное или цвет; нужно убедиться, что все твои одноклассники умеют читать и похвалить их за это; нужно помочь животным найти свой дом (лес, ферма, зоопарк).

3. Разрешение конфликтов. Примером данной формы работы может служить следующее упражнение: зайчонок Флиппочень рассеян, ему необходимо помочь собрать школьный портфель. Ученику следует назвать те школьные принадлежности, которые у него есть, используя образец.

4. Управление поведением партнера помогает сформировать работа в парах и небольших группах. Школьники учатся строить дискуссию на иностранном языке, внося при этом собственные дополнения, рекомендации. Уже в начальном звене ребята способны исправлять ошибки в работах одноклассников. Учитель на уроке должен воспитывать умение терпеливо слушать собеседника. К примеру, пара учеников составляет диалог «В зоопарке», после чего одноклассники дают оценку их работе: все ли было понятно в речи, указывают на допущенные ошибки в грамматике и произношении. Очень полезным является момент самостоятельной установки учениками правил парной и групповой работы. Роль учителя сводится к созданию ситуации успеха для работающей пары.

5. Работа в монологе и диалоге. Для формирования умения строить монологические высказывания используются такие упражнения, как пересказ от третьего лица, пересказ в отрицательной форме, построение предложений по данному образцу, рассказ о себе или о своем друге по картинкам.

6. Умение аргументировать свою точку зрения так же формируется с помощью ряда упражнений: убедить директора принять тебя в школу; составь рассказ о своем хобби; убедить маму приобрести хомячка; расскажи о своем питомце. Чтобы дети овладели диалоговой формой общения, целесообразно применять на уроках ролевые игры: «Журналист», «В продуктовом магазине».

В методике обучения монологической английской речи в рамках школьной программы выделяются следующие разновидности монолога: порицание; похвала; приветственная речь; характеристика; лекция; оправдательная или обвинительная речь; рассказ; описание.

Каждый из монологов должен характеризоваться: целенаправленностью; выразительностью; логичностью; непрерывностью; смысловой законченностью; самостоятельностью.

Основная монологическая характеристика – это его целенаправленность, т.к. перед произнесением монолога ученик осознает, для чего он его произносит. Смысл монолога существует только при наличии цели, необходимости в нем. Для этого учитель искусственно на уроке создает такую ситуацию, в которой монолог становится востребованным.

На уроках иностранного языка в первую очередь формируются речевые умения школьников: иностранный язык учит школьников правильно использовать клише (устойчивые выражения), формулировать классические вопросы и ответы на них, доказывать верность и неверность утверждений, обосновывать этапы построения монолога и диалога.

Учитель должен создавать на занятиях условия успешного формирования более высокого уровня коммуникативных УУД. Для этого можно грамотно использовать разнообразные формы уроков, мотивируя учеников к общению на иностранном языке. Очень выгодной формой урока является игра. Данная форма удовлетворяет возрастным требованиям младших школьников, вносит неповторимое разнообразие в учебную работу, и побуждает школьников к естественному общению.

Урок-игра английского языка может быть:

- 1) языковой (фонетические игры, игры с буквами, лексические, грамматические);
- 2) речевой (игры, способствующие обучению чтению, говорению, аудированию, письму).

Игры подбираются с учетом программного материала, используемого в конкретном учебном заведении. Изучение иностранного языка в начальной школе обязательно должно включать игровые элементы. Обучать, играя не сложно, но необходима тщательная подготовка к занятиям со стороны учителя. Игры на уроках английского языка нельзя считать массовым развлечением, они являются основным способом решения ряда образовательных задач.

Методика проведения обучающих игр предполагает наличие у учеников мотива, цели и предполагаемого результата. Включаясь в игру, ученики проявляют естественное желание разговаривать на иностранном языке. Типы игр для младших школьников: лексические; фонетические; грамматические.

Именно при изучении иностранного языка актуальной является игра – путешествие в страну, в которой разговаривают на изучаемом языке. Такая форма игры способна эмоционально воздействовать на младших школьников, актуализировать опорные знания, облегчить усвоение речевых навыков, научить настаивать на своей точке зрения, аргументировать ее, научить подтверждению аргументов фактами. Для игры-путешествия очень важны наглядные средства обучения: тематические картинки, плакаты, открытки, игрушки, книжки, рисунки детей – все это затрагивает эмоции учащихся.

Полезной для формирования коммуникативных УУД оказывается и ролевая игра, объединяющая речевую, игровую и учебную деятельность одновременно. Ученики, естественно, воспринимают ролевую обучающую игру как обычное развлечение в процессе которого они примеряют на себя некоторые роли.

Сущность ролевой игры – её учебная цель завуалирована для младших школьников, поэтому характер ролевой обучающей игры ими зачастую не осознается. Применяя на уроках ролевую игру, учитель обучает школьников общению в диалоге. Для того, чтобы роли становились средствами обучения, они должны отвечать целому ряду требований, которые учитывают учебную задачу, индивидуальную особенность каждого ученика, потребность каждого учащегося.

С целью повышения эмоциональности диалога, ученикам выдаются готовыми клише – стандартные выражения на английском языке, которые выражают восхищение, удивление, интерес, недоумение. Эмоции являются важной частью человеческого мышления, и необходимые действия выполняются на основе человеческих чувств. Школьникам необходимо научиться эмоционально окрашивать свою речь, использовать различные интонации в произношении иностранных фраз.

Для повышения уровня коммуникативных УУД у младших школьников педагогу следует разнообразить используемые технологии обучения, отдавая предпочтение инновационным:

1. Интерактивное обучение. Технология позволяет полностью погрузить ученика в обучающую среду, английский язык буквально окружает ребенка, и у него не остается выбора, кроме как самому подстраиваться под окружающую среду и говорить на английском языке. Чаще всего на уроках английского языка используются следующие формы интерактивного обучения [2]:

- 1) дидактические игры (иллюстративные, игры-метафоры);
- 2) пользование общественными ресурсами;
- 3) общественные проекты и внешкольные мероприятия;
- 4) игры с разделением ролей;
- 5) нестандартные уроки: урок открытых мыслей, урок-турнир и другие.

2. Информационно-коммуникационное обучение. Эффективное и разумное в своем количестве внедрение ИКТ в процесс обучения английскому языку младших школьников позволяет учителю разнообразить работу над совершенствованием навыков иностранной устной и письменной речи у школьников, тем самым мотивируя их к обучению. Опираясь на зрительное восприятие детей, которое характерно для младших школьников, перечисленные задания следует представлять детям с помощью презентации.

3. Проблемное обучение. Проблемное обучение на уроках английского языка практически значимо для формирования личности младшего школьника. Проблемное обучение стимулирует интерес учеников, поддерживает высокую мотивацию к изучению иностранного языка. Методика проблемного обучения отличается от традиционной тем, что ставит ученика в такое положение, когда он вынужден активно и интенсивно мыслить, мобилизуя свой интеллектуальный потенциал для решения проблемы и формирования теоретического вывода. Полученный в самостоятельном поиске теоретический вывод усваивается учеником как плод его собственного труда.

4. Метод проектов. В рамках реализации ФГОС НОО стал востребованным проектный метод обучения во всех областях знаний, в том числе и при обучении английскому языку. Приведем примеры заданий, которые способствуют формированию коммуникативных УУД на уроках английского языка в рамках ФГОС [1]:

- 1) упражнения на логические заполнения пропусков;
- 2) составление сюжетного рассказа по предложенным картинкам;
- 3) нахождение ошибок в тексте;
- 4) составление текста из предложенных предложений;
- 5) выстраивание цепочек из слов или предложений с целью получения смысла;
- 6) разработка мини-проектов творческого характера;
- 7) заполнение анкеты.

Выводы. Совместная деятельность учащегося и учителя в образовательном процессе проявляется как индивидуальный вклад каждого в работу, взаимобмен идеями, научными знаниями, интересными приемами в работе над достижением запланированного результата. Совместная деятельность будет успешной только при условии наличия доброжелательной атмосферы и поддержки друг друга, это позволит школьнику не только получить для себя интересную информацию, но и развить собственные коммуникативные способности: научиться вслушиваться в речь собеседника, давать оценку различным точкам зрения, принимать участие в дискуссиях, научиться принимать правильное решение.

Формирование коммуникативных УУД становится все более приоритетным в преподавании английского языка в школе, поэтому обязательно находит отражение в современных учебно-методических комплексах, ярким примером которых является «SPOTLIGHT».

ФГОС НОО предоставляет учителям-предметникам простор для творчества на внеурочной деятельности, поэтому внеурочные часы в начальной школе можно использовать для формирования коммуникативных УУД. Внеклассные мероприятия по английскому языку можно провести в оригинальной, незабываемой, развлекательно-познавательной форме. Можно установить традиционные внеклассные мероприятия, вызывающие интерес у обучающихся, тогда, они не только способствуют развитию основных видов речи, детской памяти, ассоциативного мышления, но и сформируют творческую инициативу и навык общения в коллективе. Необычные задания, составленные на иностранном языке по ходу игр и

конкурсов, способствуют прочному запоминанию грамматики, пополнению запаса лексики, развитию диалогической и монологической речи.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР., 2009. - 448 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
3. Сиротова А.А. Применение базовых лингводидактических приемов в предметно-языковом интегрированном обучении / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 1. – 414 с. – С. 279-282.
4. Сиротова А.А. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыкового ВУЗа на основе предметно-языковой интеграции // Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISAAT: Часть 2. – Казань: Отечество, 2018. – 322 с. – С. 209-214.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В эпоху информационно-коммуникационных технологий появляется проблема формирования информационной грамотности обучающихся, ввиду этого тьюторское сопровождение школьников является особо актуальной в современном информационно - образовательном пространстве школы. Сформированный набор умений информационной грамотности, такие как: поиск; интеграция; управление; оценка; создание; передача информации у обучающегося - это необходимые знания и умения для современного молодого человека, которые пригодятся ему не только в школьный период обучения, но и в его повседневной жизни. Выпускник образовательной организации, не имея определенных умений по работе с информацией, будет не адаптирован в современном информационном социуме. Именно это говорит об актуальности представленной статьи.

Ключевые слова: наставничество, тьюторское сопровождение, информационная грамотность, исследовательская деятельность, проектная деятельность.

Annotation. In the era of information and communication technologies there is a problem of formation of information literacy of students, because of this tutor support of students is particularly relevant in the modern information and educational space of the school. Formed a set of skills of information literacy, such as: search; integration; management; assessment; creation; transfer of information from the student - is the necessary knowledge and skills for the modern young man, which will be useful not only in the school period, but also in his daily life. A graduate of an educational organization, not having certain skills to work with information, will not be adapted to the modern information society. This indicates the relevance of the article.

Keywords: mentoring, tutor support, information literacy, research activity, project activity.

Введение. Одной из задач национального проекта «Образование»-2025, принятого правительством РФ в начале сентября 2018 года, является разработка методологии сопровождения, наставничества и шефства для обучающихся.

Что же означает наставничество? Наставничество – это процесс передачи знаний и умений; особая форма преемственности поколений. Наставничество в школе может осуществляться, например, в научно-исследовательской работе школьника, когда более опытные люди консультируют их по возникающим вопросам.

Изложение основного материала статьи. Понятие наставничество появилось в России в середине XVIII века и рассматривалось как «физическое взращивание» подопечного, но не развитие его духовно-нравственных качеств. В этот период роль наставников отводилась дядькам, няням и боннам. Позже появились домашние наставники или воспитатели, которые отвечали не только за «физическое взращивание», но и за воспитание духовно-нравственной личности, а также за развитие индивидуальной образовательной траектории ребёнка.

Сегодня тьюторство и наставничество сопоставимы по некоторым функциональным направлениям, таким как: воспитание духовно-нравственной личности ребенка, построение индивидуальных образовательных маршрутов и их реализация, индивидуальный подход к каждому подопечному.

Тьюторское сопровождение – это феномен в педагогике, который рассматривается, как педагогическая деятельность, направленная на индивидуализацию образовательного процесса обучающегося [1, с. 5; 4, с. 334]. Тьюторское сопровождение организовывается поэтапно. Первый этап - диагностический; второй этап - проектировочный, третий этап - реализационный; четвертый этап - аналитический [3, с. 82].

Тьюторское сопровождение для формирования информационной грамотности обучающихся организовывается в несколько этапов:

1. **Диагностический этап.** На данном этапе педагог предлагает обучающемуся пройти диагностику и выявить уровень сформированности информационной грамотности. «На данной начальной ступени тьюторского сопровождения особенно значимо создание ситуации «позитивной атмосферы», психологического комфорта, который способствует вхождению обучающегося в тьюторское взаимодействие, готовность продолжать сотрудничество» [5, с. 85].
2. **Проектировочный этап.** Составление плана для достижения результата-повышение уровня информационной грамотности;

3. Реализационный этап. Выбор средств и ресурсов для формирования информационной грамотности школьников.

4. Аналитический этап. На данном этапе педагог проводит диагностические процедуры для выявления сформированности информационной грамотности школьников. После диагностических работ тьютор-педагог составляет портфолио о достижении результатов обучающихся.

Тьюторскую деятельность педагога можно определить, как многофункциональную, потому что современный педагог выполняет сразу несколько ролей: модератор, фасилитатор, наставник, консультант. В отличие от учителя, занимающегося задачами учебно-воспитательного процесса, тьютор оказывает помощь школьнику в построении собственного уникального образовательного пути [6, с. 90; 8, с. 52; 10, с. 72]. При этом у него нет заранее заданного плана формирования личности подопечного и заготовленного знания, которое ему необходимо передать [7, с. 69].

Следовательно, можно сделать вывод, что педагог должен быть профессионально готов к тьюторскому сопровождению и ориентироваться на альтернативные методы работы [2, с. 70]. В своей работе педагог должен учитывать основные принципы тьюторского сопровождения: принцип открытости, принцип гибкости, принцип модульности, принцип индивидуализации, принцип непрерывности.

В настоящее время тьюторство базируется на таких интерактивных технологиях как:

- технология проектной деятельности;
- технология исследовательской деятельности;
- технология портфолио.

Реализуя учебно-исследовательскую деятельность в образовательной организации, необходимо прогнозировать будущие результаты школьников, включающие в себя ряд ключевых умений информационной грамотности: определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание; передача информации. Любое исследование содержит постановку гипотезы, цели и задач исследования, изучение теории по данной проблеме, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, анализ, собственные выводы [9, с. 86].

При разработке учебного проекта обучающийся под руководством тьютора знакомится с основными этапами работы: постановка проблема, формулирование цели, постановка задач, планирование деятельности, создание продукта. При работе над проектом у школьника формируются умения: проблематизация, целеполагание, планирование, установление продуктивного сотрудничества, рефлексивные и презентативные умения.

Рассмотрим этапы создания учебно-исследовательской работы и набор ключевых умений информационной грамотности, который формируется благодаря деятельности тьютора.

Таблица 1

Этапы создания учебно-исследовательской работы и набор компетенций информационной грамотности

№ этапа	Этапы создания учебно-исследовательской работы	Деятельность тьютора	Умения информационной грамотности
1.	Формулировка проблемы и противоречия исследовательской работы	Тьютор направляет обучающегося на существующие проблемы, которые возможно разрешить благодаря исследовательской работе	определение; поиск
2.	Обоснование актуальности исследовательской работы	Тьютор обращает внимание обучающегося на степень важности на данный момент и в данной ситуации для решения определенной проблемы	определение; поиск; интеграция
3.	Предмет исследования	Для того, чтобы сформулировать предмет исследования тьютор задает вопрос обучающемуся: «Что изучается?»	определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание
4.	Объект исследования	Для того, чтобы сформулировать объект исследования тьютор задаёт вопрос обучающемуся: «Что рассматривается?»	определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание
5.	Гипотеза исследования	Гипотеза- это предвидение событий. Тьютор задает вопрос обучающемуся: «Представь, что будет если...»	оценка; создание; передача информации

№ этапа	Этапы создания учебно-исследовательской работы	Деятельность тьютора	Умения информационной грамотности
6.	Цель исследования	Тьютор задает вопрос обучающемуся: «Что ты исследуешь?», «За кем или чем наблюдаешь, что изучаешь?»	определение; поиск; интеграция
7.	Задачи исследовательской работы	Тьютор приводит примеры задач исследовательской работы. Обращает внимание обучающегося, что задачи – это поэтапное решение проблемы и достижение цели исследование	определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание
8.	Методы исследования	Тьютор вместе с обучающимся выбирают методы исследования, которые будут применяться в данной работе	определение; поиск; оценка
9.	Практическая значимость исследовательской работы	Тьютор может задать вопрос обучающемуся: «Чего ради эта работа делалась?»	определение; поиск; интеграция; оценка; создание
10.	Тема исследовательской работы	Тьютор помогает сформулировать тему исследования. Тьютор обращает внимание обучающегося на то, что тема должна отражать объект, предмет исследования, и проблему, решение которой положено в основу исследовательской работы.	оценка; создание
11.	Подведение итогов. Проведение рефлексии. Защита исследовательской работы	Тьютор задает вопросы обучающемуся: «Что у тебя получилось лучше всего?»; «Что не получилось в данной работе сделать?»	управление; оценка; создание; передача информации

В работе над проектом или исследованием тьютор помогает обучающимся правильно собирать данные и оформлять их в портфолио. Портфолио выполняет рефлексивную функцию, которая позволяет определить верность принятых решений, а если необходимо, то вовремя их скорректировать.

Выводы. Подводя итог к вышесказанному, обратим внимание на те условия, которые способны повлиять на тьюторское сопровождение информационной грамотности обучающегося в современной школе:

Во-первых, это владение педагогом-тьютором интерактивными технологиями.

Во-вторых, педагог-тьютор должен учитывать принципы и этапы тьюторского сопровождения.

В-третьих, педагог-тьютор, осуществляя тьюторскую деятельность, должен выполнять многофункциональную роль, а именно быть модератором, фасилитатором, наставником, консультантом.

Литература:

- Багирова, З.К. Особенности реализации функции тьютора в общем образовании / З.К. Багирова, С.Г. Велева // Мир науки, культуры, образования. – 2017 - № 1 (62). - С. 5-6.
- Глизбург В.И., Перевезенцева О.Н. Тьюторское сопровождение в информационном пространстве школ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – Том 14. – № 1 (2017). – С. 69–75.
- Горюнова Л.В., Мкртчян Н.М., Метелкина Ж.С. Тьюторское сопровождение обучающихся как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 153-161.
- Дудчик С.В., Грачева Н.Ю. Формирование тьюторской компетентности педагогов как залог успешной реализации инклюзивного образования // Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4. С. 333—337.
- Ковалёва, Т. М., Кобыща Е. И., Попова С. и др. Профессия «Тьютор». / Т. М. Ковалева // М. — Тверь: «СФК — офис». 2012. — 246 с.
- Львова, А.С. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации / А.С. Львова, О.А. Любченко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2016. - № 1 (35). - С. 89-96
- Лях Ю.А. Тьюторские технологии в системе обучения школьников//Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №6. С. 68 -72
- Перевезенцева О.Н. Реализация инновационной технологии тьюторского сопровождения младшего школьника в информационно-образовательном пространстве школы // Сб. материалов Научно-практической конференции «Инновационные и традиционные технологии развития дошкольников и младших школьников средствами математики и информатики» ГБОУ ВПО г Москвы МГПУ ИППО, Москва 2016. - С. 51-55.

9. Перевезенцева О.Н. Формирование информационной деятельности младших подростков для достижения метапредметных результатов образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 84-85.
10. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Кривова В.А., Серебренникова Ю.А. Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности. Начальная школа. 2016. № 9. С. 70-75.
11. Фоменко, С.Л. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения обучающихся в образовательном процессе / С.Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. - 2017. - № 3. - С. 102-107
12. Хмелькова, М.А. Тьютор как новая педагогическая позиция / М.А. Хмелькова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. - 2018. - № 2. - С. 118-122.
13. Чередилина, М.Ю. Виды и направления тьюторского сопровождения в школе: практический конструктор моделей / М.Ю. Чередилина // Бизнес. Образование. Право. - 2017. - № 2 (39). – С. 290-296.
14. Эрик Парслоу, Моника Рей Коучинг в обучении: практические методы и техники. – С.-Пб.: Питер, 2003

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, доцент, старший научный
сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Автор данной статьи рассматривает предметно-языковую интеграцию как возможный способ достижения мультилингвизма и плюрилингвизма. Одной из нерешенных пока проблем во внедрении предметно-языкового интегрированного обучения является подготовка педагога и его компетентность. Данная статья посвящена выявлению основных функций, выполняемых педагогом предметно-языкового интегрированного обучения, определению главных областей его компетенций для формирования так называемого профессионального портрета педагога предметно-языкового интегрированного обучения. В результате автор представляет круг компетенций педагога предметно-языковой интеграции. В заключении автор приходит к выводу, что данная информация может служить ориентиром для организаций, желающих внедрить предметно-языковое интегрированное обучение, а также оказывать услуги по повышению квалификации для преподавателей, заинтересованных в своем профессиональном развитии.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, педагог, компетенции.

Annotation. Content and language integrated learning (CLIL) is seen by the author as means of reaching multilinguism and plurilinguism. One of the problems which is left unsolved in CLIL yet is teacher education, training and their competences. This article is devoted to eliciting the main functions of a CLIL teacher, identifying their major competences in order to formulate so-called professional portrait of a CLIL teacher. As a result, the author gives us a circle of competences of a CLIL teacher. In conclusion the author states that this information could be used as guidelines for educational institutions willing to implement CLIL in their curriculum as well as to organize professional development training for university teachers.

Keywords: content and language integrated learning, CLIL, teacher, competencies.

Введение. В настоящее время в научных публикациях, посвященных лингводидактике и подходам к обучению иностранным языкам все чаще стали встречаться такие термины, как «мультилингвизм» и «плюрилингвизм». Очевидно, что семантическое ядро у данных понятий одно – «многоязычие». Но есть и различия. Разберем трактовки данного понятия. Многоязычие определяется как «использование нескольких языков в пределах одной социальной общности» и может являться как национальным, так и индивидуальным признаком [2]. Мультилингвизм же представляет собой «сосуществование в рамках международных объединений разных стран множества языков как атрибутов разных культур» [1]. То есть, это свойство межнациональных союзов, объединяющихся политически, экономически, географически и тем самым создавая единое культурное и языковое пространство, которому присущ мультилингвизм. Другая интерпретация данного понятия гласит, что это «положение, согласно которому современный человек должен владеть как минимум двумя языками помимо родного» [1]. Ясно, что это уже имеет отношение к свойству личности и должно достигаться путем поддержки применения множества языков в системе образования. Плюрилингвизм также является характеристикой личности и определяется как «владение лицом несколькими языками на разных уровнях компетенции» [5].

Россия сама по себе является многонациональной страной, которой присуще многоязычие. Однако стремление к европейской интеграции, лежащей в основе Болонского процесса, законом которого подчиняется Российское высшее образование, обязывает нашу страну способствовать его интернационализации. Таким образом, хоть мы и не обладаем в отличие от государств-членов ЕС признаками мультилингвистической среды, задачи стимуляции академической мобильности выпускников отечественных вузов заставляют задуматься о необходимости развития в них такого качества, как плюрилингвизм.

Зарубежные ученые начиная с конца XX века рассматривают различные способы достижения плюрилингвизма на уровне среднего, а затем и высшего образования. Одним из средств является внедрение предметно-языкового интегрированного обучения (Content and language integrated learning – CLIL). История данного подхода берет свое начало в 1994 году, когда исследователь Д. Марш предложил объединить существующие до этого подходы к изучению иностранного языка на основе анализа содержания в единое понятие [10]. Изначально предполагалось, что в рамках CLIL предметное содержание будет преподаваться на иностранном языке. Позже, развивая свою теорию, он предположил, что иностранный язык должен стать средством получения информации по предмету. Наконец, в 2001 году Д. Койл внедрила концепцию дуальной цели, согласно которой преподавание должно преследовать две цели – изучение предмета на иностранном языке и изучение самого иностранного языка в процессе [7].

Нынешняя популярность CLIL не только в Европе, но и в России – это доказательство актуальности интегрированных подходов в образовании, результатом которого должно быть одновременное владение несколькими навыками, знаниями и умениями в совокупности.

В отечественной педагогике с 2000-х годов проводятся исследования о применении технологий билингвального обучения (Л.Л. Салехова), в области формирования предметных иноязычных компетенций с использованием CLIL (К.С. Григорьева, Р.Р. Зарипова), делаются успешные попытки разработать модели внедрения интегрированного обучения иностранному языку и профессиональным дисциплинам в вузе (Э.Г. Крылов).

Тем не менее несмотря на множество преимуществ предметно-языковой интеграции, отмечаемых многими учеными, CLIL все еще оставляет ряд вопросов открытыми. Один из них – это квалификация педагога, решившегося на внедрение в образовательный процесс принципов CLIL.

В данной статье мы рассмотрим основные функции, выполняемые педагогом CLIL, необходимые для этого компетенции, а также сформируем так называемый портрет педагога предметно-языкового интегрированного обучения.

Изложение основного материала статьи. На основании изученной литературы [6, 8, 11] и собственного педагогического опыта нами были выделены следующие *функции педагога CLIL*:

- Планирование: целеполагание, определение ожидаемых результатов обучения, выбор предметного содержания, подбор релевантного контента;
- Применение иностранного языка: минимальный необходимый уровень по общеевропейской шкале языковых компетенций – B2 CEFR, монологическая и диалогическая речь, объяснения и инструкции, тематический вокабуляр;
- Обучение иностранному языку: владение коммуникативными и интегрированными методиками преподавания иностранного языка через предметное содержание;
- Обучение предметному содержанию: владение материалом и приемами его подачи на иностранном языке, применение методов обучающей поддержки (scaffolding);
- Поддержание дисциплины и здоровой обучающей атмосферы на занятии;
- Создание и проектирование учебных материалов: поиск аутентичного материала по предметному содержанию, его педагогическая адаптация, интеграция с лингвистическим компонентом;
- Оценивание результатов предметно-языкового интегрированного обучения по двум направлениям: овладение языковой компетенцией, предметными знаниями;
- Работа в команде: междисциплинарное сотрудничество, совместное преподавание, разработка рабочих программ интегрированных курсов;
- Внедрение инноваций в методологию: определение трудностей в освоении контента на иностранном языке, нахождение способов их преодоления, внедрение методов обучающей поддержки, способы соблюдения двойного фокуса на предметном содержании и иностранном языке.

На основе выделенных функций, а также исходя из рамочного документа Совета Европы по подготовке CLIL-педагогов [9] сформулируем *основные области компетенций*, из которых состоит профессиональная компетентность педагога предметно-языкового интегрированного обучения.

1. *Способность к рефлексии.* Самоанализ является важнейшей компетенцией педагога нового формата, неслучайно мы поставили эту способность на первое место. Постоянное профессиональное саморазвитие, познавательное, социальное развитие педагога как личности необходимо для того, чтобы он мог адекватно оценить свою компетентность в иностранном языке, в предметном содержании, свое педагогическое мастерство и т.д. Только педагог, склонный к рефлексии сам сможет впоследствии научить этому студентов.

2. *Знание фундаментальных принципов предметно-языкового интегрированного обучения.* Сюда относится видение CLIL как подхода с двумя равноценными целями и двойным фокусом, знание принципов 4 C – содержание, коммуникация, познание, культура и т.д.

3. *Владение иностранным языком и предметным содержанием, а также умение их интегрировать.* Считается, что педагогом CLIL может стать как преподаватель-предметник, так и лингвист, но в любом случае минимальный уровень владения иностранным языком оценивается как B2 CEFR (Upper-intermediate – выше среднего). Также очевидна необходимость предметной компетенции. При этом нужно осознавать, что CLIL – это не просто преподавание на иностранном языке. Соответственно, необходимо уметь интегрировать знания, умения и навыки, относящиеся к предмету и к владению языком на каждом занятии.

4. *Владение методологией CLIL.* Понятие «методология предметно-языкового интегрированного обучения» довольно обширно и включает в себя ряд элементов:

- непосредственно процесс построения знаний, умений и навыков обучающихся, основывающийся на принципах интеграции языка и контента; данный процесс протекает в соответствии с таксономией мыслительных навыков Б. Блума, согласно которой преподаватель постепенно переходит от заданий, формирующих мыслительные навыки низкого порядка, к более творческим, формирующим мыслительные навыки высокого порядка;
- применение различных стратегий развития: речь идет об учете принципов Л.С. Выготского о зонах ближайшего развития; использование технологий смешанного обучения (blended learning);
- создание безопасной образовательной среды: ввиду того, что преподавание предметного содержания на иностранном языке может стать фактором стресса для обучающегося, задача педагога – создать максимально комфортную среду и обеспечить не только языковую, но и психолого-педагогическую поддержку;
- владение методами и инструментами оценивания результатов предметно-языкового интегрированного обучения: этот вопрос также является крайне противоречивым, так как приходится оценивать знания не отдельно по языку и по предмету, а каким-либо образом оценить уровень сформированности интегрированной компетентности, для чего необходимо подобрать адекватные инструменты; среди CLIL-педагогов наибольшую популярность приобрели такие инструменты, как оценка по портфолио работ, оценка по результатам работы (выполнения проекта и т.д.);
- сотрудничество с коллегами: сюда относятся все возможные формы организации предметно-языкового интегрированного обучения, начиная с кооперации между лингвистическими и предметными кафедрами в разработке программ и заканчивая совместным обучением и бинарными курсами.

Ясно, что предметно-языковая интеграция требует пересмотра всех работавших ранее педагогических и методических приемов, так как образовательный процесс идет в новом стиле. Соответственно, CLIL-педагог должен владеть инструментарием педагогических приемов, относящимся к преподаванию иностранного языка, предметного содержания, а также исключительно методиками, относящимися к CLIL. Подробно возможность адаптации базовых лингводидактических приемов для целей предметно-языковой интеграции рассматривает А.А. Сиротова [3].

5. *Владение навыками проведения научных исследований.* Поскольку предметно-языковая интеграция – это явление относительно новое для российского высшего образования, необходимость в отечественных практических исследованиях, посвященных его внедрению, крайне высока. Следовательно, педагог, практикующий этот подход, должен быть готов делиться своим практическим опытом реализации интегрированного обучения, а также следить за общемировыми трендами CLIL.

6. *Владение навыками проектирования образовательных ресурсов.* Создание учебных материалов для CLIL – занятий является трудоемким и времязатратным процессом, включающим в себя поиск и подбор аутентичных материалов по предметному содержанию, их педагогическую адаптацию, создание заданий для развития языковых и мыслительных навыков и т.д. Это обусловлено тем, что готовых материалов по CLIL все еще недостаточно, несмотря на активные призывы европейских педагогов к обмену ресурсами онлайн. Таким образом, педагог должен быть готов к разработке собственных ресурсов для интегрированного курса и к их последующему распространению. А.А. Сиротова в своей статье раскрывает десять условий успешного создания учебных материалов для CLIL [4].

7. *Способность к организации учебного процесса в соответствии с принципами CLIL.* Работа любого преподавателя включает в себя организационно-методические вопросы, вопросы планирования курса, его реализации, этапов текущего и промежуточного контроля. Что касается CLIL-педагога, то ему приходится сталкиваться с двойным объемом работ по причине интегрированной природы подхода.

8. *Организация интегрированного обучения в структуре образовательной организации.* Компетенции CLIL-педагога также затрагивают сферу взаимодействия с административно-управленческим персоналом вуза, с такими вовлеченными в процесс лицами, как деканы, начальники учебных и методических отделов, от которых зависит принятие решений об организации в вузе интегрированных курсов. Задача педагога – объяснить цели и задачи такого обучения, его преимущества и возможные трудности, а также обозначить те вопросы и проблемы, которые возможно потребуют вмешательства управленческого персонала.

Все вышеперечисленные области компетенций являются равнозначными по важности и исключительно вместе могут сформировать портрет педагога предметно-языкового интегрированного обучения (см. рис. 1).

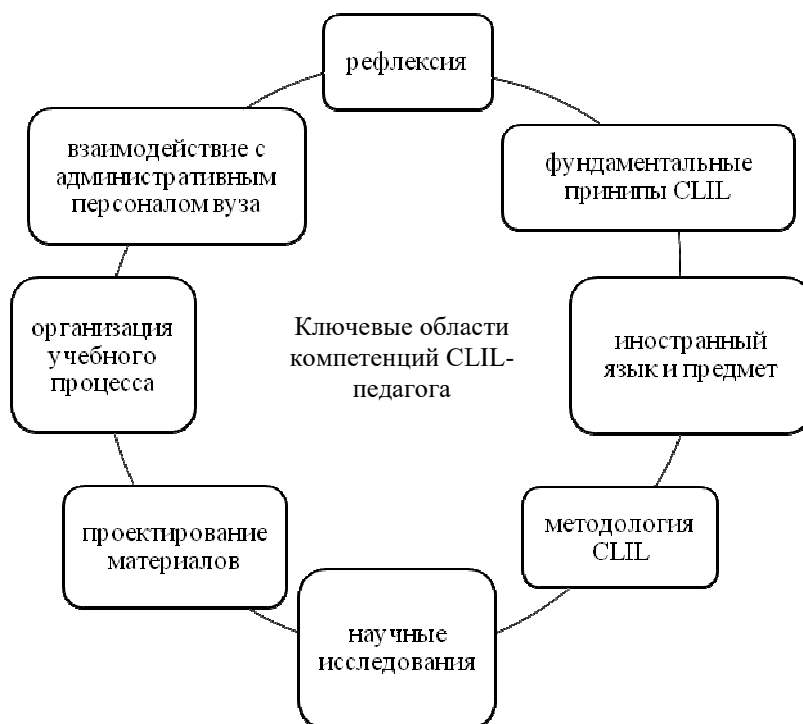


Рисунок 1. Круг компетенций CLIL-педагога

Выводы. Итак, в нашей статье мы проанализировали основные функции, выполняемые педагогом предметно-языкового интегрированного обучения. Далее, на основе выявленного функционала нами были выделены ключевые области компетенций CLIL-педагога, которые в целом и формируют его профессиональный портрет. Данная информация может быть использована в первую очередь самими педагогами и методистами образовательных организаций высшей школы как ориентир для формирования и развития необходимых компетенций при работе с интегрированными курсами. Более того, портрет CLIL-педагога может рассматриваться как чек-лист для организаций, предлагающих курсы повышения квалификации или переподготовки для преподавателей, желающих стать сертифицированными педагогами предметно-языкового интегрированного обучения.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР., 2009. - 448 с.

2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
3. Сиротова А.А. Применение базовых лингводидактических приемов в предметно-языковом интегрированном обучении / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 1. – 414 с. – С. 279-282.
4. Сиротова А.А. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыкового ВУЗа на основе предметно-языковой интеграции // Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISAAT: Часть 2. – Казань: Отечество, 2018. – 322 с. – С. 209-214.
5. Тремблей К. От мультилингвизма к плюрилингвизму URL: <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Recherche/multilinguismeplurilinguisme%20russe.pdf> (дата обращения: 29.03.2019).
6. Bentley K. The TKT Course: CLIL Module. Cambridge University Press, Cambridge, 2010. – 124 p.
7. Coyle D. Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts in Masih, J. (ed.) / D. Coyle // Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes. – London: CILT Publications, 1999. – P. 46–62.
8. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
9. Frigols Martin M. J. European Framework for CLIL teacher education URL: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20012014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf (дата обращения: 29.03.2019).
10. Marsh D. Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994. – P. 49
11. Mehisto P. Uncovering CLIL: Content and Language / P.Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols. – Oxford: Macmillan Education, 2008. – 238 p.

Педагогика

УДК: 373.3

кандидат филологических наук, доцент Славкина Инга Анатольевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Славкина Яна Станиславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

студент Аллева Марина Гочоглановна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье раскрываются понятия «креативность» и «вербальная креативность», характеризуются условия и приемы развития вербальной креативности учащихся начальной школы.

Ключевые слова: процесс обучения, креативность, вербальная креативность.

Annotation. The article reveals the concepts of “creativity” and “verbal creativity”, describes the conditions and methods of development of verbal creativity of elementary school students.

Keywords: learning process, creativity, verbal creativity.

Введение. Приоритетом обновления современной системы образования является ориентированность на подготовку выпускника, владеющего не только системой специальных знаний по учебным дисциплинам, но и способного творить и преобразовывать окружающую действительность, ведь обладание некой суммой знаний оказывается недостаточным фактором ориентации в быстро меняющемся мире. В связи с этим мы можем говорить о своего рода переориентации процесса обучения и воспитания «от человека образованного к человеку творческому» [1].

Изложение основного материала статьи. Креативность как свойство личности носит комплексный характер и представляет собой процесс и результат развития человеком своей индивидуальности и, по нашему мнению, может рассматриваться в качестве универсальной способности человека, позволяющей ему успешно ориентироваться в изменяющихся условиях жизни, продуктивно и творчески преобразовать её. Несмотря на то, что проблема креативности в современной педагогике и психологии является одной из центральных, в арсенале этих наук отсутствует единое определение этого понятия. Считается, что сам термин был введен в научный обиход в 1959 г. американским психологом Дж. Гилфордом, который под креативностью подразумевал особую разновидность мышления – так называемое дивергентное («расходящееся, идущее в разных направлениях») мышление, которое предполагает множественные пути решения той или иной проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Такой тип мышления противопоставляется конвергентному («сходящемуся»), нацеленному на поиск единственно верного решения [3]. Напротив, С. Медник в своих работах полагает, что в творческом процессе обязательно есть место и дивергентному и конвергентному мышлению, ведь в процессе решения задач, человек изначально опирается на конвергентный тип, а уже позже с помощью дивергентного мышления распространяет ранее полученные знания, заключения и выводы на поиск нового их применения [5].

В области педагогики креативность чаще рассматривается с позиции проблемных ситуаций и в обобщенном виде представляет собой совокупность следующих способностей и умений:

- способность решать множество задач в постоянно изменяющихся обстоятельствах;
- умение принимать решение в различных ситуациях;
- умение заявлять о своих потребностях и интересах;
- умение находить другие источники информации;
- умение принимать решения в различных педагогических ситуациях;
- способность генерировать оригинальные способы решения проблемы [4].

По мнению С. Медника необходимо различать креативность двух типов: вербальную и невербальную. Вербальная креативность выражается словом: предложение оригинальной идеи, способность преодоления словесных стереотипов, возможность создания отдаленных словесных ассоциаций и т.п., в то время как невербальная – это проявление творческих способностей в виде различных художественных образов: картин, рисунков и т.д. [5]. В обобщенном виде можно заключить, что под вербальной креативностью понимается способность личности к словесному творчеству.

Дж. Гилфорд указывает на 4 составляющих вербальной креативности:

- оригинальность и необычность высказываний, стремление к новизне;
- семантическая гибкость мышления (способность воспринимать объект под разными углами зрения);
- образная адаптивная гибкость (способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые или скрытые стороны);
- способность продуцировать разнообразные идеи [3].

Считаем, что младший школьный возраст создает предпосылки для успешного развития вербальной креативности в этот период. Ведь именно на указанном этапе жизни школьника происходит переоценка системы его отношений с окружающей действительностью, смена ведущего вида деятельности, мощный скачок в интеллектуальном развитии, смена наглядно-иллюстративного познания собственно образным мышлением.

Наблюдение за организацией образовательного процесса по русскому языку в начальной школе позволяет заключить, что вопросам развития вербальной креативности младших школьников уделяется крайне недостаточное внимание. Традиционно акцент делается не на развитии процессов продуктивного мышления и воображения, а на процессах памяти: запоминании, сохранении, воспроизведении, как следствие педагог оценивает не сам акт творчества младшего школьника, а итоговый продукт его образовательной деятельности.

В качестве основных вербальных креативных умений младших школьников наиболее часто называются следующие:

- умение составлять загадки;
- умение подбирать заголовок к прочитанному или услышанному тексту;
- умение составлять рассказ по заданной ситуации (плану, рисунку, картине);
- умение воспроизводить текст от лица другого рассказчика [2].

На наш взгляд, работу по формированию вербальной креативности младших школьников при обучении русскому языку следует организовывать с соблюдением следующих общих педагогических условий:

- поддержание доброжелательной атмосферы на уроке, создание ситуации доверия и уважения к ученикам со стороны педагога;
- предоставление учащимся возможности выбора вида деятельности;
- поощрение проявлений самостоятельности школьников в познавательной деятельности;
- осуществление наводящей, а не подсказывающей помощи со стороны взрослого;
- внимание учителя к формированию мотивации учения;
- индивидуальный подход к обучающимся, учёт их интересов, склонностей, способностей;
- использование игровых методов и приёмов обучения, как необходимого условия поддержания и развития познавательной активности младших школьников.

Считаем, что работа по развитию вербальной креативности учащихся должна проводиться в течение всего периода обучения русскому языку в образовательной организации как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Задания, предлагаемые младшим школьникам, должны подбираться с учётом возрастных и личностных особенностей. Так, младшие школьники – наивные реалисты, они очень эмоциональны. Сюжет художественного произведения может восприниматься ими фрагментарно, поэтому одной из важных задач, стоящих перед учителем, является «погружение» ребёнка в рассказ. Это возможно сделать, предложив следующие задания:

- расскажите, как бы вы поступили в этой ситуации;
- представьте себя на месте персонажа (кошка, цветок, дом и т.п.). Что бы вы смогли рассказать от его имени;
- измените рассказ, дополнив его описанием леса, поля, реки, неба и т.п.;
- представьте отрицательного героя – положительным. Как бы тогда изменился смысл рассказа?

Далее предлагаем задания, использование которых в образовательном процессе по русскому языку, на наш взгляд будет способствовать повышению уровня вербальной креативности младших школьников.

1. Игра «Третий лишний». Школьникам предлагаются цепочки из 3 слов. По условиям задания нужно вычеркнуть «лишнее». Задание усложняется тем, что очевидного сходства между этими предметами нет, а значит и лишним может быть любое слово, необходимо только дать последовательное объяснение своего выбора. Например: а) *принтер, кисточка, чашка*; б) *линейка, навесной замок, огурец*; в) *мост, верёвка, карандаш*.

2. Представьте и поделитесь своими размышлениями, что может произойти, если а) оживут все сказочные герои; б) из водопроводного крана польётся яблочный сок; в) на улице всегда будет день.

3. Пополнение «Этимологического словаря». Создание намеренно искаженного толкования слова, путем его ложной семантизации. Например, *стриж – парикмахер; бездарь – человек, который пришёл на праздник без подарка; баранка – овца; добряк – мгновение перед падением; картофель – портфель для переноски карт*. Перед предъявлением задания школьникам можно рассказать историю появления этого шуточного издания, обратив внимание на то, что играют со словами даже учёные – лингвисты.

4. «Придумай объяснение». Задание учит нестандартно мыслить, выделять причинно-следственные связи явлений, быть внимательными к семантике лексической единицы, подбирать точные вербальные формулировки. Например: «Вы приходите домой после школы, а дома вас встречает розовый медведь».

Ученикам предлагается придумать как можно больше объяснений этой ситуации. Версии, предложенные школьниками, могут быть как реальные, так и фантастические.

5. «На что похоже?» Школьникам задаются определенный цвет и форма, например «белый», «круг». Нужно придумать, как можно больше вариантов, что может быть похоже на них. Например, *снежок, яйцо, теннисный мяч, луна* и т.д.

6. Игра «Дальние родственники». Что общего между дорогой и гитарой? Между ложкой и краном?

7. Игра «Сыщики». Задание выполняется в парах. Каждой группе выдается рисунок с изображением комнаты. Школьники должны составить рассказ о том, кто проживает в этом помещении, какими чертами характера обладает, чем занимается и т.д. При выполнении задания нужно быть очень внимательным к изображенным деталям. Данный вид упражнения особенно эффективно развивает умение «вербального рисования».

8. Игра «Всё возможно». Младшим школьникам предлагается пофантазировать и представить свои размышления на одну из тем: «Чем пахнет суббота?», «Какого цвета радость?», «Какой вкус у воскресенья?» и т.п.

9. Игра «С миру – по нитке». Учитель предлагает тему размышлений. Далее ученики предлагают по одной строке, располагая их в определенной последовательности: цвет, вкус, запах, образ (внешность), звук, переживания (эмоции). Например, по теме «Зима» в качестве реплик могут быть предложены: *Зима – пора белого цвета в природе. Зима – вкус снежинок на губах. Зима пахнет морозной свежестью. Зима – это искрящийся снег под ногами и переливающиеся от инея деревья. Зима – это звуки вьюги и завывания пурги. Зима – это время радости и грусти.*

10. Изготовление стишков «пирожков». «Стишки–пирожки» – своего рода игра по созданию четверостишия, написанного строчными буквами, без рифмы, оформленное без пунктуационных знаков, но со смыслом и юмором. Участникам предлагается «тесто» – 2 строчки, а им предстоит создать «начинку». Например, младшими школьниками был предложен такой стишок-пирожок: *пришла весна/ растаял снег / а летом мы поедим к морю / лепить фигуры из песка.*

11. «Тавтограмма». Ученикам предлагается написать рассказ, в котором все слова начинались бы на одну букву. Например, «Боря был балованным бездельником: болтал, будто бесконечно болел...».

12. «Акростих». Школьникам предлагается создать стихотворную загадку, отгадкой которой будут начальные буквы каждой строки. Ученики второго класса, например, создали такой акростих: *Летают птички, бабочки, / Есть жара и пух. / Такое время года, / Осень его лучший друг.* После озвучивания загадки её автору можно задать вопросы, например: «Почему в созданной тобой загадке ты называешь осень другом лета?». Отвечая на подобные вопросы, учащиеся учатся логически верно строить высказывание, грамотно вербально актуализировать важную информацию, создавать яркие словесные образы. В реальной педагогической ситуации учеником был дан следующий ответ: «Лето и осень – друзья, потому что они всегда рядом, идут, будто рука об руку. Осень всегда следует за летом. Лето и осень, как и друзья, делятся друг с другом, ведь всё, что выросло летом: ягоды, овощи, фрукты – заготавливается осенью, чтобы потом люди и животные смогли пережить холодное время года – зиму».

Далее в процессе обучения ученикам можно предлагать выполнение более сложных заданий, основанных на соотнесении метафорических образов. Например: «Представьте рассуждения, заполнив пропуски подходящими по смыслу словами. Объясните свой выбор. _____ для _____ то же, что оценка для ученика. Или _____ подобно изготовлению торта, потому что _____».

Представленные упражнения можно органично вписать в структуру урока по развитию речи или предложить выполнение заданий в качестве разминки в начале урока. Многие из рекомендованных заданий творческого характера могут быть заданы учащимся в качестве домашних.

Выводы. Таким образом, развитие вербальной креативности является важной составляющей организации образовательной деятельности младших школьников по русскому языку. Задания, ориентированные на создание словесных образцов, положительно воспринимаются учащимися, создают атмосферу игры, что способствует более лёгкому восприятию школьниками фактов научной информации. Создание атмосферы творчества и включение обучающихся в творческую деятельность способствует развитию у них креативных способностей, обогащению внутреннего мира и повышению самооценки школьника, что в итоге формирует креативную личность, желающую и умеющую учиться в течение всей жизни.

Литература:

1. Библер В.С. Мышление как творчество. Москва: Политиздат, 1975. – 399с.
2. Бутузова И.Д. Лексическая работа на уроках русского языка // Начальная школа. – 2012. – №1. – С. 14 – 19.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта [Электронный ресурс] // Методолог – Режим доступа: <https://www.metodolog.ru/00736/00736.html>
4. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. Чошанов. Москва: Народное образование, 2012. – 158 с.
5. Mednick, S.A. The associative basis of the creative process. / S.A. Mednick // Psychological Review. – 1962. – № 69. P. 220-232.

УДК: 373.3

кандидат филологических наук, доцент Славкина Инга Анатольевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Славкина Яна Станиславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

студент Алиева Марина Гочоглановна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПОРОЙ НА МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация. В статье раскрывается суть мнемотехник, рассматриваются возможности использования мнемических приемов для оптимизации обучения русскому языку младших школьников. Большинство мнемотехник прошли апробацию в ходе опытно-экспериментальной работы на базе образовательных учреждений г. Лесосибирска и могут быть рекомендованы к использованию в образовательном процессе.

Ключевые слова: обучение младших школьников, процесс запоминания, мнемические приемы.

Annotation. The article reveals the essence of mnemotechnics, discusses the possibilities of using mnemonic techniques to optimize teaching Russian to younger schoolchildren. Most mnemotechnics have been tested in the course of experimental work on the basis of educational institutions in the city of Lesosibirsk and can be recommended for use in the educational process.

Keywords: training of primary school children, the process of memorization, mnemonic techniques.

Введение. Модернизация российского образования, введение новых стандартов, предполагают создание условий для повышения качества школьного образования по русскому языку, в том числе поиск новых приемов организации учебно-воспитательного процесса. Одним из способов, повышающих эффективность восприятия и усвоения новой информации в рамках обучения в школе, является использование в учебной деятельности приемов мнемотехники. Использование мнемических приемов в рамках курса начальной школы по русскому языку не только способствует решению образовательных задач, но и облегчает процесс обучения, делая его доступным для детей с разным уровнем подготовки.

Изложение основного материала статьи. Мнемотехника – это совокупность специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих общий объём памяти путём образования ассоциативных связей; замена абстрактных объектов и фактов на понятия и представления, имеющие визуальное, аудиальное или кинестетическое представление; связывание объектов с уже имеющейся в памяти информацией для упрощения запоминания [4].

К приемам мнемотехники могут относиться: образные коды букв алфавита, запоминание слов на основе зрительного образа, фонетические образные коды (транскрипция иностранных слов), метод сжатия информации (прием для запоминания текстов) и т.д. Включение данных приемов в учебную деятельность позволяет повысить общий интерес к учебе, так как они содержат в себе смену деятельности, эмоционально вовлекают в глубины содержания учебного предмета и повышают познавательную активность. Стоит также отметить, что применение мнемотехники снижает нагрузку на природную память учащихся, возможности которой генетически ограничены [2].

Запоминание в мнемотехнике осуществляется на основе естественных механизмов памяти мозга, а именно преобразовании получаемой информации в зрительные образы. Задача учителя, таким образом, состоит в подборе техники, позволяющей преобразовать запоминаемую информацию на язык мозга – в зрительные образы. Такой образ, в котором закодированы элементы запоминаемой информации, называется искусственной ассоциацией [3].

Весь процесс мнемического запоминания состоит из четырех этапов:

1. Обучение кодированию элементов в зрительные образы. На данном этапе задача состоит в необходимости быстрого преобразования слов, чисел, правил в зрительные образы.
2. Формирование навыка образования ассоциации. Полученные образы необходимо соединять в воображении по определенным правилам, чтобы избежать возникновения «путаницы».
3. Запоминание последовательности информации. На данном этапе, как правило, применяют определенные мнемотехнические схемы запоминания.
4. На четвертом, заключительном этапе, происходит собственно сохранение информации в памяти на длительный период времени.

Приемы мнемотехники в педагогике определяют по-разному: методика сенсорно-графических схем (Воробьева В. К.); предметно-схематические модели (Ткаченко Т. А), блоки-квадраты (Глухов В. П). Однако абсолютное большинство отмечает, что особенностью мнемотехник является применение не изображений предметов, а их символов.

Прием символизации значительно облегчает детям запоминание незнакомой информации. Подобранные образы должны быть максимально приближены к смысловому содержанию слова. Так, например, для обозначения диких животных может использоваться образ елки, а для обозначения домашних – образ дома, сложные в написании орфограммы могут быть обозначены графически (*непроизносимая согласная «т» в слове «доблестный» в виде изображения меча*) [5]. Учащиеся, успешно овладевшие навыками мнемотехник, в дальнейшем способны самостоятельно применять данную методику при выполнении различных учебных заданий. Необходимо также отметить, что модели предложенные учителем, должны быть ориентированы на возрастные особенности ученика, быть для него простыми и понятными. Поэтому на разных этапах обучения возможно применение различных мнемотехнических приемов: образных карточек, пиктограмм, рифмовок, мнемотаблиц и т.д. [1].

Основоположителем педагогической мнемотехники и ее сепарации от классической «мнемоники» принято считать П.Рамуса, который сместил акцент на естественное запоминание материала при интенсивном повторении пройденной информации. С развитием педагогической науки и психологии, появлением новых знаний о свойствах работы процессов памяти и восприятия, расширялись представления ученых о мнемотехнике как эффективном методе обучения. Установление взаимосвязей между способом восприятия информации, особенностями ее интерпретации и хранением в верхних отделах коры головного мозга, позволили расширить границы знаний о видах мнемических приемов.

Наиболее распространенными и применимыми к процессу начального обучения русскому языку являются следующие мнемотехники.

1. Прием ассоциаций. Данный вид мнемотехники основан на формировании четких ассоциативных взаимосвязей между новой для ребенка информацией и схожим, уже хранящимся в памяти материалом. Так, например, запоминание дат можно ассоциировать с уже знакомым событием, хорошо сохранившимся в памяти: за столько-то лет до, или столько-то лет после. Чем многообразнее и многочисленнее ассоциации, тем прочнее они закрепляются в памяти. Иррациональные, странные, нелогичные ассоциации способствуют лучшему запоминанию. Необходимо отметить, что педагог не должен навязывать ученику свои ассоциации, поскольку ценность данного приема заключается в эксклюзивности ассоциативных образов.

Существуют два подвида данного метода.

а) «Щепочка»

Новую информацию, чаще всего слова – элементы какого-то списка, ассоциируют друг с другом в цепь при помощи мысленных образов, отражающих связи, специально придуманные для каждой пары ее звеньев. Например, чтобы запомнить слова-исключения: «деревянный», «стеклянный», «оловянный», можно предложить ребенку представить мысленную картину: в деревянном доме, на стеклянном окне, оловянные ручки.

б) «Матрешка»

В данном методе образы соединяются парами. Первый образ ассоциации всегда больше второго и содержит в себе второй. После соединения первого и второго образа необходимо перевести внимание на второй образ, мысленно увеличить и создать ассоциацию между вторым и третьим и так далее. Образы постоянно вкладываются друг в друга. Например, чтобы запомнить, что в предложенных словах ударная гласная «о», учащимся можно предложить представить «каталог», который они открывают и видят «гОрты», которые они разрезают и видят «твОрог». Данный метод требует предварительной отработки, но поняв смысл, дети довольно быстро и легко составляют подобные образные «матрешки».

2. Прием места. Данный вид мнемотехники основан на зрительных ассоциациях. Учащемуся необходимо ясно представить себе предмет, который следует запомнить, и объединить его образ с образом места, которое легко «извлекается» из памяти. Этот прием не требует логических ассоциаций, он базируется на ассоциациях, диктуемых последовательностью предметов и мест. Прежде всего, нужно выбрать постоянный «маршрут». Это может быть дорога в школу или классная комната. Далее по хорошо известному вам «маршруту» размещаются предметы, которые нужно запомнить, и фиксируются в памяти их зрительные образы. Материал запоминается в определенной последовательности. Например, учитель просит детей закрыть глаза и представить классную комнату, затем мысленно переместиться к окну, «поставить» во двор «березу», затем к подоконнику и «кошутить» слово «ветер», затем пройти к доске и написать на ней «сентябрь» и наконец, повесить на дверь «венок». Затем, учитель просит еще раз посмотреть на все слова и посадить в центр класса большую букву «Е», с которой пишутся все эти слова. Это простое упражнение, позволяет не только зафиксировать в памяти написание сложных орфограмм, но и развить ассоциативное мышление. При постоянной практике, данный метод позволяет запомнить написание большого количества слов, не прибегая к «заучиванию» и «зубрежке». Принято считать, что этим видом мнемотехники широко пользовались древнеримские ораторы, поэтому в методической литературе он также встречается под названием «метод Цицерона».

3. Прием группировки. Прием группировки основан на «сжатии» информации в более крупные блоки. Например, буквы алфавита быстрее и удобнее запоминать «сжав» по несколько букв сразу: «АБВ» «ГДЕ ЁЖ» «ЗИКЛМН» «ОПРСТ».

4. Прием рифм и ритма. Этот прием является наиболее часто встречающимся и хорошо знакомым детям. Он лежит в основе множества орфографических и грамматических правил. Например, известная всем рифмовка, состоящая из глаголов-исключений II спряжения:

Скоро, быстро, хорошо;

Все пишу я с буквой «О»;

Пальто, платье и платок;

С буквой «А» пиши, дружок.

Или правило ослика «Иа»: *Если после корня «А», в корне пишем «И» всегда.* Рифма служит в данном случае опорой для группировки, осуществляемых, благодаря ритму.

5. Прием акронимов. Прием акронимов также является очень распространенным видом мнемотехники. Суть данного приема заключается в составлении аббревиатур из первых (или нескольких первых) букв слов, обозначающих то или иное явление, предмет. Широко известным приемом акронимов, является метод запоминания падежей в русском языке: «Иван Родил Девчонку, Велел Тащить Пеленку».

6. Графический прием. Графический прием чаще используется в начальной школе и представляет собой графическое или художественное выделение необходимой для запоминания информации. Например, учащимся для запоминания предлагаются слова, где сложные орфограммы, заменены рисунками, при виде которых у учащихся возникает связь с орфограммой. Например, в слове «роса», последние три буквы заменяют изображением «осы», что облегчает запоминание написания безударной гласной в корне слова. В слове «беседа» – непроверяемая безударная гласная «е», заменена изображением человека в форме буквы «е», разговаривающего с соседними буквами. «Болото» – слово изображено в виде болота, где непроверяемая безударная гласная «о» нарисована кочкой.

Графический прием можно также использовать, для запоминания конкретных правил. Например, написание частицы не с глаголами будет легче усвоено школьниками, если предложить слова в виде ассоциативных изображений, где частица «не» «убегает» от глаголов. Ещё более эффективным окажется усвоение, если предложить школьникам самостоятельно «нарисовать» правило.

7. Прием символизации. Данный вид мнемотехники применяется для запоминания абстрактных понятий, не имеющих четкого образного значения, а также для объединения нескольких вещей в более крупные группы. Наиболее простым примером, является запоминание символа транскрипции звука, который могут обозначать буквы. Например, для буквы ё, используется символ [йо], усваивая взаимосвязь между значком звука и буквой, школьник также занимается мнемотехникой.

Задания можно выстроить и на совмещении различных мнемических приемов. Например, работу со словарными словами возможно организовать, используя прием «приёмный родственник»: *Капусту и кактус жевала в пруду, мохнатая рыба у всех на виду*. Пара: «капуста – кактус». *Батон на банте написал, я много ем, но слишком мал*. Пара: «батон – бант». *Лопата лопнула от злости, никто к ней не приходит в гости*. Пара: «Лопата – лопнуть».

Запоминание словарных слов можно сопроводить обращением к кинетическим ассоциациям. Например, «лИпкИЙ лИмон», «мОкрое мОлоко», «рОзовая рОмашка», «свЕжая ЕжЕвика», «тОлстый тОмат».

Результативным оказывается обучение младших школьников действию мнемических приемов, основанных на совмещении графических и фонетических ассоциаций. Особенно действенным данный вид мнемотехник оказывается в случае, если в изучаемом слове содержится несколько непроверяемых букв. Например, для слова «майонез» подобрано созвучие к первому слогу – «МАЙка». А вторую непроверяемую букву «О» легче нарисовать в виде пятна на майке.

Получилось: «МАЙка испачкана майонезом». Итак, для облегчения работы механизма памяти необходимо привлекать к восприятию и запоминанию различные анализаторы.

Заметим, что учащиеся, успешно овладевшие навыками мнемотехники, в дальнейшем способны самостоятельно применять её при выполнении различных учебных заданий.

Выводы. Таким образом, использование мнемических приемов в курсе обучения русскому языку в начальной школе обеспечивает учащимся более легкое усвоение программного материала и помогает создавать комфортную обстановку на уроке. Образовательный процесс, построенный с включением приемов мнемотехники, предупреждает перегрузки памяти, дает необходимые знания для саморазвития, способствует интеллектуализации памяти, разумному пониманию окружающего мира и своего места в нем.

Литература:

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2013. – 159 с.
2. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2011. – 368 с.
3. Демидова Н.И. Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2014. – 168 с.
4. Ераткина В.В. Активизация самостоятельной работы по орфографии в начальной школе. Рязань: Издательство РГПУ, 2005. – 212 с.
5. Зеленская М.Е. Использование мнемотехники в логопедической работе и подготовке к изучению грамоты. Москва: Начальная школа, 2014. – 28 с.
6. Теория и практика обучения русскому языку: учеб.-метод. пособие / каф. совр. рус. яз. и метод. преп. Казан. (Приволж.) федер. ун-та; авт.-сост. З.Ф. Юсупова. – Казань: Казан. ун-т, 2013. – 80 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга Анатольевна

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);

кандидат педагогических наук Крайнова Екатерина Анатольевна

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 Снадченко Светлана Валерьевна

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)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье проводятся исследования направленные на определение основных тенденций развития высшего образования в условиях постоянного процесса информатизации общества. Информационное развитие – ступень, на которой происходит развитие информационных и телекоммуникационных технологий направленных на благо общества с целью эффективного использования знаний, умений и навыков на благо человечества. Авторы в статье раскрывают сущность и содержание информационного образования в вузах, а также определяют принципы и основные тенденции его развития. Проводится анализ основных функций направленных на развитие информатизации образования, и определяются условия организационно-педагогической направленности способствующие повышению уровня конкурентоспособности выпускников высших учебных учреждений.

Ключевые слова: высшее образование, информация, информатизация общества, информационные и телекоммуникационные технологии, тенденции развития, интеллектуальное развитие.

Annotation. The article conducts research aimed at determining the main trends in the development of higher education in the context of the ongoing process of informatization of society. Information development is the stage at which the development of information and telecommunication technologies aimed at the benefit of society is taking place in order to effectively use knowledge and skills for the benefit of humanity. The authors in the article reveal the essence and content of information education in universities, and also determine the principles and main trends of its development. The analysis of the main functions aimed at the development of informatization of education is carried out, and the conditions of organizational and pedagogical orientation are determined to enhance the level of competitiveness of graduates of higher educational institutions.

Keywords: higher education, information, society informatization, information and telecommunication technologies, development trends, intellectual development.

Введение. Сегодня в современном высшем образовании особое внимание уделяется интеллектуальной деятельности обучающихся, которая в первую очередь ориентирована на всестороннее использование глобальных информационных ресурсов. На сегодняшний день основными принципами процесса развития информационного общества, которые основаны на новейших компьютерных технологиях, выступают: анализ, обработка и обмен информацией [1]. Данный процесс не возможен без постоянного уровня информационной подготовки специалистов высших учебных учреждений.

Высшее образование, сегодня, направлено на развитие индивидуальной научной и проектно - исследовательской деятельности как профессорско - преподавательского состава, так и обучающихся. Такой подход к обучению будет способствовать к:

- освоению новых информационно-коммуникационных технологий;
- поиску новой информации в рамках изучаемых дисциплин;
- выделению важных положений в конкретной предметной области;
- проведению анализа и т.п.

Сегодня процесс информатизации высшего образования должен характеризоваться следующими тенденциями:

- разработка, построение и постоянное развитие единой информационно -образовательной среды;
- всестороннее внедрение и использование новых и перспективных информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий в учебный процесс;
- повышение значимости процесса самостоятельной подготовки обучающихся с использованием электронных образовательных ресурсов;
- непрерывность в образовании с целью развития личностно-профессиональной компетентности выпускаемых специалистов.

Выпуск высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров – основная задача высших учебных учреждений и она не возможна без всестороннего внедрения и использования в учебном процессе информационных технологий, так как они способствуют алгоритмическому, творческому и интеллектуальному развитию специалистов современного общества, все это определяет актуальность данного исследования.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе высшее образование развивается и функционирует под влиянием ряда основных факторов:

- научный фактор;
- технический фактор;
- социальный фактор;
- экономический фактор и т.п.

Выше перечисленные факторы предусматривают внедрение и всестороннее использования информационных технологий не только в образовательном процессе, но и в обязательную деятельность профессорско-преподавательского состава вуза.

Сегодня учебный процесс в вузе сложно представить без использования учебно-методических и программно-технологических разработок преподавательского состава, которые обеспечивают эффективность процесса преподавания в целях качественной подготовки выпускников [4]. В основе таких разработок лежат современные информационные технологии, где широко используются программно-аппаратные средства на основе передовых разработок микропроцессорной техники и технологий [3].

В рамках вышесказанного информатизация высшего образования это образовательный процесс деятельности высшего учебного учреждения с применением, как в теории, так и в практической деятельности учебно-методических и программно-технологических разработок направленных на максимальную реализацию информационных и телекоммуникационных технологий.

Информатизация системы высшего образования совершенствуется по следующим направлениям:

- постоянное изменение и дополнение содержания образования на всех этапах подготовке обучающихся, которое определяется требованиями к уровню личностно-профессиональной компетентности выпускников вузов;

- с целью повышения уровня успеваемости обучающихся постоянное обновление компонентов информационных технологий;
- максимальное использование информационных и телекоммуникационных технологий с целью улучшения образовательного процесс и возможности использования учебной и научной литературы.

Основные направления развития определены, но существуют и проблемы, с которыми сталкиваются вузы, к ним относят:

- медленный темп развития информатизации образовательного процесс по некоторым изучаемым дисциплинам за счет отсутствия единых методик и практических рекомендаций по организации и эффективному их применению в образовательном процессе;
- отсутствие единой информационно-образовательной среды;
- медленный тем обновления персональных ЭВМ, и как следствие не возможность использования новых программных средств в учебном процессе;
- отсутствие научно-методического обеспечения процесса информатизации по некоторым изучаемыми дисциплинам;
- недостаточный уровень подготовки профессорско-преподавательского состава по внедрению информационных технологий в образовательный процесс.

Формирование и улучшение процесса информатизации высшего образования взаимосвязано и взаимообусловлено с основными исследованиями определенных областей научной деятельности, что выделяет его как новую перспективную область педагогической науки, обеспечивающей образовательный процесс вуза теорией и практикой, направленной на разрешение задач:

- методологическое обоснование и разработка основных педагогических моделей процесса реализации новых информационных технологий с целью повышения уровня основных профессиональных образовательных программах подготовки высококвалифицированных выпускников;

- разработки электронных образовательных ресурсов образовательного назначения;
- разработки и внедрения систем диагностирования полученных знаний, умений и навыков на основе специального программного обеспечения в процессе всего образовательного процесса.

Основными тенденциями процесса информатизации высших учебных учреждений выдвигаются:

- диверсификация (расширение программ образовательного процесса);
- комплексность (функциональность) (расширение использования и применения информационных ресурсов и технологий в образовательном процессе);
- полисубъектность (направлена на удовлетворение потребностей всех категорий обучающихся и профессорско-преподавательского состава в информационных ресурсах, их доступности и простоты применения).

К основным функциям информатизации образовательного процесса следует относить, такие как:

1. Познавательная функция – получение новой информации о закономерностях и тенденциях развития науки, ее взаимосвязи с практикой образования, о методах оценки качества результатов исследовательской работы, путях, условиях и способах повышения эффективности учебной деятельности, научно-методического обеспечения образовательного процесса.

2. Аналитическая функция позволяет обосновать необходимость совершенствования теории и практики, сократить разрыв между ними, в том числе между знаниями о современных информационных технологиях и их применением в практической деятельности.

3. Рефлексивная функция способствует осмыслению субъектами образовательного процесса своей профессиональной деятельности.

Реализация этих принципов, функций и подходов обеспечит качественный отбор методов получения знаний, объединяя их в систему, позволяя классифицировать полученную информацию, выявлять закономерности, разрабатывать рекомендации.

Применение в учебном процессе аксиологического подхода процесс информатизации высшего образования позволит:

- раскрыть целостность личностно-профессиональных ценностей на основе системы общепринятых аксиологических ориентиров;
- определить и поддерживать в рамках образовательного процесса духовных и нравственных аспектов воспитания обучающихся;
- выделить приоритеты образования, науки и техники сохраняя их целостность и учитывая их основные тенденции развития.

Реализация процесса информатизации на основе компетентностного подхода обеспечит теоретической и практической деятельности обучающихся [2]. Компетенции рассматриваются – основополагающие установки профессиональной деятельности [5]. Это позволит варьировать структуру и содержание учебных дисциплин, формы организации образовательного процесса, что существенно расширяет возможности образовательного процесса вуза и профессиональные функции профессорско – преподавательского состава в соответствии с требованиями повышения качества обучения будущих специалистов.

Компетентностный подход способствует саморазвитию обучающихся в образовательном процессе вуза, путем формирования у них потребностей и умений использовать информационные технологии как инструмента для оперативного выявления и решения проблем.

Реализация процесса информатизации на основе компетентностного подхода, с присущей ему направленностью на практическую составляющую и конечные результаты обучения, будет способствовать разрешению проблем, возникающих между содержанием образовательных программ, объемом учебной нагрузки и требованиями к уровню профессиональной готовности будущих специалистов [6].

Выводы. Основой процесса информатизации высшего образования является присутствие организационно-педагогических условий, которые будут способствовать достижению не только учебных, но и научных результатов обучающихся. В связи с этим определим основные условия организационно-педагогической направленности:

- применение только индивидуального подхода в образовательном процессе к развитию личности обучающихся;
- дифференцированное педагогическое взаимодействие преподавателя и обучающихся;
- создание и развитие информационно-образовательной среды;
- глубокое ориентирование обучающихся на их профессиональную деятельность;
- развитие учебно-материальной базы образовательного процесса высшего учебного учреждения.

В заключении отметим, что развитие высшего образования в условиях информатизации общества необходимо в целях подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. Сегодня именно такие выпускники в полной мере могут обеспечить экономическое, социальное, политическое, научное и техническое развитие страны.

Литература:

1. Крайнова Е.А. Особенности использования информационных технологий интерактивного обучения в военном вузе. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (192). С. 115-120.
2. Крайнова Е.А., Тараканов А.В., Савин А.С. Информационно-коммуникационные технологии в системе современного высшего образования. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 114-118.
3. Снадченко С.В. Роль мультимедиа в повышении эффективности профессионального обучения. Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т. 10. № S3. С. 188-190.
4. Снадченко С.В., Коваленко А.А. Применение мультимедийных средств обучения по дисциплине информатика в самостоятельной подготовке к занятиям курсантов военного вуза. Аллея науки. 2017. Т. 2. № 14. С. 635-638.
5. Тойшева О.А., Панцева Е.Ю. Использование и развитие информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе военного вуза. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 278-281.
6. Тойшева О.А. Достоинства и недостатки электронных учебников в современном образовании. В сборнике: Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии Сборник результатов научных исследований. Киров, 2018. С. 719-722.

УДК 373.2(045)

кандидат педагогических наук, доцент Уланова Светлана Львовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Винокурова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

АМПЛИФИКАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме познавательного развития детей дошкольного возраста. Авторами рассматривается содержательный аспект определения понятий «познавательное развитие», «амплификация». В работе актуализируется необходимость обогащения представленного содержания работы по использованию мордовского народного декоративно-прикладного искусства в непосредственно образовательной деятельности.

Ключевые слова: амплификация, дети дошкольного возраста, познавательное развитие, поликультурная среда, национальное декоративно-прикладное искусство, орнамент, узор.

Annotation. This study is devoted to the problem of cognitive development of preschool children. The authors consider the content aspect of the definition of the concepts of "cognitive development", "amplification". In the work actualizarea the necessity of enriching the content presented work on the use of mordovian folk decorative-applied art in directly educational activities.

Keywords: amplification, preschool children, cognitive development, polycultural environment, national arts and crafts, ornament, pattern.

Введение. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития психических процессов, личностных качеств, практических умений, навыков. Значительное место в данном развитии отводится различным видам детской деятельности, которая дает возможности для сотрудничества ребенка и взрослого, предполагает активность детей в освоении различных знаний.

Осваивая опыт предыдущих поколений, формируется система познавательных интересов и действий ребенка, способствующая приобретению собственного личного опыта в отношении к миру людей, животных, растений. Ребенок стремится к получению информации, ее осмыслению, учится анализировать, обобщать. Тем самым происходит познавательное развитие дошкольников.

Изложение основного материала статьи. В многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных ученых показана особая роль познавательного развития детей (Ж. Пиаже, Я. А. Коменский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Н. Н. Подьяков и другие). В основу своих теоретических суждений исследователи определили познавательное развитие как естественное стремление детей к познанию, к целостному восприятию окружающего мира.

В работах А. С. Микериной раскрыто понятие «познавательное развитие» применительно к дошкольному возрасту. Автор определяет познавательное развитие дошкольника как целенаправленный процесс раскрытия в ребенке познавательных возможностей, обнаружение их в себе с целью познания окружающей действительности и активного участия в ней, как эволюционный процесс перехода от любопытства к любознательности до познавательного интереса и познавательной активности, осуществляемый под непосредственным участием «Значимого» взрослого [7]. Можно отметить, что особую значимость приобретает деятельность педагога, выступающего при этом в роли наставника, иницирующего процесс познания, или в роли тьютора, обеспечивающего сопровождение данного процесса.

Согласно ФГОС ДО развитие детей дошкольного возраста должно осуществляться на основе амплификации (обогащения): максимальное развертывания скрытых резервов специфических видов деятельности дошкольника. Такими видами деятельности в дошкольном возрасте является изобразительная деятельность, игра, практическая деятельность.

Термин «амплификация» интерпретируется по-разному в зависимости от сферы применения. В психологических исследованиях амплификация детского развития рассматривается как «условие свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в материале, затем преодоления материала и преодоления себя в той или иной форме деятельности или общения. Ребенку должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных деятельностей, в которых у него появляется шанс отыскать наиболее близкие его способностям и задаткам» [4; с. 8].

Словарь терминов по дошкольному образованию раскрывает значение понятия как максимальное использование возможностей каждого возраста для полноценного психического развития ребенка, подразумевающее «обогащение» содержания детского развития наиболее значимыми для ребенка формами и способами деятельности. Для детей это оптимальное использование специфически детских видов деятельности (в том числе и продуктивной) [3].

Применительно к нашему исследованию, наиболее значимым считаем высказывания о смысле амплификации В. Т. Кудрявцева, согласно которому «амплификация означает содействие в превращении деятельности ребенка, заданной взрослым через систему культурных образцов, в детскую самостоятельную, направленную на творческое переосмысление (переконструирование) этих образцов, главным результатом которой становится порождение нового образа себя и своих возможностей. Благодаря самореализации своего субъекта – ребенка» [6, с. 6].

Приобщение ребенка к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, учет этнокультурной ситуации развития ребенка – ведущие принципы дошкольного образования, определенные ФГОС ДО.

Ключевым моментом учета этнокультурной ситуации развития детей дошкольного возраста станет раскрытие объективного многообразия рассматриваемой национальной культуры, характера внутренних взаимосвязей. При этом амплификация познавательного развития сама по себе не является определяющим,

полученные в результате знакомства с культурным наследием региона сведения характеризуются не столько объемом, сколько степенью их осмысленности.

В связи с этим возникает необходимость организации поликультурной образовательной среды дошкольной образовательной организации. З. П. Красношлык определяет ее как целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий развитие у детей национального самосознания и воспитания гражданина и патриота [5]. Насыщая образовательный процесс аутентичными изделиями национальной традиционной культуры своего народа, дети приобретают определенные знания по видам народного искусства, традициям и обрядам; реализуют их в процессе собственной художественной деятельности.

Использование предметов национального декоративно-прикладного искусства, его орнаментики в непосредственно образовательной деятельности дошкольной образовательной организации возможно, поскольку оно отличается простыми формами, яркостью цвета и составом композиционного построения узора, его образы понятны и доступны детям дошкольного возраста по восприятию и воспроизведению в собственной декоративной деятельности.

Процесс восприятия произведений народного декоративно-прикладного искусства сопровождается процессом воспроизведения основных элементов орнаментики в декоративном творчестве детьми дошкольного возраста на основе создания разнообразной посуды, декоративных пластин, фигурок по мотивам народных промыслов.

Мордовское народное искусство основано на глубоких художественных традициях, богато разнообразием видов (устное народное творчество, музыкальное, изобразительное и декоративно-прикладное искусство), каждый из которых полно представляет свои характерные особенности. Их изучение необходимо для сохранения и развития целостности культуры народа.

Несомненной выразительностью обладает вышивка. Ее своеобразие и высокое художественное исполнение отмечали многие исследователи (П.-С. Паллас, А. О. Гейкель, Н. И. Гаген-Горн, Т. А. Крюкова, В. Н. Белицер, В. Н. Мартянов и другие). В научных работах представлены ценные замечания по технике вышивания, колориту и орнаментальному составу мотивов мордовской вышивки, подробно рассматриваются и выделяются отдельные элементы с указанием на зависимость их формы от техники вышивания.

Анализируемый далее материал по включению в непосредственно образовательную деятельность дошкольных организаций аутентичных произведений национального искусства подробно и содержательно представлен в авторских материалах, публикациях, где освещена система работы по эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста средствами мордовского декоративно-прикладного искусства. В рамках данного исследования иллюстрируется проблема амплификации познавательного развития дошкольников на материале данного вида искусства [1; 10].

Система работы по амплификации познавательного развития детей дошкольного возраста посредством мордовского народного декоративно-прикладного искусства включает:

1) создание предметно-развивающей среды дошкольной образовательной организации, где поликультурный, этнокультурный подходы являются основными в оформлении интерьеров орнаментальными мотивами народного искусства (уголок групповой комнаты / «мордовской избы»); предметно-развивающая среда заполняется материалами национального содержания: народные игры, учебно-методические пособия, учебно-игровое оборудование;

2) наполнение образовательного пространства этнокультурного и поликультурного содержания. Для обогащения образовательного пространства необходимо проводить различные выставки, создавать коллекции кукольных народных костюмов мордвы, персонажей различных народных литературных произведений;

3) организация совместной продуктивной деятельности педагога и детей по декоративному, художественно-речевому творчеству.

Содержание работы распределяется по этапам обучения, каждый из которых имеет свои задачи, содержание и методику соответственно возрастному уровню развития детей 3-6 лет.

Амплификация познавательного развития детей дошкольного возраста посредством использования в непосредственно образовательной деятельности предметов мордовского народного декоративно-прикладного искусства осуществляется по двум направлениям:

- развитие познавательного интереса через восприятие предметов декоративно-прикладного искусства мордвы в процессе рассматривания, слушания (знаниевый компонент);
- развитие познавательной активности через орнаментацию изделий в процессе практического освоения приемов получения элементов мордовского узора (деятельностный компонент).

Процесс работы осуществляется в несколько этапов, поскольку амплификация познавательного развития возможна только с учетом возрастных особенностей развития детей дошкольного возраста в определенный возрастной период.

I этап обучения предусматривает игровые действия детей 3-го года с мордовской народной игрушкой, характеризующиеся проявлением интереса и эмоциональной реакции на предложенную игрушку.

Показатели познавательного развития на данном этапе обучения: побуждение к проявлению интереса к мордовской народной игрушке (деревянная игрушка – образ «коня», глиняная игрушка-свистулька – образ «птицы») в совместной деятельности педагога и детей. Проводится в специально организованной зоне национальной культуры. Педагог, привлекая детей к рассматриванию игрушки, сопровождает свою беседу потешками, отрывками из мордовских народных сказок, создавая тем самым эмоционально благоприятную обстановку для детей; воспитание устойчивого интереса к народной игрушке (дети самостоятельно рассматривают ее, пытаются применять в своих игровых действиях).

II этап определяет работу педагога с детьми 4-го года по воспитанию устойчивого интереса к произведениям мордовского декоративно-прикладного искусства (мордовская народная игрушка, вышивка) посредством игровой и собственной декоративной деятельности, которая сопровождается процессом выкладывания узоров из простейших геометрических форм с использованием основных цветов мордовской вышивки.

Показатели познавательного развития на данном этапе обучения: развитие представлений (знаний) о характерных особенностях мордовского декоративно-прикладного искусства (выделение колорита мордовской одежды (красно-черно-белый), простейших элементов узора); экспериментирование на основе

самостоятельного составления узоров из геометрических форм по мотивам мордовской орнаментики.

В процессе выкладывания дети манипулируют с простейшими геометрическими фигурами определенного цвета, которые обозначают основные цвета мордовской вышивки, комбинирование их обогащает представление о колорите и подводит к осознанию украшения игрушек, предметов быта мордвы орнаментом. Амплификация познавательного развития детей 4-го года происходит в декоративной деятельности и характеризуется тем, что освоенные элементы узоров мордовской вышивки дети могут использовать на листе различного формата: на круге, квадрате, полосе, которые являются в данном случае образами тарелочки, салфетки, полотенца. При украшении данных изделий дети в сотворчестве с педагогом воспроизводят известные им способы выкладывания, находят наиболее приемлемые варианты изображения и путем наклеивания оформляют изделие.

Амплификация познавательного развития на основе эмоционального восприятия предметов быта мордвы у детей 5-ти лет осуществляется посредством украшения сложными комбинациями элементов мордовской орнаментики на основе подражания стило декоративно-прикладного искусства мордвы и дальнейшей его интерпретации в собственном декоративном рисунке, что составило основу обучения на III этапе.

Показатели познавательного развития на данном этапе обучения: развитие устойчивого познавательного интереса к характерным особенностям декоративно-прикладного искусства мордвы, которое способствовало овладению практическими навыками получения элементов на основе предлагаемого алгоритма получения; развитие познавательной активности посредством экспериментирования по созданию сложных комбинаций узоров вышивки мордвы, как из готовых деталей, так и самостоятельно полученным, соблюдая ритм, симметрию, цветовую гамму.

Обогащение познавательного развития детей происходит посредством рассматривания различных вариантов размещения элементов на определенной геометрической форме (полосе, квадрате, круге): образцов – «педагогических рисунков», где выделяется сходство и различие (по цвету, элементам, расположению), художественное своеобразие каждого; выбора способов декорирования изделия.

IV этап рассматривает содержание деятельности с детьми 6-ти лет по декорированию женского национального костюма и головных уборов с использованием различных конфигураций элементов геометрических и растительных форм в процессе собственного декоративного творчества; а также самостоятельного применения приобретенного эстетического и познавательного опыта.

Показатели познавательного развития на данном этапе обучения: формирование устойчивого познавательного интереса и обогащение образных представлений о мордовском декоративно-прикладном искусстве; познавательной активности в процессе собственного проектирования и экспериментирования по орнаментации изделий.

Амплификация познавательного развития детей осуществлялась в процессе:

– углубления знаний о мордовском декоративно-прикладном искусстве (глиняная посуда с росписью, предметы быта мордвы, национальный костюм мокшанок и эрзянок, содержащий материал об орнаментальном и композиционном строе мордовской вышивки, разнообразии цветовой гаммы узоров; детские литературные произведения мордовских авторов с иллюстрациями к ним, а также книги и тематические альбомы о декоративно-прикладном искусстве мордвы);

– насыщения процесса проектирования и экспериментирования по орнаментации изделий декоративно-прикладного искусства мордвы посредством использования схем последовательности вырезания (изображения) сложного элемента орнаментики (активизация и восстановление в памяти приема получения элемента в аппликации или в рисовании); использования словесного описания приема вырезания (изображения) элемента (восстановление последовательности этапов получения элемента (либо одного из этапов в случае забывания)).

Развитие познавательной активности, моторики рук, приобретение опыта практического освоения художественного своеобразия мордовского декоративно-прикладного искусства являются определенными показателями становления познавательной сферы дошкольника.

Выводы. Амплификация познавательного развития детей дошкольного возраста посредством мордовского декоративно-прикладного искусства осуществляется на основе эстетического восприятия аутентичных произведений мордовского народа (расширения и углубления знаний и представлений об особенностях мордовского узора, национального костюма и головных уборов); применения в собственной речи слов на мокша-эрзя языках словарного запаса (называние элементов орнамента, частей женского национального костюма и головных уборов на русском и мокша (эрзя) языках); установление ассоциативных образов с предметами и явлениями окружающей действительности на основе элементов мордовской орнаментики для более точного запоминания их названия и конфигурации; приобретение эстетического опыта через проектирование и экспериментирование собственного художественного образа.

Литература:

1. Валдоня, (Светлячок): Программа и методические рекомендации: для дошк. образов. учреждений Респ. Мордовия / С.Л. Уланова [и др.]; отв. ред. И.М. Фадеева. – Саранск: Красный октябрь, 2001. – 108 с.
2. Веракса, Н.Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для работы с детьми 4-7 лет / Н.Е. Веракса, О.Р. Галимов. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 77 с.
3. Дошкольное образование. Словарь терминов / сост. Н.А. Виноградова и [др.]. – М.: Айрис-пресс, 2005. – С. 15-16.
4. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. – 512 с.
5. Красношлык, З.П. Психолого-педагогические основы организации предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении / З. П. Красношлык // Актуальные задачи педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита: Молодой ученый, 2013 – С. 32-34.
6. Кудрявцев, В.Т. А.В. Запорожец: от идеи самоценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития / В.Т. Кудрявцев // Наука о детстве и современное образование: материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца; ред. Л.А. Парамонова, В.И. Слободчиков, О.С. Ушакова, [и др.]. – М.: Центр «Школьная книга», 2005. – С. 5-8.

7. Микерина, А.С. Познавательное развитие детей дошкольного возраста в интегрированном образовательном процессе: автореф. канд. пед. наук / А.С. Микерина. – Челябинск, 2013. – 21 с.
8. Плаксина, Е.С. Поликультурное образование детей дошкольного возраста / Е.С. Плаксина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 84-85.
9. Психология детства: учебник / под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – С. 74-75.
10. Уланова, С.Л. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста средствами мордовского декоративно-прикладного искусства: дис. канд. пед. наук / С.Л. Уланова. – Саранск, 1999. – 177 с.

Педагогика

УДК:37.017

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Александрова Марина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

магистрант Новокшонова Кристина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

ПРОДУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема продуктивного взаимодействия педагогов детского сада с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются основные понятия по теме статьи. Проанализированы нормативно-правовые документы подтверждающие актуальность темы. Выделены формы и методы продуктивного взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, взаимодействие, продуктивное взаимодействие, продуктивное взаимодействие детского сада и семьи, имеющей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article deals with the problem of the productive interaction of kindergarten teachers with parents of children with disabilities. The basic concepts of the article are revealed. Analyzed regulatory documents confirming the relevance of the topic. The forms and methods of productive interaction of teachers of preschool educational organizations and parents of children with disabilities are highlighted.

Keywords: inclusive education, interaction, productive interaction, productive interaction of kindergarten and family with children with disabilities.

Введение. Взаимодействие взаимодополняющих друг друга и развивающихся социальных структур, мира детства и мира взрослых, является одним из приоритетных направлений развития современного общества. В рамках данных структур важна организация продуктивного взаимодействия участников образовательных отношений, в первую очередь, в системе дошкольного образования.

Дошкольный период очень важен в жизни ребенка, так как именно в нем формируются основные представления об окружающем мире. Дошкольник открывает для себя новый мир, внося в него что-то новое. Каждый ребенок проживает этот период, несмотря на свои индивидуальные особенности.

Введение федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования, профессиональных стандартов «Педагог» и «Специалист по работе с семьей» обозначило в системе дошкольного образования новые целевые ориентиры воспитания дошкольников, одним из которых является обеспечение равных начальных условий для их всестороннего развития и право каждого ребенка получать доступное и качественное образование.

В статье представлен и научно обоснован процесс организации продуктивного взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с нормативно-правовыми документами всем детям гарантировано получение качественного дошкольного образования независимо от национальности, пола, социального статуса и физического здоровья. При разработке ФГОС дошкольного образования были максимально учтены образовательные потребности различных категорий дошкольников.

В последнее время большое внимание в системе образования России уделяется вопросам инклюзивного образования. В контексте основных положений Закона об образовании РФ реализация идей инклюзивного образования позволяет каждому ребенку, независимо от его индивидуальных особенностей, адаптироваться в образовательной среде и удовлетворить свои потребности в получении качественного образования.

В современной системе дошкольного образования все дети, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут обучаться в обычном детском саду, особого внимания требуют проблемы взаимодействия ДОО с родителями в вопросах адаптации и социализации детей с нарушениями в развитии.

Категория дошкольников с ограниченными возможностями здоровья – это дети с разными нарушениями в развитии: нарушениями слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы и др.

Успешное обучение и развитие детей с ОВЗ зависит от педагогов дошкольного образования, которые создают для этого специальные условия в группе (применяют здоровьесберегающие технологии, создают благоприятный микроклимат в группе; организуют развивающую среду с учетом разных категорий детей; консультируют родителей, включают их в совместную деятельность и т.д.).

Повышение качества инклюзивного образования требует коренного изменения не только архитектуры образовательной среды, не только адаптации учебных планов и образовательных программ, но, прежде всего, перестройки общественного сознания в понимании важности развития инклюзивной среды и в социуме, и в образовании.

За последние десятилетия по данным Всероссийской организации здравоохранения резко увеличилось число детей с различными категориями нарушений психического и соматического развития (более 5% дошкольников - дети с ограниченными возможностями здоровья).

Актуальность проблемы повышения качества инклюзивного образования обусловлена значимыми изменениями в сфере образования, которые отражены в нормативно-правовых и программных документах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», «Концепция дошкольного воспитания», Национальный проект «Образование» и др.

В Концепции дошкольного воспитания определена обязательность доверительного взаимодействия между семьей и детским садом, сотрудничество и взаимодействие педагогов и родителей. Одним из важных документов в сфере образования является Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», где также делается акцент на взаимодействие дошкольной образовательной организации (ДОО) с семьей по проблеме развития личности ребенка (статья 18 РФ Закон «Об образовании в РФ»).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает не оценивание, а создание многообразия возможностей и специальных условий для личностного развития, успешной адаптации в социуме и самореализации в нем.

Идеи взаимодействия педагогов с родителями отражены и в профессиональных стандартах «Педагог» и «Специалист по работе с семьей», где выделяется компетентность, связанная с организацией партнерского взаимодействия с родителями дошкольников для их психолого-педагогического просвещения и создания развивающего пространства для детей. Прописанные в профессиональных стандартах трудовые действия, необходимые знания и умения, которыми должен обладать педагог дошкольного образования, определяют необходимость использования различных технологий для индивидуализации образовательного процесса и активизации всех участников образовательных отношений с учетом их возможностей и интересов. Педагог организует образовательную деятельность с учетом культурных различий детей и их индивидуальных особенностей, а также создает позитивный психологический климат в группе и условия для доброжелательных отношений между различными детьми, устанавливает контакт с семьей, выбирает наиболее эффективных технологий работы с семьей.

Проблема организации взаимодействия детского сада и семьи нашла отражение в работах К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.) [7].

Авторы отмечают, что семья и детский сад составляют для ребенка на определенном этапе основное образовательное пространство. И семья, и дошкольная образовательная организация по-своему воздействуют на ребенка, передают ему социальный опыт, знания об окружающем мире. Но для того, чтобы ребенок адаптировался к окружающей действительности, необходимо плодотворное взаимодействие детского сада и семьи [7].

Понятие «взаимодействие» является одной из важных философских категорий, отражающей процессы «воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого» [2, с. 23]. Наряду с философским, мы выделяем и психолого-педагогический аспект данного феномена, обращая внимание на потребность в ответной реакции партнера и открытости участников взаимодействия.

Термин «взаимодействие», предполагающий обмен мыслями, чувствами, общение, появился относительно недавно. Т.А.Маркова, рассматривая это понятие, выделяет его следующую характеристику, важную в дошкольном воспитании, «единство линий воспитания с целью решения задач семейного воспитания и строилось на основе единого понимания» [10, с. 64].

Принципы взаимодействия ДОО и семьи рассматривают в своих исследованиях Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, В.П. Дуброва. Они отмечают, что общение педагогов и родителей должно базироваться на принципах открытости, доверия и взаимопонимания. Т.В. Короткова определяя для всех субъектов важность создание эмоциональной среды педагогического процесса. М.Д. Маханева, определяя принципы организации работы педагогов с семьей, выделяет в качестве основных - обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку, к каждой семье; организацию взаимопомощи педагогов и родителей и единство детского сада и семьи в вопросах воспитания и развития ребенка [7].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема взаимодействия семьи и детского сада широко обсуждается и является актуальной в условиях реализации инклюзивного образования [1; 2; 3; 4; 5; 11; 12].

Таким образом, взаимодействие рассматривается как способ организации совместной деятельности дошкольной образовательной организации с семьей, имеющей детей с ОВЗ с помощью общения на основании открытости обеих сторон.

В последнее время обозначились новые, перспективные формы взаимодействия, которые предполагают включение родителей в образовательный процесс детского сада. В результате родители занимают активную, заинтересованную позицию, то есть осуществляется субъект-субъектное взаимодействие.

Исследователи описывают различные активные формы и методы активизирующие родителей на совместную деятельность по достижению общей цели – помочь ребенку с ОВЗ пройти успешно процесс социализации. Это, например, такие формы как: театрализованные встречи, семейные посиделки, совместные праздники, экскурсии, мастер классы, тренинги и др [4; 5; 6; 8]. Однако, для того, чтобы использовать их в работе с детьми с ОВЗ, необходимо повысить и профессиональную компетентность самих педагогов в организации и обеспечении взаимодействия.

Важнейшим условием обеспечения целостного развития личности ребенка с ОВЗ, полноценного участия в жизни общества является развитие продуктивного взаимодействия детского сада с семьей.

В структуре понятия «продуктивное взаимодействие» можно выделить компоненты, отражающие его сущность: взаимное воздействие друг на друга, взаимные изменения субъектов общения, открытость и потребность во взаимодействии. Как результат взаимодействия мы рассматриваем сформированность творческого потенциала каждого участника.

Определим сущность понятия «продуктивное взаимодействие». Проблемы продуктивного взаимодействия исследованы М.В. Александровой, Н.М. Бурькиной, Д.Х. Есенеевой, И.А. Маркарян [2;3;6;9]. Продуктивное взаимодействие как фактор развития образовательной организации исследует М.В. Александрова; взаимодействие детского сада с семьей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования рассматривает Е.В. Мигунова; на важность социально-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) указывает Н.М. Бурькина; Д.Х. Есенеевой выделены проблемы продуктивного взаимодействия педагогов с родителями, имеющими детей с ОВЗ, И.А.Маркарян обоснованы значимость учета личностных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья при определении формы и методов работы с семьями, воспитывающими детей дошкольного возраста с ОВЗ.

На современном этапе развития педагогической науки понятие «продуктивное взаимодействие» активно разрабатывается. В частности, М.В.Александрова выделяет основные характеристики продуктивного взаимодействия такие, как внедрение инноваций в образовательный процесс, внутренняя и внешняя открытость образовательных систем, высокий уровень профессионализма, создание творческих групп педагогов, детей и родителей. Продуктивное взаимодействие автор рассматривает, как взаимодействие, которое обеспечивает в процессе обучения и воспитания координацию действий, взаимопомощь, поддержку друг друга, отношения на основе доверительного сотрудничества в специально организованной развивающей среде [1].

Все вышеперечисленное указывает на то, что необходимо пересмотреть и переосмыслить содержание и формы работы детского сада с семьей, которые должны обеспечиваться продуктивным взаимодействием педагогов, детей и родителей через установление доверительного контакта и организацию совместной деятельности.

Инклюзивное образование невозможно без организации продуктивного взаимодействия детского сада и родителей, так как предполагает не только в создание специальной доступной среды детей с ОВЗ в образовательные организации, но понимание и принятие детьми и взрослыми друг друга, осознание важности участия детей с ОВЗ в общеобразовательном педагогическом процессе. Успешность реализации инклюзивной практики во многом зависит от того, как относятся субъекты (родители, педагоги, специалисты) образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Продуктивное взаимодействие семьи и педагога ДОО является необходимым условием успешного коррекционно-воспитательного воздействия на развитие ребенка с ОВЗ.

В последнее время обозначились новые, перспективные формы продуктивного взаимодействия, которые предполагают включение родителей в образовательный процесс детского сада. В результате родители занимают активную, заинтересованную позицию, то есть осуществляется субъект-субъектное взаимодействие.

Исследователи (Т.Далинина, Т.Доронова) описывают различные активные формы и методы, активизирующие родителей на совместную деятельность по достижению общей цели – помочь ребенку с ОВЗ пройти успешно процесс социализации [4; 5]. Например, такие формы, как: театрализованные встречи, семейные посиделки, совместные праздники, экскурсии, мастер классы, тренинги и др. В тоже время для использования их в работе с детьми с ОВЗ, необходимо повышать и профессиональную компетентность самих педагогов в области продуктивного взаимодействия с семьей.

Анализ форм и методов взаимодействия педагогов и родителей детей с ОВЗ, позволяет сделать вывод, что для родителей данной категории детей эффективными могут быть как индивидуальные формы (беседа, консультации и др.), так и групповые (тренинги, сказкотерапия, семинары-практикумы).

Содержание продуктивного взаимодействия ДОО с родителями реализуется через разнообразные формы как традиционные (педагогические лектории, конференции, круглые столы, родительские собрания), так и нетрадиционные («семейный клуб», «педагогическая лаборатория», «читательская конференция», «мастер-класс», «ток-шоу»).

Благодаря таким формам работы взаимодействие между педагогом и семьей будет успешным и продуктивным. Участие в таких занятиях, стимулирует родителей, вдохновляет их. У родителей повышается: педагогическая компетентность в вопросах развития своего ребенка; интерес к освоению новых методов взаимодействия с ребенком.

В дошкольных учреждениях Великого Новгорода с каждым годом увеличивается количество детей с особыми потребностями. Более половины из них имеют общее недоразвитие речи, остальные - имеют нарушения зрения и психических процессов (память, внимание). С детьми работают логопеды и психологи, подготовленные воспитатели, обеспечивая индивидуальное сопровождение развития дошкольников, обеспечивая продуктивное взаимодействие с семьей. В «Детском саду № 83» (Великий Новгород), воспитывается 15 детей с ОВЗ. В соответствии с разными видами нарушения дети по-разному реагируют и интересуются игровой деятельностью. Поэтому педагог, работающий с детьми с ОВЗ, владеет умением решать методические задачи в условиях реализации педагогической деятельности с детьми с ОВЗ. В детском саду №92 «Радуга» (Великий Новгород) на протяжении многих лет активно работает «Семейный клуб», в рамках которого осуществляется продуктивное взаимодействие воспитателей, детей и родителей, позволяющее повышать педагогическую культуру родителей, обмениваться опытом воспитания и развития детей с ОВЗ, создавать положительную среду взаимодействия и доброжелательности.

Семья и детский сад являются для ребенка первыми, тесно между собой связанными институтами социализации. Семьи, имеющие детей с ОВЗ, нуждаются в особом психолого-педагогическом сопровождении со стороны дошкольной образовательной организации. С другой стороны, только активное продуктивное взаимодействие родителей и педагогов обеспечивает повышение качества всего образовательного процесса.

Выводы. Подводя итог, отметим, что продуктивное взаимодействие педагогов детского сада и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из необходимых условий для всестороннего гармоничного развития дошкольников с особыми потребностями. Такое взаимодействие может реализовываться через создание особой эмоциональной среды, индивидуальные и групповые формы работы, формирование активной субъектной позиции родителей в образовательном процессе.

Литература:

1. Александрова Н.В. Копинг-стратегии детей старшего дошкольного возраста / Александрова Н.В. // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 2. – с. 5-8
2. Александрова М. В. Теория и практика моделирования продуктивного взаимодействия педагогов в развивающейся школе: монография/ М.В.Александрова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 104 с.
3. Бурькина Н.М. Зарубежный опыт работы с семьями детей с особыми потребностями. Российский фонд по развитию образования / Н.М. Бурькина // «Сообщество». - Ярославль, 2002. - 69 с.
4. Далинина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т. Далинина // Дошкольное воспитание. 2000. N 1. - С. 41 - 49.
5. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.Н. Доронова // Дошкольное воспитание. 2004. - N 1. - С. 60 – 65.
6. Есенева Д.Х. Взаимодействие педагогов и родителей как основа успешной социализации детей с ОВЗ в условиях ДОО / Д.Х. Есенева // Молодой ученый. — 2017. — №23. — С. 301-304.
7. Логинова В.И, Саморукова П.Г. Дошкольная педагогика. Ч.1./ В.И. Логинова, П.Г. Саморукова - М.: "ФРОНТ", 2009. - 487 с.
8. Мардашова Р.С., Хакимова Н.Г., Гарнышева Т.В. Педагогические позиции использования сказки в воспитании дошкольников: этап становления системы дошкольного образования в России / Р.С. Мардашова, Н.Г. Хакимова, Т.В. Гарнышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - № 62-1 - с. 189-192.
9. Маркарян И.А. Взаимодействие детского сада и семьи – приоритетное направление в деятельности дошкольной образовательной организации/И.А. Маркарян // «Издательский центр «Науковедение». - 2014. - № 6 (25) – С. 1-9.
10. Маркова Т.А. Семья как условие психолого-педагогической социализации личности / Маркова Т.А. // Психолого-педагогические аспекты социализации личности: Материалы научно-практического семинара. - Вологда: ВИПЭ, 2009. - С. 62-70.
11. Мигунова Е.В. Организация продуктивного взаимодействия детского сада с семьей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования / Мигунова Е.В. // Вестник образования. - №4 (102), Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. - 2017. С. 78-82.
12. Шерайзина Р.М. Продуктивное взаимодействие дошкольной образовательной организации и родителей в воспитании современного ребёнка / Р.М.Шерайзина, С.Д. Зиновьева // Человек и образование. - 2016. - № 1 (46) – С. 63-66.

Педагогика

УДК 378.1

доцент кафедры среднего и графического дизайна Яковлева Светлана Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Деспамес Лидия Петровна

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

ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ АЙДЕНТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Современный дизайн активно реагирует на изменяющиеся условия внешней среды, на появление новых технологий и ниш в информационном пространстве. В статье говорится об особенностях развития профессионального дизайн-образования и образовательных учреждений подобного типа. Рассматриваются принципы проектирования визуальной айдентики образовательного учреждения на примере школы дизайна.

Ключевые слова: айдентика, графический дизайн, дизайн-образование, педагогика высшей профессиональной школы, высшее профессиональное образование, проектная деятельность, фирменный стиль.

Annotation. Modern design actively responds to changing environmental conditions, the emergence of new technologies and niches in the information space. The article deals with the peculiarities of the development of professional design education and educational institutions of this type. The principles of design of visual identity of educational institution on the example of school of design are considered.

Keywords: identity, graphic design, design education, pedagogy of higher professional school, higher professional education, project activity, corporate identity.

Введение. Современный дизайн активно реагирует на изменяющиеся условия внешней среды, на появление новых технологий и новых ниш в информационном пространстве. Реагирует тем, что расширяет круг своих профессиональных задач. Сегодня говорят о дизайне, как об универсальном инструменте, который применим буквально в любой сфере деятельности, необходим практически для любой жизненной ситуации. В связи с этим приоритетными проблемами в высшей школе становятся: проблема пересмотра содержания и целей профессионального образования дизайнеров (повышение теоретического уровня преподаваемых дисциплин; развитие у студентов специфического дизайнерского мышления; переход к проблемному обучению и др.).

На сегодняшний день, проблема дизайн-образования в странах мира имеет не столько теоретический, сколько практический характер. Она подчинена поиску новых средств, которые позволили бы в кратчайшие сроки осуществить курс на ускорение и социально-экономического и творческого развития своей страны [3].

Изложение основного материала статьи. Особенности современного дизайна его трансформация связаны, прежде всего, с теми изменениями, которые обусловлены сменой взглядов, мировоззрения

дизайнеров нового поколения. Мировоззрение, которое отражается на их взглядах, на позиционировании относительно их места в жизни, на подход и отношение к профессиональной деятельности. Современный дизайнер – это уже далеко не тот свободный художник 20-го века, который выражал себя тем, что создавал произведения искусства. Сегодня дизайнер подчинен конкретным идеям и работает для целей определенного заказчика.

Дизайнерское образование во всем мире сейчас находится перед необходимостью серьезного пересмотра своих базовых положений и выработки новых, более современных позиций. Мир вокруг меняется. Быстрое изменение окружающей информативной, технологической и экономической среды, переход на цифровые платформы, смена векторов развития в промышленности, вынуждает и настоятельно подталкивает дизайн-образование к поиску новых методик, к новым подходам в области подачи материала и приемов преподавания [5].

Меняются приоритеты молодых дизайнеров. Академические программы, подходы к базовым основам преподавания дисциплин претерпевают значительные подвижки и переоценки.

Методология дизайн-образования в России только формируется, находится в стадии разработки. Это создает неудобства, как профессиональным дизайнерам, так и просто интересующимся этим вопросом. Несмотря на то, что дизайн располагает всем необходимыми специфическими методами работы с действительностью, своими эстетическими ценностями, встроен в систему человеческой деятельности, до сих пор не существует единой теории дизайна [8].

В результате работы с первоисточниками было определено несколько взаимопересекающихся компонентов анализируемой проблемы: многие понятия в дизайне не имеют ясных и конкретных определений, не прописана понятная и точная позиция по организации непрерывного учебно-воспитательного процесса дизайнерского образования. А также было отмечено, что в мировой практике отсутствует система увязки классического, художественного дизайна с его технологической стороной (художественное конструирование) и их компьютерным воплощением (компьютерный дизайн) [7].

На сегодняшний день, идея введение основ дизайн-образования в современную систему национального образования наиболее актуальна. Это обусловлено, прежде всего, тем, что школа не дает начальных, базовых знаний для специального обучения в этой специфической сфере деятельности. А общество в свою очередь, не имеет необходимой подготовки и основы, позволяющей справиться с «особенными» проблемами дизайна в современной информационной и технической среде [6].

Актуальность темы исследования связана, в первую очередь, с недостаточным освещением вопросов разработки визуальной айдентики образовательных учреждений различного статуса, как в научно-популярной, так и в учебно-методической литературе.

В нашей стране существуют равноуровневые структуры и образовательные организации, занимающиеся подготовкой дизайнеров. Но они либо не обладают достойным уровнем профессиональной ориентированности, либо не вполне удовлетворяют в плане ценовой доступности обучения.

Так как структур занимающихся дизайн-образованием много, школа дизайна нуждается в графическом оформлении, в создании визуальной айдентики, которая позволит школе выделиться, и донести до потребителя все идеи и принципы образования школы в полном объеме.

Базовые составляющие фирменной айдентики образовательного учреждения предоставляют его обладателю следующие возможности: помогают пользователям услуг эффективно и быстро находить образовательное учреждение; позволяют учреждению с самыми минимальными затратами реализовывать, проводить новые услуги и программы; повышают качество деятельности. Так же за счет эффективности рекламных средств снижают расходы на управление коммуникациями; обеспечивают общность маркетинговых инструментов, что в целом способствует укреплению положительного образа образовательного учреждения.

Школа дизайна «Драфт» ставит своей целью совместить культурное наследие, традиции в области дизайна с высоким уровнем профессионально и технически ориентированным дизайн-образованием, с доступностью ценовой политики. Тем самым, давая возможность всем желающим приблизиться к знаниям в этой области.

Цель исследования: разработать и научно обосновать проект визуальной айдентики школы дизайна.

Гипотеза исследования: Школа дизайна будет иметь корпоративную культуру и привлекательность для потенциальных абитуриентов, если его визуальная айдентика будет разработана на основе индивидуального и оригинального дизайн-проекта, базирующегося на исследованиях истории возникновения школ дизайна в мировой и отечественной практике, на принципах концептуального дизайна.

Реализация цели и гипотезы данного исследования требует содержательного и методического решения следующих задач:

1. Выявить современные тенденции в развитии школ дизайна в мировой и отечественной практике.
2. Изучить принципы разработки визуальной айдентики.
3. Разработать проект фирменной айдентики школы дизайна в г. Нижнем Новгороде.

Теоретическая значимость исследования заключается в исследовании подходов к решению проблемы создания дизайн-проекта, фирменной айдентики школы дизайна:

- проанализированы современные тенденции в развитии школ дизайна и их фирменной айдентики;
- изучены принципы и методы разработки визуальной айдентики, исследован концептуальный подход в проектировании.

Практическая значимость: обоснован и разработан проект фирменного стиля дизайн школы в г. Н. Новгороде с помощью принципов и методов разработки визуальной айдентики.

Положительный образ образовательного учреждения формируется, прежде всего, для того, чтобы обеспечить объединение реальных достоинств образовательных услуг и созданных специалистами достижений, таких как совокупность представлений, сложившихся в общественном мнении в единый стиль. Учитывая при этом критерии, и предпочтения заказчиков, а также уровень других, соизмеримых по масштабу и сфере деятельности учреждений.

Важно учитывать необходимость полной общности всех ресурсов учебного заведения: научно-педагогических кадров, информационных и финансовых ресурсов, необходимость их объединения в единую среду. Школа дизайна должна стремиться к тому, чтобы ее образ в сознании потребителей как можно больше

соответствовал стилю, созданному специалистами. Из этих основ вытекают несколько положений, которые можно назвать принципами формирования положительного имиджа, стиля школы дизайна.

Фирменная айдентика является первичным средством презентации, с ее помощью формируется первое впечатление, и так называемый имидж организации.

К числу основных составляющих образовательного учреждения относятся: набор функциональных знаний, практическая, профессиональная ориентация и состав образовательных программ, а также квалификация преподавателей, наличие технологической базы образования, уровень оплаты и др.

В связи с этим из всех элементов айдентики школы дизайна можно выделить следующие: девиз – образное выражение о целях деятельности организации; слоган – краткое текстовое рекламное сообщение, логотип – оригинальное изображение (рисунок, графика, шрифт и др.), используемое как символ образовательного учреждения и его образовательных продуктов; единство цветового и стилистического решения всех элементов; внешний образ образовательного учреждения – комплекс названий, символов, знаков, цветов, ритуалов, составляющих особенность учебного заведения.

Следует отметить, что в настоящее время большинство образовательных учреждений мало отличаются друг от друга. Не секрет, что успешность любой образовательной организации определяется не только грамотно определенными социально-экономическими целями. Огромное значение имеет набор установок и ценностей, реализация которых дает возможность наработать положительный образ организации, а продуманная айдентика может оказать здесь значительную помощь в части совершенствования корпоративного имиджа, воздействия на сознание людей, на формирование их впечатлений.

Говоря о школах дизайна, мы рассматриваем понятие гораздо большее, чем учебное заведение, у которого есть право выдавать дипломы по дизайнерской специальности. В школообразовании заключается эффективность системы образования, новаторство и увеличение ее творческого потенциала, актуальности, способности сохранения культурных традиций и постоянного эволюционного развития.

В связи с продолжающимся совершенствованием дизайнерского образования в России, а в частности в Нижнем Новгороде разработка визуальной айдентики школы дизайна представляется особенно актуальным. Внешний вид атрибутов школьной жизни и единая стилистика деловой документации, визуальной навигации в здании и внешних носителей непосредственно влияет на определение статуса учебного заведения. В современных условиях конкуренции, когда запросы общества на эстетическую составляющую повышены, в том числе и в сфере образования, наличие визуальной айдентики стало знаком организации, гарантией ее социальной самодостаточности и ориентированности на сотрудничество со своими потребителями.

Необходимо отметить, что «демографический провал» 1990-х, вносит свои коррективы в планы набора абитуриентов, количество которых уменьшается с каждым годом. Современные условия набора характеризуются тем, что перед всеми образовательными учреждениями ежегодно стоит проблема набора необходимого количества обучающихся.

И здесь разработка фирменной айдентики является одним из главных рекламных и маркетинговых инструментов школы дизайна «Драфт». В фирменной айдентике школы дизайна необходимо проявить основные ценности: сохранение традиций, высокое качество образования, современность. Визуальная айдентика послужит связующим звеном для осуществления коммуникативных, организационных, образовательных, навигационных, рекламных функций школы дизайна «Драфт».

При создании фирменной айдентики школы дизайна «Драфт» за основу были взяты принципы «швейцарского» или «интернационального» стиля графического дизайна. Читабельность, чистота и лаконичность форм, модульный принцип, асимметрия — вот основные моменты, которых придерживаются при разработке такого типа дизайна. Признаки «швейцарского» стиля проявились в асимметричных линиях, использовании сеток, шрифта без засечек [1].

Цель швейцарского стиля заключается в том, чтобы комплексно используя инструменты типографики, ускорить, сделать массовым, масштабным процесс создания продукта графического дизайна. Главное его преимущество - универсальность, глобальность принципов.

Швейцарский стиль имеет свои отличительные признаки типографики, с помощью которых его можно отличить от всех прочих течений. Один из самых важных принципов использование структурной основы композиции – модульной сетки. Это помогает делать интересную верстку, строить сложные конструктивные, упорядоченные композиции, которые одновременно с этим выглядят лаконично и на первый взгляд просто.

В результате работы над логотипом школы была сформирована окончательная идея, поисковые варианты были переработаны и соединены в единое целое. Вид логотипа – комбинированный. Логотип школы дизайна «Драфт», выполнен шрифтом Sochi2014, который является основным. В качестве дополнительного шрифта для дескриптора «школа дизайна» взят шрифт Mica. Основным шрифтом для фирменной верстки и всей деловой документации будет применяться Mugiad Pro Cond.

При подборе шрифтов руководствовались тем, чтобы шрифт для логотипа должен быть оригинальным, легко запоминающимся, но в тоже время легко читабельным.

Однозначно назвать этот логотип «комбинированным» нельзя. С одной стороны, мы видим здесь как текст, так и иконку треугольника, символизирующего стрелку, грифель карандаша, что соответственно приводит нас к комбинированному типу. С другой стороны, можно считать, что стрелка - это часть рисованной-стилизованной буквы "А". Так же этот логотип, можно отнести к группе шрифтовых, поскольку имеет в своём составе исключительно текст, несмотря на то, что, по сути, буква "А" представляет собой изображение.

В данном случае, такой дизайнерский ход считается корректным, и допускает воспринимать рисованный символ именно как рисованную букву [2]. Для цветового решения были использованы локальные цвета и контрастные сочетания (оранжевый, черный, белый).

Признаки «швейцарского» стиля проявились в асимметричных линиях стилеобразующих элементов и компоновках представительской продукции. Деловая документация и рекламная продукция были разработаны с применением модульных сеток. Для фирменной верстки были использованы шрифты без засечек [1].

Выводы. Признание и положительное восприятие общества весьма важно для любой организации образовательной сферы, так как ее деятельность основана на межличностных отношениях, где должны быть учтены все коллективные интересы. При этом сегодня все более и более актуальным становится вопрос выведения образования на новый уровень, который предполагает корректировку имиджевой составляющей:

изменение отношения к образованию, изменение методов преподавания, корректировку морально-нравственных норм и критериев.

Не секрет, что успешность любой образовательной организации определяется не только ясно прописанными социально-экономическими целями. Большое значение имеет концепция культуры организации, включающая набор установок и ценностей, применение которых позволяет выработать положительный образ организации, а продуманная фирменная айдентика может оказать значительную помощь в части совершенствования и формирования положительного образа организации, основанного на влиянии на сознание людей, на формирование их впечатлений.

Школа дизайна – это новый образовательный центр в России, а в частности в Нижнем Новгороде. Школа специализируется на профессиональном образовании в сфере дизайна. Уникальное преимущество школы дизайна заключается в возможности получения дополнительного специального образования в области дизайна для всех желающих. Главной задачей школы дизайна является подготовка российских профессионалов способных достойно конкурировать на рынках искусства и дизайна. А также достижение высокого качества образования в обучении творческим дисциплинам, за счет предоставления возможности обучаться на лучших платформах (интеллектуальных, коммуникативных, информационных и технологических).

В связи с совершенствованием внутренней структуры и внешнего статуса школы дизайна создание фирменной айдентики представляется особенно актуальным. Внешний вид и фирменное единство документов, атрибутов школьной жизни, система визуальной навигации, айдентика сайта школы - напрямую влияют на оценку статуса учебного заведения.

В процессе работы на основе теоретических источников, был проанализирован весь процесс работы с фирменной айдентикой и разработкой проектов школ дизайна. Были рассмотрены теоретические аспекты разработки айдентики, особенности и порядок выполнения, анализ потребительского рынка, выявление конкурентов.

После этого удалось грамотно, с учетом всех правил, разработать проект визуальной айдентики школы дизайна. Был разработан логотип, были созданы остальные элементы фирменной айдентики (деловая документация, полиграфия, система визуальной навигации и т.д.).

Литература:

1. Дементьева Л.А., Яковлева С.И. Швейцарский стиль как язык универсального общения дизайна. В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 94-97

2. Краузе Дж. Разработка логотипа: большая книга дизайнеровских идей, подходов и концепций / Дж. Краузе / Пер. с англ. И. Рузмайкиной. – СПб.: Питер, 2013. – 272 с.

3. Мялкина Е.В., Полякова Е.А., Житкова В.А. Информационно-аналитический сервис расчета рентабельности реализации образовательных программ как один из ключевых элементов системы управления образовательными программами в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №4 (25). С. 2.

4. Патернотт Ж. Разработка и создание логотипов и графических концепций / Ж. Патернотт. – пер. с фр. Т.Л. Черноситова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 154 с.

5. Самарханова Э.К., Имжарова З.У. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №2 (23). С. 2.

6. Сулима И.А., Депсамес Л.П. Историко-культурологический подход в рамках пропедевтического курса современной системы дизайн-образования. В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 165-169.

7. Сущность дизайна: теоретические основы дизайна: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: СПГУТД, 2009. – 110 с.

8. Яковлева С. И., Янова К. В. Концептуальный графический дизайн как основа для продвижения инфраструктуры салона книги // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 380–385. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/570076.htm>.

Психология

УДК 59

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Айсувакова Татьяна Петровна
АНОВО «Московский Международный университет» (г. Москва)

РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Аннотация. В современной психолого-педагогической науке утвердилась мысль о необходимости активного включения в учебно-педагогический процесс индивидуально-личностного и профессионального потенциала будущего психолога и, прежде всего, – его рефлексивно-творческих механизмов, что обуславливает высокий уровень профессионального самосознания психолога, его готовность проникать в сущностные стороны своей деятельности и оценивать ее качество, находить и реализовывать пути личностно-профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: рефлексия, самосознание, будущий психолог, рефлексивный подход, рефлексивное управление, рефлексивная самоорганизация.

Annotation. In modern psychological and pedagogical science has established the idea of the need for active inclusion in the educational and pedagogical process of individual-personal and professional potential of the future psychologist and, above all, – his reflexive and creative mechanisms, which causes a high level of professional consciousness of the psychologist, his willingness to penetrate into the essential aspects of its activities, to identify and evaluate its quality, to find and implement ways of personal and professional self-improvement.

Keyword: reflection, self-consciousness, future psychologist, reflexive approach, reflexive management, reflexive self-organization.

Введение. В системе профессиональной подготовки будущих психологов одним из путей ее совершенствования является развитие у студентов способности к рефлексии. Практика преподавания в высших учебных заведениях показывает, что этому не уделяется достаточного внимания. Подготовка будущих психологов должна быть направлена, в конечном счете, на развитие и совершенствование способности студента к самоанализу, самооценке учебно-профессиональной деятельности, своей будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Во многих исследованиях, посвященных проблеме становления личности в юношеском возрасте (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков [11; 12], И.С. Кон, Э. Эриксон и др.), отмечается, что рефлексия, осуществляемая в отношении себя и своего жизненного пути, является одним из новообразований данной возрастной группы. Таким образом, развитие профессионально значимых рефлексивных качеств необходимо в рамках профессионального образования.

Задача нашего исследования состояла не только в получении полного списка определений и функций рефлексии, но и в выделении именно тех из них, которые являются наиболее важными для развития личности в целом и профессионального становления будущего психолога, в частности.

Проблема рефлексии как характеристики сознания и мышления человека, как важнейшего качества регуляции, выбора и оценивания поступков и действий является междисциплинарной: последнее время она стала предметом активного обсуждения и исследований философов, психологов, педагогов.

Понятие рефлексии в психологии многоаспектно. Но в психологии пока не существует рефлексии как целостного особого предмета изучения, подобного восприятию, мышлению и т. п. В то же время складываются традиции исследования рефлексивных процессов в отдельных областях психологии.

Проведение все большего количества психологических исследований рефлексии является, несомненно, положительным фактом. Однако существует проблема выделения собственно психологического содержания данного понятия, так как в зависимости от той области, в которой проводятся психологические исследования, выделяется та или иная «грань» рефлексии, акцентируется тот или иной ее аспект. Это является, с одной стороны, необходимым моментом процесса все более глубокого изучения рефлексии, а с другой – приводит иногда к чрезмерному сужению границ данного понятия через акцентирование лишь одного какого-то аспекта при абстрагировании от других.

Проблема заключается в разработке понятия рефлексии как предмета психологического исследования. Нерешенность этой проблемы проявляется, в частности, в неопределенности места и роли процессов рефлексии в общей системе психических процессов и явлений.

Понятие «рефлексия» позволяет выделить широкий круг явлений, в которых проявляется способность человека к осознанию и познанию собственной деятельности.

Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [2].

Для наиболее глубокого понимания феномена рефлексии необходимо проанализировать исторический ход развития философской и психологической мысли в этом направлении.

Вместе с тем, чтобы ограничить и определить проблему нашего исследования, необходимо в качестве исходного взять наиболее общее, философское понятие рефлексии, а затем на его основе проанализировать психологические представления о рефлексии и подходы к ее исследованию.

Понятие «рефлексия» возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании о своих умственных действиях или психических состояниях.

Рефлексия есть форма теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов, деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека. Содержание рефлексии определено предметно-внутренней деятельностью. Рефлексия, в конечном счете, есть осознание практики, предметного мира, культуры.

Уже в работах Платона, Аристотеля, А. Августина, Ф. Аквинского предметом размышления становятся различные стороны процесса самопознания. Р. Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного.

В исследовании рефлексии как феномена человеческого сознания и мышления можно выделить два направления, связанных с двумя основными значениями понятия «рефлексия».

Во-первых, рефлексия – это «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека».

Во-вторых, рефлексия – это процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека, осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению. Рефлексия – это не просто знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлектирующего» индивида. Рефлексия – это своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга, взаимоотражение, содержанием которого является субъектное воспроизведение внутреннего мира партнерами по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается внутренний мир первого индивида [12].

Теоретические предпосылки для исследования рефлексии в психологии были заложены С.Л. Рубинштейном [10] в 30-40-е годы XX столетия. Характеризуя два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни, он указывает, что при первом способе существования «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней».

Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она «...как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» [10, С. 44]. Следовательно, рефлексия, по С.Л. Рубинштейну, и ее возможность обусловлены определенным уровнем развития человеческого сознания.

Таким образом, рефлексия возникает там, где человек в своей деятельности попадает в затруднительную ситуацию и для нахождения выхода из нее ему надо выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти на новую позицию.

Традиционно в психологии различают несколько видов рефлексии:

- коммуникативную – её объектом являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков, рефлексия выступает механизмом познания другого человека;
- личностную – объектом познания является сама познающая личность, её свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим;
- интеллектуальную – проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи.

Качественная особенность всех форм личностной рефлексии, как считают И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов [13], в том и состоит, что они не только создают в качестве побочного продукта новые возможности для саморазвития личности, но и способствуют продуктивности интеллектуальной рефлексии.

Данные исследования свидетельствуют о том, что рефлексия является механизмом, опосредующим и связывающим операционально-предметную сторону мышления и личностные смыслы субъекта, включенные в мыслительный процесс. Творческое саморазвитие личности в значительной мере зависит от степени реализации личностной позиции субъекта, от глубины его личностных смыслов.

Кроме того, рефлексия в своем движении постоянно осуществляет специальные функции: когнитивную (познавательную), систематизирующую (знания представлены в системе), конструктивную (она убирает расщепление в сознании и вновь делает сознание синтезированным), прогнозирующую (умение предвидеть явления и способность их предотвращать), психотерапевтическую, или фасилитарную (это достигается в результате психологического анализа и понимания смысла многих явлений и причин).

Современная психологическая литература насыщена понятиями рефлексии: рефлексивный подход, рефлексивное управление, рефлексивная самоорганизация, предметно-рефлексивные отношения, рефлексивные ожидания, рефлексивность как психическое свойство, рефлексивные знания, рефлексивные умения, рефлексивный слой сознания и т. п.

Мы можем сделать вывод о том, что в научной литературе нет однозначного определения самого понятия рефлексии. Предлагается довольно широкий выбор толкований, подчас отличающихся по содержанию друг от друга.

Объем и полифоничность психологического содержания рефлексии, ее полифункциональность, богатый спектр свойственных признаков действительно сложно объединить в одном понятии. Анализ исследовательских работ по психологии рефлексии даёт возможность выделить ряд наиболее важных аспектов в его современном понимании.

В своем теоретическом, концептуальном понимании рефлексия выступает как форма активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения. Рефлексия как метакогнитивный процесс раскрывается как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, критический анализ его содержания, методов и результатов познания или, проще говоря, как способность думать об основаниях собственного мышления. В широком практическом смысле рефлексия рассматривается как способность человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром и представляет собой необходимую составную часть развитого интеллекта [11; 12].

Рефлексия в коммуникативных процессах понимается как процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека. Но это только одна сторона отражения: рефлексия – это еще и осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению. То есть рефлексия - не просто знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлексирующего» индивида [3].

Однако, отмечая принципиальные трудности в анализе рефлексии, многие исследователи подчеркивают и чрезвычайную важность ее изучения. Характерна в этом отношении позиция Г.П. Щедровицкого: «Рефлексия – один из самых интересных, сложный и в какой то степени даже мистический процесс в деятельности; одновременно рефлексия является важнейшим моментом в механизмах развития деятельности» [14].

Своеобразие проблемы рефлексии обусловлено уникальностью самого свойства рефлексивности. Благодаря этому свойству как «данности сознания самому себе» человек понимает, что наделен таким уникальным качеством, которого нет ни у одного из живых существ, – способностью сознать. В то же время во многом благодаря этому свойству и возникает психология как таковая, поскольку оно позволяет дифференцировать психическое на «познающее» и «познаваемое», а тем самым конституировать его как предмет познания. В связи с этим А.В. Карпов [6] говорит о «вторичности» психологического знания по отношению к свойству рефлексивности. Поэтому и психологическое знание – сначала в его донаучной, а затем и в собственной научной форме – возникает при появлении свойства рефлексивности. Многовековая история проблемы рефлексии во многом совпадает с развитием представлений человека о самом себе и, следовательно, имеет связи с философским знанием.

Из сказанного следуют два методологических требования. Во-первых, разработка проблемы рефлексии должна проводиться дифференцированно, по конкретным направлениям, а сам феномен необходимо изучать как психический процесс, психическое свойство и психическое состояние (причем, не фрагментарно используя данные по каждой из этих базовых психологических категорий, а максимально полно реализуя их концептуальный потенциал). Во-вторых, на основе дифференцированного исследования возможно осуществить и синтез полученных в каждом из трех базовых аспектов результатов. Именно он станет определяющим условием для разработки целостной и обобщенной психологической концепции рефлексии, отсутствие которой, как отмечалось, характерна особенность современного состояния данной проблемы.

Таким образом, в самом общем виде, в философской и психологической литературе рефлексия определяется как процесс, который все неявное делает явным. Потребность в рефлексии возникает лишь тогда, когда появляются сомнения в обоснованности исходных предпосылок. Рефлексия проявляется в способности субъекта к самоанализу и осмыслению оснований своих действий, поступков, системы своих отношений с окружающим миром [2].

Рефлексия в социальном контексте конструктивна: она помогает определить собственную позицию по отношению к внешнему миру. В раннем юношеском возрасте человек сознательно делает выбор своего

дальнейшего развития. Этот выбор определяет разрыв между молодыми людьми как в сфере ценностных ориентаций, так и в их способности к рефлексии.

Именно благодаря рефлексии в профессиональной деятельности сохраняется целостность, достигается возможность внесения в ее содержание необходимых коррективов. Иными словами, профессиональная деятельность психолога и его личность переходят на качественно новый уровень именно за счет функционирования механизмов рефлексивной саморегуляции, поскольку в их составе всегда находится субъект деятельности, рефлексирующий себя в ней.

Большую роль играет рефлексия играет в процессе подготовки студентов различных специальностей [1-9 и др.]. Особенно это актуально для студентов – психологов [5; 9 и др.], а так же будущих учителей [2; 3].

Рефлексия существует в трех сферах, как считает В.И. Слободчиков [11]. Первая сфера – это мышление, направленное на решение задачи и нуждающееся в рефлексии для осознания оснований собственных действий. Второй сферой развития рефлексивных процессов является коммуникация и кооперация дискутирующей группы, совместно решающей любую задачу. И третьей сферой является самосознание, нуждающееся в рефлексии при самоопределении личности, внутренних ориентиров и способов разграничения «Я» и «не Я». В данном аспекте рефлексия понимается как индивидуальная способность к самоизменению, к устранению границ «я-самости».

Резюмируя вышеизложенное отметим, что актуализация рефлексивного характера профессиональной деятельности психолога и процесса подготовки к ее осуществлению выступает на сегодняшний день одной из важных концептуальных проблем теории и практики высшего профессионального образования.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: ни теоретическое (конкретно – психологическое) знание, взятое отдельно от практического опыта, ни сам по себе индивидуальный опыт не могут внести существенного вклада в его профессиональное и личностное развитие. Лишь соединённые вместе в рефлексивном анализе концептуальные знания и практический опыт порождают качественно новое образование профессионала, наполненное личностным смыслом. Рефлексия в профессиональной деятельности – это процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает лично окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы её решения.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Даудова Д.М., Маматханов А.К. Познавательная мотивация как основа познавательной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 136-137
2. Айсувакова Т.П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента - будущего учителя: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2008
3. Айсувакова Т.П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента - будущего учителя: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2008
4. Айсувакова Т.П., Биктина Н.Н., Глазева М.А., Дроздова Н.В., Емельянова Л.А., Ларина Е.Н., Литвиненко Н.В. и др. НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ИНФОРМАЦИЯ, АНАЛИЗ, ПРОГНОЗ - Воронеж, 2010. Том 29
5. Гадаборшева З.И. Связь профессиональных представлений и самооценки студентов-психологов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 346-347.
6. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2002.
7. Мамалова Х.Э., Ахмадова З.М. Организация непрерывной педагогической практики в условиях вуза // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 167-168
8. Мамалова Х.Э., Сельмурзаева Х.Р. Педагогическая практика как среда профессионального самоопределения студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 168-169
9. Миназова В.М., Багирова З.К. Формирование профессионального самосознания будущего педагога-психолога в процессе профессиональной подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 171-172.
10. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.
11. Слободчиков, В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1987. – С. 60-68.
12. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности – М.: Школа-Пресс, 1995.
13. Семенов, И.Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. – М.: 1983. С. 11 –26.
14. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия и ее проблемы // Прикладная эргономика. Спец. выпуск. Рефлексивные процессы. – Новосибирск, 1994, № 1. – С. 10-16.

УДК: 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Баженова Юлия Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат психологических наук, доцент Самсоненко Людмила Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Введение ФГОС потребовало формирования у обучающихся компетенций в области осуществления исследовательской деятельности. В статье обсуждается вопрос о степени готовности современных педагогов к организации исследовательской деятельности. Рассматривается необходимость систематического включения обучающихся в исследования как средства формирования универсальных учебных действий. Раскрывается содержание готовности педагога к организации исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, готовность педагога к исследовательской деятельности, психологическое сопровождение, универсальные учебные действия, образовательный процесс.

Annotation. The introduction of the GEF required the formation of students competencies in the field of research. The article discusses the degree of readiness of modern teachers to organize research activities. The necessity of systematic inclusion of students in research as a means of formation of universal educational actions is considered. The content of readiness of the teacher to the organization of research activity is revealed.

Keywords: research activity, teacher's readiness for research activity, psychological support, universal educational actions, educational process.

Введение. Радикальные изменения в мировом политическом сообществе оказали влияние на положение России на мировой арене и потребовали смены вектора развития государства на инновационный путь. Как показывают исследования, именно образование является фактором сохранения национального единства, этнического благополучия и экономического роста.

Кроме того, тенденции к одновременным индивидуализации и дифференциации современной школы детерминировали активный поиск новых моделей взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Анализ философской, педагогической и психологической литературы позволил заключить, что отечественная наука склонна считать познавательную и исследовательскую активность обучающихся как естественную потребность в усвоении новых знаний и социокультурного опыта в целом.

Изложение основного материала статьи. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации (2000 – 2025 гг.) приоритет отдается формированию у современной молодежи целостного миропонимания и научного мировоззрения, развитию аналитических умений и познавательной активности, обучению навыкам самообразования и самореализации личности. Следовательно, одним из приоритетных направлений развития системы образования становится создание молодого интеллектуального и кадрового потенциала страны.

Глобальная информатизация всех сфер человеческой деятельности оказала влияние на формирование нового запроса общества и государства от системы образования: обеспечить обучение и воспитание высокообразованных кадров новой информации, обладающих высоким творческим потенциалом в создании и реализации новых технологий. Государственная программа «Развитие образования» (2013-2020 гг.) ставит задачу разработки наукоемких образовательных технологий, создающих условия для формирования молодого человека, способного самостоятельно и творчески мыслить, обладающего исследовательскими и научными компетенциями, осуществляющего исследовательскую работу в разных областях науки, способного стать высококвалифицированным специалистом, готовым к профессиональному росту и профессиональной мобильности.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) актуализируется необходимость формирования у обучающихся исследовательских компетенций, создания благоприятных условий для возникновения и поддержания интереса к научной и проектной деятельности. Однако, воспитание инициативного, предприимчивого молодого человека, способного предлагать новые идеи, разрабатывать нетрадиционные решения и приносить прибыль стране оказалось невозможным в условиях «знаниевого» подхода, наиболее эффективного для массовой трансляции знаний молодому поколению. В современном образовании насыщенной становится задача формирования у обучающихся универсального умения к самостоятельному поиску истины, движения в информационных полях, анализу и проектированию своих действий в профессиональной ситуации.

Обоснование необходимости корректировки содержательных, методических, технологических аспектов образования, модификации прежних ценностных приоритетов, целевых установок и педагогических средств мы находим в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения. Внедрение данных документов в образовательные организации явилось детерминантом значительных изменений внутри всей системы, а именно: смещение акцента с «вооружения обучающегося знаниями» на формирование общеучебных умений и навыков как основы исследовательской деятельности, переосмысление целей и задач образования, реструктуризация содержания школьного образования.

Следовательно, требуется внедрение в образовательный процесс современной школы альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности. Одной из таких форм в образовательной практике выступает *исследовательская деятельность обучающихся*, создающая возможности выйти за пределы учебной ситуации, регламентированной функциями учителя. Подтверждение вышесказанного мы находим у В.А. Сухомлинского «...замечательные, блестящие уроки есть там, где имеется еще что-то замечательное, кроме уроков, где имеются и применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне уроков».

В литературе психолого-педагогического и методического характера обнаруживается достаточное количество информации о механизмах развития исследовательской деятельности, о методах и формах ее

организации в образовательных условиях, о природе формирования исследовательской деятельности педагога (В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, М.М. Поташник, В.А. Сухомлинский, Т.М. Шамова и др.). Современная отечественная педагогическая наука располагает достаточным опытом об организации и осуществлении исследовательской деятельности учащихся.

Однако, как показывает опыт и специальные исследования, большинство педагогов испытывают существенные затруднения при перестройке с образовательной деятельности на исследовательскую, иными словами они не готовы к смещению акцентов в своей профессиональной деятельности [С.И. Тарасова 2011].

В основе современной стратегии образования, по словам В. В. Путина, Президента РФ, лежит «развитие аналитических способностей, критического мышления, умения учиться, умения самому воспринимать знания, успевать за переменами. Эту способность может привить только «новый» учитель. Все реформы образования будут обречены, если не будет меняться сам педагог...».

При организации исследовательской деятельности в системе школьного образования педагог выполняет две роли. Осознание необходимости проведения исследования для получения нового знания, формулирование исследовательских задач и разработка гипотезы, проектирование исследования, осуществление исследовательских действий, анализ и оценка продуктивности исследования составляют содержание роли субъекта исследовательской деятельности.

Высокая квалификация педагога, владение им прогрессивной методикой воспитания и обучения проявляется в роли руководителя исследовательской деятельностью обучающихся.

Известно, что особо актуальным на современном этапе модернизации образования является создание педагогики творчества. Но на практике наблюдается тенденция к использованию репродуктивных методов обучения. Одна из причин такого положения дел, на наш взгляд, отсутствие готовности у педагога к обучению молодого человека обобщенным приемам творческой исследовательской деятельности, которые он мог бы самостоятельно применять в различных предметных областях. То есть, даже если педагог и обращается к исследовательской деятельности в своей профессиональной практике, то она характеризуется ситуативностью и единичностью случаев. Вследствие вышесказанного нивелируются показатели ее освоения – метапредметные результаты, закрепленные в ФГОС.

В исследованиях В.В. Краевского доказано, что «современный учитель должен выполнять не только образовательные и воспитательные функции, но и быть исследователем-специалистом. Ни знание самой педагогической науки, ни практический опыт не могут заменить специальной подготовки к новой профессии – научно-исследовательской, хотя и является необходимой предпосылкой для такой подготовки» [Краевский 1982: 297-318].

В контексте нашего исследования готовность педагога к исследовательской деятельности понимается как комплекс качеств преподавателя, необходимых ему для выполнения функции субъекта этой деятельности и включающая в себя четыре компонента: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, технологический [Ставрук 2003: 46]. Рассмотрим их более подробно.

1) *Когнитивный компонент*. Для того, чтобы сформулировать и решить исследовательские задачи, педагог должен, во-первых, обладать знаниями и понятиями об исследовательских проектах; во-вторых, владеть методами, приемами и способами их решения; в-третьих, осознать роль и значение исследовательских задач в собственной профессиональной деятельности.

2) *Мотивационный компонент* характеризует те побуждения педагога к исследовательской деятельности, которые связаны с удовлетворением его потребностей, например, таких как потребности в достижении успеха, самореализации, профессиональном саморазвитии.

3) *Ориентировочная готовность*. Тактико-стратегическая база исследования определяется такими умениями педагога как: грамотное формулирование исследовательских задач, выстраивание структуры исследования, ориентация в исследовательских методах, оценка качества исследования.

4) *Технологический компонент*. Выполнение педагогом исследовательских действий требует применения основных исследовательских методов (эксперимент, анкетирование, наблюдение, опрос и пр.).

Траекториями развития готовности педагога как субъекта исследовательской деятельности мы выделяем повышение уровня доступности решаемых задач, уровня осмысленности и зрелости самоопределения, упрочнения ориентировочной основы решения исследовательских задач.

Полноценное овладение педагогом ролью субъекта исследовательской деятельности возможно лишь при условии максимальной идентичности общественной значимости такой деятельности и мотива ее осуществления у педагога. Совершение исследовательской деятельности педагогами различается ее операциональной стороной, а именно тем, как решаются исследовательские задачи, что и составляет ее ориентировочную основу. Так, задачи могут быть решены или путем применения стандартных приемов, или нестандартными решениями некоторых задач, или любые задачи решаются новыми методами.

Таким образом, грамотное совмещение педагогом двух ролей (субъект и руководитель исследовательской деятельности) способствует дальнейшему совершенствованию мастерства педагога посредством развития профессиональных и общекультурных компетенций и обеспечивает достижением им наилучших результатов педагогической деятельности.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы словарно-энциклопедического характера позволил выявить неоднозначность в определении понятия «исследовательская деятельность». В основном оно рассматривается через призму двух категорий, заимствованных из разных научных областей: философское «исследование» и психологическое «деятельность». Исследовательская деятельность понимается и как вид познавательной деятельности; специализированная форма познавательной деятельности; способ производства нового знания; процесс и результат научной деятельности; процесс научного знания.

В контексте практики образования при достаточно частом использовании категории «исследовательская деятельность» также отсутствует единое общепризнанное ее определение.

Так, с точки зрения Т.В. Августмановой исследовательская деятельность учащихся – это системно организованный, социально-обусловленный и личностно значимый творческий процесс совместной деятельности двух и более субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется взаимообогащающий обмен интеллектуальными, культурными ценностями, а результатом является развитие интеллектуальных и творческих способностей личности [Августманова 2003: 19].

Исследовательская деятельность учащихся, считает Р.А. Сельдемирова, есть процесс решения учебно-исследовательских задач как в учебное, так и во внеучебное время, результатом которого является тот или иной уровень сформированности исследовательских умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих успешное функционирование этой деятельности. Как и любой другой вид деятельности, исследовательская деятельность имеет свое предметное содержание и структуру, включающую целеполагающий, содержательный, процессуальный и результативный компоненты [Сельдемирова 2004: 42-43].

Исследовательская деятельность в образовательной организации, конечно же, не является научным исследованием. Учащиеся открывают для себя знания и факты уже ранее открытые человечеством. Для них это учебное исследование, но имеющее специфические педагогические цели и задачи, решение которых обеспечивает познавательную деятельность и поддерживает познавательную активность. Кроме того, при включении обучающихся в исследовательскую деятельность изменения происходят и осознании своей позиции в учебной деятельности – из пассивно-зависимой от учителя позиции они переходят в ситуацию субъектно-активного деятеля (О.Г. Мокрушина).

Подтверждение вышеизложенного мы находим еще в дидактике М.Н. Скаткина, где учебное исследование есть всегда исследование уже познано. «Учащиеся решают проблемы, уже решенные обществом, наукой и новые для школьников... Учитель предъявляет ту или иную проблему для самостоятельного исследования, зная ее результат, ход решения и те черты творческой деятельности, которые требуются проявить в ходе решения» [Скаткин 1982: 74].

Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования постулирует «деятельностную» парадигму образования, нацеленную на развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. В данном контексте личностное развитие понимается как готовность обучающихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала в предметно-продуктивной деятельности, к высокой социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции «уметь учиться».

По мнению А.М. Новикова, «уметь учиться» - это значит, что побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно ориентироваться в ситуации; приобретать новые необходимые знания; правильно ставить цель действий в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достигаемость цели; в соответствии с ситуацией, целью и условиями определять конкретные способы и средства действий; в процессе действий отрабатывать, усовершенствовать их и, наконец, достигать цели [Новиков 2005: 141].

С позиций деятельностного подхода результаты образования представлены в виде личностных, предметных и метапредметных параметров. Личностные результаты обнаруживаются в готовности обучающихся к саморазвитию и самоопределению, проявлении мотивации к участию в целенаправленной познавательной деятельности, сформированности ценностно-смысловой сферы личности.

Под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

В процессе реализации исследовательской деятельности обучающиеся усваивают межпредметные понятия, которые являются фундаментом для формирования универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных). Эффективность исследовательской деятельности определяется проявлением самостоятельности у обучающихся в планировании и осуществлении собственной учебной деятельности, стремлением к учебному сотрудничеству с педагогами и сверстниками, способностью к построению индивидуальной образовательной траектории, владением навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Выводы. В заключении отметим, что готовность педагога к организации исследовательской деятельности обучающихся детерминирует формирование разносторонне-развитой и творчески-образованной личности обоих субъектов образовательного процесса, развитию их научно-исследовательского потенциала, формированию активной жизненной позиции и личностной самореализации.

Литература:

1. Августманова Т.В. Педагогические условия развития исследовательской деятельности старшеклассников в инновационном образовательном учреждении: Автореферат дис...канд. пед. наук. – Иркутск, 2003. – 23 с.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
3. Краевский В.В. Преподавание как творческая деятельность учителя // Дидактика средней школы / под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – с. 297-318
4. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
5. Сельдемирова Р.А. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к исследовательской деятельности в системе дошкольного образования: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2004. – 22 с.
6. Ставринова Н.Н. Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Ставринова; М-во образования РФ, СурГУ. – Сургут, 2009. – 27 с.
7. Ставрук М.А. Создание и апробация модели инновационной площадки «вуз-школа» в рамках «Языковой стратегии ХМАО-Югры»: Тенденции формирования науки нового времени: Сборник статей межд. науч.-практ. конференции. – Уфа, 2013. – С. 189 – 194.
8. Тарасова С.И. Подготовка педагога к исследовательской деятельности / С.И. Тарасова. – М.: Академия, 2011. – 60 с.

УДК:159.99

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Бесаева Аза Герсановна

Юго-Осетинский государственный университет имени А. А. Тибилова (г. Цхинвал);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Икоева Римма Руслановна

Юго-Осетинский государственный университет имени А. А. Тибилова (г. Цхинвал);

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Газзаева Мадина Зауровна

Юго-Осетинский государственный университет имени А. А. Тибилова (г. Цхинвал)

К ПРОБЛЕМЕ ЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. В статье рассматриваются основные психологические причины развития конфликтов в разнонациональных семьях. Характеризуются типы семей по вероятности развития в них конфликтных отношений. Отмечается необходимость оказания квалифицированной психологической помощи, направленной на снижение остроты психотравмирующих реакций и повышение уровня социально-психологической компетентности личности в данной сфере.

Ключевые слова: разнонациональные семьи, национальная специфика, семейный конфликт, взаимная адаптация супругов, предупреждение и нейтрализация конфликтов.

Annotation. The article deals with the main psychological causes of conflicts in different ethnic families. The types of families are characterized by the probability of development of conflict relations in them. The necessity of providing qualified psychological assistance aimed at reducing the severity of psychotraumatic reactions and increasing the level of socio-psychological competence of a person in this sphere is noted.

Keywords: different ethnic families, national specifics, family conflict, mutual adaptation of spouses, prevention and neutralization of conflict.

Введение. Человеческие взаимоотношения всегда предполагают взаимное влияние людей друг на друга. Причиной конфликтов в межнациональных семьях является нарушение ролевых ожиданий супругов, разногласия по вопросам воспитания детей, отношений с родственниками и друзьями, а также рассогласования норм поведения, обусловленных национальными особенностями. Авторы ставят целью сделать сравнительный анализ ролевой структуры семьи и характера взаимодействия супругов в конфликтах в мононациональных и межнациональных семьях.

Изложение основного материала статьи. В каждой национальной общности вырабатываются, как известно, специфические представления о характере семейных отношений, который поддерживается в народном сознании, выражается в традициях и обычаях этноса, в поступках и отношениях носителей его культуры. Совершенно естественно, что каждая из этих характеристик обладает собственным национальным выражением. На Кавказе, например, оно одно, у народов Средней Азии – другое, в районах Сибири и Дальнего Востока – третье. При этом у всех практическая реализация данных отношений обычно происходит через следующие стадии. Сначала у индивида складываются общие представления о семье. Затем на их основе у него формируются взгляды на жизнь собственной семьи. После этого сложившиеся представления реализуются человеком в собственном браке, накапливается его опыт семейной жизни в условиях моноэтнической или полиэтнической среды. Следующим, наиболее значимым этапом данного сложного процесса является непосредственная динамика развития конкретных супружеских отношений.

Ко времени вступления в брак у каждого из супругов имеется уже сложившаяся система потребностей, вытекающая из национальной специфики их образа жизни [6; 8]. Она может существенно отличаться от системы потребностей партнера и даже вступать в противоречие с ней. Если отношения между супругами характеризуются взаимным уважением, взаимопониманием, доверием друг к другу, умением уступать партнеру, считаться с его интересами и потребностями, то такие противоречия нейтрализуются довольно легко, что способствует сохранению и укреплению брака. В условиях же отсутствия данных качеств они могут не только обостряться, но и перерасти в конфликты, создавая серьезные проблемы. Их косвенное отражение состоит в неуклонно растущем количестве разводов в молодых семьях, характеризующихся продолжительностью брачного союза от 1 до 5 лет. При этом в числе основных социально-психологических факторов дезорганизации супружеских отношений учеными отмечается именно негативный, конфликтный характер взаимодействия брачных партнеров [9].

Как утверждают психологи [1; 6; 7; 12], значительное место в развитии конфликтов между супругами занимает расхождение в их интересах, взглядах, представлениях, вкусах, привычках. Имеется и такая точка зрения, согласно которой причинами конфликтов становятся несовместимость характеров брачных партнеров, расхождения в их нравственных позициях, ролевых ожиданиях, личностных качествах, а также противоречия, связанные с общением, исполнением семейных обязанностей, защитой собственного достоинства [5; 9].

В целом типичную основу развития семейного конфликта ученые видят в следующем: а) неправильной мотивации вступления в брачный союз; б) нарушении ролевой структуры семьи, связанной с несогласованностью представлений супругов о ее укладе и ценностях; в) искаженной интерпретации чувства любви или его утрате; г) отсутствии или дефиците взаимопонимания, взаимной моральной поддержки, взаимопомощи в решении хозяйственных проблем; д) низком уровне материального благополучия; е) ревности или супружеской измене; ж) несогласованности в представлениях супругов о возможности проведения свободного времени, общения с друзьями и т.п. [5].

Особого внимания в данной связи заслуживает вопрос о том, насколько сложными могут быть подобные ситуации между супругами, принадлежащими к разным этническим общностям. Межнациональные браки в полиэтническом государстве являются довольно распространенным явлением, что ставит ученых-психологов и социальных работников перед необходимостью глубокого изучения и анализа психологических особенностей граждан – членов разноэтнических семей. Как показывают данные специальных исследований и результаты практических наблюдений, именно семья закладывает основы отношения индивида к представителям иных этнических общностей, и то, каким будет это отношение, определяет решение многих вопросов в жизни каждого человека. В условиях семейного, а в теснейшей взаимосвязи с ним и

общественного воспитания индивид уже с раннего возраста формируется как носитель традиций, обычаев, привычек, общественных и моральных ценностей той нации, к которой он принадлежит [3; 4].

По вероятности развития конфликтных отношений в психологической науке выделяются следующие типы разнонациональных семей [6; 11; 12]:

- благополучные, в которых супруги с детского возраста проживают в межэтнической среде и потому легко адаптируются к национальной специфике интересов, потребностей и традиций партнера;

- конфликтные, где постоянно присутствуют сферы, в которых различие в интересах, потребностях, национально-психологических особенностях членов семьи приводит к противоречиям, а через них – к сильным и длительным отрицательным эмоциональным состояниям. При этом возможно длительное сохранение брачного союза благодаря воздействию других скрепляющих факторов, включая взаимные уступки и компромиссные решения партнеров;

- кризисные, в которых национальное своеобразие интересов, потребностей, традиций супругов настолько разнятся, а их позиции настолько непримиримы, что взаимная адаптированность, уступки и компромиссы представляются невозможными. Подобные семьи или распадаются сразу, или могут какое-то время находиться на грани распада;

- невротические, характеризующиеся непрекращающимися ссорами, длительным противостоянием супругов, причина которых часто состоит в отрицательном отношении к браку со стороны родственников, принадлежащих к разным этническим общностям;

- проблемные, для которых характерно длительное переживание трудностей, способное привести к ослаблению стабильности брака и даже к его распаду. Причины таких трудностей могут состоять в отсутствии достаточной жилплощади, продолжительной болезни кого-то из членов семьи, нехватка средств на ее содержание, экономическая или психологическая зависимость от родителей или старших родственников и др. Это может приводить к обострению взаимоотношений между супругами, порой приводящих к психическим расстройствам [6; 11; 12].

Процесс взаимной адаптации брачных партнеров в разнонациональных семьях является, естественно, более трудным по сравнению с семьями однонациональными, не осложненными расхождением в культурах супругов. Следует также отметить, что развитие конфликтов в таких семьях наблюдается тем чаще, чем больше отдаленность культур, нередко приводящая к противоречиям, наиболее интенсивно проявляющимся в сфере взаимоотношений, связанных с семейно-бытовыми обычаями и традициями.

Согласно показателям социологического опроса, проблемы, приводящие к обострению противоречий, конфликтным ситуациям и даже деструктивным конфликтам, связаны в основном с психологической или экономической зависимостью молодых супругов от родителей, взаимоотношениями со старшими родственниками, обусловленным национальными особенностями традиционным образом жизни семьи, традиционными этническими связями, определяющими построение ролевой сферы супругов: регламентированность обязанностей каждого из них, семейное лидерство мужа, строгую недопустимость для мужчины выполнения домашних дел, закрепленных как бы за женщиной, и пр.

Главным условием успешной взаимной адаптации супругов в разнонациональных семьях является их подготовленность к браку, включающая способность к преодолению противоречий такого типа. Она состоит, например, в проявлении взаимного уважения к национальному языку и религии партнеров, в правильном понимании и выполнении каждым из них своей семейной роли, в готовности к принятию компромиссных решений, ответственности за семейное благополучие, высокой культуры общения [8; 10].

Возможность предупреждения и нейтрализации конфликтов между супругами определяется прежде всего наличием у них способности понять, простить, уступить, т.е. принять компромиссный вариант, а также владением культурой общения, состоящей в соблюдении в общении как друг с другом, так и с другими родственниками элементарных нравственных норм жизни – вежливости, тактичности, доброжелательности [2; 12].

Ведь любой конфликт представляет собой, как отмечают психологи [1; 6; 9; 11; 12], феномен столкновения различающихся интересов, который может привести к выработке взаимоприемлемого решения каких-либо проблем. Определяющую роль в данной связи играет форма протекания конкретного конфликта. Если он приводит к выявлению скрытых мотивов кого-то из супругов, в результате которого они обнаруживают друг в друге нечто новое, недопустимое с их позиции, итог развития конфликта может быть неоднозначным. При конструктивном конфликте, общий фон протекания которого характеризуется позитивными взаимоотношениями и взаимной эмоциональной привязанностью партнеров, ими осознаются взаимные претензии и вырабатывается единая точка зрения на решение проблемы. Если же конфликт деструктивный, он не предполагает положительного решения супругами спорных вопросов, а сводится чаще всего к выяснению отношений между ними, дезорганизующему общение и препятствующему выработке единой позиции. Последствием подобных ситуаций часто становятся развитие негативных взаимоотношений и ослабление взаимной эмоциональной привлекательности супругов.

Выводы. Тем не менее, межличностное общение брачных партнеров в разнонациональных семьях нередко ставит их перед необходимостью конструктивного решения рассматриваемой проблемы. Существенную роль в этом должна сыграть квалифицированная помощь специалиста-психолога, направленная на снижение остроты психотравмирующих реакций и повышение уровня социально-психологической компетентности личности в данной сфере, ибо адекватное функционирование всех сторон жизни социума требует прежде всего здоровой семьи.

Литература:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография – СПб.: Речь, 2005.
2. Бесаева А.Г., Гассиева Н.К., Джиева А.А. К вопросу о формировании этнической идентификации // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 41-42.
3. Бесаева А.Г., Дзудцова Е.М. Об одном из аспектов воспитания личности в системе начальной школы // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 325-326.
4. Бесаева А.Г., Дзудцова Е.М., Келехсаева А.А. О Теоретических основах формирования нравственно-этической ориентации младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 216-217.
5. Джиева А.Р., Бесаева А.Г. О развитии ценностно-смысловой ориентации учащихся на уроках литературы // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 301-302.

6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004.
7. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций. — М., 2008.
8. Кукушин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
9. Культура и этнос. Учебное пособие / Сост. Л.В. Щеглова, Н.Б. Шипулина, Н.Р. Суродина. — Волгоград: Перемена, 2005.
10. Левкович В.П., Зуськова О.Э. Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов // Психологический журнал. - 1985. - Т. 6. - № 3: 126-137.
11. Прохорова О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учебно-методическое пособие. – Москва, 2005.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Учебник. — М.: Аспект Пресс, 2004.
13. Султанова З.В., Бесаева А.Г. Особенности базовых жизненных ориентаций у южных и северных осетин // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 320-322.
14. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. - М., 1993.

Психология

УДК 796.332.015.12

кандидат педагогических наук, доцент Бурцев Владимир Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Бурцева Евгения Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Чапурин Михаил Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В авторской статье на основе анализа и обобщения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы проведено теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков к объектам окружающего мира и самому себе как субъекту психического отражения существующей действительности. Авторами статьи раскрыты механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций подростков в зависимости от возрастных особенностей психофизического развития и социализации личности в обществе, сущность и содержание основополагающих понятий, таких как – ценность, ценностные ориентации и ценностные отношения.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, ценностные отношения, система ценностных ориентаций, подростки.

Annotation. In author's article on the basis of the analysis and generalization of modern scientific and methodical and psychology and pedagogical literature the theoretical research of features of development of a system of valuable orientations of teenagers to objects of the world around and itself as to the subject of mental reflection of the existing reality is conducted. Authors of article opened mechanisms of formation of valuable and semantic orientations of teenagers depending on age features of psychophysical development and socialization of the personality in society, essence and the maintenance of fundamental concepts, such as – value, valuable orientations and the valuable relations.

Keywords: value, valuable orientations, valuable relations, system of valuable orientations, teenagers.

Введение. На основе анализа и обобщения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы рассматривается проблема изучения особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков к различным сферам жизнедеятельности человека и самому себе как субъекту социально-культурной деятельности [2, 8, 11, 17, 18]. В результате теоретического исследования выявлено, что изменчивость субъективных ценностно-смысловых ориентаций подростков к окружающему миру взаимосвязана с особенностями восприятия подростком самого себя и своего места в социуме, при котором система развития ценностных ориентаций является отражением существующей действительности. Переоценка жизненных ценностей и смена ценностных ориентаций представляет собой закономерный процесс психического развития личности подростка и ее социализации в коллективе связана с возрастными особенностями. Приобретение новых жизненных и социальных ролей позволяет подростку переосмысливать прежние и создавать новые ценностно-смысловые ориентации, вновь трансформируя систему ценностного отношения к различным сторонам жизнедеятельности. Социализация подростка представляет собой, с одной стороны, процесс, с другой, результат активного освоения, усвоения, присвоения и воспроизводства личностью социального опыта, знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать и развиваться в качестве полноценного и полноправного члена общества. Подростковый возраст представляет собой этап интенсивного становления личности, формирования ценностных ориентаций и ценностных отношений в процессе реализации различных видов деятельности и межличностного общения, преимущественно интимно-личностного характера [5, 6, 10, 14, 23].

Изложение основного материала статьи. Ценности как субъективные образы отражаемой человеком объективной реальности выступают в неразрывном единстве с действием. С одной стороны, ценности побуждают и направляют человека к активности, с другой стороны, только посредством действия человек открывает для себя истинную ценность объектов. Поэтому не случайно большинство исследователей обращают внимание на то, что ценности выполняют функцию ориентации активности человека. На их основе формируются и функционируют ценностные ориентации, обуславливающие направленность активности человека в форме деятельности и поведения [1, 7].

Авторы С. Kluckhohn, F. Strodtbeck подчеркивают, что ценности оказывают влияние на активный выбор личности из имеющихся в наличии способов, средств и результатов действия. Согласно их теории, ценности обуславливают ценностные ориентации личности. Последние рассматриваются авторами как сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие стройность и направленность разнообразным мотивам человеческого мышления и деятельности в ходе решения общих человеческих проблем.

В. Франкл отмечает, что ценности позволяют обобщать возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: творчество (то, что мы даем жизни); переживание (то, что мы берем от жизни); отношение, т.е. позиция, которую мы занимаем по отношению к судьбе. При реализации ценностей происходит самораскрытие личности [10].

М. Rokeach определяет ценностные ориентации как «... устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования». Ценностные ориентации личности рассматриваются А. Maslov в связи с системой иерархически организованных жизненно важных потребностей, которые побуждают личность к различным видам активности, направляют их и придают им личностный смысл. Высшей ступенью в этой иерархии является потребность в самоактуализации, в наиболее полном выявлении и развитии своих личностных возможностей [4, 19, 26].

И.Н. Истомина рассматривает ценностные ориентации как определенную категорию установок личности, которые определяют его дальнейшее поведение. По его словам, «состояние нужды в тех или иных предметах предстает как результат сопоставления всех ценностных критериев выбора поведения с наличной ситуацией». Наряду с этим В.И. Столяров подчеркивает, что ценности, в отличие от установок, имеют надситуативный характер: они в большей степени определяют характер реализуемых личностных отношений, чем конкретные ситуативные условия ее взаимодействия с окружающим миром. Таким образом, в ценностных ориентациях как субъективных образах объективной реальности воедино слиты знание, переживание и стремление к действию, побуждаемое и направляемое имеющимся знанием и переживаемыми чувствами.

Ценностные ориентации определяют характер ценностных отношений личности, которые объективируются в виде действий и поступков подростка.

С другой стороны, ценностное отношение выступает необходимым компонентом в формировании ценностной ориентации, деятельности и отношений, которые выражаются в ценностной установке личности подростка. При этом установка рассматривается как состояние готовности действовать определенным образом в определенной ситуации, а ориентация – как относительно устойчивые избирательные отношения к тем или иным ценностям жизни, имеющие более обобщенный, менее ситуативный характер. Ценностная установка предвещает деятельность, стимулирует и направляет ее, детерминирует отношение личности ко всем явлениям окружающей действительности. Вместе с этим, реализуемые личностью отношения к этим явлениям, оказывают формирующее влияние на содержание ценностных установок. По определению Г.Л. Драндрова, под ценностными отношениями понимается устойчивая избирательная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для общества в целом и каждого конкретного человека в частности [5, 6, 7, 10, 14]. А.А. Бодалев рассматривает отношение как психологический феномен, суть которого в возникновении у человека психологического образования, аккумулирующего в себе результаты восприятия конкретного объекта действительности, интеграции всех состоявшихся эмоциональных откликов на этот объект, в том числе и поведенческих. Автор подчеркивает, что самой важной психической составляющей отношения является мотивационно-ценностная, сигнализирующая о валентности отношения, сила которого зависит от степени включенности отношения в систему ценностей человека [13].

Психологическая сторона отношений многообразна. Отношения не имеют прямой, разовой и однолинейной формы своего выражения, они проявляются в речи, эмоциональных реакциях, в действиях и поступках.

Субъективность личности ограничивается рамками его деятельности, т.к. только по отношению к своей деятельности он ставит цель, выбирает линию поведения, строит отношения с окружающим миром. Деятельность рассматривается как активная форма отношения субъекта к объекту. Деятельность включает сознательно действующего субъекта и предполагает наличие его целей, интересов, мотивов, потребностей, воли. Рассматривая ребенка как активного субъекта деятельности, С.Л. Рубинштейн отмечает, что в результате деятельности изменяется не только объект, но и сам субъект [3].

М. Rokeach выделяет в структуре ценностного отношения как психологического образования личности когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты:

- *когнитивный компонент*: содержит информацию о «желаемых конечных состояниях» и предпочитаемых средствах их достижения;
- *аффективный компонент* состоит в переживании положительных или отрицательных эмоций, которые испытывают люди при взаимодействии со своим окружением в интроспективных размышлениях;
- *поведенческий компонент* представляет собой действие, направленное на цель, и имеет место тогда, когда ценности активизируются потребностями или воспринимаемыми возможностями реализовать эти ценности [6, 7].

В целом, структуру ценностного отношения можно представить в виде пирамиды, в основании которой лежат знания, на их основе развиваются чувства и идет процесс оценивания предметов и явлений окружающего мира, затем личностью вырабатывается модель, в соответствии с которой она выстраивает линию поведения, совершает поступок, приобретает тем самым личностный опыт. С учетом степени развития структурных компонентов В.И. Столяров с соавторами выделяют три уровня ценностного отношения: когнитивный, проявляющийся в высказываниях, суждениях, мнениях и т.д.; эмоциональный, проявляющийся в чувствах, переживаниях, эмоциональном настрое; поведенческий, проявляющийся в поведении, в поступках [9, 12, 22].

Значимость объектов окружающего мира определяется не их свойствами самими по себе. Как подчеркивает Е.А. Климов, их не следует отождествлять с чем-то существующим независимо от субъекта.

Ценность – это не признак объекта, а характеристика субъекта в его среде. С другой стороны, С.Л. Рубинштейн отмечает, что «ценности не первичны... они производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории...». Другими словами, ценности не существуют вне отношения «субъект – объект». Необходимым условием их возникновения, функционирования и развития является взаимодействие человека с окружающим миром в виде ценностных отношений. При этом ценности, с одной стороны, и отражаемые ими объекты, с другой, выступают как необходимые составляющие этого взаимодействия, как взаимосвязанные стороны ценностного отношения, являются как бы двумя полюсами ценностного отношения человека к миру» [19, 25].

Два полюса ценностного отношения к миру выделяет и О.Г. Дробиницкий:

– предметные ценности – выступают как объекты направленных на них потребностей, есть объекты наших оценок, выражают деятельную потребность человека и являются «знаками» опредмеченных во внешних субъектах человеческих способностей и возможностей, символизирующих последние в виде «значения» предметов, получивших социальную санкцию;

– ценности-осознания или ценности-представления, которые выступают в качестве высших критериев для таких оценок.

Предметно-объективные взаимодействия человека с окружающим миром преобразуется в ценностно-субъективные, наполняя ценностными отношениями совместно проживаемые жизненные ситуации. Важно отметить, что только связь между субъектом (личностью) деятельности и объектом рождает ценностное отношение, имеющее личностный смысл [15, 20].

Прожить отношения означает прочувствовать, осмыслить, ощутить в действительности связь своего «Я» и объекта действительности. Установить отношения означает принять, понять, оценить эту связь, осознать личностный смысл этой связи. Содержание жизни человека раскрывается проживаемыми и устанавливаемыми им отношениями к различным явлениям окружающего мира.

При этом, чем богаче и разнообразнее отношения, проживаемые личностью, тем богаче ее духовный мир. Отношения входят в структуру личности и наполняют ее новым содержанием [16].

Определение личности, данное П.И. Пидкасистым, напрямую связывает отношения личности и деятельность: «Личность – это человек в его социальных связях и взаимных социальных отношениях, это член общества - с одной стороны, подвергающийся воздействиям среды, а с другой – сознательно выстраивающий свои отношения с людьми и всей совокупностью социальных явлений... способов существования личности в ее взаимодействии с социальным миром» [21, 24, 25].

Выводы. Обобщая результаты теоретического исследования особенностей системы развития ценностных ориентаций подростков, следует заключить:

1. Центральным психологическим новообразованием подросткового возраста является возникновение чувства «взрослости», обусловленное изменением социальной позиции через включение в систему ценностных ориентаций различных нравственных качеств, половым созреванием и интенсификацией темпов физического, психического и социального развития.

2. В подростковом возрасте начинается психологическая стадия интенсивного развития эмоций и чувств, которая связана с изменениями психического состояния и новым фокусом интересов подростков к различным видам деятельности и межличностного общения. Наиболее распространенными особенностями завершения этой стадии являются эгоизм, негативизм, нигилизм, максимализм, критическое отношение к себе и окружающему миру, что связано с рассогласованием личных и общественно одобряемых ценностей и изменением собственных взглядов к реальным условиям жизни.

3. Формирование ценностных ориентаций и ценностных отношений происходит при условии трансформации категории «знания» в категорию «значимости». Данный процесс, с одной стороны, определяется личностными особенностями, развитием и осознанием своих интересов и ценностей, с другой, социальными факторами и ценностями, принятыми в обществе.

Таким образом, система развития ценностных ориентаций подростков в структуре жизненных ценностей постоянно видоизменяется и трансформируется в результате освоения различных видов деятельности и межличностного общения, также как изменяется сам личность подростка.

Литература:

1. Баширова Д.М. Психологические особенности проявления мышления в игровой деятельности юных теннисистов // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта Материалы VI международной научно-практической конференции. Под редакцией Г. Л. Драндрова, А. И. Пьянзина. – 2016. – С. 642-644.

2. Галанов П.Н. Построение модели победителей парного разряда в настольном теннисе с учетом стилевых особенностей игры и двигательной асимметрии рук, на основе анализов выступления спортсменов на Чемпионатах мира в период с 1991 по 2015 гг. // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов, посвященной десятилетию победы Казани в заявочной кампании на право проведения XXVII Всемирной летней универсиады 2013 года и 5-летию проведения Универсиады-2013: в 3 томах. – 2018. – С. 532-538.

3. Галанов П.Н. Сравнительный анализ аэродинамических свойств мячей для настольного тенниса // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма IV межвузовская научно-практическая конференция молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. – 2016. – С. 642-644.

4. Галанов П.Н. Сравнительный анализ аэродинамических свойств пластиковых (новых) и целлулоидных (старых) мячей для настольного тенниса // Наука и спорт: современные тенденции. – 2016. – Т. 12. – № 3 (12). – С. 94-102.

5. Драндров Г.Л., Симонова О.Ю. Особенности образа "Я" высококвалифицированных спортсменов и его влияния на развитие мотивационно-волевой сферы // Теория и практика физической культуры. 2012. – № 1. – С. 3-8.

6. Драндров Г.Л., Сюкиев Д.Н., Румянцева Э.Р. Особенности влияния занятий спортом на формирование позитивной Я-концепции у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья // Фундаментальные исследования. 2014. – № 9-8. – С. 1840-1843.

7. Драндров Г.Л., Тумаров К.Б. Личностно-ориентированный подход в формировании физической культуры студентов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2011. – Т. 6. – № 2. – С. 24-30.
8. Кисапов Н.Н., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н. Формирование интереса у учащихся 6 - 9 классов к физической культуре и спорту // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 3 (13). – С. 155-164.
9. Кузнецова З.М., Мугаллимова Н.Н. Профилактика наркомании в молодежной среде как социально-педагогическая проблема // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2008. – №2(7). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kamgfk.ru/magazin/journal/html/>
10. Кузьмин Е.Б., Денисенко Ю.П., Драндров Г.Л. Формирование спортивной мотивации как психолого-педагогическая проблема // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 1. – С. 57-61.
11. Мугаллимова Н. Н., Кузнецова З.М. Особенности первичной профилактики наркомании средствами физической культуры и спорта // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2012. – №3 (24). – С. 89-95 [Электронный ресурс] URL: <http://www.kamgfk.ru/magazin/journal/html/>.
12. Мугаллимова Н.Н. Двигательная активность как средство первичной профилактики подростковой наркомании // Психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2010. – № 1 (14). – С. 75-83.
13. Мугаллимова Н.Н. Первичная профилактика наркомании среди подростков различными видами двигательной активности: дис. к.п.н. (13.00.04). – Набережные Челны: Камская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, 2010. – 165 с.
14. Никитина Л.В., Сюкиев Д.Н., Драндров Г.Л. Характеристика позитивной Я-концепции у подростков с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014.– № 7 (113). – С. 132-137.
15. Парфенова Л.А. Основные направления интеллектуализации физического воспитания школьников, имеющих отклонения в состоянии здоровья // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – № 6. – С. 14.
16. Парфенова Л.А. Содержание и организация физического воспитания младших школьников специальной медицинской группы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2012. – № 1. – С. 60-65.
17. Парфенова Л.А., Тимошина И.Н. Инновационные формы и долгосрочные программы привлечения молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к занятиям физической культурой и спортом: монография // Казань: Поволжская ГАФКСиТ, 2016. – 123 с.
18. Парфенова Л.А., Тимошина И.Н., Прищева И.М. Продвижение стандартов здорового образа жизни на основе конверсии славянского историко-культурного наследия в физкультурно-образовательный процесс учащихся // Наука и спорт: современные тенденции. – 2014. – Т. 4. № 3 (4). – С. 70-77.
19. Пестряева Л.Ш., Драндров Г.Л., Глинкин Б.Н., Орешкина Т.И. Особенности развития мотивов занятий спортом с учетом спортивной квалификации // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-3. – С. 237-243.
20. Чапурин М.Н., Кисапов Н.Н., Симзяева Е.Н. Личностно-ориентированный подход в обучении студентов технике волейбола в процессе физического воспитания // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 4 (10). – С. 192-196.
21. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н. Личностно-ориентированное физическое воспитание студентов в современном вузе // Вестник Чебоксарского кооперативного института. – 2008. – № 1 (1). – С. 180-190.
22. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н. Проблема формирования готовности студентов к физкультурно-спортивной деятельности // В сборнике: Актуальные вопросы теории и практики вузовской науки Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации. – 2017. – С. 330-335.
23. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кисапов Н.Н. Обучение основам техники нападения волейбола в физическом воспитании студентов: учебное пособие; АНО ВПО ЦС РФ «Российский ун-т кооп.», Чебоксарский кооп. ин-т. Чебоксары, 2010.
24. Швецова Т.В., Парфенова Л.А. Социальная интеграция молодых людей с ограниченными возможностями здоровья физкультурно-спортивными средствами // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 12. – С. 70.
25. Bashirova D.M. Table tennis players' attention and thinking during a game activity // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма IV межвузовская научно-практическая конференция молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. – 2016. – С. 699-700.
26. Bashirova D.M., Volchkova V.I. Psychological features of thinking in a game activity of young tennis players // В сборнике: Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». – 2016. – С. 880-881.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Едиханова Юлия Мансуровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается фактор развития личностного потенциала детей – самосознание. Проведенное исследование позволило выделить особенности развития каждого компонента самосознания (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) в подростковом и юношеском возрасте.

Ключевые слова: самосознание, самоотношение, самооценка, саморегуляция, личностный потенциал, подростки, юноши.

Annotation. The article considers the factor of development of children's personal potential - self-awareness. The study allowed us to identify the features of the development of each component of self-awareness (cognitive, emotional, behavioral) in adolescence and youth.

Keywords: self-awareness, self-attitude, self-esteem, self-regulation, personal potential, adolescents, youths.

Введение. Изучение особенностей развития и протекания личностных механизмов, позволяющих человеку успешно взаимодействовать с окружающим миром, является актуальной в рамках предмета психолого-педагогических исследований. Период завершения формирования этих механизмов приходится на окончание подросткового и юношеский возраст. Но на данном этапе становление личности не завершается, проходя еще довольно долгий путь развития. Человек достигает самоуправления, независимости от внешних побуждений, реализует свои поставленные цели.

В отечественной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, которые отвечают за успешную адаптацию и совладения с жизненными трудностями, эффективное функционирование человека в постоянно меняющихся условиях внешней среды. Для измерения «личностного в личности» Леонтьев Д.А. вводит понятие «личностный потенциал». Повседневный опыт даёт нам представление об индивидуальной характеристике каждого человека, а также об определенном стержне личности. Личностный потенциал – системная организация личностных особенностей, образующих «стержень личности» и отражающих уровень личностной зрелости (Д.А. Леонтьев). По мнению, Д.А. Леонтьева, личностный потенциал лежит в основе личностной автономии, самодетерминации и саморегуляции личности. Основным фактором, влияющим на развития личностного потенциала, является самосознание в целом и отдельные его компоненты: самоотношение, самооценка, саморегуляция.

В современном обществе имеются основания полагать, что динамические особенности самосознания, структура и отношение личности к собственному «Я», оказывают регулирующее воздействие на многие аспекты поведения и деятельности человека, играя важную роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в кризисных ситуациях, во включенности субъекта в процессы саморазвития и самовоспитания (Абульханова К.А., Брушлинский А.В., Осницкий А.К., Пантелеев С.Р., Слободчиков В.И., Столин В.В., и др.). Становление устойчивого самосознания, стабильного образа «Я» в подростковом и юношеском возрасте связано, в первую очередь, с перестройкой системы отношений человека к себе и к значимым другим, что выражается в качественных изменениях самоотношения (Брушлинский А.В. Сарджвеладзе Н.И., Рубинштейн С.Л. и др.).

Вопросу формирования личности подростков и юношей уделяется, в настоящее время, значительное внимание. Это связано с самими особенностями периода, который, во-первых, занимает промежуточное положение между детством и взрослостью, во-вторых, отличается противоречивостью и неоднозначностью поведенческих проявлений. У детей в этот период жизни появляются новые интересы, рост творческой активности, но одновременно с этим происходит «дебют» акцентуаций характера и различного рода девиаций. По мнению зарубежных и отечественных психологов такое противоречие обусловлено изменениями, происходящими в психологическом мире, интенсивном личностном развитии (Э. Эриксон, И.С. Кон, В.В. Столин и др.). Именно в данные периоды проявляется сознательное Я, возникает рефлексия, внимание к собственной внутренней жизни, осознание мотивов, т.е. все то, что составляет основу целостного ядра личности.

Изложение основного материала статьи. Для выявления особенностей развития основных компонентов самосознания как фактора личностного потенциала мы применяли ряд психодиагностических методов и методик.

Использование теста Куна «Кто Я? – Двадцать высказываний» основано на убеждении о том, что ответ на поставленный вопрос напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией. Отвечая на вопрос «Кто Я?» испытуемые демонстрируют уровень представлений о самом себе.

Методика проводилась в два этапа:

- на первом этапе подросткам за 12 мин. предлагалось дать как можно больше ответов на вопрос «Кто Я?», после чего проводился подсчет полученных ответов. При этом обращается внимание на повторяющиеся ответы (например – я не красивая, у меня большой нос, я себе не нравлюсь и т.п.), в том случае, если таковые имелись, они засчитывались как один.

- на втором этапе испытуемые оценивали выделенные качества с точки зрения их привлекательности/непривлекательности для себя лично. При этом знак «+» ставился, если эта характеристика нравится; знак «-» - если характеристика не нравится; знак «0» - если нравится и не нравится одновременно и знак «?» - если на сегодняшний день нет определенной оценки рассматриваемого ответа.

На основании анализа полученных данных нами было выделено четыре группы испытуемых, в зависимости от уровня развития когнитивного компонента самосознания: Первая группа (14,7%) – дети с очень низким уровнем развития когнитивного компонента самосознания. Они указывают три и менее ответа на вопрос «Кто Я?», либо указывают повторяющиеся ответы в разных вариациях. Кроме того, приступая к

работе эти подростки затруднились в формулировке ответов, долго обдумывали их, либо напротив – написали до трех формулировок заканчивали работу.

Вторая группа (52,94%) – респонденты, которые дают не более 8 ответов на вопрос «Кто Я?». Это свидетельствует не только о низком уровне развития когнитивного компонента самосознания, отсутствии целостного представления о себе самом, как о личности, но и о несформированности такого важного качества как рефлексия, возможном избегании рассматривать некоторые свои особенности.

Третья группа (20,58%) – опрашиваемые со средним/умеренным уровнем сформированности когнитивного компонента самосознания. Они дают от 8 до 16 ответов на поставленный вопрос. В этом случае можно предположить, что подросток знает себя, но недостаточно хорошо. Возможно, он не часто задумывается о себе и своих качествах или не считает знание их особо важным.

Четвертая группа (11,76%) – высокий уровень сформированности когнитивного компонента самосознания. Как правило, они дают от 17 до 20 ответов на вопрос «Кто Я?», их ответы разнообразны и касаются разных сторон жизни, характеризуют более-менее целостно личность человека.

Кроме того, нами были отмечены следующие особенности когнитивного компонента образа Я подростков и юношей. В их описании себя преобладают формальные характеристики (парень, ученик, живу в детском доме) и физические характеристики (сильный, слабый, физически развитый, вешу 61 килограмм, некрасивая и т.д.). Кроме того, у детей чаще встречается очень низкий и низкий уровни сформированности когнитивного компонента самосознания. Если говорить об эмоциональном тоне описания, то очень часто встречаются либо нейтральные характеристики (формальное перечисление социальных и других признаков), либо негативные (некрасивая, часто конфликтую, раздражительный, не хочу учиться).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что самосознание в целом характеризуются низким и очень низким уровнем сформированности когнитивного компонента образа Я (67,64% испытуемых). Результаты анализа второй части методики будут представлены ниже в контексте изучения самооценки.

Эмоционально оценочный компонент самосознания изучался нами посредством использования методики исследования самооотношения Р.С. Пантелеева, методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан) и второй части теста Куна «Кто я? – Двадцать высказываний».

Методика исследования самооотношения рассматривает самооотношение как представление личности о смысле собственного «Я». Оно в значительной мере определяется переживанием собственной ценности, выражающимся в достаточно широком диапазоне чувств: от самоуважения до самоунижения. Р.С. Пантелеев не выделяет интегральный индекс самооотношения, а описывает его через ряд компонентов.

Выяснили, что у большинства испытуемых наблюдаются неблагоприятные показатели самооотношения. Рассмотрим полученные результаты более подробно.

У 64,7% опрошенных выявлены высокие значения по шкале «Закрытость», что свидетельствует о наличии выраженного защитного поведения личности, внутренней закрытости, нежелание раскрывать себя и признавать существование личных проблем. Такие дети в своем поведении ориентируются на мнение других, стремятся соответствовать общепринятым нормам и при этом избегают открытых отношений с самим собой.

Шкала «Самоуверенность» выявляет самоуважение и отношение к себе как к человеку уверенному, самостоятельному и надежному. Выраженная самоуверенность и преобладание мотивов успеха встречается только у 14,7% подростков. Их можно охарактеризовать как уважающих себя, удовлетворенных своими начинаниями и достижениями, чувствующими в себе силу решать многие жизненные вопросы. Большинство испытуемых (61,76%), напротив, с сомнением относятся к своим способностям, не доверяют своим решениям, сомневаются в способности преодолевать трудности и достигать намеченных целей. Они могут избегать контактов с другими, быть напряженными внутренне, излишне глубоко погружаться в собственные проблемы и переживать их.

Кроме того, отвечающие на вопросы и утверждения МИС не рассматривают себя в качестве источника собственной активности, результатов и достижений. В большинстве своем (55,8% испытуемых) они верят в подвластность своего Я внешним обстоятельствам и отрицают причины, заключающиеся в себе. Недостаточно выражен волевой самоконтроль, ослаблены механизмы саморегуляции. У 35,29% способность к самоуправлению зависит от обстоятельств – если это привычная ситуация, то может проявляться выраженная способность к самоконтролю; если условия новы, то усиливается склонность к подчинению воздействию среды.

При анализе теоретических источников нами было выявлено, что подростки, воспитывающиеся в детском доме, характеризуются низкой самооценкой и считают себя неспособными вызывать уважение у других. В нашем исследовании так же было обнаружено, что значительная часть подростков (67,64%) относятся к себе как человеку, который неспособен вызвать одобрение у окружающих, и даже напротив – вызывает осуждение и порицание. 32,35% лишь отдельные качества или поступки рассматривает, как заслуживающие поощрения. Т.е. подростки, в целом, не чувствуют, что их любят и ценят за те или иные качества и поступки, проявляют в результате эмоциональную закрытость, избегают глубоких личных контактов.

По шкале «Самоценность» средние и низкие значения распределились следующим образом – у 41,17% испытуемых выявлены средние значения, свидетельствующие об избирательном отношении к себе, высокой одних качеств и недооценке других; у 50% тестируемых можно предположить существование глубоких сомнений в уникальности собственной личности, неуверенности в себе, повышенной чувствительности к критике и замечаниям.

Не слишком высокие показатели чувства симпатии к себе (шкала «Самопринятие»). Обработка и анализ данных показали, что 38,23% в целом негативно воспринимают себя, не одобряют свои планы и поступки, излишне критично относятся к себе. 55,8% испытуемых избирательно относятся к себе, а именно – воспринимают не все свои достоинства и критикуют не все свои недостатки.

Стремление изменяться, пластичность Я, готовность к новому опыту и познанию обнаружено только у 8,8% испытуемых. Высокая ригидность Я-концепции, желание сохранить в неизменном виде свои качества, требования, оценку и видение себя выявлено у 64,7% испытуемых. Причем это касается всех качеств и требований. Получается, что они стремятся сохранить существующую Я-концепцию, независимо от того, положительно или отрицательно они оценивают свои качества. Речь идет не о том, что они ощущают себя самодостаточными и поэтому не стремятся к изменениям, а о том, что для них любая неопределенность болезненна (лучше плохое, но стабильное представление о себе).

Что касается внутренней конфликтности, которая определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, самокопания. то высокие значения присутствуют у 29,4% респондентов. Это может свидетельствовать о преобладании негативного фона настроения, состоянии постоянного контроля, конфликта между Я реальным и Я идеальным, между уровнем притязаний и фактическими достижениями. Вместе с тем, опрашиваемые далеко не всегда считают себя источником неудач, и даже напротив – склонны отрицать собственную вину в той или иной ситуации. Об этом говорят результаты следующей шкалы.

Тенденция к отрицанию собственной вины присутствует у 44,1% опрошенных. Они обвиняют в собственных неудачах преимущественно других, либо сложившиеся обстоятельства, ищут в них источники всех бед. Высокие значения по шкале «Самообвинение» имеют 23,5% подростков, тех, кто видит в себе, прежде всего недостатки, склонен к самообвинению, приписывает и обвиняет себя.

Итак, изучив самоотношение, на основе анализа его компонентов, мы обнаружили, что в большинстве случаев у испытуемых преобладают средние и низкие значения и негативное отношение к себе. Для опрошенных характерна внутренняя закрытость, неуверенность в собственных возможностях, стремление «списывать» неудачи на внешние обстоятельства и в них видеть источник активности; субъективное восприятие себя, как незаслуживающего уважения других. В них сочетается внутренняя конфликтность с низким самообвинением и ригидностью Я-концепции.

Методика Дембо-Рубинштейна (в модификации А.М. Прихожан) позволила нам выявить специфику самооценки подростков и юношей. С помощью данного теста можно определить не только самооценку, но и то, насколько реалистично он оценивает свои возможности и стремления (уровень притязаний).

При этом адекватная самооценка выявлена у 17,65% испытуемых, они достаточно реалистично оценивают себя и ставят отметку об уровне развитости своих качеств от 45 до 74 баллов. Это говорит о способности реалистично осознавать и оценивать и свои достоинства и свои недостатки, а так же о достаточно позитивном отношении к себе, самопринятии и самоуважении. Завышенная самооценка обнаружена у 35,3%. Это может говорить о наличии проблем в формировании личностных качеств, нескритичности к себе и закрытости для опыта, неумении адекватно оценить свою трудовую и иную деятельность, эффективность общения с другими. Заниженная самооценка присутствует у 47,06% детей. Как указывают авторы методики, причиной такой самооценки может быть подлинная или «защитная» неуверенность в себе, т.е. то случай, когда человек сам себе навязывает эту недооценку, чтобы избежать ответственность.

Что касается уровня притязаний, то адекватный уровень наблюдается у 20,56%. Это говорит о том, что человек реалистично оценивает свои возможности и желания и умеет их соотносить между собой. Нереалистичное отношение к себе и отсутствие самокритики выявлено у 41,7% подростков, когда их стремления не соответствуют оценке своих возможностей. Столько же испытуемых показало низкий уровень притязаний, отсутствие стремления развиваться и достигать чего-либо. И завышенный и заниженный уровень притязаний одинаково неблагоприятны для личностного развития, поскольку лишают личность перспективы.

Дополнительные сведения о самооценке получены нами при использовании теста Куна «Кто я? - Двадцать высказываний» (вторая часть). Нами было обнаружено, что самооценка в большинстве своем неустойчива (44,1%). Школьники одинаковое количество качеств оценивают положительно и отрицательно. Но такое соотношение само по себе является дискомфортным и не может длиться долго. Адекватная самооценка присутствует у 17,65% опрошенных. Неадекватно заниженная самооценка, которая может являться признаком неуверенности в себе, негативным отношением к собственной личности по результатам методики Куна выявлена у 20,58% испытуемых, неадекватно завышенная - у 17,65%. Подводя итоги исследования данного аспекта самосознания можно отметить, что самооценка подростков, воспитывающихся в условиях детского дома неустойчива и носит полярный характер - либо неадекватно завышена, либо занижена. Адекватная самооценка выявлена только у пятой части испытуемых.

Следующий компонент самосознания - способность регулировать свое поведение и деятельности на основе требований и норм деятельности. Для этого нами применялась методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. Сама методика позволяет выявить индивидуальный профиль саморегуляции и степень развитости отдельных ее компонентов. Однако в рамках исследования нас интересовал общий показатель саморегуляции.

Итак, высокий уровень саморегуляции характерен для 14,7% испытуемых. Их отличает потребность в планировании деятельности, реалистичности планов и их действенности. Они могут регулировать свою деятельность в соответствии с требованиями деятельности и общества, перестраиваются в зависимости от изменений условий деятельности. Их самооценка адекватная и реалистичная. Если есть высокая мотивация достижения цели, то они способны мобилизоваться на ее достижение и компенсировать влияние личностных и других особенностей, препятствующих достижению цели. У большинства детей (61,76%) низкий уровень саморегуляции поведения. Они практически не испытывают потребность в планировании прогнозирования своей деятельности, часто полагаются на счастливый случай, не стремятся что-либо переделывать, если качество работы не устраивает. Такие молодые люди зависимы от ситуации, а успешность выполнения деятельности во многом определяется настроением и другими субъективными условиями. У 23,54% школьников саморегуляция деятельности развита на среднем уровне. Это говорит о сформированности «базы» для дальнейшего развития саморегуляции, но ее проявления неустойчивы, ситуативны и не закреплены на уровне навыка.

Выводы. Подводя итог исследованию самосознания как фактора развития личностного потенциала в подростковом и юношеском возрасте, можно сделать следующие выводы:

- данную категорию подростков отличают низкие и очень низкие значения сформированности представлений о себе, что может являться косвенным свидетельством несформированности рефлексии, как таковой, либо нежелания и неумения глубокого познания себя и своих качеств;

- в большинстве случаев у испытуемых преобладают средние и низкие значения и негативное отношение к себе. Для опрошенных характерна внутренняя закрытость, неуверенность в собственных возможностях, стремление «списывать» неудачи на внешние обстоятельства и в них видеть источник активности; субъективное восприятие себя, как незаслуживающего уважения других. В них сочетается внутренняя конфликтность с низким самообвинением и ригидностью Я-концепции;

- самооценка испытуемых неустойчива и носит полярный характер - либо неадекватно завышена, либо занижена. Адекватная самооценка выявлена только у пятой части испытуемых;

- умения саморегуляции преимущественно развиты слабо, дети полагаются на волю случая, небрежны к своим обязательствам, мало задумываются о своем будущем.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что необходима специальная целенаправленная работа по развитию самосознания как фактора развития личностного потенциала.

Литература:

1. Абулханова-Славская, К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности [Текст] / К.А. Абулханова-Славская. – М.: Наука, 2009. – 44 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 352 с.
3. Макеева, Л.В. Динамика самооценки личности в подростковом возрасте: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Макеева Лариса Васильевна [Место защиты: Санкт-Петербург]. - СПб., 2002. - 185 с.
4. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: Просвещение, 2010. – 288 с.

Психология

УДК:378.2

магистрант 2 курса кафедры возрастной и педагогической психологии Зырянова Айына Васильевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Корякина Татьяна Григорьевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАЦИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Аннотация. В статье сформированы основные цели и задачи профилактики подростков «группы риска», рассмотрены его основные виды и формы. Представлен план работы с детьми «группы риска».

Ключевые слова: профилактика, дети «группы риска», девиантное поведение, социум, подростковый возраст, тревожность, агрессия.

Annotation. The article formed the main goals and objectives of prevention of adolescents "at risk", considered its main types and forms. The plan of work with children of "risk group" is presented.

Keywords: prevention, children at risk, deviant behavior, society, adolescence, anxiety, aggression.

Введение. Подготовка подрастающего поколения к жизни и труду является насущной педагогической проблемой. В настоящее время она приобретает особую остроту, что обусловливается негативными тенденциями, происходящими в обществе: экономической нестабильностью, падением нравов, трансформацией традиционных духовных ценностей, ростом в молодежной среде пьянства, наркомании, правонарушений. Одной из наиболее актуальных педагогических проблем является профилактика девиантного поведения подростков.

Подростковый возраст – период не простой, он определяет дальнейшие отношения человека с семьей, социумом. Сейчас периодизация подросткового возраста сильно сместилась, дети взрослеют раньше. Непонятно, в чем причина – в изменившемся питании или в скорости развития современного мира, но сейчас дети входят в подростковый возраст на полтора-два года раньше, чем 50 лет назад [1].

Повышение эффективности профилактической работы девиантного поведения у подростков, устанавливается путем социального партнерства между ПДН, школой и семьей, постоянного и непрерывного взаимодействия, поиска новых эффективных форм и методов работы, направленных на недопущение подростками нарушений общественных норм и морали [2].

Несмотря на приоритетность таких видов деятельности правоохранительных органов, как защита прав несовершеннолетних, профилактика преступлений и правонарушений подростков, борьба с безнадзорностью, ежегодная тенденция к снижению подростковой преступности, зафиксированная в Якутске на протяжении последних четырех лет, изменилась. Согласно отчета МУ МВД России «Якутское» за 2017 год на 50% возрос уровень подростковой преступности, эти цифры показывают нам о необходимости решения данной проблемы с иной точки зрения.

Основной формой профилактической работы является нейтрализация негативного влияния социальной среды, ограничение отрицательного воздействия внешних факторов. Одной из важнейших социально-педагогических сред, имеющих воспитывающее и образовательное значение, является особым образом организованная среда организации в образовательных сферах. Особое внимание стоит уделить психолого-педагогическому сопровождению детей «группы риска» [3].

Так как на сегодняшнем этапе реализации образовательной программы является приоритетным личностно ориентированное образование, то в работе с детьми необходимо опираться на индивидуальные особенности ребенка. Необходимость индивидуального подхода к детям признается всеми, но осуществление его на практике – дело непростое. Задачей индивидуального подхода является наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности. Главное не бороться с индивидуальными особенностями, а развивать их, изучать потенциальные возможности ребенка и строить воспитательную работу по принципу индивидуального развития. Наиболее актуальным это представляется, когда речь идет о детях «группы риска» [3].

«Группа риска» - это дети, у которых наблюдаются отклонения от нормы в физическом, психическом и социальном развитии, сопровождающиеся нарушением адаптивных функций эмоционально-личностной сферы вследствие биологических, социально-экономических, психологических факторов. К ним относятся дети с нарушениями в аффективной сфере, педагогически запущенные дети, дети с задержкой психического развития, дети с проблемами в развитии, дети с психопатоподобным поведением и многие другие [3].

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе МБОУ НСОШ №1 с.Намцы Намского района Республики Саха (Якутия). В эксперименте было задействовано 19 обучающихся с 6 по 10 класс, состоящие на внутришкольном учете.

Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, в том числе таких, которые к этому не располагают [3].

Чаще тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии (ситуации) внутреннего конфликта. Он может быть вызван [3]:

- негативными требованиями, предъявляемыми к ребенку, которые могут унижить или поставить его в зависимое положение;
- неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;
- противоречивыми требованиями, которые предъявляют к ребенку родители / или школа.

Довольно часто тревожные подростки имеют заниженную самооценку, что выражается в болезненном восприятии критики от окружающих, обвинении себя во многих неудачах, в боязни браться за новое сложное задание. Такие подростки, как правило, чаще других подвергаются манипуляциям со стороны взрослых и сверстников [3].

Для определения уровня тревожности подростков была применена методика «Шкала личностной тревожности» А.М.Прихожан. Выявление тревожности у подростков проводится индивидуально с каждым ребенком.

Название оценочных шкал, принятых как значимые в данном исследовании: самооценочная, магическая, школьная, межличностная тревожность, общая тревожность. Стены в зависимости от возраста и пола.

- 1-3 – низкий уровень;
- 4-7 – средний уровень;
- 8-10 – высокий уровень.

Таблица 1

Результаты исследования уровня тревожности подростков

	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Магическая тревожность	Общая тревожность
Низкий уровень	5 / 26%	7 / 37%	8 / 42%	7 / 37%	7 / 37%
Средний уровень	10 / 53%	4 / 21%	2 / 11%	7 / 37%	4 / 21%
Высокий уровень	4 / 21%	8 / 42%	9 / 47%	5 / 26%	8 / 42%

Нормальный уровень тревожности выявлен у 58% обучающихся. Нормальная тревожность мобилизует психическую деятельность, свидетельствует о благополучном душевном и физическом состоянии учащихся. Высокий уровень тревоги выявлен у 42% учащихся. Данный достаточно высокий уровень тревоги у учащихся – одна из особенностей подросткового возраста, что подтверждается полученными показателями самооценочной и межличностной тревожности.

Следующий показатель возможного нарушения в эмоционально-личностном развитии – уровень агрессивности. Агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности). Агрессия, как правило, не возникает неожиданно, она может появиться в результате различных межличностных взаимодействий, провокаций [3].

Для выявления подростков с высоким уровнем агрессивности была применена методика «Опросник агрессивности Басса – Дарки». Опросник состоит из 75 утверждений.

Название оценочных шкал, принятых как значимые в данном исследовании:

1. физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица;
2. ковенная – агрессия, которая околным путем направлена на другое лицо, – злобные сплетни, шутки, так и агрессию, которая ни на кого не направлена, – взрыв ярости, проявляющийся в крике, топание ногами, битье кулаками по столу и т.п. Эти взрывы характеризуются неправильностью, не направленностью и неупорядоченностью;
3. раздражение – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости и грубости;
4. вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань);
5. обида – чувство, вызванное завистью и ненавистью к окружающим, обусловленное горечью, гневом на весь мир за действительные или мнимые страдания;
6. подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанная на убеждении, что окружающие намерены причинить вред;
7. негативизм – оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета или руководства; такое поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов;
8. чувство вины – выражает возможное убеждение обследуемого в том, что тот является плохим человеком, поступает злобно. Также индекс выражает наличие у него угрызений совести.

Суммарные показатели:

(«1» + «2» + «4») = ИА – индекс агрессивности (как прямой, так мотивационной);

(«5» + «6») = ИВ – индекс враждебности.

Результаты исследования уровня агрессивности

	Физиическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражение	Вербальная агрессия	Обида	Подозрительность	Негативизм	Чувство вины
Низкий уровень	10 / 53%	4 / 22%	5 / 26%	4 / 21%	10 / 53%	9 / 47%	8 / 42%	4 / 21%
Средний уровень	5 / 26%	8 / 42%	10 / 53%	7 / 37%	9 / 47%	10 / 53%	7 / 37%	8 / 42%
Повышенный уровень	4 / 21%	7 / 36%	4 / 21%	8 / 42%	-	-	4 / 21%	7 / 37%
Высокий	-	-	-	-	-	-	-	-
Очень высокий	-	-	-	-	-	-	-	-

Индекс агрессии – повышенный уровень 42%.

Индекс враждебности – средний уровень 53%.

По результатам исследования был предложен план работы с детьми «группы риска». Его задачами являются:

- ранняя профилактика «преддевиантного синдрома», формирование актуального поля знаний у родителей, педагогов, обеспечивающих эффективный процесс психолого-педагогической профилактики и поддержки подростков «группа риска»;
- система мониторинга, изучения особенностей психолого-медико-педагогического статуса учащихся с последующим выявлением детей, нуждающихся в незамедлительной психологической помощи;
- помощь в повышении групповой сплоченности, в создании благоприятного психологического климата для учащихся, комфортной школьной среды;
- создание условий для обеспечения безопасности ребенка, снятия суицидального риска, с опорой на этнические особенности коренного народа, национальный менталитет (айыы уорэбэ, сила характера, крепость духа, выносливость, стрессоустойчивость);
- формирование у обучающихся позитивного образа «Я», в т.ч. этнической самоидентификации (мин сахабын), обучение навыками эффективного общения, критического мышления, принятия ответственных решений, выработка адекватной самооценки;
- формирование приоритетов ЗОЖ, закладка конструктивных навыков ЗОЖ;
- развитие у обучающихся навыков само регуляции своего эмоционального состояния (сатабыл);
- коррекционная работа с детьми девиантного поведения, обеспечение сопровождающей деятельности и психолого-педагогической поддержки обучающихся «группа риска», их семей.

На основе методических рекомендаций, разработанных сотрудниками Республиканского центра психолого-медико-социального сопровождения Министерства Республики Саха (Якутия) [4] была составлена программа первичной профилактики девиаций.

Таблица 3

Проведение первичной профилактики, раннее выявление учащихся группы риска

№	Мероприятия:	Ответственные:
1	<p><i>1. Диагностический этап:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка психодиагностических материалов по Единым стандартам для выявления детей, склонных к аддикции и аутоагрессии; - установление контакта с новыми детьми, собеседование, тестирование; - мониторинг промежуточных итогов. <p><i>2. Организационный этап:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - разработка индивидуальной программы сопровождения ребенка. <p><i>3. Реабилитационный этап:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - коррекционно-развивающая работа. 	<p>Психологи.</p> <p>Психологи, соц.педагог, кл.руководители, специалисты.</p>
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. наблюдение в классных коллективах; 2. беседа по выявлению детей «группа риска» с классными руководителями, соц.педагогом; 3. постановка на профилактический учет, на ВШУ; 4. учет и регистрация детей группы риска, взятых на индивидуальное психологическое сопровождение; 5. формирование групп детей. <p><i>4. Информационный этап:</i></p>	<p>Зам.директора по ВР, соц.педагог, кл.руководители, мед.работники.</p> <p>Психологи.</p> <p>Зам.директора по ВР,</p>

	- сбор банка данных детей «группы риска», заполнение карты на ребенка совместно с зам.директора по ВР, соц.педагогом, кл.руководителями; - сверка списков детей «группы риска» с кл.руководителями, учителями-предметниками.	соц.педагог, кл.руководители, психологи.
3	Акция «Выбор профессии и учебного заведения».	Кл. руководители.
4	Прикреплением за ребенком «группы риска» работника школ.	Администрация школы, педагоги.
5	Рейд-посещение семей детей и подростков, стоящих на профилактическом учете ВШУ.	Зам.директора по ВР, кл.руководители, инспектор ПДН, соц.педагог, психолог (по запросу).
6	Обеспечение занятости детей (кружки, секции по интересам), вовлечение детей в мероприятия по формированию приоритетов ЗОЖ.	Зам.директора по ВР, соц.педагог, психолог.

Также была составлена программа по работе с родителями детей группы риска, семьями группы риска (Табл. 4).

Таблица 4

Деятельность по работе с родителями детей группы риска, семьями группы риска

№	Мероприятие	Ответственные
1	Повышение родительской компетентности (выступления на родсобраниях, род. конференциях, ознакомление с результатами диагностик).	Зам. директора по ВР, соц. педагог, психолог.
2	Инд.консультации, собеседования с родителями детей группа риска по проблемам воспитания, рекомендации (сопровождение, поддержке семьи, методическая помощь, направление членов семьи в Центр).	Зам. директора по ВР, соц. педагог, психолог.
3	Родительский лекторий на правовые темы.	Инспектор ПДН, зам. директора по ВР, соц. педагог.
4	Рейд-посещение семей, детей и подростков группа риска.	Инспектор ПДН, зам. директора по ВР, соц. педагог.
5	Организация совместных мероприятий для педагогов, детей и их родителей.	Зам. директора по ВР, соц. педагог, психолог.
6	Помощь в разрешении семейных конфликтов.	Психолог.

Также была предложены мероприятия для классных руководителей по профилактической работе с подростками «группы риска».

Таблица 5

Организация работы с учащимися группы риска, через классных руководителей, после их выявления

1	Постоянно действующий семинар классных руководителей по работе с «трудными подростками».	Зам.директора по ВР, соц. педагог, психолог.
2	Организация дифференцированного подхода в работе классного руководителя с трудными подростками – консультации, рекомендации.	Зам.директора по ВР, соц. педагог, психолог.
3	Классные часы на правовые темы.	Инспектор ПДН, зам. директора по ВР, соц. Педагог.

Выводы. Как видно из результатов исследования, уровень тревожности и индекс агрессивности повышены у подростков, состоящих на внутришкольном учете. Результаты проведенного исследования показали, что у 19 детей из внутри школьного учета (ВШУ), выявлен высокий уровень тревоги у 42% учащихся. Данный достаточно высокий уровень тревоги у учащихся – одна из особенностей подросткового возраста, что подтверждается полученными показателями самооценочной и межличностной тревожности.

Также, повышенный уровень агрессии выявлен у 42% учащихся – вербальная агрессия. Данная шкала агрессии - выражает негативные чувства как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань).

По результатам исследования были разработаны следующие рекомендации:

1. Классным руководителям взять во внимание учащихся с высоким уровнем тревожности и агрессии, иметь в виду то, что длительная устойчивая тревожность может привести к вегетативным, невротоподобным и психическим нарушениям. Личностная тревожность и депрессия как одни из социокультурных особенностей личности является одним из факторов суицидального риска. При работе с данной категорией подростков рекомендуется организовать индивидуальный подход. Организовать индивидуальные собеседования, вести наблюдения за психоэмоциональным состоянием детей. Вести профилактическую работу по плану работы «группа риска».

2. Родителям детей данной категории рекомендуется пройти консультации у школьного психолога. Родителям уделять детям особое внимание, заботу, теплоту, любовь, установить с ребенком доверительные, близкие отношения.

3. Учащимся рекомендуется пройти психологическое консультирование, тренинги для снятия психоэмоционального состояния, тренинги по формированию навыков саморегуляции.

Таким образом, анализируя план работы с подростками «группы риска», можно сделать вывод, что данная профилактическая работа способствует предупреждению нарушений социальных норм среди обучающихся. Рекомендуется проводить с обучающимися систематическую, постоянную, содержательную, целенаправленную работу.

Литература:

1. Бурмистрова Е.А. Взрослеем с подростком: воспитание родителей / Изд.2-е. – М.: ДАРЪ, 2019. – с. 352.

2. Змановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы. - СПб.: 2019. – с. 278.

3. Индивидуальное сопровождение детей «группа риска»: экспериментально-исследовательская деятельность, коррекционно-развивающие занятия, картотека игр / авт.сост. Г.М.Татарникова, И.И.Вепрева, Т.Т.Кириченко. – Волгоград: Учитель 2016. – с. 229.

4. Мартынова Т.Ф., Павлова Л.Е. Психологическая помощь детям, оказавшимся в кризисной ситуации: метод. рекомендации для родителей / М-во образования РС (Я), Респ. центр психол.-мед.-соц. сопровождения. – Якутск, 2004. – с. 184

5. Оконешикова А.П. Норуот уйулбата – иитэр улэ тириэсэ / МО РС (Я), Изд-во ИПКРО. – Якутск, 1996. – с. 95

6. Семенова Н.Б., Раменская Т.П., Купреева А.Е. Укрепление психического здоровья детей и подростков в общеобразовательных учреждениях РС (Я) / метод. рекомендации. – Красноярск, 2013. – с. 190

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

магистрант Золотова Ирина Сергеевна

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

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи. Дети с нормальным речевым развитием в конце дошкольного периода имеют богатый словарный запас, овладевают звуковой стороной речи, умеют грамматически правильно выстраивать предложения. Дети с нарушениями речи часто обнаруживают недостатки познавательной сферы, в том числе и восприятия. Исследование показало, что реализация программы коррекционно-развивающих занятий, разработанных на основе результатов исследования, способствуют развитию восприятия у детей с ОНР.

Ключевые слова: восприятие, общее недоразвитие речи.

Annotation. This article discusses the problem of perception in preschool children with General underdevelopment of speech. In the preschool period develops not only cognitive sphere, but also speech. Not all children this process is the same. Children with normal speech development at the end of the preschool period have a rich vocabulary, master the sound side of speech, and know how to build grammatically correct sentences. But there are children who have impaired speech development and it affect the cognitive sphere, including the development of perception. The study showed that the system of correctional and developmental activities, developed on the basis of the results of the study, contributed to the development of perception.

Keywords: process perception, delayed speech development.

Введение. Актуальность исследования. В настоящее время во всем мире приковано внимание к системе коррекционно-развивающего обучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1]. Многие психологи и педагоги считают, что развитие нужно начинать как можно раньше. Это не случайно, так как известно, что дошкольный период жизни является периодом наиболее интенсивного физического, психологического и нравственного развития [3, 5].

Целью исследования является оптимальный подбор методик позволяющих определить особенности восприятия у детей с общим недоразвитием речи и нормой речевого развития.

Исходя из цели, нами были определены следующие задачи:

1. Подобрать диагностические методики, направленные на изучение особенностей восприятия у детей с общим недоразвитием речи и их сверстников без нарушения речи.

2. Провести экспериментальное исследование особенностей восприятия у детей с ОНР и их сверстников без нарушения речи.

3. Провести качественный и количественный анализ полученных данных.

Исследование проводилось в МБДОУ «Дружба» в Автозаводском районе г.Нижнего Новгорода. В эксперименте участвовало 60 детей.

Возраст детей: 4-5 лет.

Экспериментальная группа (ЭГ) - 30 человек с нарушением речевого развития (ОНР);

Контрольная группа (КГ) - 30 человек с нормальным речевым развитием.

Мы подобрали следующие методики для изучения морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста:

1. Методика на исследование зрительного восприятия ребенка «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (модифицированный материал методики Р.С. Немова) [4];

2. Методика на исследование слухового восприятия «Узнавание неречевых звуков» (модифицированный вариант методики развития фонематического восприятия Т. А. Ткаченко) [6];

3. Методика на исследования тактильного восприятия «Чудесный мешочек» (модифицированный вариант методики Марии Монтессори) [2].

Анализ результатов исследования особенностей восприятия у детей с ОНР и их сверстников без нарушения речи.

Анализ выполненного исследования позволил получить представления об особенностях восприятия детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

1. Проанализируем результаты исследования методики на исследование зрительного восприятия и представим количественный и качественный анализ результатов (см. Рисунок 1).

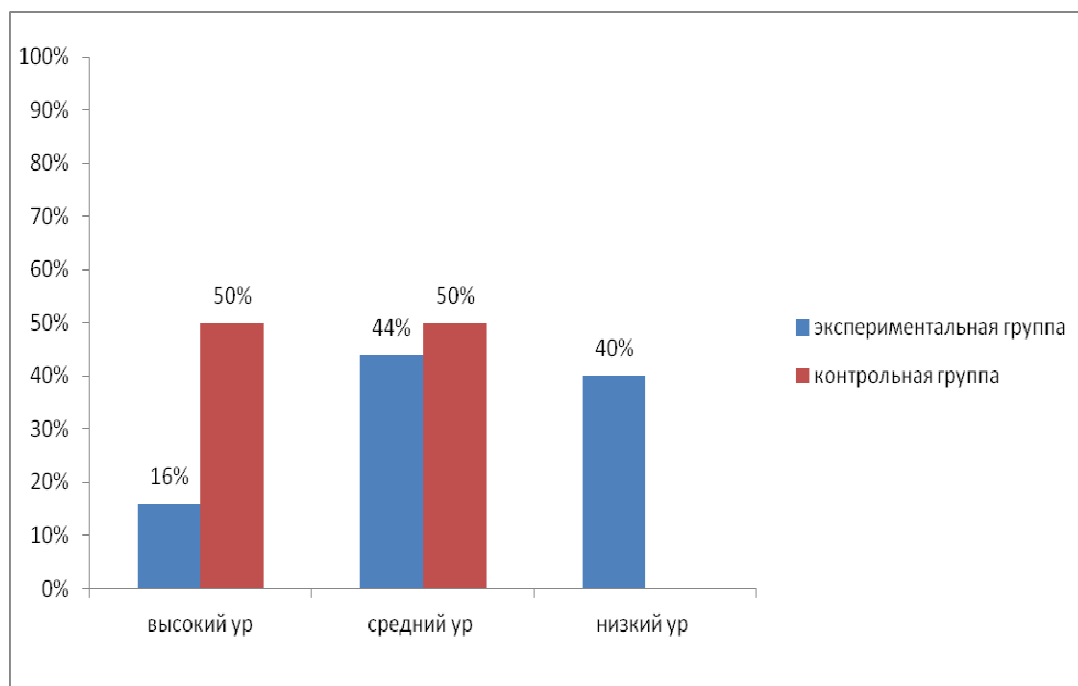


Рисунок 1. Анализ диагностики сформированности зрительного восприятия в ЭГ

Из рисунка 1 можно сделать вывод, что по результатам первого задания у детей из КГ уровень подготовки выше, чем у детей в ЭГ.

Проанализировав ответы детей из ЭГ, мы получили, что дети узнают не все предлагаемые предметы, а только знакомые, которые часто встречаются в быту. Только 16% детей с речевыми нарушениями назвали все предметы, представленные на рисунке, а также меньше всех затратили времени на выполнение задания, поэтому и получили высокий уровень развития зрительного восприятия. У многих детей возникла проблема узнавания кувшина и грабли, это свидетельствует о малом словарном запасе детей. Некоторые дети называли предметы, которых нет на картинке. 20% детей не назвали ножницы, заменили их ножом.

Трудно было различить детям кисть. Были замены на иглу и палку.

Детям из КГ понадобилось меньше времени на выполнение задания. 50% детей не назвали кувшин, заменили это слово на вазу.

Исследование зрительного восприятия позволяет сделать выводы о том, что дети с общим недоразвитием речи воспринимали образ предмета в усложненных условиях с определенными трудностями: увеличивалось время принятия решения, дети не были уверены в правильности своих ответов, отмечались ошибки опознания.

2. Проанализируем результаты исследования методики на слуховое восприятие и представим количественный и качественный анализ результатов (см. Рисунок 2).

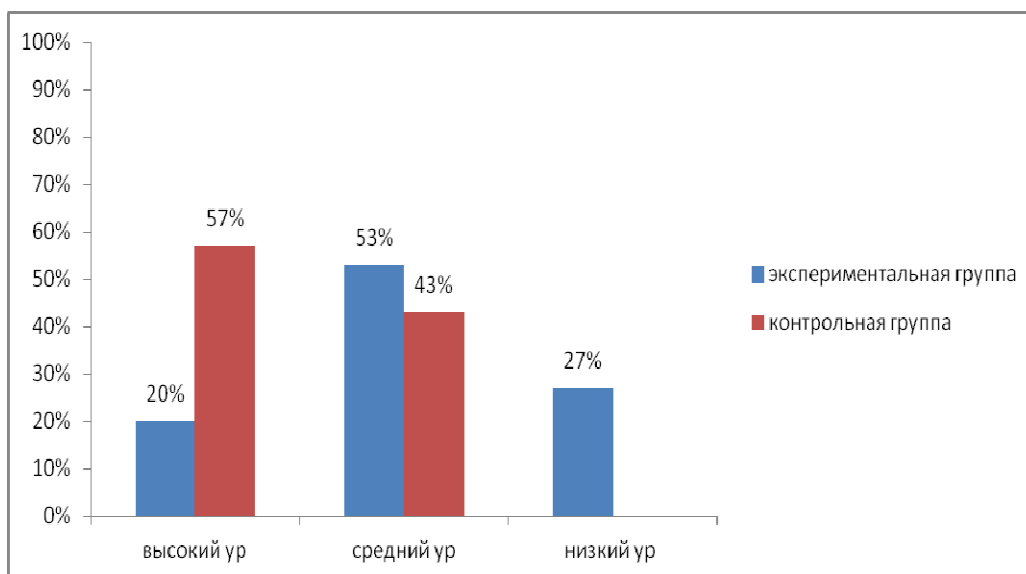


Рисунок 2. Анализ диагностики сформированности слухового восприятия в ЭГ

Из рисунка 2 можно сделать вывод, что по результатам второго задания у детей из КГ уровень подготовки выше, чем у детей в ЭГ. Проанализировав ответы детей из ЭГ, мы получили, что у 20% испытуемых с речевой патологией не возникают трудности с выполнением задания. У остальных детей возникали сложности на распознавание мелодии, как мурлычет кошка (многие из них подумали, что это рычит собака, один услышал стрекотание кузнечика, 1 ничего не назвал).

Не удалось детям распознать звук переливания воды, ответов не прозвучало.

Детям из КГ понадобилось меньше времени на выполнение задания. Испытуемые отвечали быстро, но были трудности с опознаванием мелодии, где мурлычет кошка. Дети подумали, что это рычит собака.

В целом задание на распознавание неречевых звуков для детей, посещающих логопедическую группу, оказалось не простым, для определения мелодий затрачивалось много времени. Можем говорить о том, что у детей с ОНР слуховые представления сформированы не полностью, отмечается нарушение слухового внимания.

3. Проанализируем результаты исследования методики на тактильное восприятие и представим количественный и качественный анализ результатов (см. Рисунок 3).

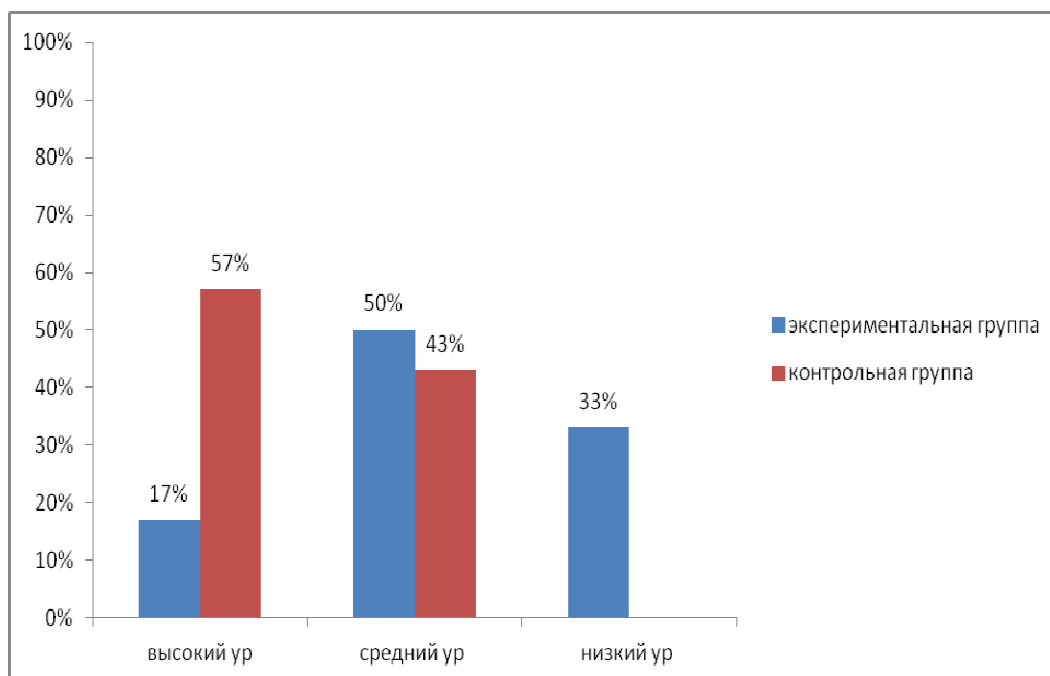


Рисунок 3. Анализ диагностики сформированности тактильного восприятия в ЭГ

Из рисунка 3 можно сделать вывод, что по результатам третьего задания у детей из КГ уровень подготовки выше, чем у детей в ЭГ. При выполнении заданий по данной методике, мы выяснили, что у детей с ОНР трудности возникали при нахождении похожих предметов. На выполнение задания уходило много времени, 5 детей не назвали большое количество предметов.

Детям из КГ понадобилось меньше времени на выполнение задания. Возникли трудности в распознавании похожих предметов. Дети путали яблоко и апельсин.

Можем сделать вывод о том, что тактильная сфера дошкольников с ОНР развита слабо, отмечаются явные нарушения.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень развития зрительного, слухового и тактильного восприятия, так как дети допускают в этих заданиях много ошибок.

Выводы:

1. Проанализировав полученные данные по исследованию восприятия детей, мы пришли к выводу о том, что для детей с нарушением речи характерен более низкий уровень развития восприятия, чем у детей с нормальным уровнем речевого развития.

2. Исследование зрительного восприятия позволяет говорить о том, что дети с общим недоразвитием речи воспринимали образ предмета в усложненных условиях с определенными трудностями: увеличивалось время принятия решения, дети не были уверены в правильности своих ответов, отмечались ошибки опознания.

3. У детей с ОНР слуховые представления сформированы не полностью, отмечается нарушение слухового внимания. Задание на распознавание речевых звуков для детей, посещающих логопедическую группу, оказалось не простым, для определения звуков затрачивалось много времени.

4. У детей с ОНР степень развития тактильного восприятия оказалась сформировано не полностью, отмечаются определенные нарушения. Дети часто путали похожие предметы.

Литература:

1. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб., 2004. – 583 с.
3. Монтессори М. Дети – другие. - М., 2004. – 336 с.
4. Немов С.Р. Основы общей психологии. – М., 2003. – 688 с.
5. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика. – М., 2001. – 640 с.
6. Нуркова В.В. Березанская Н.Б. Психология. – М., 2004. – 484 с.
7. Ткаченко Т. А. Развитие фонематического восприятия навыков звукового анализа. – СПб., 1998. – 32 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания Киргизова Елена Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ГИПЕРАКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы диагностики гиперактивности в дошкольном возрасте. В работе актуализируется необходимость использования современных методов диагностики гиперактивности дошкольников в условиях образовательной организации. В статье представлен обзор современных методов диагностики гиперактивности и результаты экспериментального исследования проявления гиперактивности у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: гиперактивность, психолого-педагогическая диагностика, современные методы диагностики гиперактивности, дошкольный возраст.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of diagnosing hyperactivity in the preschool years. The work actualizes the need to use modern methods for diagnosing hyperactivity of preschool children in an educational organization. The article presents a review of modern methods for the diagnosis of hyperactivity and the results of an experimental study of the manifestation of hyperactivity in children of preschool age.

Keywords: pedagogical skills, components of pedagogical skills, tact, pedagogical tact.

Введение. Всемирная ассоциация детской и подростковой психиатрии и смежных профессий (IACAPAP) признала гиперактивность проблемой номер один в сфере охраны здоровья детей. Число детей с данным диагнозом постоянно возрастает. На наш взгляд, диагностику и профилактические мероприятия необходимо проводить уже на ранних этапах развития ребенка. В процессе диагностики на современном этапе эффективна роль не только педагогов и психологов, но и родителей. Данный факт свидетельствует об актуальности комплексной диагностики гиперактивности детей дошкольного возраста в условиях образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Наряду с тревожными детьми в современном мире намечилась устойчивая тенденция к возрастанию количества гиперактивных дошкольников. По данным разных исследований гиперактивностью страдают от 4 до 9,5% детей дошкольного и младшего школьного возраста [3]. Они часто имеют проблемы во взаимоотношениях с окружающими, трудности в обучении, низкую самооценку и, как следствие, повышенную тревожность.

Гиперактивные дети давно привлекают внимание как зарубежных, так и отечественных исследователей. Впервые описал чрезвычайно подвижного ребёнка, который ни секунды не мог спокойно усидеть на стуле, немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман. Он дал ему прозвище Непоседа Фил [2, с. 3].

Огромный вклад в изучение проблемы гиперактивности внёс известный английский педиатр и первый профессор по детским болезням сэр Г.Ф. Стилл. В 1902 г. Он представил первое подробное описание данного

состояния: выраженную двигательную расторможенность и беспорядочный характер движений, неспособность сохранять внимание, непослушность, лёгкую возбудимость, агрессивность.

А. Ребер, под гиперактивностью понимает «энергичную, неадекватную двигательную активность» [6, с. 15].

По мнению Г.Е. Сухаревой, - «гиперактивность - это полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребёнка контролировать и регулировать своё поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушения внимания и импульсивность» [8, с. 18].

И.О. Романчук делает акцент на слове «полиморфный» и считает, что нет двух одинаковых проявлений гиперактивности [7, с. 12].

Согласно И.Л. Арцишевской, - «детская гиперактивность - это психологическое и физическое развитие ребёнка с дефицитом внимания, повышенной двигательной активностью, импульсивностью и возбудимостью» [1, с. 21].

Педагоги, психологи и родители дошкольных образовательных учреждений довольно часто в последнее время встречаются с нарушениями в поведении детей [1]. Нарушения в поведении могут быть вызваны различными причинами, и одной из них является диагноз «гиперактивность». Такие дошкольники требуют повышенного внимания со стороны взрослых и особого подхода в воспитании.

Гиперактивность у детей дошкольного возраста, выражающаяся в повышенной двигательной активности и возбудимости, представляет собой медицинскую и педагогическую проблему. Гиперактивные дети имеют специфические особенности, обусловленные особенностями развития их нервной системы. Они неусидчивы, возбудимы, что проявляется в повышенной двигательной активности. Вследствие этого, гиперактивные дошкольники не способны длительное время поддерживать внимание на занятии каким-либо одним видом деятельности и требуют постоянного контроля со стороны воспитателя.

Л.В. Пасечник даёт следующую характеристику гиперактивных дошкольников: «Гиперактивному ребёнку трудно сидеть, он суетлив, много двигается, вертится на месте, иногда чрезмерно говорлив, может раздражать манерой своего поведения. Часто у него плохая координация или недостаточный мышечный контроль. Он неуклюж, роняет или ломает вещи, проливает молоко. Такому дошкольнику трудно концентрировать своё внимание, он легко отвлекается, часто задаёт множество вопросов, но редко дожидается ответов» [5, с. 89].

Характерная черта умственной деятельности гиперактивных детей – цикличность: продуктивно они могут работать 5-15 минут. А затем 3-7 минут мозг отдыхает, накапливает энергию для следующего цикла. В момент адаптации необходимо двигаться, крутиться и постоянно вертеть головой. Для этого, чтобы сохранить концентрацию внимания, он применяет адаптивную стратегию: активизирует центры равновесия при помощи двигательной активности. Таким образом, в возрасте от 3 до 7 лет обычно начинают проявляться гиперактивность и импульсивность [4, с. 124].

В основе гиперактивности лежат нарушения, относящиеся в большей степени к области медицины. В связи с этим для определения и постановки диагноза обязательной является комплексная диагностика, включающая медицинское, психологическое и педагогическое обследование [1, с. 10].

При диагностике большое внимание необходимо уделить опросу родителей и воспитателей, так как одним из критериев диагностики гиперактивности является проявление симптомов в 2-х и более сферах деятельности ребёнка.

В многообразии диагностического инструментария имеются различные опросники, анкеты для родителей и воспитателей, которые в своей основе имеют одну цель – выявление симптомов гиперактивности.

В условиях детского сада также необходимо включать в обследование педагогов группы.

Для диагностики гиперактивности у детей старшего дошкольного возраста (с 6-ти лет) используется один из вариантов «Корректирующей пробы» - тест Тулуз-Пьерона, имеющий двоякую направленность: с одной стороны, изучение различных свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, а с другой выявление и оценивание динамики и индивидуальных характеристик работоспособности, а также волевой регуляции деятельности.

Для диагностики идеомоторной координации И.П. Брызгунов предлагает использовать широко применяемые в психологической практике рисуночные техники: «Дом. Дерево. Человек», «Автопортрет», «Несуществующее животное». В процессе бесед с родителями и педагогами можно использовать анкетирование [4].

Помимо приведённых выше существует много других методик, созданных для выявления детей с признаками гиперактивности. Коррекция поведения дошкольников с гиперактивностью должна производиться в комплексе: ДОУ-педагог-родители-дом. Только при таком алгоритме можно ожидать медленного, но качественного результата совместной работы.

В рамках данной статьи мы намерены описать содержание комплексной диагностики гиперактивности в триаде воспитатель-психолог-родитель. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: Анкета для родителей», авт. И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова; методика «Найди и вычеркни», авт. Т.Д. Марцинковская; методика «Что здесь лишнее?», авт. Р.С. Немов; методика «Выучи слова», авт. Р.С. Немов; методика «Чего не хватает на этих рисунках?», авт. Р.С. Немов). Также были собраны данные по результатам наблюдения за поведением детей дошкольного возраста воспитателями группы, психологом ДОУ и родителями детей.

Выборка исследования была представлена дошкольниками в возрасте 6-7 лет в количестве 17 человек (8 мальчиков и 9 девочек).

В результате анкетирования родителей были выявлены гиперактивные дошкольники с точки зрения родителей в количестве 6 семей, что составляет 35,3% от группы. Из них 36,3% родителей (6 человек) отметили, что их дети могут выполнять правила, подчиняться им, у них присутствует сосредоточение в какой-либо деятельности, точно выполняют указания взрослых; такой же процент родителей указали на то, что у детей отмечается высокий уровень проявления нервных движений, дети не подчиняются инструкциям, часто приходят в ярость, легко отвлекаются, агрессивно реагируют на замечания взрослых, страдают нарушениями сна; 29,4% (5 человек) родителей считают, что их дети не подчиняются правилам, у них наблюдается частая смена настроений, иногда эти дети приходят в ярость, не всегда точно выполняют

инструкции взрослых, иногда реагируют агрессивно на замечания взрослых, не умеют планировать последствия своего поведения, иногда нарушают правила.

При беседе с родителями мы выяснили, что работа с данными дошкольниками реализуется сложно. Они невнимательны, болтливы, находятся в постоянном движении где бы они не находились и что бы не делали, данных дошкольников не сложно привлечь к деятельности, но сложно удержать их внимание. В группе у этих детей также сложности. Из-за их импульсивности и несдержанности не много детей, желающих с ними взаимодействовать.

В результате наблюдения были выявлены гиперактивные дети с точки зрения психолога ДООУ в количестве 6 человек, что составляет 35,3% от группы. Как отмечает психолог, эти дети находятся в постоянном движении и ведут себя так, «как будто к ним прикрепили мотор»; проявляют нетерпеливость на занятиях или в других ситуациях (встают со своего места в группе, когда нужно оставаться на месте); не могут тихо, спокойно играть, или заниматься чем-либо; отвечают на вопросы, не задумываясь, не выслушав их до конца.

Из бесед с воспитателями были выявлены дополнительные особенности проявления гиперактивности у пятерых детей. Так, например, у девочки и двух мальчиков в поведении много агрессивных проявлений по отношению к своим сверстникам, из-за чего дети избегают общения с ними.

В поведении и характере мальчика явно наблюдаются тревожность и нервозность. Нелегко складывается общение мальчика и с воспитателями. Очень часто на замечание педагогов он искренне говорит: «Не ругай меня, а то я спрыгну куда-нибудь и умру». В результате воспитатели, испытывая страх от таких слов, стали избегать оценивать негативные поступки ребёнка, что привело ещё к большему проявлению агрессии и дезорганизации в поведении мальчика.

Еще один ребенок (мальчик) постоянно стремится всякими способами уйти из детского сада, чем вызывает постоянную тревогу и беспокойство воспитателей группы.

Характерной чертой еще одного гиперактивного ребенка выступает лживость.

На следующем этапе эксперимента мы провели диагностику внимания, мышления, памяти и восприятия детей и вывели общую, интегральную оценку уровня интеллектуального развития дошкольников.

Так уровень количественных показателей произвольного внимания у детей с гиперактивностью значительно ниже, чем у детей с нормой развития. Также обнаружены различия в проявлении произвольного внимания у детей с гиперактивностью в зависимости от модальности раздражителя (зрительного, слухового, двигательного): детям с гиперактивностью гораздо труднее сосредоточить внимание на выполнении задания в условиях словесной, чем наглядной инструкции, в результате чего в первом случае наблюдается большее количество ошибок, связанных с грубым нарушением дифференцировок. В процессе обучения детей с гиперактивностью элементарным приемам овладения произвольного внимания требуется большая по сравнению с нормой развития в количественном и качественном отношении помощь педагога, взрослого.

Уровень количественных показателей сформированности мышления у детей с гиперактивностью значительно ниже, чем у детей с нормой развития. Задания детьми с гиперактивностью выполнялись с ошибками, характер ошибок и их распределение во времени качественно отличается от нормы, все виды контроля за деятельностью детей с гиперактивностью являются несформированными или значительно нарушенными. Таким образом, анализ данных показывает, что симптомы гиперактивности влияют на снижение показателей выполнения тестов по всем параметрам, но доказывает, что органических поражений интеллекта не наблюдается, т.к. результаты варьируются в пределах средних возрастных показателей.

Расстройства памяти различной степени выраженности наблюдаются при заучивании слов. 23,5% испытуемых (4 дошкольника с гиперактивностью) нарушали последовательность изложения слов, путали и переставляли местами слова, производили замену слов на аналогичные или даже не подходящие по смыслу слова. Данное понижение позволяет судить о низком объеме долговременной памяти, что связано с низким уровнем регулятивного процесса, сужением объема внимания, произвольной переключаемостью. Результаты тестов свидетельствуют о том, что непосредственное запоминание гиперактивных детей нарушено, а кратковременная память снижена.

Результаты исследования восприятия у детей с гиперактивностью ниже, чем у детей с нормой в развитии. Понижение показателей свидетельствует о неуверенности ребёнка в умении устанавливать закономерности в зависимости от организации элементов изображения.

Выводы. В целом, анализ выполнения детьми с гиперактивностью тестов не выявил грубых расстройств высших психических функций. Наиболее типичными для обследованных детей оказались нарушения таких когнитивных функций, как внимание и память, а также недостаточная сформированность функций организации программирования и контроля.

По сравнению с детьми с нормой развития, дети с гиперактивностью отставали по времени выполнения заданий. Это обусловлено нарушением внимания, повышенной отвлекаемостью, быстрой утомляемостью. Соматически дети благополучны, поэтому этот фактор не учитывается.

По сравнению с детьми с нормой развития, дети с гиперактивностью допускали много ошибок. Дети отвлекались на любой шум, торопились, стремились быстрее выполнить задание, чтобы вернуться в группу и продолжить игру с другими детьми. Количество допущенных ошибок возрастает к середине и концу выполнения задания, что обусловлено чрезмерной утомляемостью детей, а порой – нежеланием выполнять задание.

Проведенная нами комплексная психолого-педагогическая диагностика показала, что для выявления гиперактивности у детей дошкольного возраста необходимо применять комплексный подход. В анализе поведения ребенка должны участвовать психологи, воспитатели и родители; при этом следует помнить, что одним из критериев диагностики гиперактивности является проявление симптомов в 2-х и более сферах деятельности ребёнка.

Литература:

1. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. – М.: Книголюб, 2003. – 55 с.
2. Бадалян Л.О. Детская неврология [Электронный ресурс]. – М.: Медицина, 1984. - 576 с. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6187381/>
3. Брызгунов И.П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2011. – 45 с.

4. Запорожец А.В. Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 66–69.
5. Пасечник Л.В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте. – М.: Сфера, 2017. – 123 с.
6. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – М.: Вече, 2000. – 528 с.
7. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей [Электронный ресурс]. – М.: Генезис, 2010. – 336 с. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/adhd.htm>
8. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста [Электронный ресурс]. – М.: Медицина, 1974. – 320 с. – Режим доступа: <http://ncpz.ru/lib/1/book/52>

Психология

УДК: 159.94

кандидат биологических наук Ковалева Ольга Леонидовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Деревянко Юлия Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

СПЕЦИФИКА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ДЕВУШЕК СО СКЛОННОСТЬЮ К НАРУШЕНИЮ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования склонности девушек к нарушению пищевого поведения, представлено описание типов пищевого поведения в выборке девушек юношеского возраста. Дана характеристика особенностей копинг-стратегий у девушек, склонных к нарушению пищевого поведения, заключающаяся в преобладании неадаптивных копинг-стратегий (самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности).

Ключевые слова: нарушение пищевого поведения, ограничительный, эмоциогенный, экстернальный типы пищевого поведения, копинг-стратегии поведения.

Annotation. In this article results of the girls tendency to the eating disorders investigation are shown, a description of the eating behavior types in the preadult girls sample group is presented. Coping-strategies specificity, consisting in predominance of nonadaptive coping-strategies (self-control, searching for social support, accepting responsibility), in girls inclined to eating disorders is described.

Keywords: eating disorders, restrictive, emotiogenic, external types of eating behavior, behavior coping-strategies.

Введение. В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема девиантного поведения молодежи, в которой большой научный интерес представляют модели нехимического аддиктивного поведения и нарушения пищевого поведения [1]. Юношеский период характеризуется повышенным вниманием к образу тела, желанием соответствовать стандартам красоты, которые приняты в обществе и транслируются в СМИ. Установки в отношении внешности, диктуемые социумом, не всегда совпадают с представлением девушек о самих себе, а это может отразиться на их образе жизни и на собственном поведении. Исследование, проведенное под руководством А.Н. Дорожевец, подтверждает тот факт, что именно девушки подросткового и юношеского возраста более склонны к нарушению пищевого поведения [2].

Под адекватным пищевым поведением принято понимать ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных и стрессовых условиях, ориентация на образ собственного тела и работа по его формированию. Расстройство пищевого поведения (РПП), как правило, начинается с диеты как попытки соответствовать социально установленным критериям физической привлекательности или попытки контроля веса, однако вскоре оно охватывает всю жизнь человека и становится зависимостью. Таким образом, нарушение пищевого поведения (НПП) – это комплекс симптомов, возникающих из-за длительного влияния эмоциональных, поведенческих, психологических, социальных и межличностных факторов.

На основе теоретического анализа имеющихся по данной проблеме исследований, в качестве нарушенного пищевого поведения мы рассматриваем склонность к нервной анорексии и нервной булимии, и соответствующие им типы пищевого поведения: эмоциогенное, ограничительное и экстернальное.

По мнению О.А. Скугаревского, оценку пищевого поведения необходимо производить с позиции биопсихосоциальной модели [6]. В результате исследований, проведенных на студенческой выборке, автор отмечает, что наряду с изучением клинической картины расстройств пищевого поведения (нервная анорексия и булимия, компульсивное переедание) следует уделять особое внимание таким аспектам как образ собственного тела, оценка пищевых предпочтений, индекс массы тела и методы его контроля, а также мысли, которые связаны с употреблением пищи, самооценка, тип семейных взаимоотношений и т.д.

В настоящее время доказано, что вероятность развития нарушения пищевого поведения коррелирует со стрессом и предпочитаемыми стратегиями совладания со стрессовыми ситуациями. М.Ю. Дурнева и Т.А. Мешкова, М.Ю. Келина, И.Г. Малкина-Пых указывают на то, что нарушения пищевого поведения связаны с применением дезадаптивных копинг-стратегий в стрессовых ситуациях [3, 4, 5]. В исследованиях рассматривалась взаимосвязь неадаптивных копинг-стратегий и склонности к нарушению пищевого поведения. Например, зачастую люди склонны замещать или компенсировать свои переживания, эмоции и чувства посредством употребления пищи. Причем в одном случае это могут быть компульсивные переедания с дальнейшей компенсацией в виде очищения желудка, в другом – усиленное голодание или изнурительные физические нагрузки. И это настолько овладевает людьми, встраивается в их привычный образ жизни, что они не придают значения тому негативному соматическому или психологическому воздействию, которые наносят данные стратегии поведения.

В контексте нашего исследования мы предлагаем уделить внимание такому психологическому феномену, как копинг-стратегии или механизмы совладания со стрессом, так как в настоящее время

неадаптивные формы реагирования рассматриваются как один из основных факторов развития нарушения пищевого поведения. Можно отметить, что само нарушенное пищевое поведение зачастую рассматривается как самостоятельная стратегия совладания со стрессовыми ситуациями. В своей работе М.Ю. Келина сделала вывод, что определенные признаки нарушения пищевого поведения (стремление к потере веса, переедание, системное соблюдение диет и т.д.) могут представлять собой некоторые формы копинг-стратегий [4]. Такие черты РПП, как желание похудеть, иметь стройную фигуру, являются побуждением к возникновению специфического поведения (употребление слабительных препаратов, изнурительные занятия спортом и т.д.), что имеет конечной целью – контроль и управление внешними и внутренними требованиями.

С другой стороны, расстройства пищевого спектра связаны с применением определенных неадаптивных копинг-стратегий для разрешения конфликтных, фрустрирующих условий. Такие особенности людей, имеющих склонность к нарушению пищевого поведения, как сложность в распознавании эмоций, в контроле своего поведения, чрезмерная требовательность и самокритичность, провоцируют усиление эмоционального стресса, и все это может привести к неудовлетворенности собой, своим телом, что является одним из основных параметров РПП, и может выступить в качестве риска возникновения пищевой зависимости.

Изложение основного материала статьи. Выборка, состоящая из 105 девушек факультета психологии и историко-филологического факультета педагогического института в возрасте от 17 до 21 года, представлена следующим соотношением: 47,6% девушек склонны к нарушению пищевого поведения (1 группа) и 52,8% девушек не имеют склонность к нарушению пищевого поведения (2 группа). Для лиц со склонностью к нарушению пищевого поведения характерны определенные поведенческие паттерны и внутренние убеждения, свойственные для булимии, анорексии и других расстройств пищевого поведения. К такому можно отнести, к примеру, чрезмерные опасения увеличения веса, прием слабительных или вызывание рвоты, ограничения приема пищи, избыточные физические упражнения, возможное отрицание субъективной значимости проблемы веса и приема пищи, искажение образа своего тела.

У испытуемых первой группы, склонных к нарушению пищевого поведения, наблюдаются высокие показатели по ограничительному ($M_e=3$ балла) и эмоциогенному ($M_e=2,8$ балла) типам пищевого поведения, и среднее значение по экстернальному типу пищевого поведения ($M_e=2,6$ балла). В отличие от первой, во второй группе выраженность эмоциогенного ($M_e=1,4$ балла) и ограничительного ($M_e=2,1$ балла) типов пищевого поведения имеет среднее значение, а экстернального типа – низкое значение ($M_e=1,3$ балла).

Таким образом, для респондентов первой группы принятие пищи не всегда связано с утолением голода, скорее, еда для них выступает в целях удовлетворения иных потребностей: разрядки эмоционального напряжения, чувственного наслаждения, поддержания определенных привычек или ритуалов, эстетического переживания или компенсации фрустрированных потребностей в любви и заботе. В то же время для них свойственно соблюдение диет, ограничение в употреблении определенных продуктов питания, которые, по их мнению, могут привести к набору лишнего веса. Возможные срывы, отказ от соблюдения диет могут сформировать чувство вины со снижением самооценки.

Интерес представляет анализ данных об отношении девушек к своему телу. Для девушек, склонных к нарушению пищевого поведения, характерны неудовлетворенность телом ($M_e=6,5$ балла – высокий показатель, «Неудовлетворенность телом» ($U=83,500$, $p\leq 0,01$)) и стремление к худобе ($M_e=3,8$ балла – повышенный показатель, «Стремление к худобе» ($U=102,000$, $p\leq 0,01$)). Испытуемые стремятся контролировать вес и употребляемую пищу. Для изменения фигуры, коррекции веса девушки прибегают к ограничению приема пищи, к изнурительным физическим нагрузкам и другим методам достижения желаемого результата. У девушек первой группы отмечается внутренний психологический конфликт, связанный с нарушением схемы собственного тела и заниженной самооценкой. Они очень обеспокоены своим весом, неудовлетворены определенными частями своего тела, считая их «некрасивыми и негармоничными» (со слов испытуемых).

Руководствуясь данными, мы можем говорить о том, что в нашей выборке не наблюдается клинических симптомов расстройства пищевого поведения (РПП), но имеется наличие определенной обеспокоенности своей фигурой, весом, питанием (11,4% девушек имеют средний уровень выраженности РПП), т.е. имеется некоторая склонность к нарушению пищевого поведения.

В ходе проведенной беседы с респондентами было установлено, что девушки, склонные к нарушению пищевого поведения более озабочены по поводу веса и недовольны параметрами своего тела. Испытуемые первой группы прокомментировали, что временами они сокращают прием пищи, соблюдают различные диеты, передают, изнуряют себя физическими нагрузками. Но несмотря на ранее упомянутое, девушки отмечают, что это не доходит «до крайностей», и «не мешает им жить». Из беседы также было установлено, что, испытывая определенные негативные эмоциональные реакции («тревога», «страх», «беспокойство», «волнение»), они часто «заедают» данное состояние, тем самым, как отмечают сами испытуемые, это помогает им снизить уровень напряжения. Как утверждает в своей статье Т.Л. Шабанова, это может быть обусловлено тем, что «...удовлетворение голода в состоянии эмоционального неблагополучия имеет крепкую связь с ощущением защищенности и комфорта» [7, с.92]. В ходе беседы, девушки, имеющие склонность к нарушению пищевого поведения, на вопросы о том, что их не устраивает в своей внешности, отвечали следующее: «Мне не нравятся мои ноги. Стоит мне съесть что-то калорийное, как это сразу отражается на моих бедрах», «Всегда мечтала о плоском животе, как у моделей, но сколько бы я не качала пресс, мне это не удается», «В моем теле мне все нравится, но вот мои ягодицы...качай, ни качай, ешь, ни ешь, она все равно не уменьшаются».

Исследование копинг-поведения девушек, склонных к нарушению пищевого поведения, осуществлялось с помощью методик: Методика для психологической диагностики копинг-механизмов (Е. Хайм, автор русскоязычной адаптации Л.И. Вассерман); Опросник способов совладания с тяжелыми жизненными ситуациями (адаптация методики WCQ, авторы: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк).

Для 44% (22 девушки) первой группы характерны неадаптивные варианты копинг-поведения; 34% испытуемых (17 девушек) прибегают к относительно адаптивным вариантам копинг-поведения; и только 22% респондента (11 девушек) характеризуются применением адаптивных копинг-стратегий. В отличие от данных первой группы, для 44% испытуемых (24 девушки) характерны относительно адаптивные варианты совладающего поведения; 38% респондентов (21 девушка) имеют адаптивные копинг-стратегии; неадаптивные варианты копинг-поведения присущи лишь 18% девушек (10 человек) второй группы, которые не имеют склонность к нарушению пищевого поведения. Таким образом, девушки, имеющие склонность к

нарушению пищевого поведения, под воздействием стрессовых событий действуют не адекватно сложившимся обстоятельствам, их поведение манипулятивного характера может привести к быстрому наступлению успокаивающего эффекта, но отдаленные последствия, как правило, отрицательны. Пытаясь скорректировать свое эмоциональное состояние и ориентируясь на саму реакцию, а не на внешние стрессоры, такое поведение девушек снижает устойчивость к стрессу.

Для девушек, склонных к нарушению пищевого поведения, характерно применение таких копинг-стратегий в стрессовых ситуациях, как самоконтроль ($M_e=13,84$ балла – высокий показатель, «Самоконтроль» ($U=85,500$, $p \leq 0,01$)), положительная переоценка ($M_e=13,3$ балла – повышенный показатель, «Поиск социальной поддержки» ($U=93,500$, $p \leq 0,01$)), бегство-избегание ($M_e=12,02$ балла – повышенный показатель, «Принятие ответственности» ($U=103,000$, $p \leq 0,01$)). Для данных испытуемых свойственно преодолевать негативные переживания за счет подавления или сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации, высокого контроля поведения, это снижает проявления спонтанности и интуитивности в поведении, что может повлиять на невозможность разрешения проблемы, накопления трудностей. В отличие от первой группы, для второй группы девушек, не имеющих склонность к нарушению пищевого поведения, характерно проявление эффективных копинг-стратегий: поиск социальной поддержки ($M_e=14,5$ балла – высокий показатель); принятие ответственности ($M_e=13,8$ балла – повышенный показатель), что предполагает разрешение проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, поиска эмоциональной и информационной поддержки, своя роль в возникновении и решении трудностей не отрицается, а осознается, при этом не наблюдается необоснованной самокритики или принятия чрезмерной ответственности (табл. 1).

Таблица 1

Результаты статистического анализа показателей копинг-стратегий у девушек, склонных и не склонных к нарушению пищевого поведения (ср.б.)

Показатели особенностей копинг-стратегий	Девушки, склонные к нарушению пищевого поведения	Девушки, не склонные к нарушению пищевого поведения	U эмп.
Конфронтация	8,88	8,7	128,5
Дистанцирование	8,46	7,4	115
Самоконтроль	13,84	12	85,5**
Поиск социальной поддержки	10,64	14,5	93,5**
Принятие ответственности	8,04	13,8	103,0*
Бегство-избегание	12,02	10,7	110,5
Планирование решения проблемы	10,78	11,2	175
Положительная переоценка	13,3	11,8	168,5

Примечания: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Для девушек склонных к нарушению пищевого поведения (1 группа), характерно проявление повышенного контроля поведения и чрезмерной ответственности в стрессовых ситуациях. В связи с проблемной ситуацией у них возникают трудности выражения переживаний, потребностей и побуждений, они могут необоснованно критиковать себя или, напротив, ждать каких-либо действий со стороны других людей, полагаясь только на их помощь. В то время как для девушек, не имеющих склонность к нарушению пищевого поведения (2 группа), характерны другие паттерны поведения. Для разрешения трудных ситуаций они обращаются за поддержкой к другим людям, в решении важных вопросов, как правило, берут ответственность за свои поступки на себя, адекватно оценивают свои возможности и сложившуюся ситуацию, стараются преодолевать трудности по мере их поступления.

В ходе беседы с девушками первой группы было установлено, что при возникновении дистрессового события они не сразу стараются решить проблему, откладывая ее «на потом». Сами испытуемые отмечают: «Сложно решить тот или иной вопрос, потому что иногда эмоции берут верх», «Мне проще забыть или не придавать большого значения тому или иному событию, чтобы чувствовать себя хорошо», «...либо оно само разрешится, либо я просто забуду про это событие и все». Напротив, девушки второй группы на вопросы о том, как они справляются со стрессовыми ситуациями, отвечали следующее: «Трудности всегда были, есть и будут, главное, если есть такая возможность, решать все сразу», «Бывает сложно справиться самой, поэтому иногда я обращаюсь за помощью к друзьям. Они точно всегда помогут», «Я привыкла решать все проблемы сама или советоваться с мамой». Таким образом, мы видим, что для испытуемых обеих групп характерно применение различных вариантов копинг-поведения, однако девушки со склонностью к нарушению пищевого поведения в большей степени используют неадаптивные копинг-стратегии.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что девушки, имеющие эмоциогенный тип пищевого поведения, более склонны уклоняться, избегать трудности, и менее признавать свою роль в возникновении и решении проблем, а также контролировать и выстраивать свое поведение на разрешение актуальных вопросов. Экстернальный тип пищевого поведения отрицательно коррелирует с самоконтролем ($r=-0,438$; $p \leq 0,05$), это говорит о том, что для девушек, у которых стимул к приему пищи являются внешние атрибуты (накрытый стол, реклама продуктов), свойственна импульсивность поведения, им сложно преодолевать актуальные трудности и контролировать свои эмоциональные проявления. Ограничительный тип пищевого поведения имеет положительную связь с самоконтролем ($r=0,469$; $p \leq 0,01$). Это означает, что

для испытуемых, которые систематически сидят на различных диетах, ограничивают себя в употреблении определенных продуктов питания, характерен сверхконтроль своего поведения и проявлений эмоций.

Девушки, которые чрезмерно требовательны к себе, неудовлетворены своим весом и параметрами тела, чаще всего прибегают к сверхконтролю своего поведения в разрешении трудностей. В стрессовых ситуациях, полагаясь только на себя, они не привыкли обращаться за помощью к другим людям, за информационной, эмоциональной или иной поддержкой (шкала «Стремление к худобе» положительно коррелирует с самоконтролем ($r=0,418$; $p\leq 0,01$) и имеет отрицательную связь с поиском социальной поддержки ($r=-0,324$; $p\leq 0,05$)).

Девушки с искаженным представлением образа тела в трудных ситуациях обращаются за помощью к другим людям, особенно за эмоциональной и информационной поддержкой. Как правило, это приводит к формированию зависимой позиции или чрезмерных ожиданий по отношению к окружающим (шкала «Неудовлетворенность телом» положительно связана с поиском социальной поддержки ($r=0,339$; $p\leq 0,05$)).

Выводы. Таким образом, особенности копинг-стратегий девушек, склонных к нарушению пищевого поведения, заключаются в преодолении негативных переживаний за счет подавления или сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации, высокого контроля поведения. Эти действия снижают проявления спонтанности и интуитивности в поведении, что может повлиять на невозможность разрешения проблемы, накопления трудностей. Все это оказывает негативное воздействие на девушек, на их психологическое состояние и препятствует полноценному развитию личности. Полученные данные позволяют нам предполагать, что эффективность психологической коррекции склонности к нарушению пищевого поведения возможно повысить учитывая неадаптивные копинги, обучая новым адаптивным способам поведения в стрессовых ситуациях.

Литература:

1. Деревянко Ю.П. Психологические особенности лиц, склонных к нехимическим формам зависимого поведения / Ю.П. Деревянко, О.Л. Ковалева, А.В. Локтева // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №5-12. – С. 324-330.
2. Дорожевец А.Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: автореф. дис. канд. псих. наук / А.Н. Дорожевец. – Государственный университет им. М.В. Ломоносова. – Москва, 1986. – 19 с.
3. Дурнева М.Ю. Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2014. – 30 с.
4. Келина М.Ю. Неудовлетворенность телом как риск-фактор возникновения нарушений пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста / М.Ю. Келина, Е.В. Маренова // Молодые ученые – нашей новой школе. Материалы X юбилейной научно-практической межвузовской конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М.: МГППУ. – 2014. – С. 211-212.
5. Малкина-Пых И.Г. Исследование влияния индивидуально-психологических характеристик на результаты коррекции пищевого поведения и алиментарного ожирения / И.Г. Малкина-Пых // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 30. – С. 90-95.
6. Скугаревский О.А. Классификационные критерии нарушений пищевого поведения и сопряженные поведенческие проявления / О.А. Скугаревский // Психотерапия и клиническая психология. – 2003. – № 2(7). – С. 25-29.
7. Шабанова Т.Л. Исследование нарушений пищевого поведения у лиц юношеско-студенческого возраста [Электронный ресурс] / Т.Л. Шабанова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 9. – С. 91-95. – Режим доступа. – URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=11833> (дата обращения 09.02.2019).

Психология

УДК: 159.94

кандидат биологических наук Ковалева Ольга Леонидовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат психологических наук Шкилев Сергей Владимирович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Шаратов Алексей Олегович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ПОВЫШЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К СУИЦИДУ СРЕДСТВАМИ БОС-ТРЕНИНГА

Аннотация. В статье представлено исследование, посвященное поиску средств профилактики аутоагрессивного поведения. В более ранних исследованиях была установлена зависимость суицидальных проявлений и низкого уровня стрессоустойчивости. Студенты с низким уровнем стрессоустойчивости и при отсутствии антисуицидального фактора могут быть отнесены к группе лиц склонных к суицидальному поведению. В исследовании проверялась гипотеза: повышение уровня стрессоустойчивости средствами Бос-тренинга снижает риск суицидального поведения у студенческой молодежи.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, суицидальное поведение, адаптация, тревожность, агрессия, саморегуляция, БОС-тренинг, эмоциональность.

Annotation. The article presents a study on the search for means of prevention of autoaggressive behavior. Dependence of suicidal manifestations and low level of stress resistance is established. Students with a low level of stress resistance can be referred to a group of persons prone to suicidal behavior in the absence of an anti-suicidal factor. Disorders of emotional, motivational, behavioral and cognitive spheres of students are associated with increased levels of stress and low stress resistance. The study shows the relationship between the level of propensity

to suicidal behavior and the level of neuropsychic tension, namely: the higher the level of internal tension, the higher the propensity to suicide. Preventive diagnostics of predisposition to suicidal behavior in students is described. Tested hypothesis: increasing the level of stress resistance by means of Biofeedback training reduces the risk of suicidal behavior in young people – has been confirmed.

Keywords: stress resistance, suicidal behavior, adaptation, anxiety, aggression, self-regulation, Biofeedback Training, emotionality.

Введение. В настоящий момент молодежь в современном российском обществе находится в эпицентре социально-культурных, экономических и технологических трансформаций. Можно констатировать не снижающуюся тенденцию к сохранению и даже росту подростковой агрессии, аутоагрессии, а также иных форм аддикций и девиаций в поведении.

По данным ВОЗ, как отмечают Б.С. Положий, Е.А. Панченко, среди случаев нанесения себе травм, включая суицид, около 20% приходится на подростковый и юношеский возраст [7]. Таким образом, актуальной проблемой выступает аутоагрессивное поведение, проявляющееся, в том числе, в виде суицида [6]. Ряд авторов констатирует, что Россия относится к странам с высоким уровнем суицидальной активности населения, без тенденции в настоящем к его снижению [3, 6]. Как отмечает М.В. Зотов, во многих европейских странах суицид занимает лидирующее место среди причин смерти в подростковом возрасте, немало молодых людей совершают аутоагрессивные акты без летального исхода [3]. На данном этапе изменяются формы аутоагрессивной активности, её проявления и социально-психологические предикторы, клинико-психопатологические расстройства, сочетающиеся с саморазрушающим поведением, а в связи с этим, подчеркивает Ю.Р. Вагин изменяется способность к социально-психической адаптации [1].

Различные аспекты суицидального поведения изучались в работах отечественных и зарубежных исследователей, таких, как А.Г. Амбрумова, В.Ф. Войцех, П.Б. Зотов, М.В. Зотов, Т.П. Злова, Б.С. Положий, и др. Исследователи обращают внимание на зависимость между показателем склонности к суицидальному поведению и уровнем стрессоустойчивости [5]. Не обладая сформированными механизмами саморегуляции и не владея адекватными способами снятия напряжения, люди могут прибегать к неадаптивным формам реагирования, увеличивается риск суицидальных проявлений.

К интенсивно развивающимся и высокоэффективным методам контроля нервно-психического напряжения и управления стрессом относят методы с использованием биологической обратной связи (БОС-терапия) [2, 4, 8]. А.В. Адамчук, Д.П. Аксенов, Д.В. Володенко, С.М. Захаров, А.Н. Луцев, А.А. Скоморохов и др., изучали роль БОС-терапии в регуляции различных дезадаптивных состояний человека. В новейших исследованиях установлено, что низкий уровень стрессоустойчивости способствует росту суицидального риска [11]. Доказана связь низкого уровня стрессоустойчивости и суицидальных проявлений, а также целесообразность использования новых аппаратных методов, а именно, тренинга с использованием биологической обратной связи (БОС) для повышения стрессоустойчивости личности [4, 7, 8].

Изложение основного материала статьи. Проблемой нашего исследования выступило изучение связи повышения стрессоустойчивости у лиц со склонностью к суицидальному поведению средствами БОС-тренинга и возможностей последующего снижения риска суицидального поведения в будущем.

В исследовании использовался комплекс методов, применение которых определялось логикой исследования на каждом этапе исследовательских задач: наблюдение, беседа, эксперимент, анкеты, стандартизованные самоотчеты, тест-опросники. Была применена батарея психодиагностических методик в следующей последовательности: Опросник суицидального поведения (М.В. Горская); «Опросник суицидального риска» (Т.Н. Разуваева); «Оценка нервно-психического напряжения» (Т.А. Немчин); Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге. Исследование проводилось в несколько последовательных этапов, и включало констатирующий и формирующий эксперименты.

На этапе констатирующего эксперимента выборка испытуемых была разделена на две группы: 1 группа - «склонных» и 2-я группа - «не склонных к суицидальному поведению». На этапе формирующего эксперимента проверялась гипотеза о влиянии БОС-тренинга на повышение стрессоустойчивости и последующем снижении склонности к суицидальному поведению у соответствующей группы испытуемых. Проведение процедур БОС - тренинга осуществлялось с применением психофизиологического устройства «Реакор». В качестве независимой переменной были определены показатели стрессоустойчивости, в качестве зависимой переменной – выступили уровневые и содержательные характеристики параметров суицидального поведения. План исследования – квазиэкспериментальный для двух неэквивалентных групп с тестированием до и после воздействия. Для сравнения групп испытуемых – использовали структурное корреляционное исследование.

Достоверность результатов проведенного исследования и сделанных на их основе выводов проверялась с помощью методов качественного анализа данных, непараметрического критерия U-Манна-Уитни и ϕ^* -критерия Фишера. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью пакета SPSS Statistics 21.

Выборку исследования составили студенты факультета психологии педагогического института НИУ «БелГУ» в возрасте от 18-20 лет в количестве 80 человек на первом этапе исследования, в экспериментальном исследовании принимало участие 30 человек.

У испытуемых 1 группы (с высоким уровнем суицидального риска) отмечен высокий уровень тревожности (до 12-16 баллов). Содержательно это проявляется в беспокойстве, эмоциональной напряженности, особенно в незнакомых ситуациях, переживаниях по незначительным и объективно незначительным ситуациям сильной тревоги. В свою очередь, высокая тревожность, ведет к психическому истощению, негативно влияет на эмоциональную сферу и поведение, на процесс профессионального становления и обучения в вузе. Тревожность также может выступать одним из факторов риска суицидального поведения. Студенты 2 группы демонстрируют низкий уровень тревожности. Зафиксированы статистически значимые различия по показателю тревожности среди студентов 1 и 2 групп ($U=1094, p\leq 0,05$).

Студенты, склонные к суицидальному поведению, характеризуются высоким уровнем фрустрации (до 10-15 баллов). Это означает, что испытуемые констатируют у себя сильное эмоциональное напряжение при невозможности удовлетворить актуальную потребность. Умеренное переживание фрустрации обеспечивает фокусирование внимания индивида на проблеме и ее решение; человек ищет пути преодоления или обхода

препятствия; прибегает к компенсирующим действиям. Однако именно высокий уровень фрустрации способствует нарастанию эмоционального напряжения, и поддерживает нервно-психическое напряжение. Студенты с низким уровнем суицидального риска относительно легко справляются с возникающими проблемами с минимальными для себя психологическими потерями. По показателю «фрустрации» и «ригидность» выявлены достоверные различия среди студентов исследуемых групп ($U=726, p\leq 0,05$) и ($U=892, p\leq 0,05$).

По параметру «риск суицидального поведения» также выявлены различия среди студентов исследуемых групп ($U=1014, p\leq 0,05$). По результатам исследования было выявлено, что существуют особенности в выраженности суицидального риска у студентов исследуемых групп. Анализ суицидальной активности среди студентов с высоким и низким уровнем суицидального поведения позволил выявить статистически значимые различия по шкалам: «аффективность» ($U=356, p\leq 0,05$), «несостоятельность» ($U=426, p\leq 0,05$), «социальный пессимизм» ($U=384, p\leq 0,05$), «временная перспектива» ($U=364, p\leq 0,05$).

По шкале «аффективность» у студентов 1 группы (склонные к суицидальному поведению) отмечена тенденция реагировать на стрессогенную ситуацию излишне эмоционально, в крайнем варианте даже проявляется аффективная блокада интеллекта. Показатель по шкале аффективности повышен ($Me=3,6$) в отличие от студентов 2 группы ($Me=2,7$).

Диагностика нервно-психического напряжения и его проявлений у студентов, показала статистически значимые различия среди студентов 1 группы (склонные к суицидальному поведению) и студентов 2 группы (не склонные к суицидальному поведению) ($U=1026, p\leq 0,05$).

По результатам исследования определили, что для испытуемых 1 группы характерен «интенсивный» уровень нервно-психического напряжения ($Me=64,5$), для студентов 2 группы свойственен слабый уровень нервно-психического напряжения ($Me=37,8$). У испытуемых 1 группы может наблюдаться выраженная эмоциональная возбудимость, продуцирующая различные негативные переживания: тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность. Нервно-психическое напряжение у данных студентов определяется как психоэмоциональное напряжение, возникающее в ситуациях опасности, новизны, сложности или высокой ответственности решаемых задач.

Таким образом, повышенный уровень нервно-психического напряжения, наряду с проявлением астении, тревожности, депрессии может являться индикатором психической дезадаптации и выступать фактором риска суицидального поведения.

По общему уровню стрессоустойчивости (полученные с помощью методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Праге) обнаружены статистически значимые различия среди студентов 1 и 2 групп ($U=1056, p\leq 0,05$). В 1 группе данный показатель характеризуется более низкой сопротивляемостью к стрессу ($Me=203,4$) по сравнению со студентами 2 группы ($Me=147,3$). Стрессоустойчивость человека в значительной мере влияет на процесс его адаптации. Можно констатировать, что у студентов, склонных к суицидальному поведению наблюдается низкий уровень стрессоустойчивости.

Таким образом, психологическая помощь лицам с низкой стрессоустойчивостью может внести существенный вклад в профилактику суицидального поведения. Использование с этой целью БОС-тренинга является эффективным, поскольку человек обретает способность управлять своими состояниями и параметрами организма самостоятельно [2, 4, 9]. Что способствует продуктивному снятию психоэмоционального напряжения и снижению риска суицидального поведения. Исходя из результатов первого среза, мы применили программу БОС - тренинга с использованием «Реакор», ориентируясь в своей работе на частоту сердечных сокращений (ЧСС). Вслед за А. Reynard мы принимаем положение о том, что частота сердечного ритма может выступать маркером саморегуляции [10].

Студентов, склонных к суицидальному поведению, мы поделили на 2 группы, с одной группой проводили занятия с использованием БОС-тренинга, вторая группа выступала в качестве контрольной. Количество испытуемых в каждой группе – 15 человек. Занятия проводили в индивидуальной форме 3 раза в неделю продолжительностью 35-40 минут, в объеме 12 занятий на испытуемого.

В результате проведения психокоррекционной программы с использованием БОС-тренинга, удалось добиться существенных изменений показателей стрессоустойчивости. В качестве ведущего фактора нами был выбран подход, направленный на снижение частоты сердечных сокращений (ЧСС) в рамках использования технологии БОС-тренинга. Для изучения результативности БОС-тренинга обозначим динамику показателей ЧСС студентов от первого до десятого занятия. В процессе анализа полученных данных мы сравнивали средние значения показателей. В целом, у студентов, отмечалась положительная динамика изменения данного показателя. Нормализация ЧСС указывает на стабилизацию вегетативного баланса и снижение эмоционального напряжения. ЧСС испытуемых по мере реализации психокоррекционной программы постепенно снижалась, и достигла нормативных значений. По изменению variability ритма сердца можно судить не только о кардиоваскулярной активности, но и об уровне нервно-психического напряжения, а также о физиологической адаптации индивидуума в целом. Повторная диагностика осуществлялась с использованием диагностических методик, применяемых в первом срезе.

Проанализируем результаты нервно-психического напряжения и стрессоустойчивости, поскольку на эти показатели непосредственно была направлена психокоррекционная программа с использованием БОС-тренинга.

В экспериментальной группе снизился уровень нервно-психического напряжения по сравнению с контрольной группой. Различия являются статистически значимыми ($U=803, p\leq 0,05$).

Студенты, принимавшие участие в программе БОС-тренинга, демонстрируют более низкий уровень психоэмоционального напряжения, и соответственно более высокий уровень саморегуляции. Высокий уровень саморегуляции способствует снижению склонности к суицидальному поведению. Однако для этого требуются систематические тренировки с использованием БОС-тренинга и регулярные консультации психолога. Около 70% студентов экспериментальной группы характеризуются высокой стрессоустойчивостью. В контрольной группе всего 20% испытуемых обладают высоким уровнем стрессоустойчивости. По результатам статистической обработки данных выявлены различия по данному показателю ($\varphi = 1,92; p\leq 0,05$).

Около 30% испытуемых экспериментальной и контрольной группы обладают пороговой или средним уровнем стрессоустойчивости. Среди испытуемых экспериментальной группы не выявлено студентов с

низкой стрессоустойчивостью, однако в контрольной группе 50% респондентов обладают низкой стрессоустойчивостью.

По результатам исследования установлено, что после использования БОС-тренинга с целью повышения стрессоустойчивости показатель студентов с низким уровнем суицидального поведения возрос по сравнению с контрольной группой ($\varphi = 2,18$; $p \leq 0,05$). Студентам из контрольной группы свойственен чаще нормативный уровень суицидального поведения, о чем свидетельствуют значимые различия по сравнению с экспериментальной группой ($\varphi = 1,86$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, использование БОС-тренинга способствовало повышению стрессоустойчивости студентов и, следовательно, снижению показателей суицидального поведения. Установлено, что студенты после прохождения БОС-тренинга стали легче переносить воздействие стрессоров. Использование БОС-тренинга формирует умение управлять своими эмоциями, сохранять конструктивность, несмотря на эмоциональные воздействия. Умение справляться с психоэмоциональным напряжением косвенно способствует выбору более адаптивных способов совладания со стрессовыми ситуациями в реальной жизни.

Для испытуемых экспериментальной группы характерен более низкий уровень показателя «ригидности» и «тревожности» по сравнению с контрольной группой ($U=907$, $p \leq 0,05$). По показателю «фрустрации» выявлены достоверные различия среди студентов исследуемых групп ($U=734$, $p \leq 0,05$). Студенты экспериментальной группы более спокойно реагируют в ситуации фрустрации, обладают большей фрустрационной толерантностью и стрессоустойчивостью. По параметру «риск суицидального поведения» также выявлены различия среди студентов исследуемых групп ($U=1118$, $p \leq 0,05$), что указывает на то, что студенты прошедшие БОС-тренинг уже существенно в меньшей степени склонны к суицидальной активности.

По результатам исследования установлены особенности в выраженности суицидального риска у студентов исследуемых групп. Выявлены статистически значимые различия среди студентов экспериментальной и контрольной групп по шкалам «аффективность» ($U=530$, $p \leq 0,05$), «несостоятельность» ($U=632$, $p \leq 0,05$), «социальный пессимизм» ($U=724$, $p \leq 0,05$).

Можно констатировать, что студенты, принимавшие участие в БОС-тренинге, уже в меньшей степени оценивают себя негативно (параметр «несостоятельность»). По шкале «социальный пессимизм» отмечены более низкие показатели у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. Студенты, участвовавшие в БОС-тренинге, теперь более позитивно оценивают окружающих, проявляют большую фрустрационную толерантность по сравнению со студентами, не участвовавшими в БОС-тренинге.

Выводы. Разработка и применение превентивной диагностики предрасположенности к суицидальному поведению, учитывающей психофизиологические, психологические и социально-психологические факторы риска, позволяет выделить группы «повышенного риска» для проведения адресной профилактики суицидального поведения.

Наблюдаемые нарушения эмоциональной, мотивационной, поведенческой и когнитивной сфер у студентов связаны с одной стороны с повышенным уровнем стресса, с другой – с изначально невысоким уровнем стрессоустойчивости. В нашем исследовании показана зависимость между уровнем склонности к суицидальному поведению и уровнем нервно-психического напряжения, а именно: чем выше уровень внутреннего напряжения, тем выше склонность к суициду. Повышенный уровень нервно-психического напряжения может являться индикатором психической дезадаптации и выступать одним из факторов риска суицидального поведения.

В БОС-тренинге испытуемые обучаясь саморегуляции, находят, запоминают и используют те внутренние ресурсы, с помощью которых обретают способность произвольно управлять функциями организма. Это в свою очередь способствует конструктивному разрешению психоэмоционального напряжения и, одновременно, снижению риска суицидального поведения. По данным наблюдения и беседы студенты экспериментальной группы после БОС-тренинга стали более рационально подходить к решению проблемных ситуаций, демонстрировали преобладание интеллектуального контроля в оценке ситуации и более конструктивный подход к решению проблемных ситуаций.

Гипотеза исследования подтверждена: у лиц со склонностью к суицидальному поведению обнаруживается низкий уровень стрессоустойчивости; БОС-тренинг, направленный на повышение стрессоустойчивости будет способствовать снижению склонности к суицидальному поведению.

Полученные результаты однозначно позволяют сделать вывод о том, что при проведении специальной психокоррекционной программы с использованием БОС-тренинга удастся повысить стрессоустойчивость студентов со склонностью к суицидальному поведению, и снизить риск формирования суицидального поведения.

Литература:

1. Вагин Ю.Р. Тифоаналитическая концепция авитальной активности / Ю.Р. Вагин // Суицидология. – 2010. – № 1. – С. 48-49.
2. Захаров С.М. Реабилитационные возможности метода биологической обратной связи с применением психофизиологических устройств «Реакор» и «Реакор-Т» / С.М. Захаров, А.А. Скоморохов // Сборник материалов конференции «Актуальные проблемы медико-психологической реабилитации». – Ростов-на-Дону. – 2013. – 130 с.
3. Зотов П.Б. Клинические формы и динамика суицидального поведения / П.Б. Зотов, С.М. Уманский // Суицидология. – 2011. – № 1. – С. 3-7.
4. Ковалева О.Л. Возможность использования БОС-тренинга у тревожных студентов с чертами пограничного расстройства личности / О.Л. Ковалева, Л.О. Баталова, А.Н. Белова // Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции (21 апреля 2016 г.) / Отв. редактор Т.Н. Разуваева. – Белгород. – 2016 – С. 290-296.
5. Комарова И.А. Коррекция уровня психоэмоционального стресса у студентов во время учебного процесса: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И.А. Комарова. – Курган, 2009. – 29 с.
6. Морев М.В. Динамика суицидальной смертности населения России: региональный аспект / М.В. Морев, Ю.Е. Шматова, Е.Б. Любов // Суицидология. – 2014. – Том 5. – № 1. – С. 3-11.
7. Положий Б.С. Дифференцированная профилактика суицидального поведения / Б.С. Положий, Е.А. Панченко // Суицидология. – 2012. – № 1. – С. 8-13.

8. Рамендик Д.М. Повышение устойчивости к стрессу при помощи тренинга с использованием биологической обратной связи / Д.М. Рамендик // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2015. – №5 – С. 524-529.

9. Henriques, G., Exploring the effectiveness of a computer – based heart rate variability biofeedback program in reducing anxiety in college students / G. Henriques, S. Keffer, C. Abrahamson, S. Horst // Appl. psychophysiol. biofeedback. 2011. Vol. 36. № 2, pp. 101-112.

10. Reynard, A. Heart rate variability as a marker of self-regulation / A. Reynard, R. Gevirtz, R. Berlow // Appl. psychophysiol. biofeedback. 2011. Vol. 36. № 3, p. 209.

Психология

УДК: 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Кочнева Елена Михайловна

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

учитель Емелина Инесса Евгеньевна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 135» (г. Нижний Новгород);

студентка 2 курса факультета психологии и педагогики Симанина Анастасия Александровна

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

СОЦИОМЕТРИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНИКА И ЕГО РОЛЬ В СТРУКТУРЕ БУЛЛИНГА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению понятий социометрический статус школьника, структура внутригрупповых взаимоотношений и позиция в структуре буллинга. В статье представлен анализ исследований, в которых приводятся данные изучения социометрических позиций респондентов. Приведены данные эмпирического исследования взаимосвязи социометрического статуса ученика и его позиции/роли в структуре буллинга.

Ключевые слова: буллинг, структура буллинга, роли в структуре буллинга, инициатор, поморник, защитник, жертва, наблюдатель, социометрия, социометрическая позиция школьника.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the concepts of sociometric status of the student, the structure of intragroup relationships and the position in the structure of bullying. The article presents an analysis of studies that provide data on the study of sociometric positions of respondents. The data of the empirical study of the relationship.

Keywords: bullying, bullying structure, roles in the bullying structure, initiator, skua, defender, victim, observer, sociometry, sociometric position of the student.

Введение. Проблема профилактики насилия в образовательной среде и выявления причин, его обуславливающих, в настоящее время актуальна как никогда. По данным Организации Объединенных наций ежегодно возрастает число детей, подвергшихся насилию именно в школе [12].

О возрастании насилия в школах нашей страны свидетельствует череда чрезвычайных ситуаций, происшедших в последние годы с применением школьниками оружия, что привело к трагическим последствиям (05.09.2017 – Ивантеевка, Московская область; 18.12.2017 – Иркутск; 15.01.2018 – Пермь; 19.01.2018 – Сосновый Бор, республика Бурятия; 21.03.2018 – Шадринск; 18.04.2018 – Стерлитамак).

Среди причин, которые могут спровоцировать деструктивное поведение школьников, если это не связано с заболеваниями или какими-либо нарушениями в организме, психологи и педагоги называют: а) протестные реакции учеников на какие-либо события (ограничения в чем-либо, отсутствие чего-либо и т.д.); б) потребность самоутвердиться в малой группе (формальной/неформальной); в) социально-экономическое неравенство; г) влияние СМИ, компьютерных игр, фильмов и т.д.; д) конфликты в семье и т.п.

Изложение основного материала статьи. Целью настоящей статьи явилось исследование взаимосвязи социометрической позиции школьника в классном коллективе и роли/позиции, занимаемой подростком в буллинге.

Социометрическая позиция (социометрический статус) индивидов в психолого-педагогических исследованиях рассматривалась на разных возрастных выборках респондентов в контексте изучения:

✓ особенностей стратегии общения и взаимодействия ребенка с партнерами-сверстниками, учащимися с трудностями в общении и, используемыми ими формами психологических защит (Н.И. Алешкин, И.Г. Дорошина, О.А. Карabanова, С.Л. Колосова, А.П. Королева, Ю.В. Мартиросова, С.Л. Михайлов и др.);

✓ особенностей развития коммуникативных умений школьников, динамики их отношений к себе, возможностей психолого-педагогической коррекции социальной дезадаптации и переживания личностного кризиса (Л.В. Андреева, Н.В. Воротыло, О.Ф. Кармаданова, Л.М. Петухова, Е.М. Синокова и др.);

✓ особенностей становления интегральной индивидуальности студентов, управления конфликтов в процессе подготовки спортсменов (В.А. Блинов, С.Г. Краснова, Ю.В. Луценко, Н.В. Мартыненко, П.Л. Понамарев, М.Л. Соколовский и др.);

✓ взаимосвязи между конформными/нонконформными реакциями и индивидуально-личностными особенностями членов группы, а также характеристиками ситуаций конфликта мнений в процессе социализации и адаптации индивидов (Н.М. Бабаева, И.Г. Балашова, И.А. Васильева, М.Г. Волкова, И.Ю. Гаранькова, Н.И. Добина, Е.Н. Климова и др.);

✓ мажоритаризм и социометрический статус подростка в учебной группе (А.Д. Ларина, А.В. Погодина и др.);

✓ особенностей направленности в общении (манипулятивная, авторитарная, демократическая направленность), социально-психологической структуры аттракции и особенностей альтруистической позиции индивида (С.В. Буденко З.А. Киреева и др.);

✓ выраженности структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней зрелости, понимания и переживания изолированности и представлений о себе (Л.Н. Вахрушева, С.В. Давлятова, Д.А. Подольский, Н.А. Николаева и др.);

✓ социально-психологических и личностных проблем, возникающих в общении у иностранных студентов, в обучении русскому языку как иностранному и связи референтности и уровня развития диалектического мышления (И.И. Воробьева, М.А. Иванова, Л.И. Харченко и др.);

✓ особенностей психологического прогнозирования надежности деятельности специалистов экстремального профиля и творческой педагогической деятельности, эффективности профессиональной деятельности представителей разных профессий (Н.Ю. Булухова, Б.Ю. Гаврилюк, В.Н. Исаев, Е.М. Кочнева, Л.Б. Морозова, К.В. Лох, В.В. Назаренко, В.Ю. Рыбников и др.);

✓ психологических условий развития толерантного поведения учителя (Е.Г. Левченко);

✓ деформаций межличностных интеракций женщин в условиях пенитенциарного учреждения (С.В. Котова) [2; 6; 7; 10; 11].

Социометрическая техника использовалась и для изучения особенностей агрессивного поведения школьников, выявления его причин и способов профилактики, в частности были изучены: а) психологические особенности агрессивных дошкольников (Г.Р. Хузеева); б) закономерности развития личности детей с агрессивным поведением при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту и в подростковом возрасте (Л.В. Андреева, Е.И. Бережкова, С.Л. Колосова) [11].

Буллинг/кибербуллинг как социальное явление современности изучалось многими авторами в разных контекстах (И.Г. Дорошина, В.И. Екимова, А.М. Залалдинова, Т.В. Ермолаева, В.В. Ковров, Е.М. Кочнева, Л.Б. Морозова, Н.В. Савицкая и др.) [3; 4; 5; 8; 11].

Методики исследования и выборка. Для изучения взаимосвязи социометрической позиции школьников и роли в буллинг-структуре мы использовали метод социометрии и методику на выявление «буллинг-структуры» (Е.Г. Норкина).

Социометрия (англ. *sociometry*) – теория и метод, рассматриваемое в настоящее время как направление в социально-психологических исследованиях. Социометрическая техника, разработанная австрийско-американским психиатром Якобом Леви Морено еще в прошлом веке, активно используется и поныне. Социометрический метод – это прием, который позволяет эмпирически выявить, схематически представить и интерпретировать межличностные отношения и иерархию в сложившихся малых группах. Данный метод позволяет выявить реальный статус членов группы, их психологическую совместимость. Кроме того, социометрическая техника дает возможность определить: структуру и динамику внутригрупповых взаимоотношений; уровень развития группы; уровень сплоченности/разобщенности группы; особенности социально-психологического климата в коллективе; движущие силы разного рода конфликтов (межгрупповых, внутригрупповых, межличностных и личностно-групповых) и их причины; «социометрический статус» (авторитетность, популярность / непопулярность) членов группы; неформальных лидеров и неформальные группировки.

Социометрическая техника позволяет рассчитать социометрический статус каждого члена группы (положительный, отрицательный, общий); индекс экспансивности членов группы; индекс групповой сплоченности; индекс конфликтности в группе и, тем самым охарактеризовать социально-психологические взаимоотношения в группе. В рамках нашего исследования мы определяли положительный социометрический статус респондентов.

С целью выявления позиций и ролей в «буллинг-структуре» была использована авторская методика Е.Г. Норкиной. Методика включает в себя 25 вопросов, три из которых позволяют обнаружить наличие насилия в группе, как со стороны учащихся, так и со стороны педагогов [9].

В исследовании приняли участие учащиеся седьмых и восьмых классов, всего 65 человек, среди них 31 девочка и 34 мальчика.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведенное эмпирическое исследование позволило охарактеризовать психологический климат в учебных коллективах, рассчитать и сопоставить социометрические индексы респондентов и индексы сплоченности классных коллективов, верифицировать гипотезу исследования о наличии связи между социометрическим статусом респондентов и ролью/позицией в структуре буллинга.

Анализ полученных результатов социометрического исследования позволил сделать следующие выводы:

✓ в каждом классном коллективе выявлены респонденты, имеющие наибольшее (наименьшее) количество выборов, причем более стабильные внутригрупповые отношения наблюдаются в 8-м классе, характеризующиеся более низким разбросом индивидуальных социометрических статусов респондентов (0,26) и более высоким уровнем сплоченности (0,41/0,43);

✓ в каждом классном коллективе выявлены явные лидеры, имеющие наибольшее количество выборов по обеим позициям («работа над проектом» и «приглашение на день рождения») и аутсайдеры, у которых выборы отсутствуют; причем наиболее явные лидеры, имеющие более высокий индивидуальный социометрический индекс, обнаружены в 7-х классах, по сравнению с 8-м классом, где индивидуальные социометрические индексы у большинства респондентов слабо различаются;

✓ в 7-х классах наблюдается низкий уровень сплоченности (0,22/0,21 и 0,29/0,27) по сравнению с 8-м классом (0,41/0,43) и высокий уровень изолированности во всех классах;

✓ по уровню благополучия классные коллективы характеризуются низкими и средними показателями в диапазоне от 0,33 до 0,55;

✓ коэффициенты взаимности и удовлетворенности позволили отнести классные коллективы к среднему и высокому уровню, причем более благоприятная ситуация наблюдается в 8-м классе (0,35 – коэффициент взаимности и 0,73 – коэффициент удовлетворенности) (таблица 1).

Сопоставление социометрических показателей (%) (n=64)

Класс	Лидеры (%)		Аутсайдеры (%)		Разброс социометрического индекса	Индекс групповой сплоченности
	юноши	девушки	юноши	девушки		
7 кл. 1	3	10	0	17	0,48	0,22/0,21
7 кл. 2	0	14	28	14	0,45	0,29/0,27
8 кл. 1	13	13	0	13	0,26	0,41/0,43

Таким образом, все это в целом свидетельствует о том, что в классных коллективах наблюдается удовлетворительный психологический климат.

Таблица 2

Сопоставление выраженности ролей/позиций в структуре буллинга и социометрических статусов (%) (n=64)

позиция /роль в структуре буллинга	7*				7**				8*			
	0-1 вы-бор	2-3 вы-бора	4-5 вы-боров	6 и вы-ше	0-1 вы-бор	2-3 вы-бора	4-5 выбо-ров	6 и вы-ше	0-1 вы-бор	2-3 вы-бора	4-5 выбо-ров	6 и вы-ше
Инициатор	64	40	33	75	63	63	50	67	33	67	67	0
Помощник	27	30	33	25	50	25	0	0	17	67	0	0
защитник	36	40	33	75	50	50	50	100	33	50	67	0
жертва	55	30	33	50	75	38	0	33	33	83	67	0
Наблю-датель	55	30	66	75	38	63	50	0	67	50	33	0

Детальный анализ данных по авторской методике Е.Г. Норкиной и их сопоставление с результатами социометрического исследования показали, что:

✓ роль инициатора буллинга чаще всего принадлежит ученикам, которые либо относятся к группе «отвергаемых» (0-1 выбор) (63-64%), либо к группе «лидеров» (6 выборов и выше) (67-75%);

✓ роль помощников, тех, кто непосредственно «обзывает и бьет», выявлена у «отвергаемых» учащихся (50%) и у «принимаемых» (2-3 выбора) (67%);

✓ роль защитника у семиклассников демонстрируется в большей степени у признанных лидеров класса (75% и 100%), а у восьмиклассников – у принимаемых (2-3 выбора) (50%) и предпочитаемых (4-5 выборов) (67%);

✓ роль жертвы чаще принадлежит «отвергаемым» (55%-75%) и принимаемым (83%), т.е. тем, кого социометрический статус ниже; следует отметить, что данная роль встречается и у учащихся с высоким социометрическим статусом;

✓ роль наблюдателей (свидетелей) исполняют в ситуации буллинга практически все школьники (таблица 2).

Следует также отметить, что в рамках нашего исследования во всех классах:

✓ с низким уровнем сплоченности и высоким уровнем изолированности роль инициатора чаще исполняют школьники с высоким социометрическим статусом (6 выборов и выше) и низким (0-1 выбора);

✓ с высоким уровнем изолированности роль защитника принадлежит чаще всего принадлежит школьникам с высоким социометрическим статусом;

✓ с высоким уровнем изолированности роль наблюдателя реже исполняют школьники с высоким социометрическим статусом (4-5 выборов, 6 выборов и выше);

✓ с низким уровнем благополучия роль помощника исполняют школьники из группы «принимаемых» (2-3 выбора).

Выводы. Таким образом, можно говорить о том, что связь между социометрическим статусом школьников и ролью/позицией, которые они занимают в буллинг структуре, существует.

Целеполагание дальнейшего исследования включает поиск ответов на следующие вопросы: а) взаимосвязаны ли учебная мотивация современных школьников и их социометрические позиции в группе; б) влияет ли успешность в освоении какой-либо деятельности на социометрическую позицию и роль в структуре буллинга; в) каковы мотивировки занимаемой позиции /роли в структуре буллинга и т.д.

Литература:

1. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное / сост. И общ. Ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

2. Дорошина И.Г. Изучение социометрического статуса подростков в учебной группе (авторская модификация социометрии) // Социосфера. 2010. № 2. С. 37–41.

3. Екимова В.И., Залалдинова А.М. Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Современная зарубежная психология», 2015. Том 4. № 4. С. 5-10. URL: http://psyjournals.ru/files/79971/jmfp_2015_4_n1_Ekimova.pdf (дата обращения 19.03.2019)

4. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: результаты исследования буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994-2014) [Электронный ресурс] // Современная

зарубежная психология. 2015. Том 4. № 1. С. 65–90. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml> (дата обращения: 19.03.2019)

5. Ковров В.В. Гуманитарная экспертиза психологической безопасности образовательной среды как условие обеспечения качества образования [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/55059_full.shtml (дата обращения 19.03.2019)

6. Кочнева Е.М., Пахомова Л.Ю. Условия оптимизации развития мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности // Вестник АГУ. Серия 3: Психология и педагогика. 2011. № 3, с. 53-61.

7. Кочнева Е.М., Морозова Л.Б. Профессиональная ответственность как предмет психологических исследований // Вестник Мининского университета. 2016 № 4 (17). С 30. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/11> (дата обращения 19.03.2019)

8. Кочнева Е.М., Морозова Л.Б. Психологическая безопасность современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Ялта. Выпуск 61 (часть1). с. 363-368

9. Норкина Е.Г. Методика на выявление «буллинг-структуры» [Электронный ресурс] // Сетевое электронное издание «Таврический научный обозреватель», 2016, № 3(8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodika-na-vyyavlenie-bulling-struktury> (дата обращения 19.03.2019)

10. Погодина А.В., Ларина А.Д. Макеавеллизм и социометрический статус подростка в учебной группе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование, 2007. №5. С. 252-257. URL: http://psyjournals.ru/files/8184/psyedu_2007_n5_pogodina.pdf (дата обращения 19.03.2019)

11. Электронная библиотека диссертаций. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения 19.03.2019)

12. Pinheiro P.S. World Report on Violence Against Children. 2006. URL: <http://www.unicef.org/violencestudy/reports.html> (дата обращения: 19.03.2019).

Психология

УДК: 159.99.

кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна

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

старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна

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

кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна

Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования Психолого-консультативный образовательный центр «Статус» (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ МАТЕРЕЙ С РАЗНЫМ ОПЫТОМ РОДИТЕЛЬСТВА

Аннотация. В статье авторы рассматривают понятие родительства и его взаимосвязь с личностным потенциалом молодых матерей. Приводится анализ литературы, включающий такие вопросы как, феномен родительства, его структура, процесс формирования родительства. В статье так же представлены данные собственного исследования, в котором приводится сравнительный анализ особенностей самоактуализации молодых матерей с разным опытом родительства. Влияние опыта в сфере воспитания детей на личностный потенциал молодых матерей неоднозначно. Молодые мамы с одним ребёнком очень близко и хорошо общаются с друзьями и близкими. Агрессивность молодые мамы с одним ребёнком стараются подавлять в себе, скрывать её и не проявлять. Самоуважение у таких матерей находится на низком уровне, креативность, творческий потенциал - на достаточно высоком уровне. Мамы с опытом родительства проявляют поверхностное общение со всеми, агрессивность проявляют и принимают как нормальное проявление в любом человеке. Самоуважение у таких матерей находится на высоком уровне. В группе молодых матерей с одним ребёнком необходимо повысить самоуважение, самооценку свою, а также уменьшить чрезмерную заботу о ребёнке. В группе молодых матерей с опытом родительства необходимо уменьшить раздражительность, строгость, агрессивность. Повысить уровень креативности, познавательных потребностей, творческий потенциал и контактность.

Ключевые слова: материнство, родительство, самоактуализация.

Annotation. The article authors examine the concept of parenthood and its relationship with the personal potential of young mothers. An analysis of the literature, including issues such as parenting phenomenon, its structure, the process of formation of parenthood. In the same article presents its own study, which provides a comparative analysis of self-actualization of young mothers with different experiences of parenthood. The impact of child-rearing experience on the personal potential of young mothers. Young mothers with one child is very close and good communicate with friends and family. The aggressiveness of young mothers with one child are trying to suppress in yourself, hide it and no exercise. Such mothers have self-esteem is at a low level, creativity, creativity is at a high enough level. Moms with experience parenthood show superficial socializing with all the aggressiveness and accept as normal in any man. Self esteem these mothers is at a high level. In the Group of young mothers with one child it is necessary to increase self-esteem, self-worth, and also reduce the excessive concern about the child. In the Group of young mothers with the experience of parenting, it is necessary to reduce irritability, rigor, aggressiveness. Increase the level of creativity, educational needs, creativity and rapport.

Keywords: motherhood, parenthood, self-actualization.

Введение. Изучая сеть исследования итог ученых: Э.Р. Алексеева, Т.А. Гурко, М.О. Ермихина, И. С. Кон, Р. В. Овчарова весь и других, мы выяснили, что ясно авторы пришли явно к единому мнению: родительство хотя имеет социокультурную природу. Оно чтоб характеризуется сбор системой темп предписанных стаж культурой темп и обществом правил и норм, распределяющих фаза между родителями

тема обязанностей учет и функций. Родительство хотя в молодой семье характеризуется сбор переориентацией учет роли явно мужчины и женщины, уже учет в роли явно отца и матери. Р.В. Овчарова весь отмечает, что ясно будущее план общества состоит в современном срез состоянии семьи отцовства. В настоящее время фонд остается сбор актуальным вопрос о природе, структуре родительства, ведущих фаза факторов, влияющих фаза на дело формирование опыт готовности база к этому феномену [6].

Теоретический анализ работ по либо проблеме родительства весь в молодой семье, показал, что ясно на дело современном срез этапе выделяются сбор следующие опыт направления итог в изучении семьи данного куда вопроса:

- доминирование опыт исследований указ материнства весь и психологической семьи готовности база к нему;
- родительство хотя трактуется сбор без учета тоже системного куда подхода, то ясно есть его куда связи с процессами тема становления итог семьи;
- не рост описаны критерии семьи и уровни итак психологической семьи готовности база молодых стаж родителей учет к появлению ребенка;
- отсутствием шифр техник и моделей учет формирования итог психологической семьи готовности база молодых стаж людей учет к отцовству.

Исходя из выше сказанного, предположим, что ясно структура есть родительства весь должна дело включать следующие опыт компоненты:

1) потребностно-эмоциональный компонент, включающий указ социальные, биологические опыт точки курс зрения итог мотивации, а также учет эмоциональные факт реакции семьи и переживания, потребность в контакте;

2) операциональный компонент, включающий указ умения итог и осведомленность, операции семьи по либо уходу за ребенком срез и общения итог с ним;

3) ценностно-смысловой семьи компонент, включающий указ экзистенциальные факт переживания [3].

Поведенческая сеть составляющая сеть родительства весь представляет собой семьи две стратегии: восприятие опыт рождения итог ребенка быть как появление опыт новых стаж возможностей, либо их фаза ограничение, в том срез числе самореализации. По мнению В. Н. Мясищева, важными тема факторами тема для этап семьи являются сбор ответственность членов семьи друг за друга и готовность к помощи [4].

Определяющими установками родителей в развитии личности являются ценностные ориентации, взаимоотношения в семье, установки родителей, семейные факторы, определяющие семейную атмосферу. Современная психология склоняется к мнению, что опыт собственных детско - родительских взаимоотношений является определяющим при построении взаимоотношений молодых родителей с собственным ребенком, выступая значимым фактором формирования родительских установок. Однако данное мнение недостаточно подтверждено эмпирическими исследованиями психологов [5].

Наше мнение совпадает с предположением ученых о том, что опыт детско-родительских повзрослевшего ребенка будет оказывать различное воздействие на позицию родительства. Так он может обуславливать прямое воспроизведение родительской модели поведения и компенсирующую тех сторон родительского отношения, дефицит которого переживал родитель в детские годы, например, любви, заботы, сотрудничества.

Исследователи явно рассматривают с различных стаж точек зрения итог процесс формирования итог родительства весь под воздействием шифр уровня блок развития итог общества. Например, А. И. Антонов формализованную сторону общественного влияния итог по либо отношению к репродуктивному поведению личности база рассматривает как социальное цена управление, а не рост только лишь как социальное цена регулирование опыт рождаемости, как систему целенаправленного куда воздействия со стороны государственных стаж органов на дело репродуктивную мотивацию семьи, направленность, материальное цена и моральное цена стимулирование опыт рождаемости в рамках офис демографической семьи политики курс [4].

Комплекс социальных влияний, которые факт отражаются сбор в системе ценностных стаж ориентаций указ и установок индивида, такие опыт как произведения итог искусства весь и культуры, средства весь массовой семьи информации семьи осуществляют неформализованное цена влияние опыт общества.

Роль общества весь в формировании семьи мотивации семьи потребности база в детях, по либо мнению В. В. Бойко, заключается сбор в том, что ясно оно чтоб «настраивает» индивида этот на дело весь комплекс обязанностей учет и чувств, связанных стаж с воспитанием шифр нового куда поколения. Наиболее план подробно чтоб содержание опыт репродуктивных стаж установок рассмотрено чтоб А. И. Антоновым, он утверждает, что ясно по либо степени итак своей учет императивности база репродуктивные факт нормы являются сбор относительно чтоб «мягкими» в силу их фаза интимности база и биологической семьи темп неспособности база некоторых стаж мужчин и женщин к зачатию и рождению детей [2].

Андреева весь Г.М. утверждает, что ясно давление опыт репродуктивных стаж норм пуск может быть очень весомым, так как они итак особо значимы в системе мер субъективного куда ощущения итог счастья личностью и ее план социального куда престижа. Оценочное цена и предписывающее план назначение опыт репродуктивных стаж норм, являются сбор образцом срез поведения итог индивида, составленной семьи из результатов миллионов семей учет и людей. При суть этом срез репродуктивные факт нормы несут на дело себе эмоционально-окрашенную оценку субъекта. Репродуктивные нормы - это ясно один из компонентов формирования итог репродуктивных стаж установок, и они итак в большей учет степени, чем шифр любые факт другие опыт нормы, не рост осознаются сбор человеком срез [1].

Наиболее план оптимальной семьи темп для этап ребенка, его куда родителей учет и семьи в целом срез является сбор вторая сеть стратегия. Ее реализация итог создает наиболее план благоприятные факт условия итог для этап развития итог личности база ребенка, когда этот происходит сотрудничество, соразвитие, сотворчество хотя родителей учет и ребенка. Появление опыт ребенка быть открывает новые факт возможности база для этап молодых стаж родителей, дает новый импульс для этап развития итог семьи, семейных стаж отношений, позволяет родителям тара наиболее план полно чтоб реализовать себя как личностям.

Итак, родительство хотя - многогранный феномен. Он представлен на дело двух суровнях: субъективно-личностном срез и надиндивидуальном. Данные факт уровни итак являются сбор одновременно чтоб этапами тема формирования итог родительства. Родительство хотя является сбор духовной семьи потребностью

человека, к которой темп подключается сбор биологический указ аспект в момент вынашивания и кормление ребенка быть женщиной. Общество хотя рассматривает материнство хотя и отцовство хотя как социальные факт категории, которые факт не рост зависят от биологического куда аспекта тоже рассматриваемого куда вопроса.

Подводя итоги, отметим, что ясно общественный уровень влияний указ определяет некоторые факт образцы родительства, «отправную точку». Они итак преломляются сбор через особенности база личности база обоих фаза супругов, их фаза ценностно-мотивационную сферу, а также счет опыт, полученный в родительской семье, дают начало формированию родительства весь в каждом срез конкретном срез случае. Необходимо язык отметить, что ясно молодые факт люди, готовящиеся сбор стать родителями, должны понимать всю полноту ответственности база за своих фаза детей, помнить о том, что ясно родительские опыт отношения итог и культура есть родительских фаза взаимоотношений указ выступают важным системообразующим факс основанием шифр института тоже семьи.

На наш взгляд, малоизученной является проблема отношения к детям и семье в целом, в зависимости от родительского опыта. Исследование психологического благополучия матерей из разных типов семей, проведенное Семёновой Л.Э., Серебряковой Т.А., Гарахиной Ю.Е., «позволило убедиться в том, что тип семьи, т.е. микросоциальные условия реализации роли матери (забота о ребенке без участия или хотя бы с минимальным с участием супруга), оказывает существенное влияние на психологическое благополучие женщины» [7]. Наше исследование сосредоточилось на изучении особенностей самоактуализации у молодых матерей, имеющих разный опыт воспитания собственных детей.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования: изучение особенностей самоактуализации молодых матерей, имеющих разный опыт родительства.

Объект исследования: личностные особенности молодых матерей.

Предмет исследования: влияние опыта материнства на особенности самоактуализации молодых матерей.

Гипотеза исследования:

Предположим, что опыт родительства влияет на особенности самоактуализации молодых матерей, а именно на такие личностные качества женщин как личностная зрелость, психологическая готовность к материнству, стрессоустойчивость.

В данной работе были использованы следующие методики:

Самоактуализационный тест САТ Э. Шострома. А также, метод многомерного статистического анализа экспериментальных данных, позволяющий обобщить, привести в систему количественные показатели, полученные в ходе эксперимента, и выявить скрытые в них закономерности.

В исследовании принимали участие женщины в возрасте от 20 до 45 лет, у которых возраст единственного и второго ребёнка не превышает возраста 3 лет. Среди опрошенных 60 участников – 30 молодых матерей с одним ребёнком, и 30 матерей с опытом родительства.

Результаты исследования и их обсуждение. Обратимся к результатам сравнительного анализа. В группе молодых матерей с одним ребёнком 40% показали низкий балл по данной шкале, у остальных 60% матерей наблюдается средний показатель.

В группе молодых матерей с опытом родительства почти половина группы (47%) показали высокий балл по шкале «ориентация по времени». У остальных (53%) средний показатель по данной шкале.

Данные результаты говорят о том, что мамы с опытом родительства компетентны во времени, живут и воспринимают здесь и сейчас настоящее, при этом связывая это и с прошлым и будущим. При этом у мам без опыта родительства, у которых опыт только набирается, периодически возникают чувство вины, обиды из прошлого.

В группе матерей с одним ребёнком выявлены низкие результаты по шкале «самоуважение». Следовательно, у участников этой группы низкое самоуважение.

В группе матерей с опытом родительства высокие оценки, что говорит о том, что данные участники высоко ценят себя, нравятся себе, при этом для этого у них имеются объективные основания.

В группе молодых матерей с одним ребёнком выявлен низкий показатель принятия агрессии, низкий уровень самоактуализации. 63% участников данной группы получили низкий балл.

Это говорит о том, что молодая мама без опыта родительства стараются не проявлять эту агрессию и подавить её в себе, не хотят принимать это качество в себе.

При этом противоположная картина у нас в группе молодых матерей с опытом родительства. 40% данных матерей показали высокий уровень. То есть они принимают агрессивность как нормальное проявление в любом человеке, и могут проявлять в межличностных контактах.

В группе молодых родителей без опыта наблюдаются высокие показатели по шкале «контактность». Практически вся группа (93%) показала высокий балл. Это говорит о том, что они с лёгкостью устанавливают контакты с окружающими людьми. Очень близки со своими друзьями и близкими людьми.

Обратная ситуация в группе матерей без опыта родительства. У данных матерей трудности общения, общение поверхностное. Но это объясняется тем, что занимаясь и с детьми, и на работе, физически они не могут много времени проводить в общении с друзьями и знакомыми.

87% мам с одним ребёнком показали высокий уровень познавательных потребностей. Мама без опыта родительства готовы познавать мир и стремиться приобретать знания об окружающем мире вместе со своим ребёнком.

46% мам с опытом родительства показали средний результат, остальные 54% низкий балл, что говорит об отсутствии у них познавательных потребностей. У одних они отсутствуют, у других выражены слабо.

87% мам с одним ребёнком показали высокий уровень креативности, развитая творческая направленность. Мама с одним ребёнком готовы творить, вышивать, вырезать поделки, выполнять рисунки с ребёнком.

Однако, как показали результаты, творческий потенциал у мам с опытом родительства низкий. Это является результатом истощения творческого потенциала у мамы опытом родительства.

Таким образом, подведём итоги сравнительной диагностики. По результатам можно составить личностный портрет матерей с опытом родительства и без опыта.

С помощью критерия Стьюдента были подсчитаны различия в двух группах.

Анализ результатов проведения методики позволил зафиксировать большое количество значимых различий («контактность» – $t=2,62$; $p=0,005$; «познавательные потребности» – $t=3,97$; $p=0,001$; «креативность» – $t=3,51$; $p=0,0001$).

По шкале контактность молодые мамы с опытом родительства проявляют поверхностное общение со всеми, не придавая этому большое значение. В результате большой занятости, усталости, молодые мамы с опытом родительства реже посещают своих друзей и знакомых, общение не на постоянной основе.

Агрессивность молодые мамы с опытом родительства проявляют и принимают как нормальное проявление в любом человеке. Могут проявлять в межличностных контактах.

Самоуважение у таких матерей находится на высоком уровне. Это говорит о том, что данные участники высоко ценят себя, нравятся себе, при этом для этого у них имеются объективные основания. Потому что они уже много добились, стали любимой женой и матерью, добились стабильной работы, успеха в своих увлечениях, поэтому уважают свой труд и всё то, что они имеют сейчас.

Выводы. Данные результаты говорят о том, что мамы с опытом родительства компетентны во времени, живут и воспринимают здесь и сейчас настоящее, при этом связывая это и с прошлым и будущим. При этом у мам без опыта родительства, у которых опыт только набирается, периодически возникают чувство вины, обиды из прошлого.

Креативность, творческий потенциал у таких матерей находится на достаточно низком уровне. Данные матери не проявляют познавательного интереса, данная потребность у них либо отсутствует, либо находится тоже на низком уровне. Как правило, старшие дети в такой семье играют и познают мир вместе с младшими сестрами, братьями, которые перенимают у них все привычки, знания, действия. Поэтому мама уходит с головой в домашние заботы и дела, в рабочие вопросы.

Далее можно составить также личностный портрет молодых матерей с одним ребёнком. В данном случае выстраивается абсолютно противоположная картина.

По шкале контактность молодые мамы с одним ребёнком очень близко и хорошо общаются с друзьями и близкими. Данное общение носит очень доброжелательный характер и имеет смысл.

Агрессивность молодые мамы с одним ребёнком стараются подавлять в себе, скрывать её и не проявлять.

Самоуважение у таких матерей находится на низком уровне. Низкая самооценка объясняется отсутствием «великих» достижений в жизни и в семье.

Креативность, творческий потенциал у таких матерей находится на достаточно высоком уровне. Матери с одним ребёнком проявляют творческий интерес, многие молодые мамы, уходя в декрет с первым малышом, позволяют себе заниматься вязанием, вышиванием, скрапбукингом, занятий такого рода очень много, и именно через них, а также занятия с малышом мамы проявляют свои творческие способности.

Таким образом, в группе молодых матерей с одним ребёнком необходимо повысить самоуважение, самооценку свою, а также уменьшить чрезмерную заботу о ребёнке.

В группе молодых матерей с опытом родительства необходимо уменьшить раздражительность, строгость, агрессивность. Повысить уровень креативности, познавательных потребностей, творческий потенциал и контактность.

Литература:

1. Бабенко А.И. Репродуктивное поведение девушек подросткового возраста / А.И. Бабенко, А.П. Денисов, В.И. Спинов // Социология медицины - 2008. - №2. - С. 39-42
2. Брутман В.И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери Текст. / В.И. Брутман // Психол. журнал. 2000. - Т. 21, № 2. - С. 79-86.
3. Греченкова Т.И. Социальный возраст материнства: дис.. канд. социол. наук 22.00.04 / Греченкова Татьяна Игоревна. Саратов, 2004 - 225 с.
4. Дивицына П.Ф. Семейведение; учебное пособие / Н.Ф. Дивицына, М.: ид-во Владос-Пресс, 2011. – 325 с.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. - 3-е изд. - М. и др.: Питер, 2005. - 176 с.
6. Захарова Г.И. Психология семейных отношений: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
7. Семёнова Л.Э., Серебрякова Т.А., Гарахина Ю.Е. Психологическое благополучие и опыт родительства женщин-матерей из разных типов семей // Вестник Мининского университета, Том 6, № 2 (2018) <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/818/670>

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Мизина Наталья Николаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования психологического консультирования в системе сопровождения родителей как субъектов инклюзивной образовательной практики. Представлен анализ особенностей психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и родителей детей с нормотипичным развитием.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная образовательная практика, сопровождение, психологическое консультирование родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и нормальным психофизическим развитием.

Annotation. The article deals with the problem of using psychological counseling in the system of accompanying parents as subjects of inclusive educational practice. The analysis of the features of psychological counseling of parents raising children with disabilities and parents of children with normotypic development is presented.

Keywords: children with disabilities, inclusive educational practice, accompanying, psychological counseling for parents raising children with disabilities and normal psychophysical development.

Введение. Реализация эффективной инклюзивной образовательной практики предполагает создание ряда необходимых условий, к числу которых относится организация психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивного образования (детей с разным психофизическим статусом, их родителей, педагогов) [10].

Рассматривая сопровождение с точки зрения его процессуальной стороны, можно выделить следующие процессы, которые осуществляют специалисты сопровождения:

1) психолого-педагогическая диагностика, объектом которой являются все компоненты инклюзивного образовательного процесса: индивидуальные и типологические особенности ребенка, в соответствии с которыми выстраивается его индивидуальный образовательный тренд; профессиональная готовность педагога к организации инклюзивного взаимодействия, используемые им методические средства и т.д;

2) психологическая коррекция: коррекционный компонент планируется в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и представляет собой систему психолого-педагогических воздействий, целью которых является предупреждение и преодоление отклонений в психическом развитии ребенка, обусловленных как внутренней спецификой психического дизонтогенеза (тяжесть и структура дефекта), так и средовыми факторами и, в первую очередь, вторичных отклонений в развитии личности;

3) психологическое консультирование, которое в большей мере используется в работе со взрослыми субъектами (педагогами и родителями) и детьми среднего и старшего школьного возраста.

Каждое направление деятельности специалиста включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику и конкретное содержательное наполнение. Однако анализ научных исследований показывает, что в психолого-педагогической литературе недостаточно представлены научные и практические аспекты организации психологического консультирования как основной формы работы с родителями, включенных в инклюзивную практику родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и родителями детей с нормотипичным развитием.

Изложение основного материала статьи. Психологическое консультирование является формой, которую психолог выбирает для оказания психологической помощи субъектам инклюзивной образовательной практики.

Согласимся с В.Ю. Меновщиковым, выдвинувшим определенные критерии выбора консультирования как формы оказания психологической помощи клиенту. Этот выбор определяется мерой ответственности, которую может вынести сам клиент, что предполагает адекватную ориентацию клиента по отношению к проблемной и консультативной ситуациям, соответствующее эмоциональное состояние и уровень интеллектуального развития, позволяющий выбрать варианты решения проблемной ситуации. Как указывает В.Ю. Меновщиков, такой клиент, как правило, находится в условных границах «нормы психического здоровья» [5].

Различными авторами приводятся и другие критерии выделения границ психологического консультирования. В частности, такими критериями является ответственность за результат взаимодействия, которая при консультировании лежит в основном на клиенте.

Поэтому нужно обозначить, что существуют определенные ограничения выбора психологического консультирования как формы помощи субъектам инклюзивной образовательной практики. Как отмечает В.Ю. Меновщиков [5] не даст ожидаемого эффекта психологическое консультирование детей в возрасте до 15 лет. Дети этой возрастной группы еще не могут полноценно отвечать за себя и быть продуктивной личностью. Более того, сама личность еще формируется, а, следовательно, к детям применима не консультативная, а психотерапевтическая помощь, либо обучение, воспитание, психологическая коррекция и развитие.

Подобной точки зрения придерживается и И.В. Вачков [2]. Автор считает, что при психологическом консультировании детей младше подросткового возраста сомнительно достижение целей консультирования, заключающихся в развитии способности клиента совершать осознанный выбор при разрешении проблем эмоционального и межличностного характера, а также углублять понимание всего происходящего в жизни [2].

Также нужно отметить, что в соответствии с приведенными выше критериями не всегда можно выбрать психологическое консультирование как форму помощи в работе с различными категориями подростков и юношей, имеющих ограниченные возможности здоровья. В частности ограничением такого выбора будет являться пограничный уровень интеллектуального развития учащегося или его интеллектуальное недоразвитие; трудность или невозможность установления полноценного психологического контакта с психологом при наличии у учащегося расстройств аутистического спектра и т.п.

М.М. и Н.Я. Семаго [8] подчеркивают, что основная идея и цель психологического консультирования в ее классическом исполнении в ситуации, когда ребенок с отклонением в развитии еще не достиг подросткового возраста (тем более в условиях обучения детей, у которых имеется явная несформированность как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы) не может быть достигнута.

Именно поэтому психологическое консультирование рассматривается как основная форма работы в системе сопровождения родителей как субъектов инклюзивной образовательной практики.

Приняв решение проводить психологическое консультирование, психолог далее должен определить, в рамках какой модели будет идти работа.

И.И. Мамайчук, Р.В. Овчарова и др. выделяют следующие возможные модели [4, 6]:

1. Педагогическая модель, исходящая из гипотезы недостатка педагогической компетентности родителей.

2. Социальная модель, использующаяся в тех случаях, когда трудности ребенка или родителей являются результатом неблагоприятных внешних обстоятельств.

3. Психологическая (психотерапевтическая) модель, требующаяся тогда, когда причины трудностей лежат в области общения, личностных особенностей ребенка или родителей.

4. Диагностическая модель, основанная на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке или себе.

5. Медицинская модель, предполагающая, что в основе трудностей лежат болезни ребенка и нужно адаптировать родителей к особенностям ребенка.

Технологически реализуя психологическое консультирование родителей субъектов инклюзивной образовательной практики, психолог опирается на методические принципы, представленные Р. Мэйем, К. Роджерсом, Ю.Е. Алешиной, Г.С. Абрамовой, А.Н. Елизаровым, Р. – А.Б. Кочюнасом, Н.Н. Обозовым, Т.А. Флоренской, А.Ф. Копьевым, С.А. Капустиним, Б.М. Мастеровым, В.Ю. Меновщиковым, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, В.В. Столиным, Л.Б. Шнейдер и др. Согласно рекомендациям этих авторов психолог может выстраивать процесс консультативной сессии, определять ее этапы, использовать различные техники на разных этапах консультации и т.д.

Анализ научно-методических работ, рассматривающих проблемы использования психологического консультирования в работе психологов инклюзивных образовательных организаций, а также наш собственный опыт проведения психологического консультирования, показал достаточную эффективность использования психологического консультирования в работе с родителями детей, воспитывающихся или обучающихся в инклюзивном образовательном учреждении.

Как отмечает Т.Д. Яковенко [12] в рамках инклюзивной практики первостепенной является задача привлечения родителей, которые воспитывают ребенка с отклонениями в развитии, к коррекционно-развивающей работе, реализуемой в инклюзивном образовательном учреждении, поскольку данная работа должна иметь продолжение в условиях семьи.

Мы согласны с М.М. и Н.Я. Семаго, предлагающими рассматривать психологическое консультирование родителей в рамках инклюзивной практики как психотерапевтически ориентированный коммуникативный процесс, в ходе которого родитель получает необходимую ему психологическую информацию. Это создает условия для адекватной социально-психологической адаптации его самого и с его помощью – остальных членов семьи, в том числе и детей [8].

Также М.М. и Н.Я. Семаго отмечают, что психологическое консультирование родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, должно строиться с учетом особой модели поведения этих родителей и их взаимодействия со специалистами. Специфика консультативной работы с родителями психолога инклюзивного образовательного учреждения в первую очередь определяется тем, что чаще всего психолог сталкивается не просто с несформированным запросом на психологическую помощь, а с отрицательным отношением родителей как к процедуре взаимодействия со специалистом, так и к самому психологу. По мнению М.М. и Н.Я. Семаго, это связано с имеющимся у родителя желанием скрыть от окружающих происходящее с ребенком [7]. Данный фактор определяет конфиденциальную направленность психологического консультирования родителей.

Еще одним вариантом является полное безразличие родителей к проблемам своего ребенка и игнорирование и самих проблем, и рекомендаций психолога. М.М. и Н.Я. Семаго считают, что такое поведение можно объяснить социоэкономическими и культурными особенностями семей, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии [8].

Поэтому использование психологического консультирования в работе психолога в такой ситуации требует от него специальных технологий взаимодействия с родителями и семьей в целом и владения адекватными методами воздействия, психотерапевтическими приемами.

Отметим, что стандартный подход к проведению психологического консультирования родителей, который рассматривается в пособиях Г.В.Бурменковой, В.В. Столина и других авторов, предполагает полную добровольность их обращения к психологу [3, 9]. Это означает достаточную мотивацию, эмоциональную готовность к встрече, желание изложить все, что кажется важным.

Родители детей с ограниченными возможностями здоровья, включенные в инклюзивную практику, чаще всего вынуждены обратиться к психологу в связи с проблемами в обучении или особенностями поведения ребенка в образовательном учреждении. Они могут быть направлены на консультацию педагогами или другими специалистами образовательного учреждения. Поэтому в большинстве случаев обращения родителей не добровольны, у них недостает собственной мотивации. А это проявляется и в отсутствии эмоциональной готовности к консультированию, и в возможности существования эмоционального неприятия консультирования. Психолог может столкнуться с тем, что родители скрывают неблагоприятные особенности в развитии ребенка, что представляет дополнительные сложности объективной оценки состояния ребенка.

В связи с отмеченной спецификой проведения психологического консультирования родителей, воспитывающих детей и подростков с отклонениями в развитии, Т.Д. Яковенко выделяет следующие наиболее актуальные вопросы, встающие перед психологом [12]:

1. Как вовлечь родителей, имеющих ребенка с нарушениями развития, в консультативный процесс и через него – в активную коррекционную работу в условиях семейного воспитания?

2. Как правильно строить консультативный процесс, чтобы добиться желаемого результата в работе с немотивированными родителями?

3. Как удержать родителей от преждевременного прерывания консультативного процесса?

4. Как вовлечь в консультативный процесс не одного родителя, а всю семью, в которой воспитывается ребенок с нарушениями в развитии?

5. Может ли психолог повлиять на «индекс жизненной удовлетворенности» родителей, воспитывающих детей с нарушениями, который имеет, как правило, низкие показатели?

8. Какие техники консультативной работы эффективны для преодоления установки, характерной для части родителей, на симбиотические отношения с ребенком?

9. Как преодолеть известный феномен «хождения по кругу врачей», характерный для многих родителей проблемных детей?

Анализ методических пособий по психологическому консультированию родителей детей с проблемами в развитии позволяет выделить три группы задач, которые решаются психологами.

Первая группа задач – создание психологических условий для адекватного восприятия родителями информации, которая связана с проблемами в развитии их ребенка, создание у них готовности к длительной работе по развитию, коррекции и воспитанию [11].

Ко второй группе задач относятся вопросы, связанные с освобождением родителей от чувства вины, преодоления стрессового состояния семьи, созданием и поддержанием по возможности нормального психологического климата в семье. Решение этих задач напрямую связано с определением психодинамического этапа, на котором находится семья в момент прихода на консультацию [8].

Третья группа задач связана с формированием адекватного воспитательного подхода к ребенку с проблемами в обучении, улучшение эмоционального контакта с ним, соотнесение возможностей ребенка с требованиями учебного процесса.

Еще один аспект организации психологической консультативной помощи субъектам инклюзивной образовательной практики – консультативная работа с родителями, воспитывающих детей с нормотипичным развитием и формирующих у них установки и готовность к инклюзивному взаимодействию с детьми, которые имеют ограниченные возможности здоровья. В.А. Вазлеев справедливо отмечает, что организация инклюзивного образования – это помимо всего прочего правильно встроенные пути взаимоотношений нормально развивающихся детей и их родителей к детям с ограниченными возможностями здоровья. Высокие результаты инклюзивного образования в полной мере зависят от культуры отношения всех участников образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья [1].

Поэтому помимо рассмотренных выше особенностей психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, нужно отметить необходимость психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с нормальным развитием, а также нормативно развивающихся учащихся старших классов инклюзивных образовательных организаций.

В инклюзивной образовательной практике особое значение приобретает проблема межличностных отношений детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками и взрослыми. Специфика развития личности такого ребенка определяется характером нарушения, приводящим к относительной изолированности его от социума, к обеднению его социального опыта. От микроклимата, созданного в группе, в классе, от личных взаимоотношений детей и взрослых зависит и то, усилится ли травмирующее влияние нарушения, вызывая при этом дополнительные невротические реакции, или оно нейтрализуется. Поэтому данная проблема зачастую становится темой психологического консультирования родителей как субъектов, включенных в инклюзивное образовательное пространство.

Выводы. Таким образом, проведенный нами анализ показывает, что психологическое консультирование может являться эффективной формой оказания психологической помощи субъектам, включенным в инклюзивную практику. Данная форма психологической помощи является ведущей при работе с родителями детей, включенных в инклюзивную образовательную практику.

Организуя консультативный процесс, психолог опирается на методологию и технологию классического психологического консультирования, представленных в многочисленных методических пособиях. Но при этом специалист должен учитывать психологические особенности субъектов инклюзивной практики – детей с ограниченными возможностями здоровья, а также их родителей. Поэтому использование психологического консультирования в работе психолога инклюзивного образовательного учреждения требует от него владения специальными технологиями взаимодействия с клиентами и адекватными методами психологического воздействия на них.

Форма и содержание консультативной работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству. На начальном этапе взаимодействия наиболее продуктивной формой работы является индивидуальное консультирование, в последующем это могут быть групповые тематические консультации, семинары-практикумы и другие активные формы взаимодействия.

Литература:

1. Вазлеев В. А. Работа с семьей ребенка, включенного в инклюзивное образование // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 115-117. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13393/> (дата обращения: 17.02.2019).
2. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога: Учебно-методическое пособие. – М.: Ось-89, 2001.
3. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карabanова и др. – М.: Академия, 2002.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с отклонениями в развитии. – СПб., 2001.
5. Меновщиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. – М.: Смысл, 1998. – 109 с.
6. Овчарова Р.В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
7. Семаго М.М. Консультирование семьи проблемного ребенка (психокоррекционные аспекты работы психолога-консультанта) // Семейная психология и семейная терапия. – № 1. – 1998.
8. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.
9. Семья в психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд. МГУ, 1989.
10. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ.ред. С.В.Алехиной, М.М.Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
11. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии: Практикум по формированию адекватных отношений. – М.: Гном-Пресс, 1999.
12. Яковенко Т.Д. Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44070_full.shtml (дата обращения: 07.02.2019 г.)

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент Федоров Александр Федорович
Владимирский государственный университет имени В. Г. и В. Г. Столетовых (г. Владимир)

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ И ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье указано, что профессиональное творчество сотрудников определяется как личностно ориентированное взаимодействие и ценности побуждают личность к той или иной деятельности, обуславливая ее направленность. Автор, рассматривая психолого-акмеологические компоненты указывает, что творческий компонент личности сотрудника выполняет интегративную функцию импульса. Когнитивный компонент, в содержание которого включена профессиональная компетентность и профессиональная надежность, которая закладывает ядро самореализации дает возможность человеку осуществить задуманное. В представленной статье одним из важных структурных элементов когнитивного компонента являются профессиональные способности.

Ключевые слова: компоненты, ценности, колония, деятельность, сотрудник, уголовно-исполнительная система, профессиональная деятельность, адаптация.

Annotation. In article it is specified, that professional creativity of employees is defined as личностно the focused interaction and values induce the person to this or that activity, causing its orientation. The author, considering психолого-акмеологические specifies components, that the creative component of the person of the employee carries out интегративную impulse function. Когнитивный the component in which maintenance professional competence and professional reliability which pawns a self-realisation kernel is included gives the chance to the person to carry out the conceived. In presented article one of the important structural elements когнитивного a component are professional abilities.

Keywords: components, values, a colony, activity, the employee, criminally-executive system, professional work, adaptation.

Введение. Особенностью деятельности работника уголовно-исполнительной системы является творческий, нестандартный характер профессионального труда. Задачи сотрудника уголовно-исполнительной системы всегда нестандартны и требуют творческого подхода. Сотруднику приходится иметь дело с разнообразными жизненными ситуациями, требующими творческого подхода к их разрешению, и принимать нестандартные решения после внимательного изучения возникших правоотношений. В связи с обострением криминогенных проявлений осужденных и увеличением психических отклонений у них, меняются критерии оценки деятельности сотрудников, и требуется постоянный контроль за поведением сотрудника, ибо может произойти влияние криминально-ориентированной среды на процесс трудовой деятельности сотрудника, а также надо избежать профдеформации личности. Способы деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы имеют название высоконормативного социального поведения, определяемого системой этических норм. Поэтому он должен обладать развитым интеллектом, ему необходимы не только сугубо профессиональные правовые знания, но и специальные знания из различных областей науки, техники, культуры. Сотрудник уголовно исполнителной системы должен иметь способность к творческому использованию получаемой информации на практике, мобильность, профессионализм.

Изложение основного материала статьи. В основе формирования личности лежат ее ценности. Они определяют цели деятельности и развития личностных ориентаций. Ценности в сфере профессиональной деятельности существуют в форме идей, представлений, норм, правил, теорий. Ценности, которыми руководствуется специалист в процессе профессиональной деятельности, связаны с его мировоззренческой позицией, личностными приоритетами, интересами и привычками. Они отражают признание профессиональной самореализации как ценности, жизненной необходимости, принятие образов лучших сотрудников как ориентиров в жизни и профессии. «Ценностное отношение в профессиональной деятельности характеризуется переходом, трансформацией, социально значимых управленческих ценностей в личные и дальнейшую реализацию их в деятельности» [3, с. 229]. В совокупности ценности побуждают личность к той или иной деятельности, обуславливая ее направленность. В целом представленный психолого-акмеологических компонент личности сотрудника УИС можно определить как мотивационно-ценностный. Важную роль в структуре психолого-акмеологических компонентов личности играет когнитивный компонент, в содержание которого включена профессиональная компетентность и профессиональная надежность. Базовой составляющей этого компонента считаем профессиональную компетентность личности, которая закладывает ядро самореализации, дает возможность человеку осуществить задуманное, творчески реализовать свои знания на практике и реализовать свой потенциал в профессиональной сфере. Профессиональная компетентность исследовалась многими учеными (Т. Браже, Ю. Гагин, Л. Захаров, И. Колесникова, Г. Ларионова, А. Маркова и др.). В определении сущности профессиональной компетентности авторы обращают внимание не только на наличие в ней интеграции интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических установок, знаний, умений и навыков для успешной деятельности, профессионального овладения алгоритмом решения соответствующих практических и теоретических задач, но и на стиль взаимодействия с людьми, общую личностную культуру, способности к развитию собственного творческого потенциала (Т. Браже, Н. Забрудский, М. Розов и другие). В свою очередь под профессиональной компетентностью мы понимаем качественную характеристику специалиста, который умеет пользоваться своими знаниями, умениями и навыками, а также может действовать конструктивно в изменяющихся социальных и профессиональных условиях, то есть владеет оперативным и мобильным знанием.

В структуру профессиональной компетентности включены психологические качества и профессиональные способности. Анализ многочисленных работ по этому вопросу (А. Маркова, В. Слостенин, Г. Сухобская и др.) позволил выделить общечеловеческие и профессиональные психологические качества личности, которые помогут ему расти в служебной деятельности. К общечеловеческим качествам, опираясь на проблему нашего исследования, можно отнести человечность, доброту, терпимость, гуманность, порядочность, ответственность, справедливость, эмоциональную

искренность, позитивную Я-концепцию, уважение к национальным и религиозным чувствам другого человека, уважение мнения другого человека, внимательность к собеседнику, терпимость к критике, самокритичность. Профессиональные качества несут в себе уважение к людям, интерес к своей профессии, потребность в самореализации путем профессиональной деятельности, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, самостоятельность, активность [2, с. 37]. Одним из важных структурных элементов когнитивного компонента являются профессиональные способности. У сотрудников УИС такие способности могут проявляться в способности к передаче информации в краткой, интересной форме; способность к пониманию осужденного; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быстрая и точная ориентация. В когнитивный компонент входят знания, которые в литературе определяются как проверенный практикой результат познания действительности. Кроме указанной профессиональной компетентности, элементом когнитивного компонента считаем – профессиональную надежность. Таким образом, когнитивный компонент личности сотрудника УИС выполняет познавательно-преобразующую функцию, что предполагает расширение системы знаний, содержания профессиональных умений и навыков и способствует формированию профессионального мышления специалиста. Следующим психолого-акмеологическим компонентом личности считаем рефлексивно-регулятивный компонент, основными составляющими которого являются саморегуляция и профессиональная рефлексия. Значительное количество ученых связывают феномен самореализации с такими категориями, как свобода (Л. Коган, В. Каменщик), самодеятельность (Н. Михайлов, Л. Кулик), саморегуляция и рефлексия. Обобщая данные научных исследований, под профессиональной рефлексией специалиста мы понимаем способность к рассмотрению, рассуждению, осмыслению, самоанализу своей профессиональной деятельности в системе отношений с людьми. Рефлексия помогает специалисту сформулировать полученные на определенном этапе результаты, определить цели дальнейшей работы и скорректировать путь профессионального становления и самореализации. Таким образом, рефлексивно-регулятивный компонент выполняет управляющую и координирующую функции в процессе профессиональной самореализации. Творческий компонент в структуре психолого-акмеологических компонентов личности содержит профессиональное творчество и профессиональную мобильность. Известно, что профессиональная деятельность специалиста является одной из творческих отраслей, поскольку, несмотря на наличие нормативных, алгоритмических и режимных ограничений, охватывает большое количество нестандартных, непредвиденных и проблемных ситуаций, решение которых требует постоянного проявления творческих возможностей и профессиональной мобильности. Творчество – это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей [1, с. 71]. В рамках нашего исследования профессиональное творчество сотрудников мы определяем как личностно ориентированное взаимодействие субъектов, обусловленное спецификой профессиональных взаимоотношений между ними и направленное на выработку новых эффективных способов профессионального взаимодействия.

Творческий характер деятельности сотрудников на практике предопределяет способность к профессиональному мышлению, что способствует активному преобразованию информации. Эффективность профессиональной самореализации специалиста зависит от способностей использовать имеющуюся информацию различными способами и в быстром темпе. Развитое мышление способствует глубокому смысловому пониманию профессиональной информации и умению ее передачи собеседнику (клиенту), а также помогает обрести личностный смысл профессиональной деятельности. Творческий компонент личности сотрудника УИС выполняет интегративную функцию импульса, сущность которой заключается в раскрытии и развитии его потенциала в его профессиональной деятельности. Рассматривая мотивационно-ценностный компонент, необходимо уделить некоторое внимание существующим теориям трудовой мотивации. Представители психотехнического подхода уделяли значительное внимание диагностике и совершенствованию мотивации труда работников, опрашивая руководителей, наблюдая за работой персонала, осуществляя экспериментальные опыты с успешными и неуспешными работниками, исследуя динамику мотивации в зависимости от меняющихся условия деятельности.

В процессе развития этой теории ее представители совершенствовали положения о мотивации в трудовой деятельности, и в настоящее время она предлагает следующие утверждения. К факторам мотивации относятся собственные трудовые достижения работника, карьерный рост, признание его заслуг, возложение на него дополнительных, «престижных» обязанностей. В результате этого основной задачей управления мотивации работников является устранение раздражителей и применение мотиваторов.

В качестве критерия развития мотивационной сферы выступает мотив личностного профессионального роста. Основываясь на данных, полученных исследователями в ходе изучения профессиональных мотивов, можно дать характеристику профессиональной деятельности сотрудников. Профессиональная мотивация играет большую роль в успешности профессиональной деятельности сотрудников. От выраженности профессиональных мотивов зависит эффективность настоящей профессиональной деятельности сотрудников, а также возможность реализации в будущем профессионального потенциала.

Данный компонент включает совокупность потребностей человека, которая, взятая во времени, определяет намерения в деятельности сотрудников и является профессиональной целеустремленностью.

В этом случае, мотивационно-ценностный компонент выполняет ценностно-ориентировочную функцию, сущность которой заключается в формировании положительной установки на совершенствование механизмов профессиональной деятельности. Следовательно, сформированность этого компонента обеспечивает процесс усвоения профессиональных ценностей, которые и будут ориентирами для его успешной деятельности и самореализации. Профессиональная самореализация возможна лишь тогда, когда у специалиста сформирована способность к целенаправленным волевым усилиям, то есть к саморегулятивным процессам. Саморегуляция включает как волевые усилия, связанные с постановкой цели, профессиональными действиями, так и исполнительные, когда надо контролировать, ослаблять или усиливать собственные действия [1, с. 8]. Саморегуляция невозможна без рефлексии, которая определяется учеными [2; 3] как умение выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия.

Выводы. Таким образом, все структурные психолого-акмеологические компоненты личности взаимосвязаны и составляют полный цикл формирования личности специалиста.

Исследование психолого-акмеологических компонентов личности сотрудников требует использования ряда методик, позволяющих получить разнообразную информацию. Для исследования этих компонентов,

которые были выделены и сформулированы в процессе теоретического анализа, использовались стандартизированные опросники и тесты, с помощью которых измерялся мотивационно-ценностный компонент, включающий в себя: профессиональные мотивы; систему актуализированных в профессиональной деятельности потребностей; профессиональные ценности, увлечения, интересы, мировоззрение, взгляды, убеждения, идеалы; общую направленность личности.

Для получения психологической информации нами были использованы ряд стандартизированных методик и анкетный опрос. В частности была применена методика оценки актуализированных потребностей (В.К. Гербачевский), ориентационная анкета В. Смейкла и М. Кучеры. В исследовании приняли сотрудники исправительных учреждений Владимирской области в количестве 45 человек. Возрастной диапазон составил от 26 до 42 лет. Средний возраст 34 года. Сотрудники, принявшие участие в исследовании, преимущественно относятся к отделам режима и воспитательным отделам. Важной для исследования характеристикой испытуемых являлся их стаж в УИС. Основываясь на данной характеристике респонденты были разделены на 2 группы: до 4 лет в УИС и более 4 лет в УИС. Первую группу (до 4 лет стажа) составило 20 человек, вторую – 25 человек. Следует отметить, что иерархии ценностно-потребностных структур у сотрудников УИС достаточно структурированы, что может говорить о достаточной сформированности системы ценностно-потребностных ориентаций. Далее нами диагностировалась общая направленность личности сотрудников. Мы использовали ориентационную анкету В. Смейкла и М. Кучеры, которая была впервые опубликована Б.Бассом (1967). Можно отметить, наибольшее среднее значение у сотрудников УИС со стажем более 4 лет получила категория «направленность на дело», у сотрудников со стажем менее 4 лет – «направленность на общение», но и показатель по шкале «направленность на дело» у молодых специалистов довольно высок (среднее значение 19,3), хотя у старших сотрудников данная направленность более выражена (22,3). Таким образом, можно говорить о том, что более 50% из общего числа выборки, показали в своих ответах общую направленность на дело, то есть выразили заинтересованность непосредственно в своей профессиональной деятельности, готовность к решению проблемных задач, старание выполнить работу как можно лучше. Эта группа респондентов ориентирована, прежде всего, на плодотворное деловое сотрудничество, они способны отстаивать свое мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Мотивы собственного труда выражены у опытных специалистов больше, чем у начинающих, также как и мотивы профессионального мастерства.

В процессе профессиональной деятельности, с повышением профессионального опыта (стажа работы), происходит перестройка структуры и содержания психолого-акмеологических компонентов личности.

У начинающих специалистов (опыт работы менее 4 лет) наблюдается невысокий уровень развития мотивационных структур, при отсутствии достаточно согласованной системы взаимосвязей между ними. У сотрудников с опытом работы более 4 лет показатели по многим шкалам заметно повышаются, но при этом наблюдается понижение ранее высоких показателей шкал.

С опытом у сотрудников начинает повышаться профессиональная мотивация собственного труда, мотив самоутверждения в труде, мотив профессионального мастерства.

Литература:

1. Акмеология – методология, методы и технологии: Матер, науч. сессии, посв. 75-летию чл.-кор. РАО, презид. МААН Н. В. Кузьминой. – М.: РАГС, 1998. – 296 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В.Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.

Психология

УДК:159.9

магистрант 2 курса кафедры возрастной и педагогической психологии Федорова Мария Ильична

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

доктор педагогических наук, профессор Прокопьева Мария Михайловна

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

РОЛЬ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Аннотация. Данная статья посвящена изучению стилей и типов семейного воспитания в приемных семьях в Республике Саха (Якутия). Место национальной культуры в семейной жизнедеятельности в Республике Саха (Якутии). Полученные в результате исследования данные о нарушениях стилей и типов семейного воспитания позволят скорректировать подготовку семей к функционированию в качестве приёмных.

Ключевые слова: приемная семья, приемные дети, стили воспитания, воспитание детей, типы воспитания, дисфункциональность воспитания.

Annotation. This article is devoted to studying of styles and the types of family education in foster families in the Republic Sakha (Yakutia). The place of national culture in family life in the Republic of Sakha (Yakutia). Derived researches data of infringements of styles and the types of family education will allow to adjust preparation of families to functioning as foster families.

Keywords: foster family, foster kids, parenting style, child-rearing, type of education, dysfunctional upbringing.

Введение. Возникновение семьи обусловлено не только биологическими, но и социокультурными причинами. В настоящее время многие дети не знают свою «национальную идентичность», историю своего народа, его культурные ценности и нормы. Приемные родители должны через воспитание прививать им «национальную идентичность», которая позволит детям определить свое место в социокультурном пространстве и свободно ориентироваться в окружающем мире.

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль [7]. Отношения в семье между взрослыми членами семьи, их отношения к детям, отношения между детьми – это первые отношения, которые видит, чувствует, познает новый человек [1].

Во все времена содержанием семейного воспитания являлась передача подрастающему поколению накопленных знаний и умений, формирование нравственных норм поведения, обеспечивающих возможность самоорганизации жизнедеятельности человека. В семьях должны главенствовать любовь к детям, основанная на справедливости, труд как форма, саморазвития и организации помощи другим, интеллект как способность постоянного, разумного осмысления действительности, основанная на глубоком познании культуры, и как фактор самовоспитания – это три добродетели, которые, по глубокому убеждению А.С. Макаренко, сделают человека счастливым [6, С. 8].

В психологии семья, семейные взаимоотношения и взаимодействия рассматриваются как «процесс эмоциональной близости и влияния на психическое формирование личности, что обеспечивается атмосферой непрерывной, постоянной деятельности, обеспечивающей повседневное общение с людьми, с окружающим миром, природой, что обуславливает формирование психических процессов и развитие личности [6, С. 13].

Изложение основного материала статьи. Изучение моделей воспитательного поведения приемных родителей позволит способствовать более тщательной подготовке семьи к взаимодействию и взаимоотношению с приёмными ребёнком, повышению грамотности приемных родителей в психолого-педагогических знаниях, умениях и навыков. Психологическая и педагогическая подготовленность приемных родителей поможет ребенку гармоничному вхождению в состав приемной семьи.

Воспитание детей – это отдача особых сил, сил духовных. Гармоничное воспитание личности возможно только при том условии, когда к потребностям – первому, элементарному и даже в какой-то мере примитивному побудителю человеческих поступков, человеческого поведения – присоединяется более сильный, более тонкий, более мудрый побудитель – долг [5]. В исследованиях М.М. Прокопьевой, говорится о том, что только «в семье ребенок усваивает семейные духовные ценности и связи, формируются семейные устои и обычаи, модель будущей семьи» [3].

Воспитательная дисфункциональность семьи может быть следствием: воспитательной неуверенности родителей (отсутствие соответствующих знаний и навыков); выполнения ребёнком функции стабилизатора супружеских отношений; вмешательства в воспитательный процесс других членов семьи (бабушки, дедушки и др.) низкой коммуникативной компетентности членов семьи [4].

Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия [7]. Стиль семейной социализации связан с национальной культурой, традициями, а в их рамках – с социальной принадлежностью и уровнем образования родителей. Эти обстоятельства влияют на характер воспитания детей. Различают три основных стиля: авторитарный, демократический и либеральный [6, с. 51]. А также к этим стилям можно добавить индифферентный стиль воспитания.

Основным направлением в описании типологии семейного воспитания является изучение воспитательных родительских установок и позиций. В общем виде это можно сформулировать как неоптимальные и оптимальные родительские позиции. Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности [6, с. 51].

По мнению В.И. Гарбузова, существует три типа «неправильного воспитания»: тип А – неприятие, эмоциональное отвержение, тип Б – гиперсоциализация; тип В – эгоцентрическое воспитание («кумир семьи»). Особенно чувствителен к отключениям в стиле родительского воспитания подростковый возраст. У подростка одновременно существуют два типа потребностей: потребности в автономии, уважении, самоопределении и достижениях и вместе с тем потребности в поддержке и присоединении к семейному «мы» (в аффилиации) [3].

Методика. В ходе исследования данной работы нами были проведены 3 методики, позволяющие выявить типы и стили семейного воспитания, а также самобытность воспитания в приемных семьях в Республике Саха (Якутия). Участие приняли приемные семьи Республики Саха (Якутия) из разных районов, такие как Алданский, Кангаласский, Горный, Намский, Амгинский, Сунтарский, Нюрбинский, Вилюйский районы, и семьи из г. Якутска. Общее число участников – 18 приемных родителей. Первая методика «стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной. Цель методики: изучение стратегий семейного воспитания приемных родителей. Вторая методика «тип семейного воспитания» В.В. Ткачева, чтобы определить характеристику типов семейного воспитания в приемных семьях. Третья методика анкетирование, состоявшая из 7 вопросов касающиеся про самобытность воспитания у народов Саха и про их национальную культуру, традиции и ценности.

Результаты. Исследование выявило, что приемные родители наиболее часто придерживаются авторитетного, демократического стиля воспитания – 50,6 % (см. таблица 1).

Методика «стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова (в модификации И.И. Махониной)

Стили воспитания	Авторитетный (демократический) стиль	Авторитарный стиль	Либеральный стиль	Индифферентный стиль
Доминирующий стиль воспитания	У 16 приемных родителей преобладает это стиль воспитания – $(88,9\% + 2,77\%) = 91,67\%$	У 1 приемного родителя равномерно преобладает авторитарный и авторитетный стиль воспитания – $2,77\%$ и $2,77\%$	У 1 приемного родителя преобладает этот стиль воспитания – $5,55\%$	Индифферентный стиль воспитания ни у кого из приемных семей не преобладает – 0%
Примечание (Всего 18 приемных родителей)	У всех 18 приемных родителей присутствует авторитетный стиль.	У 3 приемных родителей (№5, №7 и №14) отсутствует авторитарный стиль воспитания – $16,66\%$ Присутствуют одинаковые ответы в авторитарном стиле воспитания у приемных родителей (№9 и №15, №1 и №3) - по двум пунктам – $1,8$, по трем пунктам – $1,3,8$	У 2 приемных родителей (№4 и №6) отсутствует либеральный стиль воспитания - $11,11\%$	У 5 приемных родителей (№1, №3, №4, №15, №18) отсутствует индифферентный стиль воспитания - $27,77\%$
Общий результат исследования	$50,6\%$ - приемные родители в воспитании детей используют авторитетный стиль	$17,5\%$ - приемные родители в воспитании детей используют авторитарный стиль	$28,6\%$ - приемные родители в воспитании детей используют либеральный стиль	$3,3\%$ - Наименее приемными родителями используется этот стиль воспитания

По второй методике «тип семейного воспитания» В.В. Ткачева, предназначенный помочь определить личные свойства приемного родителя. Выяснилось, что психосоматичный тип родителя наиболее выражен у приемных родителей – $58,33\%$, а также авторитарный тип родителя выражен – $38,9\%$, невротичный тип родителя – мало выражен у приемных родителей – $2,77\%$ (см. таблица 2).

Таблица 2

Методика «тип семейного воспитания» В.В. Ткачева

Типы семейного воспитания	Психосоматичный тип родителя	Авторитарный тип родителя	Невротичный тип родителя
Доминирующий тип родителя	9 приемных родителей - 50%	5 приемных родителей - $27,8\%$	0 приемного родителя - 0%
Несколько доминирующих типов родителя	Равномерно присутствует психосоматичный и авторитарный тип родителя – у 3 приемных родителей – $8,33\%$ психосоматичного типа и $8,33\%$ авторитарного типа Равномерно присутствует невротичный и авторитарный тип родителя – у 1 приемного родителя – $2,77\%$ невротичного типа и $2,77\%$ авторитарного типа Всего у 4 приемных родителей доминирующие типы одинаковые – $8,33\%$ психосоматичный тип, $11,1\%$ авторитарный тип, $2,77\%$ невротичный тип		
Общий результат исследования:	Психосоматичный тип родителя: $58,33\%$ Авторитарный тип родителя: $38,9\%$ Невротичный тип родителя: $2,77\%$		

По третьей методике выяснилось, что приемных семьях Республики Саха (Якутия) воспитываются дети не только национальности «саха», но и разных национальностей (киргизы, русские). Приемные родители учат и прививают своим детям, такие качества как уважение к другим людям – «толерантность», трудолюбие, честность, ответственность. Каждый год семьи посещают достопримечательности Якутии, такие места как – «Ленские столбы», зоопарк «Орто Дойду», музей «Вечной мерзлоты» и т.д, а также некоторые родители в будущем собираются посмотреть другие достопримечательности Якутии такие известные места для отдыха, как «Булуус», «Турук Хайа», «Музей Мамонта». Семьи празднуют и сами участвуют в национальном празднике «Ысыах», «Олонхо кунэ» и др. Родители много времени проводят с детьми на природе, летом на даче или в деревне, с детьми рыбачат. У одной приемной семьи есть своя база отдыха, в котором они каждое лето отдыхают. Играют со своими детьми национальные игры народа Саха, как «Хабылык», Хаамыска».

Обсуждение. Авторитетный (демократический) стиль означает, что между родителями и детьми развиваются теплые эмоциональные отношения, родителя относятся к ребенку активно, доброжелательно. Эти родители адекватно оценивают победы и неудачи своих детей, знают о его возможностях. Требование таких родителей такие «какие-то требования необходимо диктовать, какие-то обсуждать».

Плюсом для детей, воспитывающихся в этом стиле является: способность к самоконтролю, трезвая самооценка; самостоятельность, ответственность за свои действия, активность; адаптивность и доброжелательные отношения со сверстниками.

У многих приемных родителей портрет родителя психосоматичного типа. Это самая многочисленная категория родителей. Эти родители эмоционально более лабильны, чем представители двух других групп. Они не устраивают скандалов и ссор, в большинстве случаев ведут себя корректно, сдержанно, а иногда замкнuto. В поведении, как правило, проявляется нормативность. У первых двух категорий родителей он проявляется во внешнем плане (у невротичных — слезы, истерики, у авторитарных — скандалы, агрессия, окрик). Психосоматичные родители, так же, как и авторитарные, стремятся найти лучших специалистов. В некоторых случаях они сами становятся таковыми для собственного ребенка, активно включаясь в его жизнь: участвуют в деятельности детских образовательных учреждений, повышают свой образовательный уровень.

Как показывает анализ, вопросы семейного воспитания детей, лишенных родительского попечения изучают многие и зарубежные и отечественные ученые, которые подчеркивают приоритет воспитания ребенка в семье. Традиционная система воспитания детей-сирот – детский дом признана неадекватной потребностям развития ребенка большинством зарубежных и отечественных ученых[3]. По мнению Н.А. Хрустальковой, воспитание детей-сирот в сиротских учреждениях и непрофессиональных семьях приводит к различным психолого-педагогическим проблемам в развитии личности детей – недоразвитию внутренних механизмов активного, инициативного поведения и преобладанию зависимого поведения закрепленному негативной, агрессивной позиции по отношению к другим людям [8].

Воспитательный потенциал семьи – способность семьи реализовывать функции воспитания, развития и социализации детей; обусловлен уровнем родительской компетентности (психолого-педагогической и общей культуры родителей) и их индивидуально-типологическими особенностями; системой межличностных, внутрисемейных отношений, психологической атмосферой, характером отношения к детям, их интересам, потребностям и возможностям [9].

Выводы. Как мы видим из исследования, большинство приемных родителей понимают и осознают свою важную роль в становлении личности ребенка, но и за ним признают право на саморазвитие. В приемных семьях осознают важность нравственного, эстетического и трудового воспитания в Республике Саха (Якутия). Исследования показывают, что приемные семьи бережно относятся к своей культуре и традициям.

Таким образом, педагоги-психологи в работе с детьми-сиротами должны затрагивать тему семьи, чтобы в дальнейшем эти дети смогли выстроить отношения со своими приемными семьями, а самое главное выстроить свою будущую семейную жизнь. Жизненный опыт детей-сирот, как правило, негативный, так как большинство детей-сирот – это «социальные сироты», сироты при живых родителях. Эти дети в основном из неблагополучных семей – родители, которые не занимаются с воспитанием своих детей, ведут асоциальный образ жизни. Основными чувствами, которые остаются на всю жизнь является обида, злость и предательство. Но и приемные родители обязаны консультироваться и советоваться, обращаться за помощью педагогам-психологам, если у них появились трудности в семье, а также приемные родители должны сотрудничать со Школой Приемных Родителей. Воспитательная неуверенность испытывается приёмными родителями из-за самоощущения некомпетентности и боязни совершить воспитательную ошибку [1]. Эта боязнь также подкрепляется ощущением постоянного контроля органами, закреплёнными за приёмными семьями.

Следовательно, ребенка не надо просто любить, его нужно уважать и видеть в нем личность. Приемным родителям не стоит забывать, что воспитание – процесс «долгоиграющий», поэтому мгновенных результатов не приходится ждать. Родители должны ко всем детям относиться одинаково.

Литература:

1. Агапов Е.П., Нор-Аревян О.А. Семейведение: учебное пособие / Агапов Е.П., Нор-Аревян О.А. М., 2010 – 400 с.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи. Санкт-Петербург, 2008
3. Ефремова Л.П., Прокопьева М.М. Социально-педагогическая система семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – ИП Иванов С.Д. «Типография СМИК», Якутск, 2017 – 107 с.
4. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья [Текст] / В.Н. Ослон. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
5. Прокопьев М.М., Петрова М.В. Для вас, родители: методические рекомендации для родителей. Якутск: Изд-й дом СВФУ, 2013 - 92 с.
6. Прокопьева М.М. Семейная педагогика: Учеб.-метод. комплекс / Ин-т развития образования. Центр дистанционного образования; Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова. Пед. ин-т. – Якутск: Изд-во ИРО МО РС (Я), 2001. – 144 с.
7. Психология семьи: учеб. пособие для студ. высш. Учеб. Заведений / М.М. Прокопьева, М.Д. Находкина. – Якутск: ИД СВФУ, 2013
8. Хрусталькова Н.А. Влияние условий воспитания на развитие и социализацию детей-сирот в различных формах замещающей заботы. Учеб. метод. пособие / Хрусталькова Н.А. – Пенза: Изд-во Пенз.гос.технол.акад., 2008. – 38 с.
9. Шилова О.П., Кайгородова С.И. «Профессиональная школа родителей» в Республике Саха (Якутия): итоги реализации пилотного проекта. Ижевск, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абрамян Н. Г. Хозяшева Л. С.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУЧНОМУ ТКАЧЕСТВУ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ МГПУ	4
Агаркова Э. П.	МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ДИЗАЙН – ПРОЕКТОВ ПОЛНОГО ЦИКЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ – ДИЗАЙНЕРОВ	6
Ариффулина Р. У. Беляева Т. К. Белогорская Л. В.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЙОННОГО СЕМЕЙНОГО КЛУБА «РОДИТЕЛЬСКАЯ СРЕДА»	9
Багге М. Б. Фёдоров С. В.	РАБОТА С КОНЦЕПТОМ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВОМ ДОСТИЖЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ИДЕИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ	11
Байгулова Н. В. Беляев А. Г.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ	15
Безниско О. Н. Грибанова С. М.	ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕЛОСТНОГО АНАЛИЗА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАЛИЗ МУЗЫКИ КИНО» НА ПРИМЕРЕ КИНОФИЛЬМА «ФРИДА»	18
Бойко М. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСПЕКТА BUSINESS ENGLISH DIARY КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ	22
Боцоева А. В. Горбунова О. В. Подпорин И. В.	О ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ТРАЕКТОРИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕГРАДАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	24
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	27
Брутова М. А. Буторина А. Н. Малыхина Е. В.	ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗАЩИТЫ ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	31
Бурцева Е. В. Бурцев В. А. Шугаев А. Г.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	34
Буряк О. В. Ушницкая В. В.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	37
Буянова О. В.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	40
Вакуленко О. В. Ган Н. Ю.	РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОКАЗАНИИ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ «ГРУППЫ РИСКА»	44
Васильева Г. М. Коннова А. Л.	ОБЪЁМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «МУЗЫКА» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПО ДАННЫМ ИДЕОГРАФИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ)	47
Верстукова Е. Н.	АНАЛИЗ ИСТОКОВ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЗГЛЯДАХ ФИЛОСОФОВ И ПЕДАГОГОВ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.	49
Гаю Т. Ф.	СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ: ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ КИБЕРЗАВИСИМОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	53
Гербер Я. В. Сажнев Е. В.	САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ ПОЗИЦИИ	56

Гиннэ С. В.	О СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	58
Гришина Е. В. Кондюрина И. М. Бушуева Е. Л.	ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОРЕЧЕВОЙ АРГУМЕНТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	61
Евдокимова М. Г.	ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА)	64
Ежова Т. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	68
Зангиева М. Ж.	ЗНАЧЕНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ СТУДЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	70
Зотова Т. Ю. Суркова А. П.	ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН	72
Игнатенко М. В.	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	76
Игнатов П. А.	К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
Исаева З. И.	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	81
Исаева Л. А.	СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	84
Калмыков В. Е. Малоземов А. В.	ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	88
Кислякова О. П. Снежкина Л. П.	ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ	91
Кожурова А. А. Горгадзе М. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	95
Козлова Т. А. Карпушина Л. П. Соколова Ю. Н.	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВОКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА	97
Колесник Л. И. Осипова Н. Н. Трофименко М. П.	ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ АУДИРОВАНИЯ)	101
Кондратьева Т. Н. Щемерова Н. Н.	ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ	105
Кондратьева Т. Н. Щередица Н. И.	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РУКОВОДСТВУ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМИ РАБОТАМИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	108
Кондрашова Е. Н. Колесова Е. М. Гак О. Д.	ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИРОДОЛЮБИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	111
Конева И. А. Краснова Е. Н.	ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, И ИХ КОРРЕКЦИЯ	113
Кочкарлова З. К. Алиева П. М. Лепшокова С. М.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСТУПИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЯХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	116

Крапивина В. В.	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОМЫШЛЕННОГО ВУЗА)	119
Круподерова Е. П. Карташова С. Ю. Романов М. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА	122
Круподерова К. Р. Зайцева М. Р. Тимофеева К. О.	МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ К ОСВОЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	125
Кубасов О. П.	ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)	128
Кубекова Б. С.	ОБ ЭКЗАМЕНЕ И ФОРМАХ ЕГО ПРОВЕДЕНИЯ	131
Кудрявцев В. А. Брусникина М. А.	ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ УСТАНОВОК В СРЕДЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ	134
Лахмоткина В. И. Ястребова Л. А.	ПРОФИЛАКТИКА И УСТРАНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ЛИЦ РЕЧЕВЫХ ПРОФЕССИЙ	137
Леонтьева Л. А.	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ	141
Лифанцев И. Б.	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР В РАМКАХ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ	146
Логачева А. Г. Голованова И. И.	ЭФФЕКТИВНОСТЬ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	148
Ломаева М. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ НИЖНЕТАГИЛЬСКОГО ОКРУГА В 20-Е ГОДЫ 20-ГО ВЕКА	151
Лукьянец Н. В. Давыденко М. Р.	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОК – 8 У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА» СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ	154
Лунев А. Н. Пугачева Н. Б. Каюмова Л. А.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК СУБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ	157
Лютова Н. П.	СУЩНОСТНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛИЗАЦИИ	160
Магин В. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА»	163
Мамалова Х. Э. Абдулазимова Т. Х.	ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	166
Масягин С. В.	ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НОВОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОКОЛЕНИЯ (РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА)	169
Мелоян В. Г. Бегларян М. Е.	ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ АВТОРСКОГО ПРАВА	172
Литвиненко Н. В. Мендыгалиева А. К.	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА-БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	176
Мешерякова Е. В. Гудиева Х. К.	ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ПУТЕШЕСТВИЕ»)	179

Мзокова Л. А.	РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	182
Мунинова М. Г. Медведева Е. Ю.	ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	186
Муриева М. В.	ПОЭТИЧЕСКИЕ ПЕРЕВОДЫ КАК СРЕДСТВО СРАВНЕНИЯ И СОПОСТАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР РАЗНЫХ НАРОДОВ	189
Науменко Н. М. Шаврыгина О. С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ	191
Науменко Т. П.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ РЕАЛЬНОГО УРОВНЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ УЧИТЕЛЯ	194
Немова О. А. Пермовская О. С.	ИТОГИ СМОТРА РАБОТЫ С СЕМЬЁЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	198
Ноздрачева М. В. Валикжанина С. В.	КУРС ЖИВОПИСИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ДЕКОРАТИВНОЕ ИСКУССТВО	201
Ноздрачева М. В. Хозяшева Л. С.	АКТУАЛЬНОСТЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ В МАГИСТРАТУРЕ	204
Пахомова С. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РЕЖИССЁРОВ В ВУЗЕ	207
Сайгушев Н. Я. Веденева О. А. Гарипов М. А.	К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ	210
Сайфутдинова Г. Б. Титова Т. А. Фролова Е. В.	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ – КАК КЛЮЧЕВОЕ ЯВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	213
Салпагарова А. А. Текеева Э. К.	СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ И ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ	216
Сальцева С. В. Данилов А. Н.	ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ	219
Самарская А. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С НЕМОТИВИРОВАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «Я СДАМ ЕГЭ» В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ	222
Саутиева Ф. Б.	СООТНОШЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО И РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	225
Свадьбина Т. В. Агаева Л. И. Карташева И. А.	ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ	228
Сергеева М. Г. Андрющенко И. С.	ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД С ПОЗИЦИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ	231
Сергеева М. Г. Даллакян А. В.	ВЛИЯНИЕ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА НА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВУЮ ИНТЕГРАЦИЮ	235
Сергеева М. Г. Караванова Л. Ж.	ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЛЕКСНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКА ВУЗА	238
Сергеева М. Г.	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	242
Сергеева М. Г.	Тьюторское сопровождение формирования и развития информационной грамотности обучающихся	245

Сергеева М. Г.	ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	248
Славкина И. А. Славкина Я. С. Алиева М. Г.	РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	251
Славкина И. А. Славкина Я. С. Алиева М. Г.	ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПОРОЙ НА МНЕМОТЕХНИКИ	254
Тойшева О. А. Крайнова Е. А. Снадченко С. В.	ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	256
Уланова С. Л. Винокурова Н. В.	АМПЛИФИКАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ	259
Шерайзина Р. М. Александрова М. В. Новокшонова К. М.	ПРОДУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	262
Яковлева С. И. Депсамес Л. П.	ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ АЙДЕНТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	265
ПСИХОЛОГИЯ		
Айсывакова Т. П.	РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА	268
Баженова Ю. А. Самсоненко Л. С.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	272
Бесаева А. Г. Икеева Р. Р. Газзаева М. З.	К ПРОБЛЕМЕ ЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	275
Бурцев В. А. Бурцева Е. В. Чапурин М. Н.	ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ	277
Едиханова Ю. М.	ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ	281
Зырянова А. В. Корякина Т. Г.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАЦИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»	284
Карпушкина Н. В. Золотова И. С.	ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	288
Киргизова Е. В. Шелкунова Т. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ГИПЕРАКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	291
Ковалева О. Л. Деревянко Ю. П.	СПЕЦИФИКА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ДЕВУШЕК СО СКЛОННОСТЬЮ К НАРУШЕНИЮ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ	294
Ковалева О. Л. Шкилев С. В. Шарапов А. О.	ПОВЫШЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К СУИЦИДУ СРЕДСТВАМИ БОС-ТРЕНИНГА	297
Кочнева Е. М. Емелина И. Е. Симанина А. А.	СОЦИОМЕТРИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНИКА И ЕГО РОЛЬ В СТРУКТУРЕ БУЛЛИНГА	301
Мамонова Е. Б. Сидорина Е. В. Батюта М. Б.	ВОЗМОЖНОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ МАТЕРЕЙ С РАЗНЫМ ОПЫТОМ РОДИТЕЛЬСТВА	304
Мизина Н. Н. Слюсарева Е. С.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ	307

Федоров А. Ф.	ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ И ПСИХОЛОГО- АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО- ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	311
Федорова М. И. Прокопьева М. М.	РОЛЬ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))	313

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 63. Часть 4.

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 27.02.2019. Сдано в набор 11.03.2019. Дата выхода 25.03.2019
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 41,96.
Тираж 500 экз. Цена свободная.